# A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

# A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése

A kiadást támogatta:
TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT 3.2. ALPROGRAM

Alprojektvezető, szerkesztő:

M. Nádasi Mária

© Szerzők, 2010

Antalné Szabó Ágnes
Czető Krisztina
Dömsödy Andrea
Fótiné Hoffmann Éva
Jáki Gábor
Major Éva
M. Nádasi Mária
Sági Mónika
Schróth Ágnes
Zsakó László

A kéziratot gondozta:
Kempf Katalin

ISBN 978 963 312 038 5

Felelős kiadó: Hunyady András, ügyvezető igazgató
Felelős szerkesztő: Szelid Veronika
Borítóterv: S-Press Media Kft.
Tördelte: Hegedüs Béla

II. kötet

# A mentorképzés koncepciójáról

Szerkesztette

M. Nádasi Mária

# Tartalom

**I. rész**

**A közoktatási mentorképzés koncepciója felé vezető úton** 9

M. Nádasi Mária

*A közoktatási mentorképzési koncepció előkészítésének folyamatáról* . . 11

M. Nádasi Mária (alkotószerkesztő)

*A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések* . . . . . 17

**II. rész**

**A közoktatási mentorképzési koncepciót előkészítő tanulmányok**
**Irodalomszemlézés, empirikus kutatások, tapasztalatelemzések** 27

Dömsödy Andrea

*Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása*
*Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján* . . 29

Czető Krisztina

*Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről* 45

Jáki Gábor

*Tanárjelöltek és pályakezdő tanárok mentorálása az iskola világában* . . 73

M. Nádasi Mária

*Tanárjelöltek, pályakezdők, vezetőtanárok a tanárrá válás kritikus szakaszairól*
*Tapasztalatok bemutatása* . . . . . 105

Sági Mónika

*Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán*
*Empirikus vizsgálat, szakdolgozat-részlet* . . . . . 115

Antalné Szabó Ágnes – Major Éva

*Elmélet és gyakorlat*
*A bölcsész mentorok képzésének tartalma és keretei* . . . . . 141

Schróth Ágnes

*A gyakorlóiskolák javaslata természettudományos mentortanárok képzésére* . . . . . 185

Zsakó László

*Javaslatok az informatikai mentortanárok képzésével kapcsolatban* . . . 203

Fótiné Hoffmann Éva

*Gyakorlatvezető mentorok képzése a gyógypedagógiai terepgyakorlatok irányítására* . . . . . 209

*A kötet szerzői* . . . . . 227

# I. rész

## A közoktatási mentorképzés koncepciója felé vezető úton

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

M. Nádasi Mária

# *A közoktatási mentorképzési koncepció előkészítésének folyamatáról*

A mesterképzésen belül az 5. féléves egyéni iskolai gyakorlat eredményességének feltétele a folyamatban közreműködő, feladatait jól értő, elhivatottan teljesítő közoktatási mentor. Nem véletlen, hogy a nemzetközi tájékozódás eredményeként (lásd részletesen: A mentorképzés nemzetközi áttekintése. Szerk.: M. Nádasi Mária, ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2010) kibontakozó sokféleséget egy közös sajátosság majdnem teljes körűen jellemzi: a mentori munkára a gyakorlott tanárokat továbbképzésben kell felkészíteni, amellett, hogy a továbbképzés tartalmai, módszerei illeszkednek az egyes országok tanárképzési gyakorlatához, a helyi közoktatás nemzeti sajátosságaihoz.

Kik lehetnek/legyenek közoktatási mentorok? Mi legyen nálunk a hazai felkészítés tartalma? Milyenek legyenek a mentortovábbképzés módszerei?

Sokat reméltünk e kérdésekkel kapcsolatban az utóbbi évek ezzel foglalkozó hazai irodalmának áttekintésétől. Az összegezés alapján elmondható, hogy a közoktatási mentorképzéssel kapcsolatos vagy azzal kapcsolatba hozható irodalom bár értékes, meglehetősen szerény, s érthető módon döntően az előző – meghaladni kívánt – időszakhoz kapcsolódik. (Az irodalom szemlézését a kötetben Dömsödy Andrea végezte el.)

Átnéztük az OKM és az OFI 2009-es ajánlását (OKM 2009. szept. 30.), valamint az országban a felsőoktatási intézményekben folyó akkreditált mentorképzések tartalmát. Megalapozottan számítottunk arra, hogy találunk illeszkedéseket, halmozódásokat, csomópontokat, amelyek feltétlenül figyelembe vehetők a mentorképzési koncepció kimunkálásában. (Az összehasonlító elemzés eredményét tartalmazza a kötetben Czető Krisztina munkája.)

A mentor fő feladata lesz, hogy bevezesse a tanárjelölteket az iskolai élet mindennapjaiba. De konkrétan mibe, hogyan kell bevezetni őket? S hogyan történjék mindez? Az igények pontos megismerésére csak akkor lesz majd lehetőség, ha a képzés beindul, és a tanárjelöltek körében lesznek tapasztalataink. Addig a közelmúlt, a jelen képzési formáiban szerzett tapasztalatokból tudunk következtetéseket levonni. Ezt elég nagy biztonsággal tehetjük, hiszen a hallgatók iskolaismereti tudása, tájékozottsága konkrétan nem lesz több annál, mint amennyivel az 111/1997-es rendelet által előírt ún. 60 órás iskolai gyakorlatra érkeztek. Az már más kérdés, hogy a tanári mesterképzésre való jelentkezés, bekerülés a hallgatók felelős döntésének eredménye lesz, s hogy a háttértudásuk más, gyakorlatközelibb lehet, és ez majd befolyásolhatja

a tanárjelölteknek az iskolával, a teendőkkel kapcsolatos attitűdjeit is. Ezzel kapcsolatban azonban jelenleg csak homályos reményeink, optimista sejtéseink lehetnek. (Az ún. „60 órás" gyakorlatból levonható tanulságokról lásd a kötetben Jáki Gábor tanulmányát.)

A közoktatási mentor feladata lesz az is, hogy segítse a tanárjelöltet tanítási gyakorlatának folytatásában. Hiszen a tanárjelölt összesen 15–20, gyakorlóiskolában megtartott óra tapasztalataival a háta mögött érkezik, teljesen érthető, hogy olykor támogatásra szorul majd a tanítási órák tervezésében, megtartásában, a tanórai események, folyamatok értelmezésében, az önreflexióban. Ez akkor tűnik egyszerűbbnek, ha a mentor és a mentorált szakja, szakképzettsége azonos. Bár abból, hogy a tanárképzésből frissen érkező fiatalnak másféle iskolaképe, eltérő szakmai, részben már másféle módszertani tudása van (a szakmódszertani képzés, valamint a gyakorló iskolai tanítási gyakorlat következtében is) mint a pályán levő kollégáknak, akár problémák is adódhatnak az azonos szakos mentorálás folyamatában. Azonos szak esetében is szükség van tehát a mentorok képzésére, tudásuk felfrissítésére, továbbfejlesztésére. Azonban az is természetes lehet majd, hogy a mentor és a mentorált (egyik vagy mindkét) szakterülete nem lesz azonos, amire az ötödik félévi gyakorlat irányultságából adódóan *(iskolaismeret és nem tanítási gyakorlat!)* lehetőség van. (Ezzel mint reális lehetőséggel akkor is számolnunk kell, ha a nemzetközi áttekintésből is, a józan eszünkkel is tudjuk, hogy az oktatás mint részfeladat mentorálása terén könnyebb eredményeket lehet elérni akkor, ha a tanárjelölt, a pályakezdő és a közoktatási mentor szakja, szakterületei megegyeznek.) Azon kell tehát gondolkodnunk, hogy melyek lehetnek majd azok az igények, amelyekkel a mentortanár számolhat a tanítást illetően, mind a szakterülettől független, mind a szakterülettől függő területeken. Az ilyen jellegű hallgatói szükségletek megismerése érdekében a már folyó mentorképzés keretében az ELTE egyik gyakorló iskolájában a témában visszatérően beszélgetést folytattunk különböző szakos tanárjelöltek erre önként vállalkozó csoportjaival; eredményes, a tanárjelöltek elismerését élvező vezetőtanárokkal; valamint több iskolából, különböző iskolafajtákból érkező pályakezdő tanárokkal. (Ezek tanulságait foglalja össze a kötetben Nádasi Mária írása.) Ugyanebben a témában alapos szakdolgozat készült vezetőtanári szempontból, a szakvizsgás tanártovábbképzés mentor szakirányában. Azt vizsgálta a mentorjelölt, hogy a tanárjelöltek milyen elvárásokkal érkeznek a tanítási gyakorlatra, s a tapasztalatok hogyan befolyásolják ezt a kezdeti állapotot. Különösen figyelemreméltó a gyakorlati időszak eredményeként bekövetkező változás bemutatása, illetve annak számbavétele, hogy miben van még segítenivaló a tanításban a gyakorlati időszak után is. (Ezzel kapcsolatos iskolai „mini kutatásának" eredményeit tartalmazza Sági Mónika szakdolgozatának részlete.)

A szakterületek felelőssége, hogy meghatározzák azokat a szaktárgyi és módszertani tudásokat, amelyek megismertetése, begyakoroltatása a mentorképzés során a szakterületekhez kapcsolódik, és – jelenlegi tudásunk, megítélésünk szerint – az eredményes mentori működés feltételeit képezik. (Lásd a kötetben a bölcsészettudományi képzettségű mentorokra vonatkozóan Antalné Szabó Ágnes és Major Éva összefoglalását, a természettudományi képzettségű mentorokra vonatkozóan Schróth Ágnes összegezését – az anyag összegyűjtésében közreműködött Karkus Zsolt és

Mándics Dezső –, az informatika képzettségű mentorokra vonatkozóan Zsakó László írását.) A gyógypedagógusokra (nem a gyógypedagógiai tanárokra!) vonatkozóan Fótiné Hoffmann Éva gazdag tapasztalatokra támaszkodó tanulmányát olvashatjuk.

A pályázatban az e negyedévi munkálatok célja a mentorképzés koncepciójának kidolgozása. Ez már eddig is nagyon tanulságos folyamat volt – és talán nem véletlen, hogy maradtak nyitott kérdések.

A koncepció kidolgozásának munkamódszere a következő volt: a tanulmányok ismeretében az alprogramvezető (Nádasi Mária) készített egy alapanyagot, amelyet véleményezésre kiküldtünk a projekt vezetőjének (Hunyady György), a program felelőseinek (Antalné Szabó Ágnes - BTK, Hoffmanné Fóti Éva - GyFK, Tasnádi Péter - TTK, Zsakó László - IK) és szakértőknek (H. Nagy Anna, Papp Lajos, Rapos Nóra, Schróth Ágnes, Szivák Judit).

A beérkező vélemények alapján három hullámban sor került az anyag átdolgozására.

A harmadik átdolgozás után az anyagot megbeszéltük a képzésben jelenleg részt vevő csoport tagjaival (13 fő) is, a csoport egésze által akceptált észrevételeik bedolgozása az anyagba szintén megtörtént.

A szakterületekkel való konszenzus megteremtésével tehát próbálkoztunk, ettől se az energiát, se az időt, se a munkát nem sajnáltuk – azonban a siker nem teljes, a szakmódszertan egyik-másik képviselője részéről továbbra is megfogalmazódnak aggályok.

Tekintettel arra, hogy a pályázaton belüli határidők szorítanak bennünket, az aggályok említése mellett a többszörösen korrigált koncepciótervezetet a következőkben ismertetjük.

M. Nádasi Mária
(alkotószerkesztő)

*A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések*

**A mentorképzési koncepció meghatározásának forrásai:**

- a nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintése,
- a tanárjelölteket támogató – elsősorban a gyakorlóiskolai – tevékenység tapasztalatainak feldolgozása,
- saját korábbi mentorképzési tapasztalataink,
- a tanárjelölteket és a kezdő tanárokat fogadó iskolák igényei,
- a tanári szakképzettségekhez kapcsolódó, szaktárgyat és szakmódszertant oktató kollégák javaslatai,
- a jelenlegi mentorképzésünkön részt vevő kollégák véleménye.

A koncepció kidolgozása során **arra kerestük a választ**, hogy a tanártovábbképzés keretében

- ki lehet/legyen közoktatási mentor,
- a képzés során milyen kimeneti kompetenciák elérésére szükséges koncentrálni,
- mi legyen a mentori feladatokra való felkészítés tartalma,
- melyek legyenek a felkészítés módszerei,
- hogyan alakuljanak az időbeli keretek,
- az igényekkel összefüggésben milyenek legyenek a továbbképzés szerkezeti megoldásai,
- az értékelés milyen alternatív módjai lehetnek alkalmazhatók.

**Távlati** (a pályázaton már túlmutató, a nemzetközi gyakorlatban néhány esetben megvalósított) **cél** lehetne a már képzett közoktatási mentorok köre számára egy olyan szakmai támogató és szervezeti rendszer létrehozása, amely segíti a mentorok szakmai önállósodását, egymással való együttműködését, illetve megteremti az egyetemi tájékozódás partneri rendszerét.

A továbbiakban csak az alprogram közvetlen céljaival foglalkozunk. Mindezeket csak akkor lehet kidolgozni, ha világosan tudunk válaszolni arra a kérdésre, mi lesz/lehet a közoktatási mentor feladata.

**A közoktatási mentor kötelező feladatköre lesz:**

- **a tanárjelöltek bevezetése a tanári mesterképzésben az egy féléves záró, egyéni iskolai gyakorlat keretében az iskolai munka teljes körű megismerésébe; a jelölt támogatása az előírt területeken való önálló tevékenységekben**. A közoktatási mentor vagy gyakorlatvezető mentor tehát a tanárképzés záró félévének meghatározó szereplője lesz.

Ez a feladatkör kiemelten jelenti a tanárjelölt mentorálását, azonban nem „egyszerűen" zárt páros kapcsolatról van szó. A kapcsolat sikere jelentősen függ az iskolavezetés tanárjelöltet fogadó attitűdjétől, valamint a tantestület részéről a mentor tevékenységét és a mentoráltat támogató lehetőségek biztosításától. A tanárjelöltet körülvevő kapcsolati hálóban meghatározó szerepük lehet a tanítási gyakorlat korábbi színhelyét biztosító gyakorlóiskolával és az egyetemi tanárképzési szakemberekkel, a gyakorlatkísérő szemináriumtanárával való együttműködési lehetőségeknek.

**Ki lehet/legyen közoktatási mentor?**

A közoktatási mentorképzésben olyan tanárok vehessenek részt, akik

- megfelelő (iskolaszinttől függően, törvény által előírt) szintű (főiskola, egyetem) tanári végzettséggel rendelkeznek,
- már legalább 5 éve a pályán vannak,
- saját szakterületükön kiváló pedagógusok,
- minimum 3 éves osztályfőnöki gyakorlattal rendelkeznek,
- a pályán eltöltött időszakban hitelesen bizonyították szakmai fejlődésüket, fejlődőképességüket,
- elhivatottságot éreznek a mentori tevékenység iránt,
- az iskola vezetése (igazgató és munkaközösség-vezető) szerint alkalmasak a feladatra.

**A képzés során milyen kimeneti kompetenciák elérésére szükséges koncentrálni?**

**Tudás:**

- megbízható tájékozottság, korszerű tudás a mentor szakjában, szakterületein,
- tájékozottság a tanárképzés aktuális tartalmáról, alkalmazott módszereiről szakterületein,
- tájékozottság a tanárképzés aktuális tartalmáról, alkalmazott módszereiről a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani képzés területén,
- pszichológiai, szociológiai tájékozottság a tanárjelöltekkel való bánásmód megalapozásához,
- tudás a tanárrá válás és a szakmai fejlődés folyamatáról,
- tájékozottság a tanácsadással kapcsolatos alapvető ismeretek körében,
- ismeretek a szaktárgyakhoz kapcsolódó tanári kommunikációs stratégiák alkalmazásáról,
- speciális szaktárgyi tanulás-módszertani eljárások ismerete,

- tájékozottság a tanár és segítőtársainak (pl. iskolapszichológus) egymást kiegészítő kompetenciáit illetően.

**Képesség**:

- képesség a legújabb szakterületi ismereteknek az iskolai nevelésbe való beépítésére, alkalmazására,
- képesség a pedagógiában, a pszichológiában, a szakmódszertanban tanultak iskolai alkalmazására,
- képesség az IKT eszközök alkalmazására,
- képesség a tanári kommunikációs stratégiák alkalmazására,
- képes saját pedagógiai nézeteit, tevékenységét elemezni, értelmezni, megtervezni és fejleszteni, illetve szükség esetén megújítani és átalakítani a reflektálás eredményeképpen,
- képes a tanárjelöltet arra sarkallni, abban segíteni, hogy az pedagógiai nézeteit, tevékenységét megtervezni, elemezni, értelmezni és fejleszteni, szükség esetén megújítani és átalakítani tudja,
- legyen képes megfogalmazni, transzparenssé tenni, elméletileg is értelmezni nevelési döntéseit,
- legyen felkészült a tanácsadással kapcsolatos ismeretek alkalmazására,
- a támogatás során tudjon tekintettel lenni a mentorált egyéni sajátosságaira.

**Attitűd**:

- elkötelezett a tanárjelöltek támogatása mellett,
- nyitott, érzékeny mások pedagógiai tevékenységének értelmezésében az alternativitásra,
- elfogadja, hogy saját szakmai önfejlesztése s folyamatos megújulása az alapja annak, hogy mások tevékenységét támogathassa.

**Mi legyen a mentori feladatokra való felkészítés tartalma?**

Abból kell kiindulnunk, hogy **a gyakorlatvezető mentorjelölt** már legalább 5 éve tanár. A pálya természeténél fogva erősebb gyakorlatból, mint elméletből. Ajánljuk őt, tehát jó tanárnak tartják. Ez azonban nem elegendő ahhoz, hogy valaki jó közoktatási mentor legyen. A továbbképzés nem kerülhető el.

**A továbbképzés tartalmát két forrásból eredeztettük**:

- a közoktatási mentor elérendő kompetenciáiból,
- a tanárjelöltek szükségleteiből.

Ha a közoktatási mentor (feladataiból levezethető) elérendő kompetenciáiból indulunk ki, a következő tartalmak feldolgozása látszik elsődlegesen fontosnak:

- A tanárrá válás és a folyamatos szakmai fejlődés folyamata.
- A fiatal felnőttkor pszichológiai, szociológiai sajátosságai.

- A tanácsadás elmélete, gyakorlata.
- A reflektív gondolkodás, a tanári önreflexió.
- A tanárképzés szaktárgyi tartalma a mentor szakján (áttekintés, szükség esetén a saját tudás kiegészítése).
- A tanárképzés pedagógiai, pszichológiai tartalma (áttekintés, szükség esetén a saját tudás kiegészítése).
- A szakmódszertani képzés tartalma (áttekintés, szükség esetén a saját tudás kiegészítése).
- A szaktárgyakhoz kötődő tanári kommunikációs stratégiák.
- A szaktárgyakhoz kötődő tanulás-módszertani eljárások.
- Az IKT alkalmazása (különös tekintettel a szaktárgy tanítására, de a tanítási órán kívüli alkalmakra is).
- A tanár és segítőtársainak kompetenciái.
- Tájékozottság az iskola mint szervezet működésében, munkavállalói tapasztalatok.

**Megjegyzés**: az idegen nyelvi szakos mentorjelöltek szakterületi és szakmódszertani foglalkozásai a célnyelven folynak, hiszen számukra cél a nyelvi megújítás segítése is.

A tartalom meghatározása során természetesen tekintettel kell lennünk a tanárjelöltek szükségleteire is.

A tanárjelölt frissen felkészült a pályára, a képzés természeténél fogva erősebb elméletből, mint gyakorlatból. A gyakorlatban való előrehaladáshoz vezetőtanár irányításával végzett tanítási gyakorlatának tapasztalatai alapján vár segítséget mentorától, illetve van szüksége segítségre elsősorban a következő területeken:

- a pedagógiai folyamat tervezése (ezen belül a tanítási óra tervezése is),
- felkészülés a szaktárgyi órákra és más oktatási, nevelési alkalmakra,
- a pedagógiai folyamat megszervezése, irányítása, a tanulási folyamat támogatása (a tanítási órára vonatkozóan is),
- a pedagógiai folyamatok, tevékenységek (a tanítási óra is) elemzése,
- az osztályfőnöki munka,
- konfliktusok megelőzése, kezelése, megoldása különböző stratégiákkal,
- az iskola mint szervezet,
- a pályakezdő helyzete az iskolában.

**Melyek legyenek a mentorok felkészítésének módszerei**?

A módszerek felsorolásakor nem téveszthető szem elől, hogy fiatal felnőttek körében való alkalmazásukról van szó, rendszerint azzal a szándékkal, hogy a tanárjelöltek majd maguk is alkalmazzák ezeket az eljárásokat iskolai pedagógiai munkájuk során. E körülmények miatt elvárt a módszerek modellértékű alkalmazása már a mentorképzés menetében.

Alkalmazható módszerek:

- előadás,
- interaktív előadás,
- megbeszélés,
- kooperatív feladatmegoldás,
- akcióterv készítése,
- óramegfigyelés,
- videós óraelemzés,
- óraelemzés „élesben" (azaz óraelemzés élőben, alkalmazó gyakorlás),
- reflektív módszerek,
- önreflexió,
- hospitálás gyakorlóiskolában: vezetőtanár foglalkozása tanárjelölttel,
- interjú tanárjelöltekkel,
- interjú pályakezdő pedagógusokkal,
- interjú vezetőtanárokkal,
- interjú tanárjelölteket fogadó iskola vezetőjével,
- gyakorlati feladatról írásos elemzés készítése,
- tréning,
- drámapedagógiai eljárások,
- munkaportfólió készítése,
- hallgatói portfólió elemzése,
- saját óra tartása, elemzése,
- dolgozat készítése,
- esetelemzés,
- nyomtatott szövegek feldolgozása.

**Az értékelés milyen módjai lehetnek alkalmazhatók a mentorképzésben?**

Dominánsan – élő visszajelzések formájában – fejlesztő értékelés zajlik a foglalkozások során. Néhány esetben (a tantervi háló kialakítása során meghatározandó) minősített aláírásra, szöveges írásos értékelésre, érdemjegyre, osztályzatra kerül sor. A munkaportfólió értékelése jegy és szöveges értékelés kombinációjával történik.

A hallgatók szakdolgozata témájában a mentori tevékenységhez kapcsolódik, ennek értékelése érdemjeggyel történik. A szakdolgozat javasolt témáit a hallgatók rendelkezésére bocsájtjuk, de ez a lista és a témavezető tanárok köre a hallgatók és az oktató megbeszélése alapján tovább alakítható, differenciálható, bővíthető.

A képzés záróvizsgával fejeződik be. A záróvizsga két részből áll: a szakdolgozat megvédéséből és egy tételsorból húzott kérdés megválaszolásából. A tételsor különböző típusú feladatokat tartalmazhat (elméleti kérdéseket; értelmezendő szituációkat; pedagógiai kreativitást serkentő kérdéseket, videorészletek elemzését stb.), szorosan a mentortanár munkájához kapcsolódva. Alternatív értékelési eljárásként

javasolható adott vagy választott – a mentorjelölt érdeklődéséhez, habitusához illeszkedő – komplex témával való előzetes önálló foglalkozás eredményeinek prezentálása.

**Hogyan alakuljanak a továbbképzés időbeli keretei?**

A képzésre fordított időt – a gyakorlati félév funkciójának megfelelően – kétharmad/egyharmad arányban meg kell osztani a pedagógiai, pszichológiai és a szaktárgyi, szakmódszertani képzés között. Bár nem szakos továbbképzésről, hanem mentorképzésről van szó, egy, a tanár által dominánsan tanított szakon feltétlenül kell biztosítani a továbbképzést, mind a mentor szakmai biztonsága, mind szerteágazó funkcióinak ellátása érdekében.

Az látszik ideálisnak, ha a mentortanár és a tanárjelölt szakja megegyezik. Azonban a gyakorlat jellegéből adódóan ez csak az esetek egy töredékében lesz/lehet így (ez valójában nem a képzés, hanem a nagyszámú tanárjelölt beosztásának kérdése lesz majd), viszont ebből a helyzetből adódóan a közoktatási mentornak szerveznie kell majd az őt segítő patronáló tanár/ok segítségével a szakos (nem saját szakjához illeszkedő) képzéshez illeszkedő hospitálási, tanítási lehetőségeket. Eközben szükség lehet/lesz arra, hogy a mentor a tanárjelölt tanításához általános, szakfüggetlen pedagógiai, pszichológiai támogatást adjon.

Tapasztalatok alapján optimálisnak az látszik, ha **a közoktatási mentorképzés a pedagógus szakvizsgára való előkészítés része (mentorképzési szakirány)**.

A képzés felépítése: 2 félév, általános, szakvizsgára előkészítő képzés (200 kontakt óra; 65 kredit),

2 félév, mentorképzési szakirány (200 kontakt óra, 55 kredit).

A két képzési rész egymással szoros kapcsolatban van, a szakvizsgára előkészítő képzés több általános témája elengedhetetlen a mentorképzéshez.

A mentorképzési szakirány felépítése: az első félévben 100 órában kerülne sor a pedagógiai-pszichológiai témákra, a második félév keretében az általános témák mellett, a képzési idő egyharmadában, lehetséges lenne szakmódszertani tutorhoz kapcsolódni (így kaphatná meg mindenki, ami személyenként számára szükséges a szaktárgyában, a módszertanban).

**Lehetőség**: a mentorképzésben részt vevő oktatók együttműködésének eredményeként a tutorált félévben mindkét esetben lehetnének tömbösített foglalkozások, integrálva a módszertani, általános pedagógiai, pszichológiai szempontokat.

A képzési témák arányának, egymásutánjának, konkrét – a csoport szükségleteit figyelembe vevő – programjának a meghatározása az egyes képzések tervében jelenhet meg, mind a pedagógiai, pszichológiai, mind a szaktárgyi területet illetően.

A **képzési tervek** kétféle dokumentációban öltenek testet.

Az egyik dokumentum a féléves **képzési program**. Hagyományosan a következőket tartalmazza: a kurzus neve, ideje, időtartama, az értékelés módja, az oktató neve. Ez a dokumentum a hallgatók és az oktatók időbeosztását, munkáját segíti, és mindkét félévre elkészítendő.

A **kurzusleírás**ok – a megszokott módon – a következőket tartalmazzák: cél, időtartam, feljesztendő kompetenciák, tartalom, irodalom, az értékelés módja, a kurzus

felelőse, a tantárgyat tanító oktató/k. A kurzusleírások valamennyi tanegységre elkészítendők mindkét félévre.

Az elkészített dokumentumok tartalma, az ennek alapján folyó oktatás az abban illetékes szakterület felelőssége.

**A képzés továbbfejlesztésének lehetőségei**:

- záróvizsgák tapasztalatainak rendszeres elemzése,
- a képzésnek az egyetemi minőségbiztosítási folyamatokba való beillesztése.

**A fentiekben ismertetett koncepciótervezet mögött nincs teljes konszenzus**. A vélemények fő ütközőpontjai:

- A tanárjelöltek szakterületi képzésével foglalkozó karok képviselői (ahogy ez az általuk elkészített, a kötetben olvasható anyagokból címéből is kiderül) a szaktárgyi és módszertani képzést tekintenék dominánsnak a mentorképzésben. A mentor fő feladata eszerint a tanítás segítése lenne. Ez az álláspont nem veszi tekintetbe a gyakorlati félév komplex funkcióját, azaz azt, hogy a mentorok feladata a tanárjelölteknek az iskola világával való megismertetése, az iskola világába tanárként való bevezetése. Ebben a folyamatban természetesen fontos részfeladat a tanításban való támogatás, de az ebbe való bevezetés a gyakorló iskolákban már elkezdődött. A mentor feladata ezen a területen a folytatás támogatása a gyakorlatkísérő szemináriumokkal együtt.
- A pedagogikum és a szaktárgy kétharmad/egyharmados részesedésével kapcsolatban a BTK programfelelőse aggályát fedezte ki. Kétszakos tanárban gondolkodva az egyharmados megosztást igényelné. Ez a megoldás nem venné figyelembe a közoktatási mentorképzés célját.
- Nem minden véleményező tudta az anyagot pályázati termékként értelmezni, volt, aki a munkálatokat ELTE-koncepció vagy éppen törvény előkészítéseként fogta fel, ami gátolta az egyes területekkel való foglalkozás gondolati szabadságát.
- Ismételten megjelent az a kívánalom, hogy a mentor és a mentorált szakja/szakjai azonosak legyen/ek. Ez a probléma alapvetően szervezési kérdés, nem tartozna a képzési koncepció kimunkálásának folyamatához, de azáltal, hogy rendre itt vetődik fel, és a koncepciótervezet ezt a majdani szervezési körülményt érthetően nem tudja garantálni, lassította a munka menetét.

II. RÉSZ

# A közoktatási mentorképzési koncepciót előkészítő tanulmányok

## Irodalomszemlézés, empirikus kutatások, tapasztalatelemzések

Dömsödy Andrea

# *Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján*

A fejezet fő részei

1. A mentorálásról általában . . . . . 31
2. Tanárjelölt hallgatók problémái a gyakorlatokon . . . . . 33
3. Tanárjelöltek támogatási formái, megoldásmódok . . . . . 35
4. Pályakezdő pedagógusok problémái . . . . . 38
5. Mentor- és vezetőtanárok elvárt jellemzői, feladatai . . . . . 40
6. Mentor- és vezetőtanárok felkészítése . . . . . 41
7. Összefoglalás . . . . . 42
Felhasznált irodalom . . . . . 43

Az elmúlt öt év magyar nyelvű pedagógiai szakirodalmában, a címben megadott témához kapcsolódóan 3 kötet és 28 tanulmány jelent meg. De további írásokat, kutatási beszámolókat találhatunk a hátrányos helyzetű fiatalok mentorálásával kapcsolatban is, melyekbe gyakran vonnak be tanárjelölteket és gyakorló pedagógusokat is.

## 1. A mentorálásról általában

Sokféle mentor dolgozik az élet különböző területein, de még a pedagógiát érintő területeken is. Ebből is fakad, hogy sokféle mentorértelmezés él egymás mellett. Ezt és az ebből adódó problémákat felismerve néhány szervezet egy Equal kutatás keretében feltérképezte a mentorértelmezéseket, és kereste a közöset, hogy a szervezetek építhessenek egymás munkájára, és tudatosabban végezhessék támogató tevékenységüket. Ennek eredményeként hét szempont mentén felvázoltak egy palettát, egy fogalmi rendszert, amit a „mentorálás spektrumfogalmaként" mutatnak be:

| 1. A probléma jellege | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| intraperszonális | | diszharmónia a környezettel | | interperszonális | |
| → → → → | | | | ← ← ← ← | |
| ↓ | motivációhiány | ↓ | szociális nehézség | ↓ | kapcsolati konfliktus |
| ↓ | képességhiány | ↓ | erőforrás-hiány | ↓ | érték-konfliktus |
| ↓ | készséghiány | ↓ | identitás-válság | ↓ | érdek-konfliktus |
| ↓ | ismerethiány | ↓ | életvezetési válság | ↓ | kulturális konfliktus |
| | tapasztalathiány | | | | |

| 2. A segítés kinek fontos | | | | |
|---|---|---|---|---|
| → → → | → → → | → → → | → → → | → → → |
| segítettnek | segítőnek | szűk környezetnek | társadalmi rétegnek | társadalomnak |

| 3. A segítés alapjául szolgáló értékrend | | | |
|---|---|---|---|
| → → → | → → → | → → → | → → → |
| „tudattalanul” megélt értékrend | elfogadott értékrend | kapott, de tudatosan újraválasztott értékrend | tudatosan választott értékrend |

| 4. A segítés jellege | | | | |
|---|---|---|---|---|
| → → → | → → → | → → → | → → → | → → → |
| retributív (megtorló) | moderáló (közvetítő) | alkalmassá / megfelelővé tevő | resztoratív (helyreállító) | humanisztikus (elfogadó) |

| 5. A segítés szervezeti környezete | | | | |
|---|---|---|---|---|
| → → → | → → → | → → → | → → → | → → → |
| magánszféra személyek közötti interakció szervezeti háttér nélkül | informális szervezeti háttér nélkül | formális szervezeti háttér nélkül | személy és szervezeti képviselő közötti interakció | cél szervezet segítő szervezet |

| 6. A segítés formalizáltsága | | | | |
|---|---|---|---|---|
| informális | | | | formális |
| → → → | → → → | → → → | → → → | → → → |
| érzelmi kijelentések | érzelmi kérdések | ad hoc forma (pl. rögtönzött konferencia megbeszélés) | nagy szabadságfokú forma (pl. kör vagy csoport) | szigorúan formalizált (pl. formális konferencia) |

| 7. A segítő „professzionalizáltsága” | | | | |
|---|---|---|---|---|
| amatőr | | | | profi |
| → → → | → → → | → → → | → → → | → → → |
| civil | önkéntes segítő | adott szakterületen elismert (mint segítő képzetlen) | képzett segítő kevés tapasztalattal | képzett segítő nagy tapasztalattal |

**1. ábra.** A mentorálás spektrumfogalma (Bakányi és mtsi, 2008, 19–20.)

A kutatás során egyértelművé vált, hogy a gyakorló mentorok, a mentorálást szervezők ezen szempontok szerint nem határozzák meg tevékenységüket, ami részben oka lehet az alacsonyabb hatékonyságnak.

A mentorálás ma egyre népszerűbb támogatási forma, aminek oka többek közt, hogy a fiatalok ma a korábbinál nagyobb mértékben igénylik a szuverenitást, így az autonóm módon való létezés problémájának feldolgozásához, megoldásához a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (Braun, 2008). De figyelembe kell venni azt is, hogy „a mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott" (Fejes és mtsi, 2009, 52.).

Az elmúlt öt év szakirodalmában több nem a tanárképzési gyakorlathoz és nem a pályakezdéshez kapcsolódó mentorprogramról is olvashatunk. Ezek közül mindkét résztémánkban alkalmazható lenne az online mentorálás, melyről egy az ELTE TTK-n 2004/2005-től szervezett IKT pedagógus-továbbképzés kapcsán kaphatunk információkat. Ennek keretében 3-4 fős csoportokban dolgoztak a tanárok, ki-ki a saját iskolájában. Így egy online felületen (Moodle) összekapcsolva vettek részt egy önképzés jellegű, problémaalapú, gyakorlatközeli tanulási folyamatban, melyben munkájukat társaik támogatták, egy mentor segítette. A mentorok mind a négy Berge és Hootstein által is leírt mentori feladatkört (pedagógiai, szociális, adminisztrátori/szervezői és technikai) online látták el. Ennek működését egy a kezdetkor szervezett személyes találkozóval és néhány mentori látogatással erősítették a 8 hónap folyamán. Tapasztalatként többek között megállapították, hogy az újszerű képzési forma miatt a mentoroknak fontos feladatuk a határidők, a kommunikációs formák és az elvégzési feltételek nyílt megszabása. Továbbá fontos tanulság volt, hogy a mentori szerepek tudatos váltogatása mind a négy működtetése elengedhetetlen a sikeres együttműködéshez (Tartsayné, 2007).

Az informatikai eszközök bekapcsolásának egy másfajta lehetőségét nyújtja az online terepnapló, blog, mely a szavakba öntés racionalizáló hatását kihasználva segítheti a reflexiókat, továbbá egy megadott kör számára könnyen hozzáférhetővé, követhetővé válik (Huszár, 2005).

Szintén mindkét területen hasznosítható lenne, ha a mentori kapcsolat egy olyan tréninggel kezdődne, ahol mentor és mentorált közösen vesz részt. Ez erőteljesen támogathatná a két fél elfogadáson alapuló együttműködését, partnerségét (Mayer, 2007).

## 2. Tanárjelölt hallgatók problémái a gyakorlatokon

Mihály Ildikó (2009) problémafelvető írásában saját tanár szakos hallgatói tapasztalatait osztja meg. A tanárjelöltek különböző iskolákban végezték gyakorlatukat, melyen sokan sok negatív tapasztalatot szereztek. Azon túl, hogy negatív pedagógusi, módszertani mintákról számoltak be, sok helyen nem érzékeltek az iskola részéről befogadó, segítő, támogató magatartást. Gondként jelentkezett az épületbe való bejutás, mert a portaszolgálat szabályai, együttműködési készsége nehezítette ezt. További nehézségek forrása, hogy nem mindenhol adnak segítséget az óralátogatá-

sok megszervezésében, és olyan iskola is akadt, ahol a pedagógusok nemhogy nem viselkednek kollégaként, de azt is rossz szemmel nézik, ha a tanárjelölt a szüneteket a tanári szobában tölti.

Egy jelentéktelennek tűnő, de mégis a szemléletről árulkodó problémára hívja fel a figyelmet már írásának címében Bakonyi Anikó (2009). Kistanár? Hallgató? Leendő pedagógus? Tanárjelölt? Az első két kifejezés szerinte alapvetően nem jól pozícionál, nem segíti a gyakorlaton lévő tanárjelölt beilleszkedését, sem a kollégák, sem a tanulók közé.

A Debreceni Egyetemen már a 1997/111-es kormányrendelet hatására átalakították a tanárképzési gyakorlatokat. Ennek következtében a tanítás mellett nagyobb hangsúlyt kapott az iskola egészének megismerése. A változások bevezetése után két évvel (2003/2004) a gyakorlóiskolai (vezető- és nem vezető-) tanárok körében kutatást végeztek, hogy feltárják a problémákat. Bár többen üdvözlik, hogy a gyakorlat komplexebb lett, ezzel kapcsolatban felvetik az időkeret problémáit, hiszen a sokrétűbb és megváltozott gyakorlat szervezése, irányítása a vezetőtanárnak többletmunka a korábbi tanítási gyakorlathoz képest. A több és más elvárásoknak a megkérdezett 50 fő 10%-a szerint nem lehet eleget tenni, 31% szerint végrehajthatóak, 8% szerint jól végrehajthatóak. Az általuk felsorolt nehézségek között első helyen áll a már említett időkeret, de a sor a hallgatók felkészültségével, a gyakorlat tartalmával és a szervezési nehézségekkel folytatódik (Holik, 2005).

Az időkeret és a nem gyakorlóiskolai vezető/mentortanárok tiszteletdíjának problémáját is érintette egy a Köznevelésben megjelent kerekasztal-beszélgetés. Az időkeret, kapacitás problémáját a fentieken túl az is növeli, hogy a mentortanárok munkáját is követni kell egyfajta belső értékeléssel (Novák, 2009).

Az eredmények alapján többen ódzkodnak az új rendszertől. Többen azt is állítják, hogy nem érinti őket a tanárképzés, így nem is tájékozottak a változásokról. Többek szerint a gyakorlóiskola és a szakmódszertani tanszékek közötti kapcsolat jó, mégis elvárásként fogalmazódik meg, hogy a szakmódszertanosok gyakrabban érdeklődhetnének hallgatóik előrehaladása iránt. Továbbá igényelnék, hogy a vezetőtanárokat készítsék fel az új követelményekre (Holik, 2005).

A képző- és gyakorlóhelyek összhangjának fontosságára Falus Iván (2006) is felhívja a figyelmet, hiszen ennek hiánya, az elvárások, a nézetek különbsége frusztrációt okozhat a tanárjelöltben. A tanítási/iskolai gyakorlat funkciója, hogy a hallgató megtanulja az elméletben tanultakat a gyakorlatban alkalmazni. Amennyiben viszont a gyakorlóhelyen nem a tanárképzésben oktatott elméleti keretek alapján folyik a munka, nem erre lát példát a jelölt, akkor az oktatók által megkezdett nézetformálás megtorpan, vagy akár vissza is fordulhat, végbemehet egy konceptuális visszarendeződés, hiszen sok esetben a hallgatók korábbi (vagy még mindig működő) nézetei a megváltoztatandó iskolai gyakorlathoz állnak közelebb. A különbségek áthidalására a folyamatos és valódi partnerkapcsolat a megoldás egy eleme. Éppen ezért is a gyakorlóhely és a képzőhely közötti valóságos partneri viszony működtetésének szükségességét európai ajánlások is megfogalmazzák (Hercz, 2008).

A tanárjelölt frusztrációjának egy másik forrása – mely a szemléleti összhang esetén is fennállhat – az, hogy a nyitott, de rutintalan kezdő a merev, de rutinos tanárok között (is) dolgozik. Ha nem találja meg az „optimális adaptivitási folyosót”,

ami elvezeti az adaptív tapasztalatokhoz, akkor frusztrált lesz (Bransford és mts-t idézi: Falus, 2006, 122–123.).

A tanárjelölt támogatásának iskolán belüli szervezési és anyagi vonatkozására mutat rá a könyvtárostanárok gyakorlóiskolai szerepének áttekintése (Dömsödy, 2010). Ez a résztéma a könyvtári szolgáltatások iskolában betöltött szerepének megismertetésén túl magában foglalja a hallgatók támogatását is. A támogatás egyik formája az információval, taneszközzel és szakirodalommal való ellátásuk, a másik viszont a módszertani támogatásuk. Ez utóbbi támogatási forma az, amit egy jól működő gyakorlóhelyen a tanárjelölt nemcsak a mentortanárától kaphat. A jelölt érdeklődésétől, fejlődési céljaitól, mentortanárral kialakult kapcsolatától függően ez akár el is tolódhat abba az irányba, hogy más kollégák (többet) foglalkoznak a tanárjelölttel.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán elemezték a vezetőtanári hivatalos értékeléseket, mely munka során azt tapasztalták, hogy azok túl általános, helyenként sablonos megfogalmazásokat tartalmaznak. Így a tanítójelöltek teljesítménye kevésbé ismerhető meg belőlük (Kisné, 2008; 2009).

## 3. Tanárjelöltek támogatási formái, megoldásmódok

A korszerű tanárképzés egy fontos eleme többek között a tanárjelöltek társas támogatása. A megismerés társas természetéből adódóan a hallgatótársakkal, oktatóval, mentorral való (csoportos) megbeszélések nagy jelentőségűek a tanárrá váláshoz legmegfelelőbb nézetek kialakulásához (Falus, 2006). Négy nyugat-európai ország tanárképzési gyakorlatát összefoglalva Hercz Mária (2008, 54.) a következőt állapítja meg: „A szakma elsajátítása és a pályakezdés segítése szempontjából a mentorok szerepe bizonyítottan pozitív, ennek ellenére alkalmazásuk nem vált általánossá Európában, főként gazdasági okokból." De a magyar szakirodalomban találhatunk hazai és külföldi példákat, javaslatokat is a tanárjelöltek gyakorlatának támogatására, és a korábbi fejezetben említett problémák megoldására is.

Több felsőoktatási intézmény pedagógusképzésének és azon belüli gyakorlatainak struktúrájáról olvashatunk a kiválasztott időszak irodalmában, de ezek mind a Bologna előtti helyzetet mutatják be: Debreceni Egyetem (Holik, 2005), ELTE Angol Tanárképző Központ (Révész, 2005), Veszprémi Egyetem (Horváth, 2005), Szegedi Tudományegyetem (Zsolnai, 2006), Kaposvári Egyetem (Kisné, 2008; 2009). Ezek a leírások ritkán térnek ki kifejezetten a tanárjelölt támogatásának módjára, problémáira.

Az egyik kivétel az ELTE Angol Tanárképző Központ már azóta megszűnt képzési formájának bemutatása. Ebben Révész Judit (2005) Rádait idézve, ábrán is szemléltetve bemutatja a támogatói hálót. Ennek lényege, hogy a hallgatót nemcsak a gyakorlóhelyen lévő mentortanára (gyakorlatvezető) segíti, hanem szervezetten részt vesz ebben egy egyetemi oktató (iskolai gyakorlati konzultáció tanára), a tanárjelöltpár és a szakdolgozati témavezető is. Ez utóbbinak azért is van fontos szerepe, mert a képzés során előírás (volt) a gyakorlatra épülő szakdolgozat. A rendszer sajátossága, hogy nem csupán többféle segítőt jelölnek ki, hanem ezek különböző

funkcióit is azonosították, mely minden bizonnyal segíti együttműködésüket, mely segíti a valóságos szakmai beavatást, és sokféle reflexiót tesz lehetővé.

A támogatásban részt vevők funkcióit a következőképpen azonosították (Rádait idézi: Révész, 2005, 65.):

- *mentor:* tervezés, megfigyelés, óra utáni megbeszélés, személyes támogatás, iskolai támogatás, értékelés (visszajelzés), mentsvár, szakmai forrás;
- *oktató:* megfigyelés, visszajelzés, értékelés, továbbgondolás, csoporttámogatás, szakmai forrás, szakirodalmi tájékozottság, követő szeminárium;
- *tanárjelölt-pár:* tervezés, tanítás, megfigyelés, értékelés, mentsvár, szakmai forrás;
- *témavezető:* segít a reflexió elindításában, kutatás-módszertani irányítás, szakirodalmi tájékozódás, szakmai forrás.

A Veszprémi Egyetem tanárképzését bemutató írás (Horváth, 2005) szintén a Bologna előtti rendszert mutatja be, melyben többféle támogatási forma áll a tanárjelöltek rendelkezésére. Ez a leírás nem a szereplők funkciói felől közelíti a témát, hanem a „szolgáltatásokat" és szükségességük okát mutatja be. Ezek:

- tanítási gyakorlat előtti pályaszocializációs tréningek (20%) – felkészít az önismereti, reflektív tréningekkel, helyzetgyakorlatokkal,
- tanítási gyakorlattal párhuzamos reflektív szeminárium – problémamegbeszélés, tudatosítás, szerepértelmezés hasonló helyzetben lévő társakkal,
- oktatói fogadóórák – egyéni megbeszélések lehetősége,
- Mentálhigiénés Hallgatói Csoport.

Mindezek ellenére egy 2004–2007 között, kérdőívek és interjúk alkalmazásával végzett kutatás eredményei szerint a Veszprémi Egyetemen végzett pályakezdő tanárok egyharmada nem elégedett a korábban kapott gyakorlati képzésével. A kutatási beszámoló arra viszont nem tér ki, hogy mely szempontból éreztek hiányokat, problémákat, és ebben volt-e bármilyen szerepe a tanárjelöltek támogatási rendszerének (Albert és mtsi, 2008). Ez az eredmény viszont összefüggésben lehet egy korábban, ugyanezen egyetem 2001-ben diplomázott angoltanárai (n=50 fő) körében végzett kérdőíves felmérés eredményeivel: „Az analitikus értékelésben leghasznosabbnak tartott, és az ötpontos skálán 4,18-as átlagra értékelt iskolai tanítási gyakorlat, illetve a hozzá kapcsolódó módszertani képzés tekintetében fogalmazták meg a legtöbb hiányterületet." A megfogalmazott hiányok között 12%-os aránnyal szerepelt, hogy hosszabb gyakorlatot szerettek volna, továbbá több mentort (Bankó, 2006, 58.).

Sántha Kálmán (2008) tanulmányából megtudhatjuk, hogy a Kodolányi János Főiskolán tanítási gyakorlatot követő/támogató szemináriumot vezet. A szeminárium célja a gyakorlaton szerzett tapasztalatok reflektív feldolgozásának támogatása, a reflektív gondolkodás fejlesztése. A heti gyakoriságú szemináriumi órákon a tanárjelöltek tapasztalatait problémacentrikusan elemzik, és igyekeznek az elméletben tanultak gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos nehézségek okait, összefüggéseit feltárni. Ezzel párhuzamosan a hallgatóknak reflektív naplót kell vezetniük tanítási gyakorlatukról. A korábbi félévek tapasztalata azt mutatta, hogy a hallgatók többsége önállóan még

nem képes szabadon reflektív naplót készíteni. Így szükségét érezte annak, hogy kötelező szempontokat adjon meg a naplókészítéshez, még akkor is, ha az oktatói elvárások ennél a módszernél háttérbe szoríthatják az egyéni szemléletmódot. Az általa megadott szempontok a következők: „Mit és miért szeretett volna tenni az órán? Honnan tudja, hogy így kellett tennie? Mi történt ténylegesen? Hogy érez a történtekkel kapcsolatban, mit gondol, miért alakulhatott így az óra? Milyen más módon tartaná meg legközelebb az órát?" (Sántha, 2008, 90.)

A fenti tanulmány nemcsak abból a szempontból érdekes, hogy leírja a tanárjelöltek támogatásának ezt a módszerét, hanem a naplókon keresztül betekintést is nyerhetünk a tanárjelöltek tapasztalataiba, reflexióiba. Kvalitatív elemzés alá vonta annak a 14 hallgatónak a naplóját, akiknek sikerült azt a követelményt teljesíteniük, hogy naplójuk legalább öt, azonos osztályban azonos tárgyból tartott óra alapján készüljön. (Ez az alacsony szám a gyakorlatok szervezési problémáiból adódik, ami felveti a reflektivitás fejlesztési problémáját is a tanítási gyakorlatokon.) A kutatási beszámoló szerint külön elemzési szempont volt a mentortanár szerepe, de sajnálatos módon ez a tanulmány erre nem tér ki.

A kiemelt időszakban néhány külföldi példa is megismerhetővé vált a magyar szaksajtóban. A brit rendszer jellemzői közül témánk szempontjából érdemes kiemelni, hogy a mentortanárság önmagában nem egy formális karrierlehetőség, de mégis szakmai elismerés (Hercz, 2008). A mentortanárságot hazánkban mind a minisztérium Közoktatási Főosztálya, mind a Tanárképzők Szövetsége a szakmai előmenetel, a pedagóguspolitika, a pedagógus életpálya egy fontos elemének, elismerési formájának látja (Dömsödy és Szarka, 2009).

Visszatérve a brit mentorálás sajátosságaira, ott a tanárjelölt és a mentor közötti szakmai partneri viszonyt támogatja, hogy a hallgató értékelését nem a mentortanár végzi. Ennek kritikája ugyanakkor az, hogy az értékelő oktató viszont kevésbé ismeri a tanárjelölt munkáját (Hercz, 2008).

A holland támogatási rendszer egy sajátossága, hogy az iskolai „belső gondozó" nemcsak a tanárjelölteket, hanem az iskola minden pedagógusát is mentorálja, segíti, fejleszti (Hercz, 2008). Ugyanennek a megoldásnak, a belső mentornak az igénye egy hazai forrásban is megjelenik, hiszen a kiégett pedagógusok segítése is fontos probléma (Novák, 2009).

Részletesebb betekintést nyerhetünk a Salisbury Egyetem és a Stephan Decatur Middle School szakmai fejlesztő iskola együttműködésébe. Az iskolai gyakorlat szempontjából itt azt emeljük ki, hogy ebben az iskolában, reagálva arra, hogy a tanárjelölteknek nagyon éles a váltás a hospitálás és a teljes tanóra megtartása között, továbbá arra, hogy a szülők a minőség romlásától tartanak, ha a tanárjelöltek jelöltek sok órát tartanak, új mentorálási, együttműködési formát alakítottak ki. Ennek lényege, hogy a mentortanár és a tanárjelölt között nem a hagyományos mentor - gyakorló viszony, hanem vezető - segítő együttműködési forma áll fenn. Ennek keretében minden feladatot közösen végeznek el (tervezés, tanítás, értékelés). Az idő előrehaladtával pedig az együttműködésen belül a vezető szerep fokozatosan tolódik a tanárjelölt felé. Így a gyakorlat végén már a mentortanár az, aki az órán az asszisztensi feladatokat látja el. Ennek a támogatási formának nagy előnye, hogy nemcsak a tanárjelölt egyénre szabott, fokozatos bevezetését, felkészítését segíti, de az oktatás

színvonalát, hatékonyságát (differenciálás, csoportmunka, változatos módszerek …) is növeli, továbbá a mentortanár is sokat fejlődik az együttműködés során. Az ilyen iskolák és hallgatói támogatási formák alapvető feltétele, hogy minden résztvevő maximálisan elkötelezett legyen és az együttműködés teljes körűen valósuljon meg (Kotschy, 2007).

## 4. Pályakezdő pedagógusok problémái

A pedagógusképzés az eddigi rendszerben hirtelen befejeződött a diploma megszerzésével, lényegében a tanítási gyakorlat után. A pályakezdés pedig ugyanolyan jogokkal és kötelességekkel ruházza fel a kezdőt, mint minden más pedagógust. Következőnek előírva csak a hétévenkénti kötelező továbbképzés van számukra. Az iskolák ma nem érdekeltek abban, hogy kezdő kollégáikat támogassák még a hetedik év előtt egy őket segítő tanfolyamon való részvételben, miközben pedig köztudott, hogy a pályakezdés a pedagóguspályán (is) sok nehézséggel jár. Falus Iván (2005) Tickle-t is idézve a következő nehézségeket, problémaforrásokat emeli ki:

- új jogi helyzet,
- sok új kötelezettség,
- új, iskolai szervezet,
- a teljes tananyagot kell tanítani,
- forrásoknak, eszközöknek kell utánanézni,
- több száz fiatal veszi körül, akik részei lesznek az életének,
- elszakad a többi pályakezdőtől,
- új, ismeretlen tanítási helyzetek,
- nincs szakmai önismerete, identitása,
- nem szilárdultak meg alapvető kompetenciái.

A sort Novák Imre (2005) írása alapján a következőképpen egészíthetjük ki:

- nem ismerik a kollégákat, nem ismerik az iskola hierarchiáját, belső kapcsolatrendszerét,
- tartanak a diákoktól,
- nem ismerik a szülők elvárásait,
- nem tudják, hol keressenek információkat (értekezletről, továbbképzésről …),
- rossz a tárgyi felszereltség,
- nem biztosak a sokféle adminisztrációban,
- nincs kellő munkajogi ismeretük.

A fentieknek és a támogatás hiányának is köszönhető az a nemzetközi jelenség, hogy a pályakezdő pedagógusok jelentős része három év alatt elhagyja a pályát. Azok előtt, akik a pályán maradnak, két út áll: vagy elkezdődik kiégési folyamatuk, vagy hosszas, kudarcokkal teli önfejlesztésbe kezdenek, hiszen ma Magyarországon a pályakezdők segítésének nincsen szervezett rendszere. Miközben ez a szakasz alapvető jelentőségű, mert ekkor történik meg az elméleti és gyakorlati tudás ötvözése (Falus, 2005; 2006).

Novák Imre (2005) hangsúlyozza, hogy kiemelten fontos a fogadó iskolai közösség, a kezdők fogadása, bevezetése. Mindez az adminisztratív segítségen, a helyi szokásokba való bevezetésen túl egyfajta bizalmi integrációt is igényel. Gyakran rossz érzéssel tölti el a kezdőket, amikor fény derül az iskola valóságos működésére.

Kapor Károly (2006) emellett fontosnak tartja azt is, hogy a pedagógusképzésből milyen hiányosságokkal kerülnek ki a hallgatók. A veszprémi pályakezdők munkáját figyelve a következő hiányosságokat állapították meg:

- az oktatásügyet nem társadalmi összefüggésében vizsgálják,
- nem ügyelnek a rész-egész viszonyra,
- inkább oktatnak, mint nevelnek,
- túlságosan leköti őket a napi praktikus feladat,
- a képzés nem ismertette meg őket eléggé az iskola valóságával, nem formálta eléggé a tanári magatartáskultúrát, a tanári mesterséget megalapozó tárgyakat,
- nem tudják a tanórát jól megszervezni, így az eredménytelen lesz,
- még mindig úgy érzik, hogy mély vízbe dobják őket, ez nagyfokú idegi megterhelést jelent, és a biztonságérzet hiányát.

A pályakezdés támogatásának egy fontos eleme kellene hogy legyen a munkakeresés, munkahelyválasztás segítése is, hiszen a munkahely megtalálása is nagyon fontos szerepet játszik a pályafutásban (Novák, 2005).

## *Pályakezdők támogatási formái, megoldásmódok*

Az OECD 2001-es ajánlása a pályakezdés támogatását is tartalmazza, mégsem terjedt el, csupán Angliában és Hollandiában (Tanárkérdés …, 2007; Hercz, 2008). Ezt igazolja az is, hogy ezen fejezetünk milyen kurta.

Ezt a fentebb bemutatott sok szempontból nézve túl sok kudarccal teli hagyományt kellene felváltania egy pályára bevezető képzésnek, egy gyakornoki szakasznak. Falus (2005; 2006) szerint az alábbiak minőségi változást hozhatnának a pályakezdők életútjában:

- felkészültségének, terhelhetőségének (80–90%) megfelelő munkakörülmények,
- tapasztalt mentor figyelje, segítse, akinél hospitálhat is,
- legyen lehetősége jó iskolákkal, kollégákkal kapcsolatot teremteni,
- kapcsolatot teremthessen más pályakezdőkkel,
- továbbképzésben részesülhessen.

A mentori támogató munkát nagyban segítené egy a brithez hasonló sztenderd, mely az elvárható kompetenciákat pályaszakaszokhoz kötötten tartalmazza. Ennek segítségével és a pályakezdő profiljának figyelembevételével célirányosabban lehetne kijelölni a bevezető képzésben (is) a fejlesztési célokat (Falus, 2005; 2006).

A megoldásokkal kapcsolatban érdemes még figyelembe venni az OECD azon ajánlását, mely szerint nem egyszerűen csak támogatni szükséges a pályakezdést, hanem mindezt a tanárképzéshez szervesen kapcsolódva, egyfajta folyamatosságot biztosítva javasolt megszervezni (Tanárkérdés …, 2007).

## 5. Mentor- és vezetőtanárok elvárt jellemzői, feladatai

Az előző rövidke fejezetből is következik, hogy a mentorok jellemzőit a szakirodalom elsősorban a tanárképzés szempontjából közelíti meg. A mentor szükséges jellemzőit többen is sorolják, melyek támpontot adhatnak egy mentorképzési program összeállítása során:

- élettapasztalat,
- a tudás átadásának és akarásának képessége,
- megtanítson tanulni,
- biztosítani kell a szakszerűséget a tanulás során (maga tudja, újratanulja, újraértelmezi),
- alkalmazkodni a változó képességekhez,
- szakmai tekintély, hogy elfogadható legyen,
- széles és aktívan működtetett kapcsolatrendszer,
- törekedjenek a partnerségre,
- konfliktuskezelés képessége,
- tudja, mi annak a célja, amit tesz,
- legyen jártas a LLL világában, tudja, hogy csak globális életpálya-tanácsadásra épített támogatással lehet segíteni,
- elkötelezett sikerorientáltság (Mayer, 2007),
- megalapozott elméleti tudás,
- saját módszertani kultúra és annak átadásának képessége,
- nyitottnak kell lennie az eltérő módszertani kultúrákra,
- hit a nevelő-oktató munka eredményességében,
- a felnőttképzés sajátosságainak ismerete (pl. nem tanítvány, hanem kolléga),
- kreativitás, rugalmasság, önkritikai érzék,
- időérzék, munkaszervező képesség,
- motiválóerő, igazságosság, hitelesség,
- következetesség, logikai felépítettség (Sipos, 2005).

A jó tanárképzési mentort – Cakmakot idézve – a következőkkel is jellemzik: nyitott, precíz, pozitív visszajelzéseket ad, elég időt ad a hallgatóknak, és elég időt szán a meghallgatásukra, azonosulni tud a problémáikkal, nagy tapasztalattal rendelkezik az oktatási folyamatok irányításában, az osztály munkájának szervezésében, és nem utolsósorban barátságos (Hercz, 2008, 55–56.).

Az elvárt, alkalmazott feladatokra is találhatunk felsorolást az elmúlt öt év irodalmában:

- osztály kiválasztása intézményvezetővel, osztályfőnökkel közösen,
- osztály felkészítése,
- az osztályfőnök felkészítése, bevonása,
- tanárjelölt munkájának megtervezése, megszervezése (figyelembe véve: képzőhely elvárásait, az iskola, az osztály szokásrendjét),

- tanárjelölt bemutatása a vezetőknek, nevelőtestületnek, adminisztratív dolgozóknak, az osztálynak,
- épületbejárás,
- a tanárjelölt asztalának, helyének megmutatása (fontos gesztus),
- iskola szervezeti felépítésének, profiljának bemutatása,
- iskola működési dokumentumainak bemutatása,
- megfigyelési szempontok megbeszélése,
- a feldolgozandó téma megbeszélése, elhelyezése a tananyagban,
- tapasztalatok megbeszélése (Bakonyi, 2009).

## 6. Mentor- és vezetőtanárok felkészítése

Az ötödik féléves összefüggő szakmai gyakorlattal kapcsolatos műhelykonferencián az a javaslat is elhangzott, hogy a mentorképzés képesítési követelményeit meg kell határozni. A feladat ellátásához javasolták, hogy legyen szükséges a szakirányú szakvizsga. Ezzel viszont szerintük praktikus lenne, ha nemcsak a gyakorlatvezető mentor, hanem az intézmény igazgatója is rendelkezne (Dömsödy és Szarka, 2009).

„A mentorrá válás csak részben jelentheti egy új pedagógiai jellegű szakmaiság megszerzését, másrészben olyan azonosulásokat kíván, amelynek az akkumulációját nem lehet egy 30–60 órás tanfolyam eredményeként garantálni" (Mayer, 2007, 1.). Mayer József a mentorálni tudást egy belső folyamat eredményeként értelmezi, így az alkalmasságot a hagyományos vizsga kevésbé mutatja meg. Ez elsősorban az emberek közti együttműködést megmutató folyamatokat elemezve ítélhető meg. Mindehhez azt is felsorolja, hogy milyen szempontok alapján választható ki valaki mentornak:

- szakmai életút
  (vizsgálható: beszélgetni az életpályájáról, korábbi szituációkat együtt végiggondolni),
- a jelölt formális, nem formális státusza jelenlegi környezetében
  (vizsgálható: szakmai elfogadottsága, kapcsolatrendszerének mennyisége, minősége, civil tevékenysége),
- kitűzött feladattal való azonosulás
  (vizsgálható: tanuláshoz fűződő viszonya, nyitottság, kisebbségi kultúrákhoz való viszony).

Egy konkrét képzést is megismerhetünk a szaksajtóból. A Kaposvári Egyetemen külön akkreditált továbbképzést szerveztek vezetőtanítóknak. A szakirányú továbbképzésen a gyakorlatvezetők saját indíttatásból vettek részt, szakmai hiányérzetük miatt. Ennek megfelelően a képzés során nagyon motiváltak voltak, így különösen érdekesek az általuk megfogalmazott képzési hiányok, javaslatok. A gyakorlatvezető tanítók szívesen láttak volna több segítséget a személyiségfejlesztés, a konfliktuskezelés, az önismeret szakismereti, módszertani háttere területén. Továbbá javasolták, hogy az egész tanfolyami képzést szervesebben kapcsolják a gyakorlathoz. A tanfolyam szervezői erre ugyan törekedtek, de igazán jó megoldást még nem találtak, hiszen – gyakorló gyakorlatvezető tanítókról lévén szó – a képzés is levelező rendszerű. A

gyakorlatot videós órafelvételekkel és óralátogatásokkal igyekeztek közelebb hozni. A tanfolyam szóbeli záróvizsgáját is gyakorlathoz közeli módon szervezik meg. A vizsga előtt a tanfolyami hallgatónak meg kell néznie egy tanítójelölt hallgató tanításán készült videofelvételt, majd rövid felkészülési idő után a vizsgán arról kell elemző értékelést adnia (Deli, 2005).

Korábban már említettük, hogy több forrásban is felmerült a gyakorló- és a képzőhelyen dolgozók partneri együttműködésének szükségessége. A brit rendszerben ezt továbbvíve a mentortanároknak nemcsak a közös munkára, a folyamatos konzultációra, hanem a tanárképzésben oktatóktól való tanulásra is van lehetőségük (Hercz, 2008). De ezt a gyakorlatot mutatják a szakmai fejlesztő iskolák is (Kotschy, 2007).

Braun (2008) szerint a korábban bemutatott mentorálás spektrumfogalmát *(1. ábra)*, annak szempontjait a mentorképzésben is használni érdemes, mert nem általános mentorokat kell képezni, hanem valamely feladatra. Ezek a szempontok pedig segítenek abban, hogy a konkrét programban a konkrét feladatra képezzenek mentorokat.

A mentorképzés tartalmának összeállításához jó példa lehet az a fiatalok támogatására szervezett mentorképzés, melyben a tanfolyami anyag összeállítása előtt elemezték a programban részt vevő iskolák helyi pedagógiai programját (Kiss és Mayer, 2007). A működési dokumentumokból való diagnosztikus célú információgyűjtés segít megismerni a gyakorlóhelyeket, és a kapott információk beépíthetők a képzésbe, továbbá jó alapjai lehetnek a partneriskolákkal való együttműködésnek, azok fejlődése támogatásának.

A képzés és a folyamatos partneri kapcsolat fontosságára mutat rá a fiatalok mentorálásához kapcsolódó hatékonyságvizsgálatnak az az eredménye, mely szerint azok a mentorprogramok, melyekben a mentoroknak nemcsak kezdeti, hanem folyamatos képzésük van, és/vagy közös programokat szerveznek mentoroknak és mentoráltaknak, hatékonyabbak (Fejes és mtsi, 2009).

## 7. Összefoglalás

A tanárjelöltek és a pályakezdő pedagógusok támogatására, mentorálására vonatkozó szakirodalmat áttekintve azt az egyszerű következtetést vonhatjuk le, hogy mindennek az alapja az együttműködés. A tágan értelmezett együttműködés, mely minden partnerre vonatkozik. A tanárrá válást segítő folyamatban célszerűen egymásra kell hogy épüljön a tanárképzés és a pályakezdés támogatása. De valóban egyenrangú partnerként kell együttműködni a gyakorló- és a képzőhelyeknek, a mentornak és a mentoráltnak, a mentornak és a gyakorlóhely más dolgozóinak, a gyakorlóhely dolgozóinak és a mentoráltnak, a mentornak és a képzőhely oktatóinak.

Vagyis egy mentorképzésnek arra mindenképpen fel kell készítenie, hogy ezekben a partnerkapcsolatokban valóban együttműködőként tudjon részt venni. Hogy segíteni tudja az együttműködéshez szükséges helyzet, a befogadói légkör kialakítását.

## Felhasznált irodalom


Albert J. – Csabina Z. – Leveleki M. (2008): A veszprémi egyetemen végzett hallgatók az egyetemi képzésről. *Szín*, 1. sz., 59–76.

Bakányi L. – Kováts J. – Lázár A. (2008): *Mentorálás a Zöld Kakas Líceumban.* http://www.hogu.hu/eredmenyek/mentoralasZK.doc (utolsó letöltés: 2010. 01. 24.)

Bakonyi A. (2009): Kistanár? Hallgató? Leendő pedagógus? Tanárjelölt? Tanítási gyakorlatokon a várpalotai Magániskolában. *Taní-tani,* 2. sz., 46–50.

Bankó M. (2006): Programértékelés. Végzettek a kibocsátó intézmény angoltanárképzéséről. *Iskolakultúra,* 4. sz., 49–60. http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00103/pdf/iskolakultura2006–4.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Braun J. (2008): A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás,* 6. sz., 19–22.

Deli I. (2005): Gyakorlatvezető tanítók a záróvizsga-bizottság előtt. *Tanító,* 6. sz., 14–15.

Dömsödy A. – Szarka E. (2009): Partnerek a tanárképzésben. *Pedagógusképzés,* 1. sz., 143–148.

Dömsödy A. (2010): A gyakorlóiskolai könyvtári munkáról vázlatosan. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár.* Finanszírozás, gyarapítás, menedzsment, Bp., Raabe, Megjelenés alatt

Falus I. (2005): A pedagógusképzés vége. In: Buda A. – Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma.* A III. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen 2003. november, Kiss Á. Archívum Kvt. - DE Neveléstudományi Tanszék, 231–241.

Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest, Gondolat, 156.

Fejes J. B. – Kasik L. – Kinyó L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra,* 5–6. sz., 40–52. http://www.iskolakultura.hu/ikultura–folyoirat/documents/2009/2009–5––6.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 03.)

Hercz M. (2008): Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az európai unióban, 2., Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra,* 5–6. sz., 50–64. http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00132/pdf/2008––5–6.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 14.)

Holik I. (2005): Pedagógusvélemények az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról. *Iskolakultúra,* 4. sz., 119–127. http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/szemle2005–4.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 14.)

Horváth H. A. (2005): Jó gyakorlat a Veszprémi Egyetem tanárképzésében. In: Simon M. – Kósa B. (szerk.): *Minőség - eredményesség – hatékonyság.* Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2004. október 7–8., Bp., OKI, 64–68. http://ofi.hu/tudastar/minoseg–eredmenyesseg/1–vitaforum–tanari–munka vagy http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg–Tobbek–1vitaforum (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Huszár Zs. (2005): A munkanapló és a terepnapló a kvalitatív kutatások eszköztárában. *Iskolakultúra,* 12. sz., 114–124. http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00099/pdf/iq2005–12.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 09.)

Kerényi K. (2008): Mentorálás - egy szó, sok jelentés. *Mentor,* Támpont melléklet 5–6. sz., 14.

Kapor K. (2006): A pedagógusképzés - és a pedagógiai gyakorlat. *Megyei Pedagógiai Körkép,* 3. sz., 10–17.

Kis J. (2008): Szakvezetői vélemények a tanító szakos hallgatók összefüggő szakmai gyakorlatáról. In: Kereszty O. (szerk.): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában.* Kaposvár, KE PFK, 165–176. http://www.kepzesesgyakorlat.com/upld/konf1.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Kis Jenőné Kenesei É. (2009): A végzős tanító szakos hallgatók külső szakmai gyakorlatáról. *Pedagógusképzés,* 1. sz., 77–88.

Kiss J. – Mayer J. (2007, szerk.): *Életvilágok.* Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola GTFK Művelődéstudományi és Felnőttképzési Tanszék, 324.

Kotschy B. (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Budapest, Gondolat, 156–176.

Mayer J. (2007) A mentorokról, a mentorálásról és a mentorképzésről. *Tanuló Társadalom,* 1–2. sz., 1–2.

Mihály I. (2009): Kiégés és motiválatlanság/motiválatlanság és kiégés? *Taní-tani,* 1. sz., 69–71.

Novák G. (riporter, 2009): Milyen tulajdonságok jellemzik a jó pedagógust? Pedagógusképzés – a közoktatás szemszögéből. *Köznevelés,* 12. sz., 3–5.

Novák I. (2005): Mit tanul a pályakezdő? *Mentor,* 7–9. sz., 28. http://www.mentor––tampont.hu/index.php?cikk=165 (utolsó letöltés: 2010. 01. 03.)

Révész J. (2005): Az ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése… *Pedagógusképzés,* 1. sz., 61–71. http://www.pedagogia–online.hu/tksz/_dok/2005–1.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Sántha K. (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés,* 4. sz., 87–93.

Sipos E. (2005): A szaktanári, vezetőtanári és szaktanácsadói munka azonosságai és különbségei. *Budapesti Nevelő,* 3–4. sz., 75–86.

Tanárkérdés: eredményes tanárok pályára vonása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása (2007) *Új Pedagógiai Szemle,* 1. sz., 100–108. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007–01–ot–Tobbek–Tanarkerdes (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Tartsayné Németh N. (2007): Személyesség a távoktatásban. A facilitátor (mentor) szerepe a pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztésében. *Iskolakultúra,* 4. sz., 38–46. http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00114/pdf/2007–4.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 03.)

Zsolnai A. (2006): A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei. *Pedagógusképzés,* 3–4. sz., 79–88. http://www.pedagogia–online.hu/tksz/_dok/2006–3–4.pdf (utolsó letöltés: 2010. 01. 15.)

Czető Krisztina

# *Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről*

A fejezet fő részei

1. Az OKM és az OFI Munkacsoport ajánlásának fő szempontjai . . . . . 47
2. A felsőoktatási intézményekben folyó közoktatási mentorképzés áttekintése . . . . . 48
3. A képzések összehasonlítása . . . . . 60
Források . . . . . 72

## 1. Az OKM és az OFI Munkacsoport ajánlásának fő szempontjai

Az Oktatási Minisztérium és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkacsoportja által készített ajánlásban a tanári képzés részeként egy féléves összefüggő intézményi gyakorlat terve kerül bemutatásra. A szakmai gyakorlati félév célja a tanárjelölt kilenc tanári kompetenciájának fejlesztése.

A félév szakmai szereplői a következők:

- a gyakorlaton részt vevő hallgató: **a tanárjelölt**,
- a gyakorlat lebonyolítására szerződést kötött intézmény: **a partneriskola**,
- a gyakorlat alatt a tanárjelölt munkáját **a gyakorlatvezető mentor** gondozza,
- a képzőhely részéről pedig a **gyakorlatvezető oktató** felel a tanárjelölt szakmai félévének munkájáért.

A szereplők közül a gyakorlatvezető mentor feladataira és képzettségére vonatkozóan az ajánlás 10 területet határoz meg, de foglalkozik a képzésben való részvétel feltételeivel is. Az ajánlás kapcsolódó pontjait az **1. táblázat** foglalja össze.

**1. táblázat**: *Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő gyakorlati félévének tartalmára*

| | |
|---|---|
| **A mentortanár feladatai** | 1. személyes kapcsolattartás a gyakorlatvezető oktatóval<br>2. a tanárjelölt értékelése, mely alapján a gyakorlatvezető oktató a tanárjelölt munkáját értékeli<br>3. állásfoglalás a tanárjelölt pályaalkalmasságát illetően<br>4. a gyakorlattal összefüggő iskolai tevékenység gondozása<br>5. fejlődési terv megvalósításának támogatása<br>6. a jelölt tervező munkájának segítése, vázlatok készítése, óralátogatás, önreflexió segítése<br>7. értékelés, jellemzés<br>8. tanításon kívüli tevékenységek irányítása és megszervezése<br>9. részvétel igazolása<br>10. a gyakorlati feladatok végzésének és a portfólió véleményezése |

| | |
|---|---|
| **A képzésben való részvétel feltételei** | · pedagógus munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettség és szakképzettség<br>· pedagógus szakvizsga<br>· nevelő-oktató munkában eltöltött ötéves szakmai gyakorlat |
| **A feladatkör megnevezése** | gyakorlatvezető mentor |

## 2. A felsőoktatási intézményekben folyó közoktatási mentorképzés áttekintése

A következőkben öt felsőoktatási intézmény gyakorlatvezető mentortanár-képzése tekinthető át. A képzési programokat a következő szempontok mentén vizsgáljuk:

1. a gyakorlatvezető mentortanár-képzésben szereplő elnevezése, a képzés időtartama és egyéb sajátosságai,
2. a képzésben meghatározott mentortanári feladatok, a képzés képesítési és kimeneti követelményei: kompetenciák,
3. a képzés főbb tartalmi elemei.

Mentorképzés az alábbi intézményekben történik:

· Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)
· Eszterházy Károly Főiskola (2-féle)
· Nyíregyházi Főiskola (Budapesti Műszaki Egyetem képzése)
· Pázmány Péter Katolikus Egyetem[1] (PPKE)
· Szegedi Tudományegyetem.

A gyakorlatvezető mentortanárok képzése szakirányú továbbképzési szak keretében valósul meg.

### *2.1. A képzés elnevezése*

A szakképzettség elnevezése a képző intézményekben nem egységes, ezeket a **2. táblázat** foglalja össze.

[1] Az intézmény esetében csak a képzés tantervi hálója elérhető.

**2. táblázat**: *A gyakorlatvezető-mentor képzési elnevezése*

| ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|
| – mentortanár<br>– mentor- és vezetőtanár | – gyakorlatvezető mentor<br>– szakvizsgázott pedagógus (gyakorlatvezető mentortanári szakterületen) | iskolai mentor | mentorpedagógus (szakvizsgázott pedagógus) | mentor |

## *2.2. A képzőhelyek által meghatározott kompetenciák, ismeretkörök*

A mentortanár feladatkörét az OM és OFI munkacsoport ajánlása fogalmazta meg. Ezek alapján a különböző képzések gyakorlatában különböző feladatok, kompetenciák válnak hangsúlyossá. A következőkben a képzőhelyek részletes kompetencialistáját, a képzés sajátosságait és ismeretköreit tekintjük át, összefoglaló táblázatokon keresztül:

**3. táblázat**: *Az ELTE mentortanár és mentor- és vezetőtanár-képzési programja*

| | |
|---|---|
| Képzőhely: | ELTE |
| A képzéshez szükséges képzettség: | Mentorképzés esetén:<br>· alapképzésben szerzett oklevél és tanári szakképzettség,<br>· 5 éves szakmai gyakorlat |
| Képzési idő: | 2 félév |
| Kreditek száma: | 60 kredit (mentor); 55 kredit (mentor- és vezetőtanár) |
| A képzés kimeneti követelményei (kompetenciák): | Ld. 8. összefoglaló táblázat vagy részletesen lent. |

| | |
|---|---|
| A képzésben szereplő ismeretkörök: | · a mentortanár szerepe<br>· a mentori tevékenységet megalapozó szociológiai és pszichológiai ismeretek és készségek<br>· a mentori tevékenységet megalapozó pedagógiai, pszichológiai ismeretek és készségek<br>· kommunikációs készségfejlesztés<br>· a mentori szerep pedagógiai, pszichológiai elméletei és gyakorlati alkalmazásuk<br>· a reflektivtás szerepe a professzionalizálódás folyamatában és fejlesztésének módszerei<br>· tanárjelöltek és kezdő tanárok problémáinak különböző rétegei<br>· a pályafejlődés lehetséges változatai, szakaszai<br>· korszerű tantárgy-pedagógiai eljárások<br><br>A vezető- és mentortanár-képzés területei:<br>Mentortanár:<br><br>· kezdő tanári problémák rétege az iskolában<br>· reflektivitás a professzionalizálódásban<br>· reflektivitás fejlesztésének módszerei<br><br>Vezetőtanár:<br><br>· a tanárjelöltek problémái, a reflektivitás fejlesztésének módszerei<br>· korszerű tantárgy-pedagógia<br>· tanárjelöltek óráin való részétel és velük való foglalkozás |
| A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezés) | Mentortanár; mentor- és vezetőtanár |

Az ELTE *mentortanári* és *mentor- és vezetőtanári* képzése a következő kompetenciák (ismeretek+személyes adottságok, készségek) kialakítását tartja fontosnak:

· azoknak az elméleti ismereteknek, gyakorlati eljárásoknak az elsajátítása, amelyek szükségesek a tanárjelöltekkel és a pályakezdő tanárokkal való munka szakszerű előkészítéséhez, irányításához, értékeléséhez;
· jártasság teljes és szelektív megfigyelési jegyzőkönyvek készítésében, ennek alapján képesség a jelöltek, a pályakezdő kollégák munkájáról komplex, reális

és segítő értékelés adására, mind a tanítási órákra, mind egyéb pedagógiai feladatokra vonatkozóan;
- felkészültség olyan bemutató órák vagy más jellegű pedagógiai foglalkozások tartására, amelynek előkészítése, megvalósítása és elemzése szaktárgyi, pedagógiai, módszertani értelemben is mintaként szolgálhat;
- a tanácsadási stratégiák, használatuk követelményeinek elméleti birtoklása, és jártasság a tanácsadói módszerek adaptív alkalmazásában; annak megértése, elfogadása, közvetítése, hogy milyen szerepe és alkalmazási lehetősége van a reflektív gondolkodásnak a pályafejlődésben, a segítő kapcsolatban.

Személyes adottságok, készségek:

- a pedagógusi kompetenciák magas szintű, tudatos alkalmazása jellemzi saját iskolai tevékenységét;
- önállóság, kreativitás saját oktató-nevelő munkájában;
- kezdeményező a saját intézményi fejlesztésben, innovációs tevékenységben;
- nyitott a jelöltek, illetve a pályakezdők szakmai, pedagógiai kezdeményezései iránt;
- segítő, támogató kapcsolat kialakítására, fenntartására törekvő;
- folyamatos önreflexió alapján alakítja szerepét a mentoráltakkal, akik fejlődését pozitív visszajelzésekkel támogatja;
- az ismeretek alkalmazása a gyakorlatban, eredményes támogató munka végzése.

4. **táblázat**: *Az Eszterházy Károly Főiskola mentortanár szakirányú továbbképzése*

| Képzőhely: | Eszterházy Károly Főiskola |
|---|---|
| A képzéshez szükséges képzettség: | · felsőfokú iskolai végzettség: legalább alapképzésben szerzett szakképzettség<br>· pedagógus szakvizsga<br>· nevelő-oktató munkában eltöltött ötéves szakmai gyakorlat<br><br>Szakvizsgára történő felkészítés esetén (4 félév):<br><br>· tanári MA szakon szerzett végzettség,<br>· 3 éves tanítási gyakorlat |
| Képzési idő: | 2 félév / 4 félév |
| Kreditek száma: | 60 kredit / 120 kredit |
| A képzés kimeneti követelményei (kompetenciák): | Ld. 8. összefoglaló táblázat vagy részletesen lent. |

| | |
|---|---|
| A képzésben szereplő ismeretkörök: | · a pedagóguspálya, a pedagógusképzés követelményeinek ismerete, a mentor szerepe<br>· a pedagógusképzés strukturális, tartalmi és módszertani megújulása, a mentor szerepe, a tanári szakmai kompetenciák<br>· a hallgatói korosztállyal való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani ismeretei<br>· a pedagógusi szakképzettség szerinti specializációban az adott szakterület legújabb szaktudományi és szakmódszertani ismeretei<br>· a legújabb diszciplináris és szakmódszertani kutatási eredmények, fejlődési irányok<br>· a kiterjesztett pedagógusi szerep iskolai és iskolán kívüli feladatai<br>· az iskolai szervezet, működés, kapcsolatrendszer<br>· a mentorálás elmélete és speciális módszereinek ismeretkörei<br>· a pedagógiai jelenségek feltárásának, elemzésének és értékelésének módszerei, az osztálytermi kutatás technikái, önreflexió képességének fejlesztése, a mentor sajátos feladatai, konfliktuskezelés, kommunikációs képességek fejlesztése, értékelés módszerei<br>· a speciális nevelési területek (inkluzív nevelés, egészségnevelés, gyermekvédelem stb.), multikulturális nevelés; IKT támogatott pedagógiai módszerek; pedagógiai munkát segítő szakemberek, intézmények, osztályfőnöki munka; nemzetközi tendenciák oktatási rendszerek fejlődésében; tehetséggondozás, kreativitás-fejlesztés; modern információs kommunikációs technológiák; metafora-elemzés, a pedagógusok pedagógiai tudása; ifjúságszociológia, ifjúsági szubkultúrák<br>· gyakorlóiskolai és/vagy mentorálás gyakorlatvezető, szupervizor mellett |

| | |
|---|---|
| | **Szakvizsgázott pedagógus (gyakorlatvezető mentortanári szakterületen) további területek:**<br>· vezetési és szervezetfejlesztési ismeretek:<br>• szervezeti és vezetési alapismeretek; a vezetés funkciói; a döntés pszichológiája; vezetés és problémamegoldás; szervezeti kommunikáció; vezetői szerepek, stílusok; konfliktus, változás és szervezetfejlesztés<br>· közigazgatási ismeretek:<br>• a közigazgatás rendszere; központi állami szervek; EU és Magyarország; államháztartási ismeretek<br>· közoktatási ismeretek:<br>• oktatási rendszerek; program- és tantervfejlesztés; a közoktatási intézmény tevékenységének tervezése, ellenőrzése; a közoktatás igazgatása<br>· pedagógiai, pszichológiai ismeretek:<br>• SNI gyermekek köre; iskolai mentálhigiéné; a pszichés fejlődés zavarai<br>· speciális módszertani ismeretek:<br>• integráció és szegregáció; esélyegyenlőség |
| A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezés) | gyakorlatvezető mentor<br>szakvizsgázott pedagógus (gyakorlatvezető mentortanári szakterületen) |

A képzés során kialakítandó kompetenciák: (ismeret+képesség+attitűd):
Képességek:

· az iskolai gyakorlat megtervezése, megszervezése, vezetése és értékelése;
· a kezdő pedagógusok különböző formában történő tapasztalatszerzésének irányítása;
· a kezdő pedagógus munkájának nyomon követése, fejlesztő értékelése, konstruktív visszajelzések adása;

- a kezdő pedagógusi reflektivitás szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése;
- az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlatok bemutatása;
- a kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása;
- szakmai kompetenciák felismerése, fejlesztése, mérése, értékelése;
- önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása;
- az egész életen át tartó tanulást, a kezdő pedagógusok szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztése,
- a kezdő pedagógussal történő segítő kapcsolat kialakítása, a folyamatos személyes támogatása.

Ismeretek:

- a közoktatási intézményrendszer, a pedagóguspálya, a pedagógusi munkakörök követelményeinek, szabályozásának ismerete;
- a pedagógusképzés folyamatának, a pedagógiai, pszichológiai, a szakterületi és a gyakorlati képzési elemek követelményeinek az ismerete;
- a felsőoktatás pedagógiájának oktatás-lélektani, szociológiai, speciális módszertani ismerete;
- a szakképzettséghez kapcsolódó szaktudomány és szakmódszertan legújabb eredményeinek, fejlődési irányainak ismerete;
- az intézmény működésének, környezeti kapcsolatainak (más közoktatási, szociális és egészségügyi intézményekkel, fenntartókkal, szülőkkel, kulturális, természeti és gazdasági környezettel, sportszervezetekkel stb.) ismerete;
- a pályakezdők beilleszkedésének támogatásához szükséges mentálhigiénés ismeretek;
- az intézmény dokumentumainak, pedagógiai programjának, annak speciális területeinek (pl. inkluzív nevelés, egészségnevelés, gyermekvédelem stb.) ismerete;
- a mentorálás/tanácsadás korszerű elméleti és gyakorlati ismeretei.

Attitűdök:

- nyitott a kezdő pedagógus kezdeményezései iránt, fontosnak tartja, hogy a kezdő tanár megtalálja a személyiségéhez illeszkedő saját szakmai fejlődési útját; érti és elfogadja a segítő-támogató kapcsolat kialakításának jelentőségét;
- felelősséget érez a kezdő pedagógusok iskolai tapasztalatainak értelmezésében, fontosnak tartja a szakma nehézségei mellett a szakma szépségeinek tudatosítását is;
- fontosnak tartja a kezdő pedagógusok fejlődésére adott folyamatos pozitív visszajelzéseket;
- elkötelezett az eredményes iskolai gyakorlat kiemelt jelentősége mellett.

**5. táblázat**: *A Nyíregyházi Főiskola (BME képzés) iskolai mentor képzése*

| | |
|---|---|
| Képzőhely: | BME |
| A képzéshez szükséges képzettség: | · egyetemi szintű tanári végzettség és szakképzettség,<br>· vagy tanári MA képzésben szerezett végzettség és szakképzettség |
| Képzési idő: | 2 félév |
| Kreditek száma: | 60 kredit |
| A képzés kimeneti követelményei (kompetenciák): | Ld. 8. összefoglaló táblázat vagy részletesen lent. |

| | |
|---|---|
| A képzésben szereplő ismeretkörök: | · Mentori és tanári szerepek és ismeretek tanulmányi területek:<br>• mentori szerepek és feladatok<br>• órai megfigyelés módszertana<br>• órai megfigyelés<br>• szakmai felkészülés a tanórára<br>• a mentori munka módszertana<br>• mentori gyakorlat<br>· Mérés, értékelés tanulmányi terület:<br>• mérés és értékelés módszertana<br>• mérés és értékelés gyakorlata<br>· A tanulási-tanítási folyamatok irányítása tanulmányi terület:<br>• tervezés, szervezés, koordináció a mentori munkában<br>• szakmai menedzsment<br>· Modern tantárgy-pedagógiai ismeretek tanulmányi területek:<br>• digitális pedagógia a mentori munkában<br>• szakmódszertan elmélete<br>• szakmódszertan gyakorlata<br>• kommunikációs készségfejlesztés<br>• mentori pszichológia<br>· Szabadon választható tanulmányi terület:<br>• E-learning<br>• vizsgaszervezés/értékelés gyakorlata<br>• tantervi alapismeretek<br>• szakképzés-igazgatás |
| A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezés) | iskolai mentor |

A képzés során kialakítandó kompetenciák: (készség+adottság+személyes tulajdonság)

Készségek:

- hatékony kommunikáció,
- jó szervezőkészség,
- kiváló tervezési és irányítási készség,
- fejlesztő igényű szemléletmód az órai megfigyelések során,
- reflektív gondolkodásmód,
- konstruktív értékelés,
- információs és kommunikációs eszközök tudatos használatának készsége.

Adottságok és tulajdonságok:

- fejlett empátia,
- elemző és szintetizáló képesség,
- problémafelismerő és -megoldó képesség,
- pontos, megbízható, igényes munkavégzés,
- információ-rendszerező és -feldolgozó képesség.

**6. táblázat**: *A Szegedi Tudományegyetem mentorpedagógus képzése*

| | |
|---|---|
| Képzőhely: | Szegedi Tudományegyetem |
| A képzéshez szükséges képzettség: | · egyetemi szintű tanári végzettség és szakképzettség,<br>· vagy tanári MA képzésben szerezett végzettség és szakképzettség |
| Képzési idő: | 4 félév |
| Kreditek száma: | 120 kredit |
| A képzés kimeneti követelményei (kompetenciák): | Ld. 8. összefoglaló táblázat vagy részletesen lent. |
| A képzésben szereplő ismeretkörök: | · oktatáspolitika és oktatásirányítás<br>· minőség- és innováció menedzsment<br>· szervezet<br>· stratégiai menedzsment<br>· humán erőforrás menedzselése<br>· az oktatás hatékonysága és eredményessége<br>· tréning<br>· felnőttképzés pedagógiája I–II.<br>· reflektív pedagógia I–II. |

| | |
|---|---|
| A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezés) | mentorpedagógus (szakvizsgázott pedagógus) |

A képzés során kialakítandó kompetenciák (ismeret+alkalmasság+személyes adottságok, készségek):

Ismeretek:

- oktatási rendszerek, irányítás, eredményesség, hatékonyság, jogi szabályozás;
- szervezetelmélet, szervezetfejlesztés, innováció, intézményértékelés;
- stratégiaalkotás, minőségmenedzsment, humán erőforrás menedzsment;
- andragógiai alapismeretek;
- felnőttképzés-metodika;
- reflektív pedagógia;
- tanácsadási elméletek és technikák;
- moderátori ismeretek és technikák;
- a közoktatás rendszerének, működésének, szabályozásának ismerete;
- tisztában vannak a nevelési-oktatási intézmények mint szervezetek diagnosztizálásának, fejlesztésének modelljeivel,
- elsajátítják a stratégiaalkotás, a projektmenedzsment, az emberi erőforrással való gazdálkodás, a minőségmenedzsment elméletét és módszereit.
- tanácsadási modellek és technikák ismerete.

Alkalmasság:

- a nevelési-oktatási intézményben (óvoda, iskola, kollégium stb.) a humánerőforrás vizsgálata és fejlesztése területén középvezetői feladatokat ellátni;
- az intézménybe újonnan érkezett kollégáknak segítséget nyújtani a beilleszkedéshez, a szervezeti értékrend megismeréséhez, elfogadásához, a szervezet iránti elköteleződés kialakításához;
- tanácsadással támogatni az osztálytermi munkavégzés eredményességének, hatékonyságának növelését, támogatást nyújtani a tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez, megfigyelés alapján történő értékeléséhez;
- segítséget nyújtani a pedagógusok egyéni fejlesztési tervének elkészítéséhez, a munkatársak önismeretének növeléséhez, motivációs stratégiák kialakításához.

Személyes adottságok és készségek:

- probléma- és helyzetfelismerés;
- nehéz helyzetek és emberek kezelése;
- kommunikációs készség;
- konfliktusmegoldó képesség;
- együttműködő képesség, az együttműködés tanítása;

- rendszerben való gondolkodás;
- elemzési és értékelési képesség;
- (ön)reflektivitás; ön- és társismeret
- fejlesztő értékelés képessége;
- egyéni pozitív tulajdonságok felismerése, fejlesztésének támogatása, (erősségekre építés);
- motiválni, hatni tudás, meggyőzés képessége;
- nyitottság;
- rugalmasság;
- empátia;
- türelem;
- adaptivitás.

7. **táblázat**: *A PPKE mentorképzése*

| | |
|---|---|
| Képzőhely: | Szegedi Tudományegyetem |
| A képzéshez szükséges képzettség: | – |
| Képzési idő: | – |
| Kreditek száma: | 30 kredit (tantervi háló alapján) |
| A képzés kimeneti követelményei (kompetenciák): | |

| | |
|---|---|
| A képzésben szereplő ismeretkörök: | · Iskolarendszerek<br>  • oktatáspolitika<br>  • európai oktatás<br>  • felekezeti iskolák<br>  • intézményértékelés<br>· Az oktatásügy irányítása<br>  • tanügyigazgatás<br>  • közgazdaságtan<br>· Mérések a közoktatásban<br>· A pedagógus munkája<br>· Mérésmetodika<br>· Speciális kollégium<br>· Szervezetelmélet és szervezetfejlesztés<br>· Stratégiai tervezés<br>· Neveléstörténet<br>· Kommunikációs tréning<br>· Speciális kollégium<br>· Készségfejlesztő tréning<br>· Új feladatok a közoktatásban<br>· Szakértői munka<br>· A mentori munka pszichológiája<br>· Tantervelmélet<br>· Általános didaktika<br>· A mentori munka pedagógiája<br>· Pedagógusetika<br>· Tanulásmódszertan<br>· Tantervi és vizsgakövetelmények<br>· Iskolai gyakorlat |
| A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezés) | mentor |

## 3. A képzések összehasonlítása

A képzések összesítése a **8. táblázatban** tekinthető meg, mely a vizsgált gyakorlatvezető mentorképzések összehasonlítását tartalmazza. A kompetenciák és ismeretkörök esetén a vastagon jelzett kompetenciák jelzik a képzések kapcsolódó pontjait. A

táblázat alapján látható, hogy valamennyi mentorképzési program feladatának tekinti az alábbi alapvető kompetenciák fejlesztését a képzés során:

- **a pályakezdők/hallgatók munkájának tervezése, szervezése, irányítása, értékelése;**
- **együttműködő, szakmai kommunikáció;**
- **segítő, konstruktív, fejlesztő értékelési gyakorlat;**
- **tanácsadás, mentorálás módszertanának adaptív alkalmazása;**
- **nyitottság a szakmai kezdeményezések iránt;**
- **segítő, támogató kapcsolat kialakításának képessége;**
- **módszertani felkészültség (szakterületi és mentorálási területen).**

**8. táblázat**: *A gyakorlatvezető mentortanár-képzések összehasonlítása*

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| **A képzéshez szükséges képzettség**: | – alapképzésben szerzett oklevél és tanári szakképzettség<br>– 5 éves szakmai gyakorlat | – felsőfokú iskolai végzettség: legalább alapképzésben szerzett szakképzettség<br>– pedagógus szakvizsga<br>– nevelő-oktató munkában eltöltött 5 éves szakmai gyakorlat<br>Szakvizsgára történő felkészítés esetén (4 félév)<br>– tanári MA szakon szerzett végzettség<br>– 3 éves tanítási gyakorlat | – egyetemi szintű tanári végzettség és szakképzettség<br>– vagy tanári MA képzésben szerezett végzettség és szakképzettség | – egyetemi szintű tanári végzettség és szakképzettség<br>– vagy tanári MA képzésben szerezett végzettség és szakképzettség | |
| **Képzési idő**: | 2 félév | 2 félév / 4 félév | 2 félév | 4 félév | 4 félév |
| **Kreditek száma**: | 60 / 55 | 60 / 120 | 60 | 120 | 30 (2 félév)? |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| **A képzés kimeneti követelményei, kompetenciák:** | – elméleti ismereteknek, gyakorlati eljárásoknak az elsajátítása, a **tanárjelöltekkel és a pályakezdő tanárokkal való munka irányítása, értékelése**<br>– jártasság teljes és szelektív megfigyelési jegyzőkönyvek készítésében<br>**– komplex, reális és segítő értékelés** adására, felkészültség bemutató órák, foglalkozások tartására<br>**– tanácsadói módszerek adaptív alkalmazásában**<br>**– reflektív gondolkodás**<br>**– a pedagógusi kompetenciák**<br>**– önállóság, kreativitás** | – szakmai együttműködés és kommunikáció<br>– az iskolai gyakorlat megtervezése, megszervezése, vezetése és értékelése<br>– a hallgatók tapasztalatszerzésének irányítása<br>– a hallgató fejlesztő értékelése<br>– szakmai kompetenciák felismerése, fejlesztése<br>**– reflektivitás kialakítása**<br>**– elkötelezettség erősítésére, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása**<br>**– jó gyakorlatok bemutatása**<br>**– szakmai szocializáció támogatása** | – hatékony kommunikáció<br>– szervezőkészség<br>**– tervezési és irányítási készség**<br>**– fejlesztő igényű szemléletmód**<br>**– reflektív gondolkodásmód**<br>**– konstruktív értékelés**<br>**– információs és kommunikációs eszközök tudatos használatának készsége**<br>**– fejlett empátia**<br>**– elemző és szintetizáló képesség**<br>**– problémafelismerő és -megoldó képesség**<br>**– pontos, megbízható, igényes munkavégzés**<br>**– információ-rendszerező és -feldolgozó képesség** | – oktatási rendszerek, irányítás, eredményesség, hatékonyság, jogi szabályozás<br>– szervezetelmélet, szervezetfejlesztés, innováció, intézményértékelés<br>– stratégiaalkotás, minőségmenedzsment, humán erőforrás menedzsment<br>– andragógiai alapismeretek<br>– felnőttképzés-metodika<br>**– reflektív pedagógiai**<br>**– tanácsadási elméletek és technikák**<br>**– moderátori ismeretek és technikák** | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | – fejlesztésben, innovációs tevékenység<br>– nyitott a szakmai, pedagógiai kezdeményezések iránt<br>– segítő, támogató kapcsolat kialakítására<br>– az ismeretek alkalmazása a gyakorlatban | – az egész életen át tartó tanulást, a hallgatók szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztésére<br>– a segítő kapcsolat kialakítása<br>– a közoktatási intézményrendszer, a szabályozásának ismerete<br>– a pedagógusképzés folyamatának, a pedagógiai, pszichológiai, a szakterületi és a gyakorlati képzési elemek követelményeinek ismeretével<br>– a hallgatói korosztállyal való foglalkozás módszertani ismerete<br>– szakmódszertani ismeretek | | – a közoktatás rendszerének, működésének ismerete, szervezetek diagnosztizálásának, fejlesztésének modelljeinek ismerete<br>– a stratégiaalkotás, a projektmenedzsment, az emberi erőforrással való gazdálkodás, a minőségmenedzsment elméletének és módszereinek ismerete<br>– tanácsadási modellek és technikák ismerete<br>– a nevelési-oktatási intézményben (óvoda, iskola, kollégium stb.) a humánerőforrás vizsgálata és fejlesztése területén középvezetői feladatok ellátása | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | – az intézmény működésének ismerete<br>– mentálhigiénés ismeretek<br>– tanács-adás/mentorálás korszerű elméleti és gyakorlati ismereteivel<br>– nyitott a hallgatói kezdeményezések iránt<br>– érti és elfogadja a segítő-támogató kapcsolat kialakításának jelentőségét<br>– felelősséget érez a hallgatók iskolai tapasztalatainak értelmezésében | | – az intézménybe újonnan érkezett kollégáknak segítséget nyújt a beilleszkedéshez, a szervezeti értékrend megismeréséhez, elfogadásához, a szervezet iránti elköteleződés kialakításához<br>– tanácsadással támogatja az osztálytermi munkavégzés eredményességét<br>– hatékonyságának növelését, támogatást nyújtani a tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez, megfigyelés alapján történő értékeléséhez | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **– fontosnak tartja a fejlődésre adott folyamatos pozitív visszajelzéseket**<br>**– elkötelezett az eredményes iskolai gyakorlat kiemelt jelentősége mellett** | | **– segítséget nyújtani a pedagógusok egyéni fejlesztési tervének elkészítéséhez, a munkatársak önismeretének növeléséhez, motivációs stratégiák kialakításához**<br><br>– probléma- és helyzetfelismerés<br>– nehéz helyzetek és emberek kezelése<br>**– kommunikációs készség**<br>**– konfliktusmegoldó képesség**<br>**– együttműködő képesség, az együttműködés tanítása**<br>**– rendszerben való gondolkodás** | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | – elemzési és értékelési képesség<br>– (ön)reflektivitás; ön- és társismeret<br>– fejlesztő értékelés képessége<br>– egyéni pozitív tulajdonságok felismerése, fejlesztésének támogatása<br>– (erősségekre építés)<br>– motiválni, hatni tudás, meggyőzés képessége<br>– nyitottság<br>– rugalmasság<br>– empátia<br>– türelem<br>– adaptivitás | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| **Megcélzott tudnivalók:** | – A mentortanár szerepe<br>– A mentori tevékenységet megalapozó szociológiai és pszichológiai ismeretek és készségek<br>– A mentori tevékenységet megalapozó pedagógiai, pszichológiai ismeretek és készségek<br>– Kommunikációs készségfejlesztés<br>– A mentori szerep pedagógiai, pszichológiai elméletei és gyakorlati alkalmazásuk<br>– A reflektivtás szerepe a professzionalizálódás folyamatában és fejlesztésének módszerei | – A pedagóguspálya, a pedagógusképzés követelményeinek ismerete, a mentor szerepe<br>– A pedagógusképzés strukturális, tartalmi és módszertani megújulása, a mentor szerepe, a tanári szakmai kompetenciák<br>– A hallgatói korosztállyal való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani ismeretei<br>– A pedagógusi szakképzettség szerinti specializációban az adott szakterület legújabb szaktudományi és szakmódszertani ismeretei | – Mentori és tanári szerepek és ismeretek tanulmányi területek<br>– Mérés, értékelés tanulmányi terület<br>– A tanulási-tanítási folyamatok irányítása tanulmányi terület<br>– Modern tantárgy-pedagógiai ismeretek tanulmányi területek<br>– (E-learning / vizsgaszervezés / értékelés gyakorlata / tantervi alapismeretek / szakképzés-igazgatás) | – Oktatáspolitika és oktatásirányítás<br>– Minőség- és innováció menedzsment<br>– Szervezet<br>– Stratégiai menedzsment<br>– Humán erőforrás menedzselése<br>– Az oktatás hatékonysága és eredményessége<br>– Tréning<br>– Felnőttképzés pedagógiája I-II.<br>– Reflektív pedagógia I-II. | – Iskolarendszerek: oktatáspolitika, európai oktatás, felekezeti iskolák, intézményértékelés<br>– Az oktatásügy irányítása<br>– Mérések a közoktatásban<br>– A pedagógus munkája<br>– Mérésmetodika<br>– Speciális kollégium<br>– Szervezetelmélet és szervezetfejlesztés<br>– Stratégiai tervezés<br><br>– Neveléstörténet<br>– Kommunikációs tréning<br>– Speciális kollégium<br>– Készségfejlesztő tréning<br>– Új feladatok a közoktatásban<br>– Szakértői munka |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | – Tanárjelöltek és kezdő tanárok problémáinak különböző rétegei<br>– A pályafejlődés lehetséges változatai, szakaszai<br>– Korszerű tantárgypedagógiai eljárások | – A legújabb diszciplináris és szakmódszertani kutatási eredmények, fejlődési irányok<br>– A kiterjesztett pedagógusi szerep iskolai és iskolán kívüli feladatai<br>– Az iskolai szervezet, működés, kapcsolatrendszer<br>– A mentorálás elmélete és speciális módszereinek ismeretkörei<br>– A pedagógiai jelenségek feltárásának, elemzésének és értékelésének módszerei, az osztálytermi kutatás technikái, önreflexió képességének | | | – A mentori munka pszichológiája<br>– Tantervelmélet<br>– Általános didaktika<br>– A mentori munka pedagógiája<br>– Pedagógusetika<br>– Tanulásmódszertan<br>– Tantervi és vizsgakövetelmények<br>– Iskolai gyakorlat |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fejlesztése, a mentor sajátos feladatai, konfliktuskezelés, kommunikációs képességek fejlesztése, értékelés módszerei – A speciális nevelési területek (inkluzív nevelés, egészségnevelés, gyermekvédelem stb.), multikulturális nevelés; IKT támogatott pedagógiai módszerek; pedagógiai munkát segítő szakemberek, intézmények, osztályfőnöki munka; nemzetközi tendenciák oktatási rendszerek fejlődésében; tehetséggondozás, kreativitás-fejlesztés; modern információs kommunikációs, technológiák | | | |

| | ELTE | Eszterházy Károly Főiskola | Nyíregyházi Főiskola (BME) | Szegedi Tudományegyetem | PPKE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | metafora-elemzés, a pedagógusok pedagógiai tudása; ifjúságszociológia, ifjúsági szubkultúrák – Gyakorlóiskolai és/vagy mentorálás gyakorlatvezető, szupervizor mellett | | | |
| **A közoktatási mentor elnevezése (a szakképzettség oklevélben szereplő megnevezése):** | mentortanár<br>mentor- és vezetőtanár | gyakorlatvezető mentor szakvizsgázott pedagógus (gyakorlatvezető mentortanári szakterületen) | iskolai mentor | mentorpedagógus (szakvizsgázott pedagógus) | mentor |

## Források

Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára. 2009. szeptember. http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=dowload§docID==1337

http://www.oh.gov.hu/felsooktatas/szakiranyu/szakiranyu—tovabbkepzesi

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

Jáki Gábor

# *Tanárjelöltek és pályakezdő tanárok mentorálása az iskola világában*

A fejezet fő részei

Bevezetés . . . . . 75
1. A 60 órás külső, illetve az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat szükségességéről . . . . . 77
2. A mentortanári intézmény . . . . . 80
3. Kikkel találkozunk a mentorálás során? . . . . . 82
4. Témakörök az iskola világának megismeréséhez . . . . . 88
5. Módszertani ötletek, javaslatok a mentortanárok tevékenységéhez . . . . . 93
6. A mentortanár munkája . . . . . 100
Felhasznált irodalom . . . . . 102
Melléklet . . . . . 103

## Bevezetés

„Mondd el, és elfelejtem, taníts meg, és
emlékszem rá, vonjál be, és megtanulom."
(Régi kínai mondás)

„A 111/1997-es tanárképzési kormányrendelet alapján került bevezetésre az a külső iskolai gyakorlat, amelynek az volt a célja, hogy a jelölt ismerje meg a közoktatás működésmódját, és szerezzen a gyakorlóiskolán kívül is tapasztalatot az iskola világával kapcsolatban" (N. Kollár, 2009).

A 60 órás külső gyakorlat célját, meghatározását talán a legkörültekintőbben, legsokoldalúbban H. Nagy Anna az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának akkori oktatási dékánhelyettese fogalmazta meg egy tájékoztató levélben, még 2004-ben:

„A külső iskolai gyakorlat a tanári felkészítésnek az a gyakorlati része, melynek során a tanárjelölt betekintést nyerhet egy „valódi" közoktatási intézmény működésébe, nem a gyakorlóiskola több szempontból sajátos körülményei között találkozik – a már erre szocializálódott – tanulókkal, az iskolai teendőkkel.

A gyakorlat célja az, hogy a hallgató kapcsolódjon be egy oktatási-nevelési intézmény életébe, legyen áttekintése az intézmény működéséről, szerezzen tapasztalatokat a pedagógus munka különböző területein, a lehetőségekhez mérten a különböző foglalkozásokon próbálja ki pedagógiai felkészültségét, tanári képességeit. Nem szaktárgyi tanítási gyakorlatot, hanem tanórán kívüli tevékenységeket várunk el tőle."

Az elmúlt években többször volt alkalmam a Szinyei Merse Pál Gimnázium igazgatóhelyetteseként az ELTE-ről a 60 órás gyakorlatra érkező hallgatók fogadására, mentorálására. A továbbiakban a tanárképzés e szakaszának folyamatáról, a képzés során felvetődő ötletekről, módszertani elgondolásokról, az évek során felhalmozott tapasztalataimról, az esetleges javaslatokról lesz szó. Ez azért lehet szükséges, mert mint ismeretes, a közeli jövőben a tanárképzés újabb nagy változás előtt áll, igazodva a CSEFT (Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez) folyamataihoz. Bevezetésre kerül a tanári mesterképzés 5. félévében az ún. „összefüggő egyéni gyakorlat". Erről a gyakorlati félévről még csak gondolkozunk. Tartalmi ajánlásokat már ismerünk

(ld. Melléklet), azonban a megvalósítással kapcsolatban tapasztalataink még nincsenek. **A 60 órás iskolai gyakorlat tükrében azonban következtetni lehet a bevezetendő féléves gyakorlat feladataira, problémáira. Ezek a következtetések pedig alapot adhatnak a mentortanárok képzésével, működésével kapcsolatos feladatok megfogalmazására.**

A bevezetendő, közel 900 munkaórát igénylő tanárképzést záró gyakorlat deklarált célja a fennálló gyakorlat további finomítása, esetleges hibáinak redukálása, a tanárképzés sokrétűbbé, szakmailag körültekintőbbé tétele (N. Kollár, 2009).

A mai 60 órás gyakorlatot meghaladva a 900 óra (30 kredit) lehetőséget teremt majd arra, hogy a tanárjelölt munkába állásakor, katedrájának elfoglalásakor már kitűnően tájékozott legyen választott hivatásának olyan sok területéről, az iskola világáról, melynek teljes megismerésére korábban nem volt feltétlenül alkalma.

A 60 órás képzésben részt vevő hallgató – és itt rendszeresen empirikus élményeimre is fogok hivatkozni – általában tájékozatlan volt ennek a nagyon sokrétű „világnak", különösen sok kihívással és feladattal tarkított területnek az elvárásairól. A féléves iskolai gyakorlat programja „nem kevesebb célt tűz ki, mint azt, hogy megkönnyítse a pályakezdést, minél több életközelibb tapasztalattal vértezze fel a pedagógusjelölteket az önálló pedagógusi munka megkezdése előtt" (N. Kollár, 2009).

Munkámnak nem lehet feladata a mentor, mentorálás szakkifejezések elemzése, ugyanakkor, ha a hivatalos definíciók bármelyikét vizsgáljuk, megbízhatóan értelmezhetjük ennek a tevékenységnek a lényegét.

Eszerint a mentor tapasztalt vezető, aki jól ismeri a szervezet kultúráját, értékeit, szokásait, így a mentorálás során beavat, tanácsokat ad, felhalmozott tudást, tapasztalatot ad át, menedzsere a leendő munkaerőnek, tutorál, szervezeti hálózatot tár fel, empátiát és kommunikációs képességeket fejleszt. A mentorálással megbízott tanár példamutató, követendő mintát hordozó szereplője az iskola világának. **A mentor nem felejtette el, nem felejtheti el, milyen pályakezdő pedagógusnak lenni.**

A 60 órás külső gyakorlatot, a későbbiekben majd az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot irányító mentor feladata azzal a kihívással és programmal is kiegészül, sőt ki kell teljesedjen, hogy a pályakezdő tanár tudása, ismeretei más iskolára, több közoktatási intézmény világára is rugalmasan alkalmazhatóak legyenek. Olyan „kaptafa" kerüljön a kezdő pedagógus kezébe, mely könnyen adaptálható más, megváltozott körülmények, más iskolai keretek között is. Leendő munkahelyét még nem ismerjük, és lehet, pályája során még több iskolai szervezet megismerése is vár rá, gazdagítva pedagógiai kultúráját, tapasztalatai mennyiségét.

A mottó a tanárképzésre vonatkoztatva sok vonatkozásban lehet igaz. Egy tanár számára megfontolandó, és igazán jelentősége például a mentori tevékenységben lehet, ahol a bevezetésnek, kipróbáltatásnak, az elsődleges, közvetlen élménynek, tapasztalatnak jelentősége elvitathatatlan. Amennyiben mesterségünk tanulható, természetesen sok kedvező adottság birtoklása mellett, akkor az leginkább az idézet szellemében képzelhető el. Jól érzékelhető a szakember megállapításából is a mai pedagógusképzés problémája: „Az egyénnek annyiban lehet határozott elképzelése önmagáról (önmeghatározás), amennyiben azt bizonyos adekvát szerepekben, szituációkban, kapcsolatokban megéli, kipróbálja. Ha végiggondoljuk a pedagógusképzés jelenlegi formáját, minderre igen kevés szakszerű alkalom kínálkozik" (Szivák, 1999).

## 1. A 60 órás külső, illetve az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat szükségességéről

### *1.1. Ahogy a mentortanár látja*

Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar tanáraival, szakembereivel már sok évvel ezelőtt egyeztettük, milyen nagy szükség van a sikeres pedagógussá válás folyamatában az ún. külső iskolai – tehát nem a hagyományos „mintaiskola", gyakorlóiskola falai között töltött – pedagógiai gyakorlatra. Azok a vezetőtanárok, akik a szakos tanítási gyakorlaton rendszeresen találkoztak tanárjelöltekkel, megismerték és értékelték elhivatottságukat, szakmai és módszertani felkészültségüket, rendre meglepve tapasztalhatták, mennyire nincsenek tisztában a tanárjelöltek az iskola világának egyéb, nem a 45 percekre, nem szakórákra kiterjedő területeivel.

Ennek tükrében fogalmazta meg korábban egyszerűen, de lényegre törően H. Nagy Anna e feladatnak a területét: „Ide tartozik minden, ami nem a szaktárgy tanítása…"

Célját, szükségességét más szakember a következő három pontban foglalta össze:

- szükséges és hasznos a külső iskolában szerzett tapasztalat, törekedni kell arra, hogy a tanárjelöltek minél többrétű tapasztalatot szerezzenek különböző oktatási-nevelési helyzetekben és különböző diákokkal kapcsolatban;
- nem elégséges a tanítási helyzet gyakorlása, az iskola tágabb működési keretének megismertetése is fontos feladat;
- a tanítási gyakorlat az összesen 15 óra megtartása után csak nagyon kevés tanárjelöltet képes kellően felkészíteni a teljes önálló tanári munkára (N. Kollár, 2009).

Megint más megközelítésben a feladat így is összefoglalható: „az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltató intézmények megismerése a közoktatás terepviszonyai között" (Ajánlás, 2009).

A pályakezdő tanárok kérdéseiből, a velük folytatott beszélgetések elmeiből, személyes forrásokból derül ki, készületlenek, tájékozatlanok a szakos tanításon túli iskolai kihívásokkal, feladatkörökkel, a pedagógusokra váró számos egyéb tevékenységekkel kapcsolatban. „Ezért született meg az a törekvés, hogy a hallgató már a tanulmányai során jusson el más oktatási intézménybe is, és vált szét formailag is a tanítási és az önálló iskolai gyakorlat" (N. Kollár, 2009).

E törekvéseket Hunyady György még 2003-ban a következőkkel támasztotta alá: „A gyakorlat szerepének növelése közfelkiáltással elérhető a pedagógusképzésben, egyetért ezzel a pedagógikum minden művelője, de lelkes képviselői a diszciplináris (vagy leendő műveltségterületi) szakmódszertan oktatói is. Abban sem támad élénk vita, hogy a gyakorlóiskolák mellett szükséges-e – kevésbé mintaszerű körülmények között szerzett – iskolai terepismeret. Maguknak a gyakorlóiskoláknak, a felelős vezetőtanároknak, a képzett mentoroknak a szerepét lehet újra definiálni, összességében megnövelni, belső arányaiban változtatni" (Hunyady, 2004).

Később, 2005-ben Az Országos Köznevelési Tanács képviselője erősítette meg a „plusz gyakorlati képzés" fontosságát, felhívva a figyelmet arra, hogy „azt nagyon megtervezetten kell kialakítani, és ne egy helyen, hanem több szituációt kipróbálva végezzék el a hallgatók" (Brezsnyánszky, 2005).

Ha a 60 órás iskolai gyakorlat megvalósulását vizsgáljuk, vagy a majd bevezetendő egyéni iskolai gyakorlatot tervezzük, fontos megjegyezni, hogy az ELTE Tanárképzési Tanácsa által elfogadott részletes tantervi követelmények között szerepel egy olyan tanegység (Általános oktatási-nevelési gyakorlat – legalább 30 óra), melynek elemei érintik a 60 órás külső iskolai gyakorlat vidékeit, és a későbbiekben bevezetésre kerülő összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot is. Olyan területekre gondolhatunk, mint az „iskola dokumentumaival való megismerkedés, szaktárgyi munkaközösségek funkciói, szertári munka, könyvtár megismerése", osztályfőnökkel való konzultáció stb.

Az idézett határterületek olyan szaktanári és egyéb pedagógusi tevékenységek, melyeket elválasztani egymástól nem lehet, és már korábban (ti. a szakos tanítási gyakorlat folyamán) betekintést engednek a hallgatóknak az iskola világának nagyon szerteágazó jellegébe.

A vezetőtanár az Általános oktatási-nevelési gyakorlatot – túl a szakos tanítási gyakorlat, illetve a vizsgatanítás minősítésén – minősített aláírással értékeli (kiválóan megfelelt (5), megfelelt (3), nem felelt meg (1) ill. speciális esetben „nem teljesítette").

Mindezt azért kell tisztázni, mert a hallgató ilyen irányú, a szakos tanítási gyakorlattal összefüggésben szerzett ismeretei már olyan előzetes tudást képviselnek, melyre a 60 órás gyakorlat, később az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során építhet a mentorálást végző szakember. A megszerzett elméleti és terepismeretek megbeszélése, egyeztetése, összefoglalása a korábbi tájékozottság, tapasztalatok birtokában sikerélményt, alkalmas kiindulási pontot, optimális bemeneti szintet jelenthetnek a tanárjelölttel való együttműködésben. Az esetleges hosszabb ismétlési szakasz, tehát már ismerős, tudott információk újbóli narrációja viszont talán a fent jelzett attitűdöket, folyamatokat gátolhatják, nehezíthetik.

Kiindulópontunk, így viszonyunk a külső gyakorlathoz azonban az a tapasztalat, hogy a fent leírtak ellenére a hallgatóknak az Általános oktatási-nevelési gyakorlat után is nagyon sok új információt, tudnivalót, „meglepetést" nyújt/nyújtott a külső iskolai gyakorlat 60 órája.

Tapasztalataim összegzése jelentős számú tanárjelölttel való találkozás, beszélgetés nyomán alakult ki, és lettem elfogult támogatója a külső iskolai gyakorlatnak. Determinált hozzáállásomat kitűnően, mintegy esszenciálisan foglalta össze egy hallgató, aki megfogalmazta véleményét a külső iskolai gyakorlatról. (Ezt az ELTE PPK Tanárképzési és Továbbképzési Központ által közreadott, „Kérdőív a külső iskolai gyakorlatról" című visszacsatoló lapon tehette, mely válaszok elemzése sok tanulsággal szolgálhat az intézmény szakembereinek.) A hallgató véleménye: *„…Alapvetően kicsit soknak tartom a 60 órát, annak ellenére, hogy a gyakorlatom vége felé kevésnek éreztem, de ez csak abból adódott, hogy élveztem a gyakorlatot."*

A megjegyzés pontosan abból a premisszából született, hogy a tanárjelölt nem gondol rá, nem tudja még elképzelni, mi mindent nyújt majd számára a külső gyakorlat, és amikor ennek területei, rétegei, problémái, kellemes és netán kevésbé vonzó tenniva-

lói, nehézségei kerülnek elő, egyre nyitottabb, érdeklődőbb és problémaérzékenyebb lesz az iskola világára. Ennek tükrében pedig kezd „kevésnek" bizonyulni a 60 óra, az oktatási intézményben a mentor irányításával töltött idő.

Remélhető, hogy a 30 kredites összefüggő egyéni iskolai gyakorlat olyan mennyiségű oktatási intézményi tapasztalat felhalmozását biztosítja, mely után már nem alakul ki hiányérzet a tanárjelöltekben az iskola világának megismerése tekintetében. Aztán még jönnek a gyakornoki évek. Tehát a tanárrá válásban, a jó pedagógussá válásban a mentorált 60 óra, majd a bevezetésre kerülő összefüggő egyéni gyakorlat egy hosszabb folyamat egyik – bár reményeink szerint talán legmarkánsabb, legmeghatározóbb – nagy állomása, színtere.

Talán az is remélhető lehet, hogy valaki, aki a gyakorlat során szembesül a tanári munka összetettségével, nehézségeivel, még idejében tud letérni a pedagógusi pályáról. Ilyen irányú fordulat esetén a beválás kritikus kérdése a döntéshozót már nem érinti, és ezzel diákokat, szüleiket, kollégákat, az iskolavezetést kímélte meg a rossz időszaktól, a gyakorlati sokk okozta krízishelyzetektől, alkalmatlanságából adódó problémáktól.

Azaz a külső gyakorlat szükségességének egy újabb sarkalatos kérdéséhez érkeztünk, az értékelés kapcsán a mentor nagy felelősségéhez az egyéni sorsot befolyásoló ítélet kialakításáról, az alkalmasságról való kritikus döntéshez.

A külső gyakorlatot koordináló mentortanár, és még inkább így lesz ez a féléves iskolai jelenlét világában, számos szituációban, gyakorlati helyzetben látja, vizsgálja a tanárjelöltet. Ezek után, ideális esetben a szakos tanítási gyakorlatot irányító vezetőtanárral közösen dönthetnek a tanári pályára való alkalmatlanságáról, „megfelelő tapintattal és empátiával, de határozottan" közölve ezt a gyakorló tanárjelölttel. „A tanári mesterszak szintben és tartalomban minőségileg megújított képzése értelmét veszti, ha a tanári pályára nem való hallgatók szűrés nélkül oklevélhez jutnak" (Ajánlás, 2009).

Ezt a szűrő szerepet jelenleg még részben a 60 órás, külső iskolai mentortanárnak kell betöltenie, és tudja majd több tapasztalat alapján, nagyobb mértékű objektivitással e szerepet, funkciót betölteni a jóval magasabb óraszámú intézményi jelenlétet megkövetelő összefüggő egyéni gyakorlat képzett vezetője, koordinátora, mentora.

Adalék e témához, hogy a 2009/2010-es tanév őszi félévében külső gyakorlaton részt vevő 48 hallgatóból majdnem 10–15% úgy nyilatkozott, inkább „elriasztotta" a 60 óra a pedagógiai munkától. Ahogy egy őszinte nyilatkozó írja: *„Sajnos, mivel nem vagyok maximálisan elhivatott, a gyakorlat nem csinált kedvet, viszont segített közelebbről látni a pedagógus iszonyatosan nehéz munkáját."*

Befejezésül egy olyan tanárjelölti vélemény, mely döntő érv lehet a „60 óra" fontossága mellett: *„Egyáltalán nem számítottam arra, hogy ilyen nagy hatással lesz rám a gyakorlat. Mérhetetlenül fontosnak tartom későbbi pedagógiai munkám szempontjából."*

## *1.2. Ahogy a hallgatók vélekednek*

A féléves gyakorlat megtervezése során érdemes figyelembe vennünk, miként vélekednek a hallgatók a 60 órás gyakorlatról. E véleményekről az ELTE PPK által kibocsátott, a gyakorlat tapasztalatait firtató anonim kérdőívek alapján kapunk képet.

A továbbiakban a 2009/2010-es tanév őszi félévében válaszoló 48 hallgató véleményére hivatkozom.

Már korábban kiemeltem egy hallgató válaszát, de más érdekes, idézésre érdemes válaszok is születtek:

*„Eleinte értetlenül álltam a tény előtt, hogy külső gyakorlatot kell csinálni, bár most belátom, hasznos volt."*

*„Nem ártana szorgalmazni, hogy minden tanárjelölt eltöltsön egy kis időt általános iskolában is, mert sokkal pozitívabb élmény tud lenni, mint egy középsuli."* (Sajnálhatjuk, hogy a válaszoló nem érvelt megjegyzése mellett, feltételezhetően érdekes érvekkel szembesülhetnénk.)

Egy, az iskolánkba érkező hallgató idézte gyakorlatvezetőjének szavait, aki úgy látta – és ezt a véleményét osztotta meg hallgatóival –, hogy „azok a hallgatók, akik a régi iskolájukat választják, legtöbbször csalódnak a jelenlegi helyzetet tapasztalva". Két érv, mely részben szól az alma mater felkeresése ellen és mellette is. Nyilván egy új iskola világának megismerése sok új élményt, tapasztalatot hozhat, így járhat nagy haszonnal. A régi iskola sok év elteltével, számos változás tükrében – ráadásul egy egészen más szerepből – való viszontlátása szintén sok új benyomást eredményezhet, változásokat nyomon követő, pozitív hozadékkal járhat.

A témával, a gyakorlat helyéül szolgáló iskola választásával mindenképpen foglalkozni szükséges az egyetem illetékeseinek. Ennek bizonyítékául szolgál az a tény, hogy a gyakorlaton részt vett és az egyetem visszacsatoló kérdéseire válaszoló 48 hallgató közül 14-en, azaz majdnem harmaduk az „egykori saját iskolát" jelölte meg „a gyakorlat helyszínéül".

„A hallgató szabadon választotta azt az iskolát, ahol eltöltötte a gyakorlatot. Gyakori megoldásként a saját egykori iskolájába tért vissza, és ritkán került sor a jelölt szakmai fejlődése szempontjából tudatos választásra. A gyakorlat során a tanári segítség esetleges volt, az iskola fogadó tanárának a tanári képzésre és a gyakorlat céljaira korlátozott vagy semmilyen rálátása nem volt" (N. Kollár, 2009).

A „régi iskola" felkeresése kézenfekvőnek látszik a következő hallgatói megjegyzés tükrében, aki a kérdőív egyik rovatába „A gyakorlat helyszíne" meghatározásához a következőt fűzte: *„egy Budapesten megismert iskola, ahol találtam egy olyan tanárnőt, aki nem utasított vissza".*

A felvetett problémák megoldódni látszanak a tervezett tanárképzési reformok kapcsán. A tervezett féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat kiképzett mentora adott helyen végzi mentortanári tevékenységét, személye, felkészültsége, a gyakorlat felépítésének kötött (kötelező és választható) elemei biztosítékot jelentenek a képzés helyének alkalmasságáról, az elvárások sztenderdizálhatóságáról is.

## 2. A mentortanári intézmény

Feltételezhetjük, hogy az iskolába kerülő pályakezdő pedagógust munkába állása pillanatától az intézményben régebben működő pedagógus kolléga segíti, támogatja a beilleszkedésben, eligazodásban, munkája megkezdésében. Ezt az igazgató felkérése, megbízása teheti intézményessé, ellenőrizhetővé, számon kérhetővé. Gyakorta kaphatja e feladatot munkaközösség-vezető, igazgatóhelyettes.

Mindenképpen nagyon jelentős változást hoz az összefüggő egyéni gyakorlat bevezetése a tanárképzés folyamatába, hiszen olyan komplex programról, feladatrendszerről van szó, melyet csak az arra kiképzett szakember láthat el hatékonyan és eredményesen. A mentortanár esetleges és véletlenszerű kiválasztását felváltja a tervszerűen továbbképzett, a tanárképző intézmény által megbízott szakember tevékenysége.

„A gyakorlatok hasznosságában kulcsszerepe van a mentoroknak. Ezért a mentorok kiválasztása és képzése elsőrendűen fontos kérdés. Terveink szerint a mentor speciális felkészítést kap, és a gyakorlatok idején a mentoroknak konzultációs lehetőségek biztosítását tervezzük. Ezekben a feladatokban az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai vezetőtanárok szakértelmét egyaránt hasznosítani szeretnénk" (N. Kollár, 2009).

Lényeges adalék a kérdéshez a 2009-ben született „Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára" vonatkozó irodalomban, hogy „A partneriskolává váláshoz az intézménynek alapvetően szakképzett gyakorlatvezető mentorral kell rendelkeznie, azonban ezen túlmenően fontos, hogy a hallgatót befogadó intézményi kultúra is olyan legyen, mely előmozdítja a hallgatók tapasztalatszerzését. Az intézményvezető, vagyis az iskola igazgatója kulcsszerepet játszik a hallgatói gyakorlatot támogató iskolai kultúra kialakításában és a mentortanár kiválasztásában is."

A „megoldás", a kezdő pedagógus munkába állásának megkönnyítése látensen, sajátos keretek között eddig is működött. A szakirodalom és saját személyes tapasztalataim egyaránt arra figyelmeztetnek, ez a megoldás, mely gyakorta mindössze beavatás jellegű – tehát helyi szokások, névnapi megemlékezések, munka utáni összetartásokra szűkülnek –, nem tudja igazi funkcióját ellátni: a tervszerű, tudatos munkahelyi beilleszkedést, a pályaszocializációt eredményesen elősegíteni.

A mentori intézmény más munkakörökben, számos munkahelyen, szervezetben – sok helyen már kötelező jelleggel (rezidens képzés) – működik. Gyakorta hallott panasz azonban friss munkavállalóktól, hogy a felkészítésben megfelelő módszertani hiányosságok, időnként szakmai féltékenység, idő és türelem hiánya mennyi sérelmet okoz, rossz munkahelyi közérzetet teremt és éppen a célkitűzés diszfunkcióját alakítja ki. A tanári pályán az esélyek a mentori tevékenység sikerességére talán nagyobbak. Módszertanilag felkészült, saját munkáját e megbízatásban új kihívásokkal, tehát változatossággal, szakmai büszkeséggel vezetheti a továbbképzett, jelentős tapasztalatokkal, közoktatási múlttal rendelkező szakember.

A mentortanári intézmény célja egyértelmű: a pályaidentifikáció elősegítése, a beválás szakaszának rövidítése, a gyakorlati sokk visszaszorítása.

Összefoglalva: „A pályaidentitás csak olyan fejlődési folyamat eredménye lehet, mely során az egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját. Ezért is nagy jelentőségű tehát a pályakezdő szakasz, illetve annak segítése, hiszen a „beválás" túlzott eltolódása, a kezdeti kudarcokkal való egyedül maradás, nemcsak a pályaidentitás kialakulását gátolják, hanem korai pályaelhagyáshoz is vezetnek" (Szivák, 1999).

A mentortanári intézmény működésének szükségességére az alábbi adatok jól világítanak rá. Egy 193 általános és középiskolában végzett, kezdő pedagógusokkal foglalkozó vizsgálatban az igazgatók szerint a pályakezdők 80%-a esetén a pedagógiai,

75%-a esetén pedig a pszichológiai felkészültséggel voltak nehézségek, az intézményvezetők e területen láttak hiányosságokat.

Az adatokat azonban nyilván érdemes némi forráskritikával kezelni, hiszen az iskolából „már" egyszerűbb a képző intézményre elmarasztalóan visszamutatni, mint a helyi mentor megbízásának hiányában, vagy a megbízott, de túlterhelt kolléga munkájának kritikáját elvégezni.

Elbizonytalanító adat, hogy pályakezdők szerint az iskolák 57%-ában semmiféle segítséget nem kaptak, 11%-uk óráit nem látogatták, akiknek látták óráit, azok nem kaptak felhasználható pedagógiai-pszichológiai segítséget (Szivák, 1999).

## 3. Kikkel találkozunk a mentorálás során?

Fontosnak érzem ennek a kérdésnek a felvetését, hiszen a vezetőtanárok, mentortanárok felkészülésében, eredményes munkájában, a hatékony gyakorlati képzésében meghatározó, milyen elhivatottsággal, értékrenddel, szocializációs háttérrel érkeznek a hozzájuk beosztott hallgatók. Természetesen számos más kritérium is determinálja az együttműködést – a szakmai, szaktárgyi, oktatáspolitikai felkészültség, elméleti, módszertani ismeretek, nyitottság és sorolhatnánk még e tényezőket –, azonban most csak a mentorálási munka szempontjából **közelítjük** [!] meg a kérdést.

Fel kell ugyanis készülni a 60 órás külső gyakorlat folyamán arra, hogy tanárjelöltjeink nem feltétlenül akarnak és tudnak teljes mértékben a gyakorlat helyéül szolgáló iskola „rendelkezésére állni".

A mentortanárok jól tudhatják, sok diák *motiválatlanul,* idegenkedve, tájékozatlanul – „mit fogok én itt egy fél éven keresztül csinálni" kérdéssel – áll hozzá a 60 órás gyakorlat megkezdéséhez.

Értéksorrendet kerülve, azonban sok olyan elemet tudunk felsorakoztatni, ami ezt a – mint a későbbikben látni fogjuk roppant színes gyakorlatot, hiszen az „iskola világáról" van szó – tevékenységet a tanárjelöltek számára érdekessé, pedagógiai kihívássá, izgalmas területté, netán szívesen teljesített kötelességé változtatja.

Motiváló lehet, ha a hallgató még nem teljesítette szakos tanítási gyakorlatát, hiszen alkalmas bevezetés ez az iskola világába ; kapcsolatteremtési lehetőség diákokkal, tanárokkal, az iskola technikai személyzetével, akiktől már számos információ derül ki adott oktatási, vagy ahhoz közel álló – a képző intézmény illetékesei által elfogadhatónak minősített – intézményről. (Ez a sorrendiség a féléves iskolai gyakorlatnál nem fordulhat majd elő.)

Amennyiben a külső gyakorlatra a szakos tanítási gyakorlat után kerül sor – és a féléves iskolai gyakorlat idején ez lesz általános –, akkor a hallgató már eredendően sokkal több kérdéssel áll mentortanára elé, választ kaphat mindazokra a felvetésekre, melyekre nem volt idő, figyelem a korábbi félévben.

Az eddigi gyakorlat szerint az is elképzelhető volt, hogy egy nem gyakorlóiskolában – ún. külső vezetőtanárnál, „gyakorlóhelyen" – tevékenykedő tanárjelölt egy félév alatt folytatta két, tehát szakos és 60 órás gyakorlatát. A továbbiakban egyértelműen elkülönül a két tevékenység, így mindenképpen legalább két oktatási intézmény megismerése vár a tanárjelöltre. „A gyakorlóiskola minden eszközzel törekszik – törekednie is kell – a kiváló működésre, és ezért szükségszerűen más világ,

mint a közoktatás átlagos, vagy kifejezetten hátrányos helyzetű iskolái. Ezért született meg a törekvés, hogy a hallgató már a tanulmányai során jusson el más oktatási intézménybe is, és vált szét formailag is a tanítási és az önálló iskolai gyakorlat" (N. Kollár, 2009).

Az érvényben lévő szabályzat szerint gyakorlóiskolában nem végezhető a külső gyakorlat, majd a féléves összefüggő gyakorlat sem. Miután a tanárjelöltek döntő többsége gyakorlóiskolában tanító vezetőtanárnál végzi szakos tanítási gyakorlatát, így biztosítottnak látszik minimum két iskola belső világának, sajátosságainak megismerése, feltérképezése. Adott tanév mindkét féléve bővelkedik olyan eseményekben (lásd később a „Témakörök az iskola világának megismeréséhez" felsorolás megfelelő pontjait), melyek a konstans külső iskolai megismerési elemeken túl biztosítják az iskolai világába való reprezentatív betekintést.

A 60 órás gyakorlaton tehát még nem ritka, hogy nem a tanári pályára készülő hallgatók jelennek meg az iskolában. Ilyen esetekben a következő motiválási lehetőségeket lehet alkalmazni:

- A külső gyakorlaton képződő portfólió, amely mind a kimeneti vizsgálat, mind tanári állás keresése alkalmával forrás lehet a tanárjelölt felkészültségének megítéléséhez, mind a képesítővizsga bizottságának tagjai, mind a leendő munkaadó, igazgató számára.
- A 60 órás, külső iskolai gyakorlaton szerzett tapasztalatait a hallgató össze tudja vetni elméleti tudásával, mindez adaptálható a tanári képesítővizsgán és az iskola világában előforduló helyzetek kezelésében.
- A gyakorlaton megszerzett – dominánsan empirikus – tudás nagymértékben növeli az adott közoktatási környezetben a pedagógiai tájékozottságot, ismereteket.
- Ez az ismeretegyüttes jelentősen növelheti a tanárjelölt szakmai magabiztosságát, pedagógiai öntudatát, pontosíthatja pályaképét, csökkentheti a „gyakorlati sokk" lehetőségét, javíthatja a beválási esélyeket.
- Feltételezhető: az iskola világában szerzett ismeretek szervezetről, lélektanról, szociológiáról, oktatáspolitikáról, és az ezekhez kapcsolódó egyéni kompetenciák, készségek/képességek finomodása nemcsak a motivációt növelheti, hanem a munkaerőpiac egyéb területein is kamatoztatható.
- Az iskolában a különböző korú diákokkal való interakciókban olyan tudás is felhalmozható, melyet a szülői szerep vállalása, majd gyakorlása során is alkalmazhat a gyakorlat résztvevője.

Tapasztalataim szerint a pályakezdő tanárokkal való találkozás végén is érdemes a fenti felsorolás számbavétele. Ekkor – tehát a külső gyakorlat befejezésekor – az „iskola világából", gazdag életéből adódó élmények során kialakult kíváncsiság, a folyamatosan felvetődő kérdések, problémák, megoldott konfliktushelyzetek sokasága már azt a látszatot keltheti, korábban szükségtelen volt a külső késztetés mentori presszió.

Az is gyakran előfordul azonban, hogy a 60 órás gyakorlaton *a hallgatók nem tudnak teljes mértékben helytállni, figyelmük koncentráltsága, időbeosztásuk, elfoglaltságaik jelentősen befolyásolják az együttműködést.* Gyakorló kollégák – mentortanárok

és szakos tanítást végző vezetőtanárok egyaránt – megerősíthetik a 21. századra Magyarországon jellemzővé vált helyzetet, miszerint a gyakorlatra beosztott egyetemista:

- munkahellyel is rendelkezik (mely esetleg kevésbé kötődik tanulmányaihoz, de létfenntartása, hallgatói kiadásai indokolják a munkaerő-piaci megjelenését),
- valamely szakjából, szakjaiból – esetleg tanári – szakdolgozatát írja (hiszen a gyakorlatokra az utolsó képzési időszakban kerül sor, akkor már a közeli államvizsga is befolyásolja a hallgató terveit, időgazdálkodását),
- az ELTE tanár szakos fakultása mellett más egyetem hallgatója is (gyakori példa a történelem szakos hallgatók politológiai érdeklődése, a piacképesebbnek vélt közgazdasági vagy – nyelvszakos diákok esetében – idegen nyelvvel összefüggő tanulmányok folytatása),
- családos, gyermekei vannak,
- stb.

Egyetemi oktatók persze erre joggal mondhatják: van egyértelmű követelményrendszer, értékelési visszajelzés, kérje számon a vezetőtanár a képzés során e terület nélkülözhetetlen elvárásait. Ezt ők legjobb tudásuk, lelkiismeretük szerint minden bizonnyal meg is teszik, de mint több feladattal is ellátott pedagógusok, vezetőtanári, mentortanári munkájukba a fenti tényeket bele kell kalkulálni.

A tapasztalataimból táplálkozó felvetésem azonban rövidesen érvényét veszíti, hiszen ez a jelenség – a hallgatók többirányú elfoglaltsága – a reform következményeként változni fog. Úgy gondolom, amennyiben az összefüggő egyéni gyakorlat elvárásai szerint jár el a mentortanár – és a tervek szerint ez meghatározó erőkifejtést igénylő félévi elfoglaltságot jelent –, az a tanárjelölt tevékenységének egészét leköti az adott időszakra.

Érdekes lesz majd megtudni, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat milyen hatással lesz a tanárképzés egészére, annak vonzó és teljesíthető voltára, hiszen a hallgatók szinte minden más feladatról, munkáról lemondva, azokat esetleg csak átmenetileg szüneteltetve tudnak helytállni a gyakorlati képzés kihívásainak.

2003-ban Klinghammer István, az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektora még arról számolhatott be: „Végzett hallgatóink 60%-a pedagógus diplomát szerez egyetemünkön" (Klinghammer, 2003).

Érdekes vizsgálat tárgyát képezheti majd tehát a tanárképzésben való részvétel arányainak változása, de ne felejtsük el, ezt csak a tanári képesítést szerzett hallgatók felkészítettségének minőségével való összevetésben érdemes kutatni.

A pályakezdő pedagógusokkal foglalkozó szakembernek külön figyelmet kell fordítani azokra a hallgatókra – kiknek száma személyes tapasztalataim alapján kiugrónak mondható –, akik vidéken, vagy éppen határainkon túl, diaszpórában élő magyar kisebbségi létben töltötték egyetemi tanulmányaik előtti életüket.

Arra a természetesen jelentős ismeretanyagra, személyes tapasztalatra, élményegyüttesre, melyet a közoktatás során diákként szereztek ezek a hallgatók, nagymértékben tud építeni a vezetőtanár. Azonban más oktatási-nevelési rendszerekben – tehát külföldön vagy vidéki, kisvárosi iskolákban – szocializálódott diák ismereteit,

értékeit sajátos stratégiákkal, empátiával, körültekintéssel lehet egy például budapesti középiskola viszonyaihoz igazítani. Úgy érzem, meghatározott kihívást jelent az ő tanári attitűdjeiket a mai magyarországi, különösen fővárosi iskolák pedagógiai alapelveihez, kialakult szokásaihoz adaptálni.

Ezt a számukra riasztó nehézséget – a fővárosi 10–18 éves korú generáció diákjait elfogadni, oktatni, nevelni nagyon komoly feladat, célkitűzés – a tanítási gyakorlat végén ők is rendszeresen szavakba öntik, sajátos módon utólag megfogalmazzák.

Külön kategória az az egy szakos hallgató, akinek jellemzően magas elvárásait toleranciára, megértésre való képességét kell csiszolni, hiszen a gyakorlat során szembesül a középiskolás diák óraszámával, egyéb tantárgyainak követelményeivel, szabadidejével, délutáni, iskolán kívüli elfoglaltságaival.

A fentiek egy újabb jelentős érvet jelentenek a külső gyakorlat mellett, mert mint kiderült, nagyszerű területe ez a közoktatás hazai, és hangsúlyozottan fővárosi rendszerének megismertetésében azoknak a nagyszámú hallgatóknak a képzésében, akik más körülmények, más paraméterek, más fegyelmi helyzet, törvényi keretek stb. mellett ismerték meg az iskola világát.

A témához befejezésképpen érdemes felhívni a figyelmet a szakirodalomban megjelenő új jelenségre is. A kapuzárási pánik sokféle értelmezésben használt, régóta ismerős fogalma a lélektani kutatásoknak, de mára megjelent a „kapunyitási pánik" szindróma is, mely olyan jelenségegyüttest vizsgál, melyet a fiatal, egyetemi tanulmányaik végén álló, pedagógusi pályakezdéssel kacérkodó huszonévesek körében sem ismeretlen. Az „életnegyedi válság", az angolból rövidítve QLC (quarterlife crisis) kifejezés mögött a sajátos életszakaszból, a 21. századi világból származó jelenség észlelhető, mely a pedagógus pályakezdőket ugyanúgy érintheti. A társadalmi, történeti változások nyomán „a QLC jellegzetes eleme az identitáskrízis: az életük nagy részét diákként töltő, bár ezt a címkét feladni kényszerülő huszonévesek komoly gondban vannak, ha önmagukat kell meghatározniuk. A legtöbb felnőtt ember munkájával azonosítja önmagát, ezt azonban a krízist átélők nem szívesen teszik…" És ezzel a tanári pálya iránti bizonytalan azonosulástudattal rendelkező pályakezdő pedagógussal találkozó vezetőtanárok is gyakorta szembesülnek. Az idézett cikk a következő kiegészítéseivel újabb adalékokat szolgáltat: „gyakran megjelenik a kiégést is kísérő kedvetlenség és unalom" (Nagy, 2010).

Külön kutatás, vizsgálat tárgya lehetne az, hogy mennyiben függ össze a pályakezdő pedagógusok bizonytalansága, azonosulásuk visszafogottabb mértéke leendő hivatásukkal a pálya mára alacsony társadalmi presztízsével, anyagi elismerésének szerény szintjével.

Szociálpszichológiai közhely: amit ismerünk, azt inkább szeretjük, inkább azt kedveljük, amiről többet tudunk. A vezetőtanárok célja, feladata ennek tükrében egyértelmű: az arra alkalmas tanárjelöltekkel minél több dolgot megismertetni az iskola világából, minél inkább visszaszorítani az ismeretlen, így misztifikált területeit a pedagógusi munkának. Sikerélményekkel magabiztosabbá tehető leendő tanári munkájuk, pedagógusi elhivatottságuk, mely visszaszorítja a fent leírt bizonytalanság, a QLC említett paramétereit.

Nem lehet feladatunk a fenti kérdések körültekintő megválaszolása, megalapozottnak vélt megítélése, ismerjük a pedagógusi pálya hihetetlenül összetett kritérium-

hálóját, mindössze néhány olyan kezdő tanári attitűdre szeretnénk még felhívni a figyelmet, melyekre a mentori tevékenységet vállaló szakemberek számíthatnak.

A pályakezdő tanárra – korábban több iskolához is kötődő gyakorlata ellenére – is jellemző: „Az eötvösi tudós tanár típus, aki elsősorban szaktárgyának tudományos életéhez kötődött, és a pedagógusmesterség gyengébb tájékozódási pont volt számára" (Setényi, 1999).

Számolhatunk tehát a pályakezdő bizonyos szakmai magabiztosságával, mely szaktárgyakon túli ismeretei mellett az elméleti, módszertani, illetve néha a gyakorlat világában való vélt vagy valós jártasságából adódhat. Tapasztalataim szerint néha bizonytalanságát, frusztráltságát, izgalmát az új, csak részben ismert szituáció kapujában éppen a magabiztosság látszatával igyekszik palástolni, elfedni. A tanulmányai végén, a gyakorlaton megjelenő tanárjelölt hallgató, kezdő pedagógus nagyon sok vizsgaszituáción van túl, sajátos lelkiállapotát jól tudja leplezni, azt megtanulta kezelni, és ezt vezetőtanárával szemben is érzékeltetheti.

Magabiztosságának jellemző forrásai a diákként átélt régi iskolai élményei, melyekről emlékei kedvezőek: az iskolai elvárásokat sikeresen teljesítő diák került az egyetem padjaiba, a tanári pályára, a katedra közelébe.

Ebben a helyzetben nem könnyű elfogadtatni Setényi János megállapításának igazságát, melyet még 20. századi jelenségek alapján, egy korábbi oktatástörténeti korszak sajátosságaiként fogalmazott meg, jelezve, ez a premissza mára alapvetően nem igaz:

> a tanulók akarnak tanulni,
> a tanulók tudnak tanulni,
> a tanulókat családjuk támogatja a tanulásban
>
> (Setényi, 1999).

Megjegyzésem a témához: nagyon sok gyakorló hallgatókkal, pályakezdő tanárokkal érintkező kolléga oszthatja véleményem, jelentős változás történt az utóbbi időben a tanárjelöltek szakmai felkészültségében is. Az egyetem padjait koptató diákok „minőségéről", a színvonalesésről, oktatók általános panaszairól van szó, melynek okaiként a képzés tömegessé válását az egyetemen olyan diákok megjelenésével hozzák összefüggésbe, akik korábban nem nyertek volna felvételt felsőszintű képzésbe. Felkészültségük hiányosságai, általános műveltségük gyengesége talán nagyobb mértékben derül ki a gyakorlat terepén, a diákokkal való interakciók során, mint az egyetem falai között, ahol ritkultak a professzorokkal való érintkezések, részben a korábbinál jóval nagyobb számú hallgató miatt. Amennyiben hiányosságaik tudatára ébrednek – gyakorta éppen már az iskola világában, a gyakorlati képzés során –, ez nagymértékben fokozza talajt vesztettségi érzetüket, labilitásukat.

A mentortanárokra, vezetőtanárokra tehát kétfajta sajátos megközelítés lehetősége vár, mely szerint vagy a pályakezdő kolléga önbizalmát kell erősíteni, magabiztosságát növelni, a „gyakorlati sokk" hatásait csökkenteni, vagy éppen ellenkezőleg a reális helyzet- és önértékelést fejleszteni.

Az egyetemi évek hatása is meghatározó a hallgatók, pályakezdők pedagógiai attitűdjeiben. Azok a fiatalok, akik nagyon sok megpróbáltatás, fokozott erőkifejtés után tudtak eljutni az államvizsgájukig, magukban hordozzák az elvárások, számonkérések

nyomán kialakult kérdezési módokat, a számonkérés szigorát, az értékelés keménységét, mely bennük a tanár-diák viszonyra is meghatározó hozzáállást konzervál. Tanári szerepükben meghatározó a jelentősége az egyetemi évek alatt kialakult viszonyuknak a tanuláshoz, tudáshoz, számonkéréshez, majd ennek az értékvilágukban való továbbélésének lehetünk tanúi. Tapinthatóan más a középiskolai tanulókhoz való hozzáállása a felsőoktatásban másképpen, más értékek mentén szocializálódott hallgatóknak. (Jól érzékelhetik a fent jelzett problémát azok a tanári képesítővizsgán megbízott kérdező tanárok, akik belelátnak az adott tanszék szakmai államvizsgáiba.)

Az egyetemi képzés tömegessé válása sok forrás szerint háttérbe kényszeríthette a hagyományosan „bensőséges" professzori-hallgatói viszonyt, kontaktust. Ennek hiánya azonban kiaknázható a mentori tevékenység során, hiszen a tanárjelöltnek újszerű, fontos élmény lehet az általános vagy középiskolai diákokkal való közvetlen kapcsolat, a nem különösen nagy korkülönbség, melynek pedagógiai értéke magas lehet.

A gyakorlat során tehát számolhatunk a jelöltek felkészültségének tekintetében szakmai, módszertani és szokásokban is megjelenő anomáliákkal, eltérő értékrenddel, más-más hagyományokkal. Mindez komoly kihívást jelent a mentortanárnak, hiszen a különböző attitűdöket a mai közoktatási viszonyokhoz kell adaptálni.

Feladatot jelent, hogy a gyakorlati képzés során komoly szemléletváltást kellene elérni, mely a 21. századra egy már más iskola képhez való megfelelő alkalmazkodást jelentene. A sokat emlegetett módszertani gazdagság mára olyan elemi kényszerítőerő az oktató-nevelő munkában, mellyel a korábbi iskolai emlékekből élők csak a ma iskolájának közvetlen megismerése során szembesülnek.

Az egyetemi hallgatókban még él a saját oktatóik irányában érzett egészséges tekintélytisztelet – ne felejtsük el, hasonlóképpen élhet még bennük középiskolai tanáraiknak emléke is –, a ma katedrára lépő pedagógusnak már nem „jár ki" az automatikus tisztelet, tudását övező elismerés, státuszát komoly munkával, szakértelemmel kell felépítse és megvédje.

A teljesség igénye nélkül vetettem fel néhány olyan várható helyzetet, melyet a hallgatókkal, tanárjelöltekkel szemben a mentortanárnak bele kell kalkulálnia tevékenységébe, tervezésébe, képzésébe, tanácsaiba. Hozzá kell azt is fűznünk, hogy a számos találkozás, konzultáció során a tanárjelöltektől nagyon sok mindent tanulhatunk is. Friss elméleti képzettségük, frissen szerzett modern tudásuk gazdagítja, építi a vezetőtanárt, mentort, mely elemek az együttműködést színesíthetik, sok szempontból kétoldalúvá is tehetik. (Gondoljunk bele, pusztán az informatikai, korszerű oktatástechnikai tudásuk milyen sok szempontból lehet újszerű a jellemzően nem pályakezdő kollégák tudásához képest.)

## 4. Témakörök az iskola világának megismeréséhez

### *Az iskola életét szabályozó, determináló dokumentumok*

- Alapító okirat, Küldetési nyilatkozat
- Az iskolai statisztika
- Szervezeti és Működési Szabályzat
- Kollektív Szerződés
- A pedagógia program (A nevelési és pedagógiai program)
- Kerettanterv, Helyi tanterv, tanmenetek
- Minőségirányítási program
- Házirend
- Egészségnevelési és környezeti nevelés programja
- Drogprevenciós program
- Esélyegyenlőségi terv
- A továbbképzési terv
- Tankönyv- és taneszköz jegyzék
- Balesetvédelmi, munka- és tűzvédelmi szabályzat
- Az adott tanév rendje, programja (Éves munkaterv, havi ütemtervek)
- Munkaközösségi munkatervek
- Intézményvezetői pályázat
- Igazgató, igazgatóhelyettes év végi, félévi beszámolói
- Naplók (elektronikus napló)

### *Az iskola szervezeti felépítése*

- az iskola vezetősége és munkaköri leírásai
- az iskola térképe
- az iskola proxemikai elemzése

(előadók, tantermek, szaktantermek, műhelyek, a diákok és tanárok mozgása az épületben, épületek között); a tanári szoba (berendezése, információs forrásai stb.); igazgatói iroda, igazgatóhelyettesi irodák, gazdasági vezető irodája, könyvtár, szertárak…

- az iskolatitkári intézmény
- az iskolaorvos, iskolapszichológus
- az iskola technikai személyzete
- a pedagógiai asszisztens
- az osztályok, csoportok, besorolási szempontok
- tagozatok, fakultációk rendszere

### *Információáramlás az iskola keretei között*

- az adott tanév ütemterve
- a havi ütemtervek
- az értekezletek helyi rendszere
- a pedagógusok elérhetősége az iskola épületében
- a napi információk (kihirdetése, fogadása, a visszacsatolások, ezek ellenőrzési lehetőségei stb.)
- elektronikus kapcsolatok az intézményen belül
- csöngetési rend

### *Az iskolai oktatástechnikai kelléktára és használata*

- az eszköztár számbavétele, használatának dokumentumai, a használat lehetőségei, korlátai
- az oktatástechnikai berendezések igénybevétele, dokumentálása
- az ismerethordozó anyagok (pl.: kazetta, CD, DVD) nyilvántartása, kölcsönzése
- a fénymásolás lehetőségei
- az elektronikus tábla, digitális tananyag
- az oktatástechnikai eszközökért felelős személy

### *A szülőkkel való kapcsolattartás helyi rendszere*

- az iskolai dokumentumok deklarációi
- a SzMK (Szülői Munkaközösség), SzV (Szülői Választmány)
- Iskolaszék
- szülői értekezletek
- szülői fogadóórák
- a szülő és pedagógus egyéb lehetőségei a közvetlen érintkezésre

### *Az órák nyilvántartása*

- az órarend
- az órakedvezmények
- az órák „megtartásának” adminisztrációja
- elektronikus és papíralapú regisztrálás
- a helyettesítés és adminisztrációja

### *Az iskola ügyeleti rendszere*

- a tanítási órákon kívüli felügyelet
- egyéb ügyeletek (folyosó, kapu stb.)

*Az iskolai ünnepélyek és emléknapok*

- megemlékezések a nemzeti ünnepeken
- az emléknapok szervezésének módjai
- az iskola életével összefüggő megemlékezések
- szalagavató bál (egyéb bál, bálok)
- ballagás

*Az iskola szabadidős programjai*

- gólyatábor
- iskolai diáknapok
- farsang

*Az „alma mater"*

- az iskolai emlékkönyvek
- az iskolai évkönyvek
- az iskolai digitális évkönyv
- hagyományok, hagyományőrzés
- az internetes elérhetőség
- az iskola honlapja

*A minőségbiztosítás helyi rendszere*

- minőség-ellenőrzés
- a teljesítményértékelés
- az óralátogatások

*Az osztályfőnöki tevékenység*

- az osztályfőnök és helyettese
- az osztályfőnök és feladatai
- az osztályfőnöki tanmenet
- az iskolapszichológus
- a gyermekvédelmi felelős
- Nevelési Tanácsadó

*A pedagógiai értekezletek helyi rendszere*

- a tanévnyitó és -záró értekezlet
- a tanév folyamán ismétlődő – pl. havi, egyéb – értekezletek
- a félévi munkát értékelő értekezletek
- konferenciák, osztályozó értekezletek
- a rendkívüli tájékoztatók
- munkaközösségi értekezletek

### *Az iskola és gazdálkodása*

- a pedagógus és a gazdasági iroda
- a beszerzések helyi rendszere
- pályázatok

### *Az iskola szakmai munkaközösségei*

- a munkaközösségek szerepe, feladatai
- a továbbképzések ügye
- az iskolai, szakmai pályázatok
- versenyekre felkészítés, versenyeztetés

### *A tanórákon kívüli foglalkozások*

- szakkörök
- felkészítés tanulmányi, illetve tantárgyakhoz kötődő versenyekre
- a napközi
- az iskolai sport, tömegsport-foglalkozás
- tehetséggondozás, felzárkóztatás
- egyéb iskolai tanfolyamok

### *Az érettségi rendszer*

- felelősei, megbízottai
- dokumentumai, adminisztrációja

### *A helyi vizsgarendszer*

- a helyi felvételi rendszer
- szakaszvizsgák, „kis érettségik”
- osztályozóvizsgák
- évfolyamdolgozatok

### *Tanulmányi versenyek, mérések*

- az OKTV
- egyéb országos, tantárgyhoz, tantárgyakhoz köthető tanulmány versenyek
- megyei, városi kerületi versenyek
- iskolai versenyek
- helyi tanulmányi pályázatok
- országos kompetenciamérések (eredmények)

*Felkészülés rendkívüli iskolai helyzetek kezelésére*

- bombariadó
- tűzriadó
- a tulajdon elleni iskolai vétségek
- a bejelentések, észrevételek, panaszok kezelése

*„Kimozdulás" az iskolából*

- a tanulmányi kirándulások
- múzeum-, színház-, kiállításlátogatás
- orvosi vizsgálatok
- a nyári táborok
- erdei iskola

*Az iskolai diákönkormányzat*

- szervezete, funkciói, koordinátora
- a DÖK szerepe az iskola életében
- diákjogok, jogok és kötelességek

*Az iskolai könyvtár*

- könyvtár nyitva tartása, használata
- könyvtár és számítástechnika

*Pályázati rendszerek*

- forráskutatás
- a fenntartó és forrásai
- helyi források, alapítványok

*Az iskolai étkezés*

- az iskolai büfé működtetése
- menza
- egészséges ételek az iskolai étkezésben
- a kulturált étkezés feltételei az iskolában
- higiéniai kötelezettségek

A nagy mennyiségű vázlatpontot természetesen „egészséges" szelekcióval kell kezelni, azt súlypontozni szükséges, és megfelelő sorrendben ajánlatos felvezetni, prezentálni.

Gondoljunk bele, milyen sokkoló hatású lehet mindezzel egyszerre szembesíteni a pályakezdő pedagógust. Ugyanakkor számos, az említett kategóriákon kívüli elemet

is fel lehet még sorakoztatni, melyek beerőltetése a fenti felsorolási pontokba ezúttal elmaradt, mégis lényeges, megismerésre, megtanulásra méltó feladata a pályakezdőnek.

Példaként említhetjük az iskola világának a mindennapi munkavégzést befolyásoló elemét: hiányzó kolléga helyettesítésének kérdését. A technikai feladatokon túl – értesítés a tennivalóról, a visszajelzés módja, adminisztrációja stb. – a helyettes pedagógus kijelölésének kritériumai, az iskolavezetés elvárásai a helyettesítő kollégával szemben mind újdonságot jelenthet a pályakezdőnek. (Megkockáztatható: külön módszertana létezik az idegen, a váratlan helyzetre nem készülő osztályban, csoportban fellépő kolléga munkájának.)

Hiányzik a felsorolásból annak a meghatározása, hogy adott ügyben kihez, milyen sorrendben fordulhat a kezdő tanár kérdéseivel, konzultációs szándékával, hol találja a számos vázlatpontban szereplő elérhető dokumentumot, adott területek felelőseit. Hogyan fog gyorsan akklimatizálódni a pályakezdő helyi konfliktusok, iskolai agresszió kezelésében? A megjegyzések befejezetlenül csak arra utalnak, milyen sokféle irányba lehetne még fejleszthető a felsorolás.

## 5. Módszertani ötletek, javaslatok a mentortanárok tevékenységéhez

A mentori tevékenységnek önálló módszertani elmélete nehezen képzelhető el. A számos elem, amely az iskola világába való bevezetést jelenti, kijelöli azokat a síkokat, területeket, melyeknek bemutatása, megismertetése – szinte minden esetben – egyedi módon, sajátos eszközökkel, elgondolásokkal, feladatokkal történik. Ötletek, javaslatok hangozhatnak el, lehetnek irányadóak a 60 órásra tervezett gyakorlat minél hatékonyabb kihasználására. Feltételezhetően mindez alkalmazható lesz a féléves gyakorlat során is.

- Mindenképpen érdemes a külső gyakorlathoz munkaterv, ütemterv elkészítése, hiszen az évi programok a megfelelő intézményi dokumentumokból ehhez jól láthatóak.
- Portfólió készítése. Ebben a tekintetben a „portfólió a hallgató által kiválasztott, adott kompetenciák elérésének adott színvonalát bemutató, illusztráló dokumentumok és az ezekre vonatkozó reflexiók rendezett gyűjteménye" lehet. „Ilyen értelemben a portfólió a tanárképzés folyamatában kettős funkciót tölt be. Egyfelől a hallgató számára tárolja tevékenységének, megszerzett tapasztalatainak, tudásának dokumentumait, lehetővé téve számára a folyamatos önértékelést, másfelől a portfólió módot ad a tanárjelölt felkészültségének értékelésére" (Ajánlás, 2009).
- Lényeges kérdésnek tekinthető a gyakorlat egyes területeinek megismerési sorrendisége. A mentortanár igen sokféle szempontot vehet figyelembe a témák sorrendjének kialakításakor, ötletessége, kreativitása sokat segíthet a kezdő pedagógusnak a gyakorlat hatékony, jó hangulatú teljesítésében. A döntéshez javasolható a fokozatosság elvének szem előtt tartása, a pályaidentifikáció erősítése, a kezdő tanár folyamatos motiválása leendő tevékenységéhez, a félévesre tervezett program színesítése, az egyes területek tervszerű keverésével.

Néhány példa:

Osztályfőnök feltételezhetően később, optimális esetben a gyakornoki évek elteltével lesz a kezdő pedagógus, így azzal a gyakorlat többedik szakaszában érdemes, elégséges foglalkozni.

A munkaközösségek „ügye" akár a legelső pozícióba is kerülhetne, hiszen az iskolába lépő tanár ezen a kisebb közösségen keresztül kezd betagozódni új munkahelyére, és sajátítja el a helyi szokásokat, értékeket. Az új munkaerő a legtöbbet ebben a közösségben tanul, az itt nyújtott segítség számára a legnélkülözhetetlenebb, és beilleszkedését az új munkahelyi környezetbe ez a kör könnyítheti meg leginkább.

Hasonlóan, amennyiben valamilyen fontossági hierarchiában próbáljuk összeállítani a témák listáját, nagyon különböző időszakokban szerepeltethetjük a tanórán kívüli iskolai kínálatok tételét. Ma nagyon sok iskolában – különösen kisebb, rosszabb anyagi helyzetben lévő fenntartók kezelésében lévő intézményekben – nincs pénz tanórán kívüli programok finanszírozására. Míg máshol az iskola legfontosabb értékeként éppen a nagyon sokféle: szakköri, tehetséggondozásra irányuló, képességfejlesztést célul kitűző ajánlat szerepel – így reklámtevékenysége fókuszában is ez áll.

- A 60 órás külső gyakorlat, az összefüggő egyéni gyakorlat nélkülözhetetlen módszertani eleme az iskola világa egyes területeinek feladatcentrikus megközelítése.

Ez természetesen időigényes felkészülést igényel a mentortanártól.

A frontális képzés elleni küzdelemben azonban ezzel a – feladatokon keresztül történő – témamegközelítéssel is már látensen is oktató tevékenységet, módszertani színességet hordoz a kezdő pedagógussal való együttműködés. Gondolhatunk itt az egyetemi elméleti képzés folytatásaként az iskolai élet dokumentumainak megismertetésére, azok megadott szempontok alapján való elemzésére, elemeztetésére.

- Természetesen – és ez a fent jelölt dokumentumokból is indirekt módon kiderül – a mentortanár magyaráz, bemutat, konzultál, beszélget, elmond, figyelmet irányít, elmesél, tájékoztat stb.
- A módszertani kérdések homlokterében ott áll a tanári tevékenységhez szükséges kompetenciák fejlesztésének terve, programja. (Mindenképpen vitatható a módszerek tárgykörében a kompetencia, illetve a továbbiakban érintett empátia kérdésének említése, mégis úgy gondolom, mindkét értéket a módszertani beágyazottságban kiemelt szerepben kell kezelje a mentortanár.)
- Empátia fejlesztése. A kezdő pedagógus olyan státuszban van gyakorlata során, hogy a benne még frissen élő diákszerepe pályaidentifikációja kezdeti szakaszán jól kiaknázható.

Talán a leendő tanár megértőbb, a diákokkal könnyebben azonosulni tudó kollégává válik, ha egy adott napon, adott osztály nyomába eredve, primer iskolai élményekhez juttatjuk. Láthatja a két óra között a folyosón kabátját cipelő, az ebédlőből távoli előadóba rohanó, iskolai rendezvényen részt vevő, versenyen szereplő, kiránduláson felszabadultan viselkedő diákot, és végeláthatatlanul folytathatnánk a sort, melyet a gyakorlat során majd láthat a tanárjelölt.

Az eddig leírt elképzelések, ötletek, az elméletről és gyakorlatról szóló megjegyzések megvalósulása a 60 órás program befejezésével elkészülő, az ELTE PPK által kidolgozott „Igazolólap a Külső iskolai gyakorlat követelményeinek teljesítéséről" szóló dokumentum kitöltésével, így annak vizsgálatával követhető nyomon.

A 2009 őszi félévében elvégzett gyakorlatok dokumentációjába tekintve (kb. 100 db Igazolólapot olvastam el) különösen eklektikus kép tárulhat az érdeklődő szeme elé.

A címben is szereplő „iskola világába" igazi virtuális kirándulást tehet a fantáziával rendelkező vizsgálódó, aggodalmát csak az erősítheti, hogy vajon a tanárjelöltek általánosságban is hasonló teljességében gyűjtöttek-e tapasztalatokat a közoktatás választott/kijelölt intézményéről.

Eklektikusságot mutat a „foglalkozás meghatározása (jellege, tárgya, helye, résztvevő tanulók osztálya, létszáma stb.)" rovat is, melynek „dátumát és időtartamát" is megtudhatjuk az igazolólapról.

A gyakorlat helyéül szolgáló intézmény jellegéből, tevékenységi köréből, pedagógiai munkájából adódik, hogy annak milyen első félévi eseményein tudtak részt venni a hallgatók. Ebben a körben tehát a még nyár folyamán zajló nyári táborok, sok iskolában kora őszi időszakra szervezett osztálykirándulások, gólyabálok, szalagavató bálok, Mikulás- és karácsonyi rendezvények, különböző versenyek stb. szerepelnek. A foglalkozások azonban ennél sokkal többrétűek, melyekre indirekt módon lehet visszakövetkeztetni „a hallgató szerepének, feladatainak" megjelöléséből. Álljon itt egy lista, szemelvénygyűjtemény az „Igazolólapok"-ról, mely így válogatatlanul, nem jelölve az előfordulások számát, jó alátámasztása az eklektikus jelzőnek, és bizonyítéka annak, hogy nagyon különböző módon lehet letudni, teljesíteni, elvégezni a 60 órás programot:

- adatrögzítés
- ajándékkészítés
- akadályverseny
- aktív részvétel
- anyaggyűjtés (Goethe Intézet)
- bábkészítés
- bemutatás
- beszélgetés a diákokkal
- büfeügyelet (jellemzően az első félévi gólya- és szalagavató bálokon)
- csapatbemelegítő (sport)
- csapatvezető animátor
- csoport sajátosságainak megfigyelése
- dekoráció
- differenciált tanulásszervezés
- fegyelmezés, járműről le- és felszállás irányítása
- fejlesztő foglalkozás
- feladatok készítése
- felelősségvállalás fejlesztése
- felügyelet (folyosói, OKTV, érettségi, házi versenyek)

- fénymásolás
- filmajánlás
- életmű bemutatása
- énektanítás
- étkeztetés
- értelmezés
- értékelés
- gyertyagyújtás
- hajszárítás (óvoda)
- hangszeres próba
- hospitálás
- idegenvezetés
- ijesztgetés (éjszakai túra során, bátorságpróba alkalmával)
- interjúkészítés
- iskolai dokumentumokkal ismerkedés
- játékszervezés
- jegyzőkönyv készítése
- kapcsolatteremtés az egészségüggyel
- kézműves foglalkozás
- kirándulás
- kísérés
- koreográfia betanítása
- konzultáció
- könyvtári tevékenység
- kulturális igények ébresztése
- lampionkészítés
- lányok öltöztetése (szalagavató bál)
- látogatók eligazítása
- lebonyolítás
- másodedző
- megfigyelés
- menetjegyek intézése
- mesélés (óvoda)
- médiatár megfigyelése
- mérkőzés vezetése
- Mikulás készítése
- nyakkendő megkötése
- origami
- osztályfőnöki tevékenység (napló, hiányzások, jegyek ellenőrzése)
- öltöztetés (óvoda)
- pedagógiai programok összehasonlítása
- pénzszedés

- programszervezés
- önreflexió
- rendezés
- részvétel (általános megjegyzés)
- rovarmeghatározás
- ruhatári ügyelet
- segítségnyújtás
- segítségnyújtás növényültetésben
- szakkörvezetés
- szertármunka
- szociometria készítése
- szülői fogadóóra (részvétel)
- tanácsadás
- tanulók motiválása, látókörének szélesítése
- tanulók szociális érzékenységének növelése
- tapasztalatok megbeszélése
- tapasztalatszerzés
- túravezetés
- ünnepélyen való részvétel
- uzsonnáztatás
- zsolozsmázás a gyerekekkel
- versek közös gyakorlása
- vetélkedőszervezés

Feltételezzük, hogy a jelölt események, tevékenységek egy része valóban nagyon összetett, a hallgató idejét, erejét, figyelmét, korábbi elméleti tanulmányait igénybe vevő, így pályaképét, tájékozottságát, leendő tanári munkáját fejlesztő tevékenység.

Egy adott csoport sajátosságainak megfigyelése, egy vetélkedő megszervezése, tanulók motiválása, látókörének szélesítése, az önreflexió vagy pedagógiai programok összehasonlítása feladatok megfelelő teljesítése valószínűsíthetően mindenképpen ebben a kategóriában kezelhetőek.

Nehezebben tudjuk ugyanezt elképzelni – holott az adott szituációban meghatározó jelentőségű, így sokféle tanulság megalkotására lehet alkalmas – a ruhatári ügyeletről, nyakkendő megkötéséről, menetjegyek intézéséről, csapat bemelegítéséről, hajszárításról vagy az ijesztgető szerepkör ellátásáról.

Természetesen látensen nagyon sokféle, kiemelkedően differenciált program lehet azon rövid megjegyzések háttere, mely mögött szakdolgozati témák, meghatározó hallgatói, pályakezdői élmények, életre szóló tanulságok húzódhatnak.

Hiszen nem tudjuk, mit takar egy olyan élmény, mint „beszélgetés a diákokkal", hány órája volt eddig erre a jelöltnek, tanárainak, osztályfőnökének, szüleinek. Azt sem tudhatjuk meg a hallgató által vezetett, írt lapokról, hogy az „interjúkészítés" vagy a bábkészítés manuális munkája mellett mi minden derül ki kézügyességről,

pszichomotorikus képességekről, az adott korosztály verbális készségéről, fantáziavilágáról, a „kis alkotók" családi helyzetéről, a gyakorlatnak is helyet adó intézményhez fűződő viszonyukról.

A vitatható eredményességű, hatásfokú gyakorlatok közül emeljünk ki egyet, mely gyakorta olvasható az Igazolólapokon: kirándulás során történő kísérés, „túravezetés", különböző táborokban való részvétel a foglalkozás megnevezésénél.

Tudjuk, a pedagógiai munkának számos – a képzés során szóba nem kerülő – apró és nagyobb technikai, hétköznapi gyakorlati eleme létezik, mely szükséges rosszként nehezedik különböző nehézségű súlyként az iskolában tevékenykedő munkaerőre (ki könnyebben, ki rosszabbul viseli, ki éppen nagyon kedveli ezeket az elfoglaltságokat).

Azt is tudjuk, egy táborozás, osztálykirándulás megszervezése roppant szerteágazó, összetett feladat, bizonyos rutin birtokában teljesíthető csak kis hibaszázalékkal. Belelátni, tapasztalatokat szerezni ezen a téren is („rovarmeghatározás, akadályverseny, játékszervezés, pénzszedés, fegyelmezés, járműről le- és felszállás irányítása", és csak a fenti listáról idéztem, itt is szelektálva) hasznos és fontos. A dokumentumon azonban egyértelműen látszik, hogy az iskola belső világát „csak alig" érintette a gyakorlat, melynek időtartama is elmaradt 60 óra teljesítésétől.

A felrajzolt, kritikusnak is tekinthető képhez persze az is hozzátartozhat, hogy egy „Kirándulás" bejegyzésnél szerepel: 10 napos vándortáborról volt szó, ahol a gyakorló hallgató 60 fő, 10–15 év közötti diákkal volt együtt, és a mentortanártól megtudhatjuk, feladatai között szerepelt vetélkedő szervezése, étkeztetés, túravezetés, csoportvezetés, mely így már komplex, sokrétű tapasztalatszerzésnek, kihívásnak, megoldandó feladat teljesítésének tekinthető.

Az Igazolólapok megtekintését követően egyértelműen üdvözölhető a gyakorlati képzés feladatainak a jövőben sokkal konkrétabb meghatározása, kategorizálása, a ráfordítások időbeli kvótájának determinálása.

A bevezetendő összefüggő egyéni gyakorlat – többszörösen hangsúlyozva: képzett mentortanár irányító, koordináló, szakértői munkájával – kizárhatja azokat a véletlenszerű, esetleges megoldásokat, sajátosan rövid időbeli terepgyakorlatokat, melyek nem szolgálják kellőképpen a leendő pedagógusok igényes, minőségi felkészítését.

Az átnézett Igazolólapokon megjelenik a tanárjelölt mentortanár általi minősítése is. Az áttekintett 100 lapon egyetlen osztályzat szerepelt, az 5-ös (jeles) minősítés.

A teljesítményekben – melynek meghatározása önmagában nehéz feladat, pontos, körülhatárolt szempontrendszer hiányában – kialakult különbségekre talán a szöveges értékelésből lehetne következtetni. Itt azonban annyira nagy a különböző kritériumokban való gondolkodás szórása, hogy az összehasonlításra, a hallgatók munkájának összevethető értékelésére alig van lehetőség. Természetesen nem kell feltétlenül összehasonlítani tanárjelöltek különböző helyzetekben, különböző feladatok teljesítésében végzett munkáját. Feltételezhető azonban, hogy valamiféle egyezményes, állandó kritériumrendszer segítene a mentortanároknak e tevékenység szervezésében, a minősítésben, ami így többet árulna el az egyetem, a leendő munkaadó felé, és konkrétabb visszajelzés lenne magának a hallgatónak önreflexiójának finomításához, több szempontú megközelítéséhez.

Mindenképpen feltételezhető, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat olyan megnövekedett feladatrendszert ró a tanárjelöltre, hogy így annak értékelése is objektívebbé és differenciáltabbá válhat.

Érdekességként említhető – és ez némileg utal is mentortanár és hallgató sajátos viszonyára, együttműködésük jellegére –, hogy több mentorálást végző, minősítést fogalmazó kolléga megköszöni az Igazolólapon a tanárjelölt segítségét. Jellemzően így történik ez például a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának illetékese esetében, ahol több hallgató végezte gyakorlatát, nyilván kézzelfogható segítséget nyújtva az iskolai versenyek fordulójának előkészítésében, lebonyolításában.

A szöveges minősítések sokszínűségében azonban kirajzolódik egy közös megfigyelési szempont, azonos értékelési terület a 60 órás külső gyakorlaton részt vevők minősítésében, mely kvalitásokat fontosnak ítéli a mentorálást végző tanár, aki ezeket észlelte, kiemelte, majd az értékelésben manifesztálta.

Olyan, a leendő tanári pályához fontosnak vélt tulajdonságok, attitűdök, kompetenciáik kiemeléséről van szó, melyek a leendő pedagógus beválását előfeltételezik:

- „együttműködő,
- elkötelezettség (pedagógia munka iránt),
- érzékenység,
- felkészültség,
- helyzetfelismerés,
- humor,
- kooperativitás,
- lelkiismeretesség,
- „pedagógiai-pszichológiai ismereteit jól alkalmazta"
- pontosság,
- rátermettség,
- szervezőkészség,
- tájékozottság".

Mint már említettük, a nagyon kicsi helyre korlátozható szöveges értékelésben – mindössze néhány sor leírására van lehetőség az Igazolólapon – igen kevés kolléga mellékel más oldalakon kiegészítést, melyeken továbbá olyan megjegyzések olvashatók, mint:

> a diákok örültek a társaságának,
> jó hangot tudott megütni a diákokkal,
> érdeklődést mutatott a tanári pálya iránt stb.

Összegzésként kicsit bizonytalan elégedettséggel néz vissza az elemző az Igazolólapokra, a minősítésekre, mert ha ismét elolvassa H. Nagy Anna dékánhelyettes e dolgozat elején szereplő tájékoztató levelét, mely akár feladatmeghatározással azonos a mentortanár számára, bizony úgy érzi, nem valósul meg maradéktalanul, amit a képző intézmény végzős, a pályakezdés előtt álló diákjaival szemben érvényesíteni szeretne.

Amennyiben a közeli jövőben bevezetésre kerül a tanárjelölt képzésének utolsó félévében az összefüggő egyéni gyakorlat, annak komplexitása természetesen más dokumentum elkészítését teszi majd szükségessé. A gyakorlatot követően rövidesen már katedrára léphető pedagógus munkájáról olyan dokumentumot, portfóliót kell készíteni, mely – mint már említettük – a képző intézménynek, a leendő munkaadónak és magának a pedagógusjelöltnek is számos információval kell szolgáljon.

## 6. A mentortanár munkája

Korábban idéztem egy hallgató szavait, aki nehezen talált iskolát, mert mint írta, a felkeresett tanárok elutasították. Nagy szomorúsággal olvastam-e sorokat, hiszen éppen azzal szerettem volna befejezni írásom, hogy kiemelem a mentortanári munka nagyszerűségét, dicsérve azt a pedagógust, gyakorló tanárt, aki számos teendője mellett vállalja és örömét leli abban, hogy felhalmozott tudását másokkal megoszthatja. A tanár alapvető küldetése ez diákjaival szemben, itt azonban egy nagyfokú minőségi változást kell észrevenni: ebben az esetben mesterségének fortélyait, számtalan tapasztalatát, sokrétű tudását tudja megosztani motivált, érdeklődő leendő fiatal kollégájával, aki kibővítve, adaptálva ezt az ismerethalmazt viszi tovább, ő is pályája, szakmája mestere szeretne lenni.

A szakirodalom bővelkedik annak elemzésében, hogyan lehet belefáradni, beleszürkülni ebbe a roppant intenzív tevékenységbe, mennyire fenyegeti a kiégés veszélye az egész életükben a tanári pályán mozgó pedagógusokat. A vezető- vagy mentortanárt nem fenyegeti ez a veszély, tanárjelöltjei miatt folyamatos szakmai, módszertani presszió alatt áll, az egészséges megújulási kényszer áthatja a mentorálással többfunkcióssá bővülő tanári munkáját. (Apró személyes élmény, de jól jelzi a 60 órás külső iskolai gyakorlat során a hallgatók jelenlétének hatását a mentortanárra, a kölcsönös viszonyra. Egy évközi értekezleten a terveknek megfelelően jelen volt a tanárjelölt is, aki megdöbbenve tapasztalta, hogy a kollégák nagyobbik része dolgozatokat javított az értekezlet alatt. A jelenség e sorok írója előtt nem volt ismeretlen, de ráirányította figyelmem, mennyire más szempontból kell nézni egy mentornak – a hallgató szemüvegén át – a már kialakult, de egyáltalán nem kedvező iskolai viszonyokat, egy tanári szoba, egy iskola világát.)

Nem térnék most ki a pedagógusi tevékenység nehézségeire, bár a pályakezdő tanárokkal foglalkozva találkoztam azzal, hogy már ők is látják e munka embert próbáló oldalát. Ennek regisztrálása az Országos Köznevelési Tanácsban is elhangzott, szinte a pályakezdő pedagógusokhoz is közvetlenül szólva: „A tanári szerep elfogadása, gyakorlása jelentősen megterheli az érzelmi intelligenciát, a tanítás az egyén egész személyiséget igénybe vevő feladat" (Egységes tanárképzés, Mihály Ottó hozzászólása, 2005).

Ez az élethivatás egészül ki újabb kihívással a mentori szerepet vállalókra, „a mentori munka a meglévő, saját munkaterület mellett igen nagy terhet jelent. Erős szakmai háttérrel és tapasztalattal rendelkező munkatársat viszonylag könnyű találni egy szervezetben, de az „iskola világának" (J. G.) alapos ismerője tudásának megosztásához, tanácsadói tevékenység ellátásához már különös felkészültség szükséges. Ezért gondos kiválasztással és képzéssel, valamint rendszeres háttérkonzultációval érdemes

gondoskodni a magas színvonalú mentori rendszer működtetéséről. Figyelni kell a mentorok gondolkodásának megújítására is" (Karoliny, Farkas, Poór, László, 2005). A megállapítás következménye, hogy mindez növeli a mentortanár szakmai öntudatát, önbecsülését, magabiztosságát, szűkebb és tágabb környezetében egyaránt, ennek hozadéka pedig alig mérhető; a mentortanár általános vagy középiskolai tanárként is nagyon sok szempontból értékesebb munkaerejévé válik tantestületének.

Gondoljunk bele, milyen gyakran beszélünk a tanári megbízhatóságról, így előkerültek a fogalom más jellegű megközelítései is a hallgatók minősítésében, mint „elkötelezettség, lelkiismeretesség, pontosság".

A vezetőtanár a szakirodalom ismeretében adja tovább ennek kritériumait, miközben kiterjedtebb tájékozottsága jelentősebb azonosulást hordozhat tanári munkájában, és így valóban példát mutat diákoknak, tanárjelölteknek, kollégáknak.

A megbízható tanár ismérvei újra rámutatnak a pedagógiai munka nagy kihívásaira, utal e felelősségteljes, nagyon sokrétű hivatás meghatározó elemeire.

1. óravezetése, tanulásirányítása *célszerű*
2. szakmai lépései, intézkedései *jogszerűek*
3. a tanulók kompetenciáinak fejlesztése *szakszerű* és e területeken *eredményes*
4. óraszervezése, tanulásirányítása *hatékony*
5. a tanítás-tanulási szituációkhoz (haladás tempója, teherbírás, egyéni bánásmód) *alkalmazkodása rugalmas*
6. tanári magatartása, stílusa tanítványai számára *kiszámítható.*

A mentortanári tevékenységet vállaló kolléga talán még több szerepet tölt be hivatása során, mint a többi munkatársa, bár a lista így is említésre méltó.

A pedagógus:

- *a társadalom képviselője* (morális értékeket közvetít, szocializál…)
- *bíró* (osztályoz, értékel)
- *forrás* (tudást ad át, készségeket alakít)
- *játékvezető* (egyeztet a diákok közötti vitákban)
- *detektív* (felderíti a szabálytalanságot)
- *az identitás tárgya* (rendelkezik olyan vonásokkal, melyeket diákjai utánoznak)
- *szorongáscsökkentő* (segít a diákoknak abban, hogy impulzusaikat uralják)
- *éntámogató* (erősíti az önbizalmat)
- *csoportvezető* (befolyásolja a csoport légkörét)
- *szülőhelyettes* (felkelti a figyelmet, bizalmi személy).

Egy mentortanár írja a minősítésben:

„…mert a fiataloknak szükségük van arra, hogy meghallgassák őket, s tegyék ezt olyan emberek, akik minták lehetnek számukra".

Kétségtelenül nagyon fontos a folyamatos konzultáció a tanárjelöltekkel, a beszélgetés közben számos olyan téma vetődik föl, melynek elemzése jól szolgálhatja a beválást, a jó tanárrá válást. Azt pedig, hogy ki legyen minta, milyen felkészültségű, elkötelezettségű szakember álljon pályakezdő pedagógus mellett, dőljön el szakmai

szinten, legyen ez a képző intézmény, az egyetem kompetenciája. Így befejezésül, talán éppen a nyomaték kedvért, újra idéznénk az Ajánlásból:

„A partneriskolává váláshoz az intézménynek alapvetően szakképzett gyakorlatvezető mentorral kell rendelkeznie, azonban ezen túlmenően fontos, hogy a hallgatót befogadó intézményi kultúra is olyan legyen, mely előmozdítja a hallgatók tapasztalatszerzését. Az intézményvezető, vagyis az iskola igazgatója kulcsszerepet játszik a hallgatói gyakorlatot támogató iskolai kultúra kialakításában és a mentortanár kiválasztásában is" (Ajánlás, 2009).

## Felhasznált irodalom


Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára. Budapest, 2009. szeptember 10.

Brezsnyánszky L. (2005): Hozzászólás az Országos Köznevelési Tanács ülésén. Egységes tanárképzés. *Köznevelés* 26. sz.

Hunyady Gy.(2004): A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés.* 1. sz.

Karoliny M. – Farkas F. – Poór J. – László Gy. (2005): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv.* Szókratész, Budapest.

Klinghammer I.: Rektori megnyitó = Pedagógusképzés a 21. században. ELTE modell. Az ELTÉ-n 2003. szeptember 11-én megtartott vitaülés anyaga

Nagy T. (2010): Kapunyitási pánik – a huszonévesek válsága. *Mindennapi pszichológia.* 1. sz.

N. Kollár K. (2009): *A tanári MA képzés összefüggő egyéni iskolai gyakorlatának célja és felépítése* = Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008. ELTE PPK.

Mihály O.(2005):Egységes tanárképzés, hozzászólás. *Köznevelés* 26. sz.

Setényi J. (1999): *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába.* Raabe Klett Kiadó, Budapest.

Szivák J.(1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 4. sz.

## Melléklet

| **Tevékenységek:** | **Heti óraszám** | **Megoszlás** |
|---|---|---|
| | | |
| **A. Szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek** | **16–18** | **45%** |
| szakképzettségenként heti 2–5 óra tanítás/foglalkozás | 4–10 | |
| hospitálás a mentor óráin és más szakórákon | 8–12 | |
| felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelés, és gyakorlatvezető mentori megbeszélés | | |
| tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése, tehetséggondozás stb.) | | |
| tanórán kívüli szaktárgyi tevékenységek (pl. ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása stb.) | | |
| | | |
| **B. Szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek** | **6–9** | **20%** |
| osztályfőnöki jellegű tevékenységek | 6–9 | |
| hospitálás nem szaktárgyi órákon | | |
| iskolai rendezvényen való részvétel, szervezés | | |
| tanulói életút megismerése | | |
| mérés, értékelés a gyakorlatban | | |
| az ifjúságvédelem, drogprevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése, segítése | | |
| | | |
| **C. Az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése** | **6–9** | **20%** |
| az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttér, fenntartói irányítás dokumentumainak megismerése | 6–9 | |
| az iskola szervezeti felépítése, működési rendje | | |
| az iskola pedagógiai programja, a fejlesztési irányok, pályázatok, a szakmai munka tervezésének tanévi elemei | | |
| az intézmény minőségirányítási rendszere | | |
| az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formái | | |

| Tevékenységek: | Heti óraszám | Megoszlás |
|---|---|---|
| támogató, segítő rendszerek, szakmák iskolával való kapcsolatának megismerése: nevelési tanácsadó, fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, helyi és regionális szakmai szervezetek stb. | | |
| | | |
| **D. A szakmai gyakorlaton szerzett tapasztalatok feldolgozása szemináriumon** | **4** | **10%** |
| | | |
| **E. A szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatokat bemutató portfólió elkészítése** | **2** | **5%** |
| **Összesen 30 kredit:** | **40** | **100%** |

OKM-OFI: Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára, Budapest, 2009. szeptember 10.

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

M. Nádasi Mária

# *Tanárjelöltek, pályakezdők, vezetőtanárok a tanárrá válás kritikus szakaszairól Tapasztalatok bemutatása*

A fejezet fő részei

Bevezetés . . . . . 107
1. A tanárjelöltekkel való beszélgetésről . . . . . 108
2. Gyakorlott vezetőtanárok a tanárjelöltekkel való foglalkozásról . . . . . 110
3. Kezdő tanárok az iskolában . . . . . 112
Összegezés . . . . . 113

## Bevezetés

A tanárképzés hagyományos – immár több mint fél évszázados – záró fejezete (volt ezidáig) a tanítási gyakorlat, amelynek főszereplői a vezetőtanárok és a tanárjelöltek (és természetesen a diákok). A *vezetőtanárrá válás útja* is hagyományos: az iskolavezetés és a szakmódszertan oktatójának egybehangzó ajánlását követően az egyetemen az ebben illetékes bizottság (jelenleg az ELTÉ-n a Tanárképzési és Tanártovábbképzési Tanács, a TTT) a kérelmet véleményezi, s e szakmai véleményekre támaszkodva hozza meg döntését, nevezi ki a vezetőtanárt az egyetem rektora. Vezetőtanári kinevezést lehet kapni akár a tanárképzést végző, azért felelős egyetemhez tartozó gyakorlóiskolában, akár a tanítási gyakorlatot csak egyes tárgyakban vállaló iskolákban („külső vezetőtanár"). A klasszikus megoldás szerint a vezetőtanár fél óraszámban foglalkozik diákokkal, munkaidejének másik felét a tanárjelölttel való foglalkozásra fordítja. A vezetőtanártól elvárható, hogy tárgyát tudományos szinten ismerje („tudós tanár"); a tárgy tanításában érzékelje a fejlődési tendenciákat; érzékenyen kövesse a felnövekvő generáció változásait, maga is részt vegyen az új, a változásokat követő módszertani lehetőségek kimunkálásában; oktatási segédletek, tanulmányok, könyvek, tankönyvek szerzője legyen mind szakterületéhez, mind szakterületének tanításához kapcsolódóan. És elvárható az is, hogy megfelelően foglalkozzék a tanárjelölttel. E feladatoknak való megfelelés érdekében a rendelkezések értelmében 2015-től már csak szakvizsgázott pedagógus nevezhető ki vezetőtanárnak.

A tanítási gyakorlaton való részvétel a *tanárjelölt* számára életre szóló élmény. „Élesben" ismerkedik választott hivatása sajátosságaival, meglepődik, örül, szorong, nem várt csodákat él át önmagával kapcsolatban, a tanítványaival, a vezető tanárral való viszonyban. A tanítási gyakorlatnak gyakran meghatározó szerepe van abban, marad-e valaki a pályán. Még nem biztos magában, de marad, mert megbabonázzák a csillogó gyermekszemek; mert vonzza a diákhumor, élvezi a gyerekekkel a nagy, közös nevetéseket; mert azt reméli, hogy sok közös, szakterületéhez kapcsolódó élményük lehet az „óra üvegharangja alatt"; mert máris lelkesedéssel tölti el a diákok sokfélesége; mert semmihez sem hasonló örömöt jelent számára, ha úgy érzi, segítette a megértést, tud segíteni az érdeklődés alakításában; mert vonzza a lehetőség, hogy

a szaktanulóban megismerheti – és szükség esetén segítheti – a gyereket, az ifjút. De persze lehet, hogy valakit a gyakorlat során önmagával, a tanulókkal kapcsolatban csalódás ér, és nem vállalkozik a pályán maradásra. Az adekvát személyes döntés meghozatalában a vezetőtanár szempontjaira is gyakran van szükség.

A tanítási gyakorlaton a vezetőtanár kialakult feladatkörére, munkájára a tanári MA képzésben (teljes idejű képzésben a negyedik félévben) tehát változatlanul szükség van.

Azonban az új helyzetben a tanítási gyakorlatra való felkészülés nem fejeződik be ezzel, hiszen az 5. félév az iskolai munka teljességének megismerését célozza, természetes, hogy a tanítási gyakorlatot is folytatni kell. Az egyéni iskolai gyakorlat félévében tovább folytatódhat kedvező feltételek közötti, azaz kevesebb óraszámban, szükség esetén támogatással, de már nem gyakorlóiskolában, és vezetőtanár nélkül. A szükséges, tanárjelölt által igényelt külső támogatás most már a *közoktatási mentor* feladata lesz. Ebből két dolog mindenképpen következik: a közoktatási mentort fel kell készíteni a tanítási gyakorlat segítésére is; a vezetőtanárok és a közoktatási mentorok, valamint a tanárképzéssel az egyetemen foglalkozók között szükséges az egyes tanárjelöltekhez kapcsolódó együttműködés, kölcsönös konzultáció.

Joggal feltételezhető tehát, hogy érdemes minél többet megtudni a vezetőtanárok és a tanárjelöltek szükségleteiről, együttműködésük sajátosságairól annak érdekében, hogy ezek figyelembevételével tervezhessük (és valósíthassuk) meg a közoktatási mentorképzést.

A mentorképzésben részt vevő hallgatók csoportjaival öt éve rendszeresen sor kerül gyakorlóiskolában tanárjelöltekkel és vezetőtanárokkal való csoportos konzultációra. A következőkben ezeknek a tapasztalatoknak az összegezésére kerül sor, a mentorképzésre való kiterjeszthetőséget szem előtt tartva.

## 1. A tanárjelöltekkel való beszélgetésről

Az ELTE egyik gyakorlóiskolájának oktatási igazgatóhelyettese a találkozás előtt minden alkalommal előkészíti a beszélgetést. Körlevelet küld ki a következő tartalommal:

> Lehetőség nyílik tanárjelöltek számára mentortanár-jelöltekkel való beszélgetésre. A mentortanár-jelöltek szeretnének információkat kapni arra vonatkozóan, hogy milyen igényeik vannak a tanárjelölteknek a vezetőtanárral való együttműködésben. Azok a tanárjelöltek, akik szívesen vennének részt egy ilyen beszélgetésen, függetlenül attól, hogy milyen szakosok, jelentkezzenek. A megbeszélés helye, ideje (másfél óránál nem több) adott.

Csak annyi a hallgató feladata, hogy jelezzen vissza az igazgatóhelyettesnek, a megbeszélésen számíthatunk rá.

Tekintettel arra, hogy a részvétel önkéntes, érthető, hogy a létszám tanévenként változó. Az elmúlt öt alkalommal a létszám alkalmanként 28 és 11 fő között mozgott.

A megbeszélés fő kérdéskörei:

- hogyan érzik magukat tanári szerepkörükben,
- milyen a diákokkal való kapcsolatuk,
- milyen a vezetőtanárral való kapcsolatuk,
- milyen vezetőtanári megoldásokat tartanak a maguk számára megfelelőnek,
- mitől való tartózkodást javasolnak a tanárjelöltekkel való bánásmódban.

Az öt alkalom közös tanulsága, hogy *a tanárjelöltek fő problémája, hogy: bizonytalanul érzik magukat a diáklét és a tanári szerep közötti keskeny mezsgyén* (pl. zavarja őket, ha értékelniük kell; látnak ugyan, de csak fél szívvel éreznek nevelési tennivalókat a házi feladatot nem készítő, órát zavaró diákokkal kapcsolatosan stb.).

A vezetőtanárokkal való kapcsolatuk általában jónak volt mondható, (nagyra) értékelték vezetőtanáraik támogató munkáját. A beszélgetéseken részt vevő alig kevesebb mint száz tanárjelölt közül összesen egy fejezte ki elégedetlenségét a vele való bánásmód miatt. (Konkrétan: a vezetőtanárnak nem volt elegendő ideje a vele való munkára, a jelölt úgy érezte, hogy a tanár mindig siet valahova, ha vele beszél, türelmetlen, érezhetően mindig másra gondol.)

*A tanárjelölteknek a vezetőtanárokkal kapcsolatos – minden alkalommal megfogalmazott – szükségletei:*

- a saját tanári szerepértelmezéshez adjon a vezetőtanár támogatást, ne várja el saját elgondolásainak kritikátlan átvételét, saját gyakorlatának utánzását;
- adjon ötleteket a módszertani változatossághoz;
- nyújtson segítséget a fegyelmezéshez;
- legyen képes a jelölttel pozitív emberi kapcsolat kiépítésére;
- reálisan, de a fejlődést/fejlesztést szem előtt tartva értékelje a jelöltet;
- az értékelés hangnemében, módjában alkalmazkodjék a jelölthöz;
- a jelölt tanításába csak ön- és közveszélyes esetekben szóljon bele (például robbanásveszély kémiaórákon).

*Parttalan megvitatási kedvet előidéző kérdések a beszélgetés során:*

- mi a hospitálási napló vezetésének célja,
- hol helyezkedjünk el az osztályban a hospitálások során,
- tegeződés/magázódás a diákokkal, a tanárokkal,
- használhatjuk-e/hogyan használhatjuk az órán a felkészülési vázlatot,
- mi legyen, ha kicsengetés előtt befejeződik az óra, „elfogy” a tananyag.

Nagyon hamar kiderült ezeken a megbeszéléseken, hogy ezek nem csak a mentorjelöltek számára voltak kiváló tájékozódási alkalmak, hanem nagyon értékes tapasztalatcsere bontakozott ki a tanárjelöltek között. Kiderült, hogy a még azonos szakos hallgatók sem tájékozottak arról, hogy párhuzamosan tanító társaik milyen örömöket élnek át, milyen gondokkal küzdenek.

Egyszer sem kérdeztünk rá a tanárjelöltek tanárképzésre vonatkozó véleményére, de minden alkalommal szó került erről. Rendszeresen visszatérő probléma, hogy a

képzés nem elég gyakorlatias. A tanárjelöltek visszamenőleg keveslik, hogy képzésükben a gyakorlatról csak beszéltek, de ők maguk tevőlegesen nem próbálhatták ki, amiről tanultak. Ebben a tekintetben spontánul nagy különbség jelent meg a tanárjelöltekkel való legutolsó beszélgetésen (2010. nov. 26.). Míg a beszélgetésen részt vevő tanárjelöltek nem találták eléggé gyakorlatra felkészítőnek az ötéves képzés pedagógiai, pszichológiai vonulatát, ebben a tekintetben elégedettek voltak a tanári mesterképzést először végigjáró tanárjelöltek.

Évek óta rendszeresen jelenik meg vélemény a szakmódszertanokkal kapcsolatban is. A tanárjelöltek gyakran említik, hogy nem látják gyakorlatuk szempontjából a képzésük során egyes szakterületeken nagy súllyal jelentkező szakmódszertan jelentőségét, s azt is gyakran nehezményezik, hogy ritkán találkoznak a tanulók életkori sajátosságaiból adódó következtetésekkel. Az öt év alatt erőteljesen javuló értékelést csak a magyar nyelv és irodalomtanítás módszertana kapott.

## 2. Gyakorlott vezetőtanárok a tanárjelöltekkel való foglalkozásról

A gyakorlott vezetőtanárokkal való beszélgetés volt a képzés során a mentorjelölt kollégák által az egyik leginkább kedvelt program. A tapasztalt tanárok szakmai crédóját meghallgatni, arra reagálni; rájönni arra, hogy sokféleképpen lehet a tanár személyiségétől, a körülményektől függően kiváló – szakmai élményszámba ment.

Néhány mondat, gondolat, amely a hallgatókra a legmélyebb benyomást tette, amely beszélgetés során megismert szempontok a féléves munkaportfóliókban is hangsúlyosan megjelentek:

- „A tanárjelölt a vezetőtanárnak egyszerre tanítványa és kollégája (csak kollégaként még nincs kész)". A tanárjelölteknek általában felajánlják a kölcsönös tegeződést, „ez a tantestületekben is így szokás".
- A vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata intim, intenzív. Intim, mert a szakmai kapcsolat során feltárul egymás előtt értékrendjük, nem titkolhatók szakmai erősségeik, gyengeségeik, önmagukkal és másokkal kapcsolatos véleményük, nézetük. Intenzív, mert egymásra figyelve, egymáshoz alkalmazkodva kell akceptálni a tanulók szükségleteit, kell eredményesnek lenni az oktatásban.
- A vezetőtanárok közös tapasztalata, hogy a tanárjelöltek tanítási gyakorlatot kezdő attitűdjére, kezdeti próbálkozásaira alapvetően az a jellemző, hogy megpróbálják a saját iskolai életük során átélt mintákat követni. Ez a legtöbb esetben a frontális munkában való gondolkodást jelenti. Az a tapasztalat, hogy kezdetben ez is nagyon nehéz, bár egyre jobb lesz, ahogy a jelölt saját magán kívül megtanul figyelni a diákok kérdéseire, válaszaira, ha megtanulja a kibontakozó párbeszédek folytatását.
- Nagyon szép és nehéz feladat ezekhez a kezdeti lépésekhez úgy viszonyulni, hogy a tanárjelöltnek ne okozzunk csalódást. (A leintés helyett: én ezt ezért és ezért inkább úgy szoktam; ezzel az osztállyal talán érdemesebb lenne azzal próbálkozni; én a múltkor ezt úgy tanítottam; én ezt úgy szervezném meg stb.) Azzal együtt a kollégák jelezték azt is, olykor előfordulhat, hogy ötleteket kapnak a tanárjelöltek egy-egy máig továbbélő oktatási emlékéből.

- A vezetőtanárok jelezték, hogy sok esetben érkeznek a tanárjelöltek szaktárgyi hiányokkal. A szaktárgyi hiányosságokat ki lehet, és ki kell szűrni az órára való készülést előkészítő beszélgetés során. A pótlásokra forrásokat kell megjelölni a tanárjelöltek számára, és a pótlásról meg kell győződni. Már nehezebb a helyzet, ha nem tudáshiányról van szó, hanem a szakterület elsajátításának következményeként elvárható gondolkodásmód terén jelentkeznek hiányosságok. (Ezzel összefüggésben került ismételten hangsúlyozásra, hogy a vezetőtanárnak nemcsak a tanárjelöltek, hanem az osztályok tanulói is tanítványai, az ő előrehaladásukért is felelősséggel tartozik.)
- Nagyon fontosnak gondolják a vezetőtanárok a tervezőmunkába való bevezetést. Különösen értékesnek tartják, ha egyszerre két-három hallgatójukkal együttesen tudnak beszélgetni egy-egy téma, egy óra tervezéséről, lehetséges variációiról. Az órára való felkészülés kontrolljában, segítésében immár nagy szerepe van az elektronikus levelezésnek. A vezetőtanárok tanácsokat adnak a jelölteknek arra vonatkozóan is, hogyan lehet, érdemes szükség esetén az óravázlatot használni az órán. Ezzel együtt nem az óravázlat megvalósítását, hanem az óra megtartását várják el a tanárjelöltektől.
- Különbség van abban a tekintetben, hogy a vezetőtanárok milyen óravázlat készítését várják el a tanárjelöltektől. A vezetőtanárok legfontosabbnak tartott szempontjaik hangsúlyozása mellett azt is jelezték, hogy tekintettel vannak a tanárjelölt sajátosságaira. („Ragaszkodom a tábla képéhez…"; „az időbeosztás rögzítését mindenkitől elvárom…"; „kérdéseket nem kérek, de ha kiderül az órán, hogy a tanárjelölt nem tud kérdezni, akkor a legfontosabb kérdések átgondolását, leírását is kérem" stb.)
- Gyakran derülnek ki az órán szakmódszertani hiányok, amelyekre az óravázlat készítésekor még nem gondoltak. (Például: a jelölt nem tud írni a táblára; nem tudja meggyújtani a Bunsen-égőt; nem tudja használni az interaktív táblát.) Ilyenkor a pótlás elengedhetetlen. A vezetőtanárok azt szorgalmazzák, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmazzanak a jelöltek, amelyek a személyiségükhöz leginkább illenek. De lehetőleg mindegyik megoldást meg kell ismerniük, ki kell próbálniuk.
- A vezetőtanár tanítási órán való részvétele, a jegyzetelés módja az alapja az óra megbeszélésének. Egyértelmű volt a tanárok álláspontja (összhangban a tanárjelöltek elvárásaival): igyekeznek nem beleszólni az órába, hiszen ez a tanárjelölt tekintélyét, önbizalmát rombolná. A tanárok a megfigyelés egyedi szisztémáját dolgozták ki a maguk számára. (Az egyik kémia vezetőtanár például a saját maga számára kidolgozott egy értékelő lapot, amely segíti őt a hallgató tervszerű megfigyelésében. Az egymást követő órákon újabb és újabb megfigyelési szempontot helyez a középpontba, és ezt a jelölt is ismeri. Így az első órán a legfontosabb szempont a jelölt és az osztály között a kapcsolat kialakulása. Az óra alatt készített feljegyzéseiben – a tartalom mellett – erre koncentrál. A második óra vezérszempontja a táblai vázlat, a harmadiké a frontális értékelés, a negyediké a feleltetés, az osztályozás, az ötödiké a szemléltetés és a tanuló kísérlet stb.)

- Az órán nemcsak a vezetőtanár jegyzetel, a többi hallgatótól (ha vannak ilyenek) is ezt várják el. A jegyzetek alapján kerül sor az óra megbeszélésére, amelynek menete: a tanárjelölt önértékelése, ezután, ha vannak társai, az ő véleményük, majd a tanár elemző értékelése, bevonva az órát tartó jelöltet is. A megbeszélés során is nagyon fontos a párbeszéd. Az elemző értékelés eredménye a következő alkalomra a korrekciós pont meghatározása.
- A gyakorlati időszak egészét végigkíséri a fejlesztő értékelés. Tanulságos lenne, ha a tanárjelöltek olykor szembesülnének azzal, vezetőtanáraikat mennyire meg tudja viselni érzelmileg, ha egyértelmű elmarasztalást kénytelenek megfogalmazni (mert mind a tanárjelölt fejlődése, mind a diákok érdeke ezt kívánja); mennyit gondolkoznak olykor azon, hogy azt a bizonyos komplex értékelést személyre szabottan meg tudják fogalmazni.
- A gyakorlati idő végén írásos értékelést kell készíteni a jelöltről. Ezt a tanárjelölttel általában megbeszélik, a jót kiemelik, a fejlesztendőket pozitív formában megfogalmazzák. De a vezetőtanárok hangsúlyozták azt is, milyen pszichés terhet jelent számukra, hogy ez az utolsó pont, ahol a hallgatót még el lehet tanácsolni a pályáról.
- A vezetőtanárok kivétel nélkül egyértelműen fogalmaztak: szeretik ezt a feladatkörüket, amely szerintük saját munkájukat illetően elsősorban önreflexiójuk megerősödéséhez vezetett.

## 3. Kezdő tanárok az iskolában

A közoktatási mentornak készülő tanárok számára tanulságos lehet azzal szembesülni, milyen élményeik vannak a kezdő tanároknak, milyen megerősítésre, korrekcióra van/lenne szükségük. Hiszen ők azok, akik eddig csupán 60 órás iskolaismerettel (lásd erről a kötetben Jáki Gábor írását) kerültek ki a terepre.

Három alkalommal került sor arra, hogy 6–8 kezdő tanár beszélgetett egymással és a mentortanárjelölt kollégákkal. (A kezdő tanár: 3 évnél nem régebben van a pályán.) A kezdő tanárcsoport összeállításakor törekedtünk arra, hogy az általános iskola felső tagozatában, a szakiskolában, a gimnáziumban tanító tanárok egyaránt képviselve legyenek. Ez nem volt szempont, de úgy alakult, hogy férfiak, nők arányosan voltak a csoportban. A részvétel önkéntes volt.

A fő kérdések, melyek mentén a beszélgetés haladt: hogyan érzik magukat az iskolában; milyen pozitívumokról tudnak beszámolni; minek a megoldásához igényelnének segítséget.

A beszélgetés során kiderült:

- a pályakezdő kollégák alig várják, hogy beszélhessenek a munkájukról;
- iskolatípustól függetlenül vannak közös problémáik (a motiváció, a fegyelmezés, az időigényes tervezés elmaradásából adódó óravezetési gondok);
- egymást csodálkozva hallgatva megváltozik a saját örömeik, gondjaik súlya;
- az elméleti ismeretek egyéni aktualizálása esetleges és olykor sajátos (inkább hétköznapi pedagógiai elméleteiket mozgósítják);

- úgy érzik, az egyetemi tanárképzés elsősorban a tanulásban motivált diákokra való bánásmódra készítette fel őket;
- a tantestületben vagy a szülőkkel való boldogulás terén legfeljebb hétköznapi pedagógiai tudásukra tudnak támaszkodni;
- egymással összhangban számoltak be arról, hogy az iskolában nem kapnak elég segítséget, támogatást, csak sok-sok feladatot, egyöntetűen igényelnék a felkészült mentor segítségét.

Érdekes volt megfigyelni, ahogy a mentorjelölt tanárok óvatos ötleteikkel, saját tapasztalataikkal fokozatosan bekapcsolódtak a beszélgetésbe. Tanulságos (olykor szívszorító) volt látni, ahogy plenáris beszélgetés tárgyává, közös élménnyé váltak a szakmai sikerek, kudarcok intim élményei.

## Összegezés

Nem lehet hallgatni arról, hogy a beszélgetések rendre érintették a tanárképzés kérdéseit is. A hallgatók több előkészítő segítséget vártak volna néhány szaktárgyban a különböző életkorú tanulókkal való foglalkozáshoz, a valóban alkalmazható módszerekkel való megismerkedéshez, a differenciálás szaktárgyi megoldásához stb., de olyan általános pedagógiai, pszichológiai témákban is, mint a motiváció, a fegyelmezés. Elgondolkodtató volt látni, hogy immár tanárjelöltként, gyakorló tanárként sem történt meg a felismerés (még a mentorképzésben aktuálisan részt vevő egyes kollégák esetében sem), miszerint a motiváció, a fegyelmezés alapvető eszköze a minőségi, kompetens, adaptív szaktárgyi oktatás. Lehet, hogy az erre való rálátás – saját tapasztalatok alapján – az egyéni iskolai gyakorlat időszakára tolódik, de támogatás, megerősítés nélkül erre akkor is kicsi az esély. Ebben kínálna segítséget a mentorképzésben részt vevő kollégáknak az integrált (szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai szempontok együttes átgondolása) képzési alkalmak megjelenése, ennek az alapösszefüggésnek a megértése, elfogadása,

Ugyancsak a tanárképzés hiányosságaiként utaltak arra a jelöltek, hogy keveset tudnak/tudtak az iskola mint intézmény működéséről, a tantestületbe való beilleszkedés lehetséges problémáiról, a szülőkkel való együttműködés sajátosságairól. A tartalmilag változó tanárképzés ennek korrigálása érdekében sokat tehet, de az élményekhez kötött tapasztalatszerzés biztosítása, a reflexió, önreflexió támogatása csak a közoktatási mentor szerepe lehet.

A minőségbiztosítás jegyében az eddigi mentorképzések a képzéssel kapcsolatos elégedettségről való tájékozódással zárultak. A tanárjelöltekkel, vezetőtanárokkal, kezdő tanárokkal való beszélgetések a lehető legjobb értékeléseket kapták. Valamennyi, a képzésben részt vevő közoktatási mentorjelölt számára világossá vált, hogy a tanárjelöltek, kezdő tanárok számára valóban szükséges a pályán való elinduláshoz a képzett, a fiatal felnőttekkel jól kommunikáló, jóindulatú reflexióra kész és önreflexióra képes segítőtárs.

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

Sági Mónika

# *Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán*
## *Empirikus vizsgálat, szakdolgozat-részlet*

A fejezet fő részei

1. A gyakorlóiskolák szerepe a tanárrá válás folyamatában . . . . . 117
2. A vizsgálat célja, feltételezések . . . . . 117
3. A vizsgálat helye, módja, a vizsgálatban részt vevők köre . . . . . 118
4. A bemeneti szakasz vizsgálati eredményei . . . . . 118
5. A kimeneti szakasz vizsgálati eredményei . . . . . 127
6. A tanítási gyakorlat legfontosabb tapasztalatai . . . . . 133
7. A tanári pályával kapcsolatos vélemények . . . . . 133
8. A vezetőtanár feladatai a tanárjelöltek gyakorlatának irányításában . . . . . 134
Felhasznált irodalom . . . . . 140

## 1. A gyakorlóiskolák szerepe a tanárrá válás folyamatában

A gyakorlóiskola a pedagógusképzés olyan színtere, ahol a hallgatók közvetlenül figyelhetik meg az oktatás és nevelés menetét, ahol a pedagógusjelöltek a gyakorlatban is kipróbálhatják a felsőoktatásban szerzett elméleti ismereteiket. A gyakorlóiskolák megalakulásuktól kezdve a mintaadó intézmény szerepét töltik be. A velük szemben felmerülő elvárások igen sokrétűek, melyek között kiemelkedő helyen szerepel a színvonalas oktatás, valamint a tanárjelöltek megfelelő szakmai felkészítése.

A gyakorlati képzés színhelyeinek megítélése számos vita tárgyát képezi. Kétségtelen, hogy a gyakorlóiskolák egyfajta „műhely jelleg" megteremtésére törekednek, megvan a „laborszerepük". Ugyanakkor kellenek az ilyen típusú iskolák, hogy példát és keretet adjanak. A gyakorlóiskolák másik funkciója, hogy itt olyan vezetőtanárok vannak, akik a szakmódszertan területén sikeresen tevékenykednek, ezért a pedagógusképzésben a hivatásra való felkészítés kulcsszereplői lehetnek.

## 2. A vizsgálat célja, feltételezések

Jelen dolgozat vizsgálatának célja, hogy feltárja, milyen elképzelésekkel, előismeretekkel, nézetekkel rendelkeznek a szakos tanítási gyakorlatukra érkező tanárjelöltek a rájuk váró oktatási feladatokkal kapcsolatban, s hogy ezek a nézetek változnak-e, s ha igen, milyen mértékben és hogyan a gyakorlat végére.

A szakirodalom ismeretében és eddigi vezetőtanári tapasztalataim alapján az alábbi feltételezéseket fogalmaztam meg:

1. *A tanárjelöltek elméleti síkon tisztában vannak a tanítási gyakorlat során rájuk váró oktatási feladatokkal, ezen a téren szerzett ismereteik azonban nem alkotnak egységes pedagógiai nézetrendszert.*
2. *Előzetes tudásuk forrásaként elsősorban a didaktikai stúdiumokat jelölik meg.*
3. *Tanítási gyakorlatuk végére a súlypont a tervezésről a végrehajtásra helyeződik át.*
4. *Nehézségeket főként a tanár-diák viszony kapcsán említenek.*

## 3. A vizsgálat helye, módja, a vizsgálatban részt vevők köre

A vizsgálat egy vidéki gimnáziumban a 2008/2009-es, valamint a 2009/2010-es tanévben tanárjelölt bölcsészhallgatók körében történt. Az intézmény külső gyakorlóhelyként gyakorlóiskolai feladatokat lát el. Összesen 42 tanárjelölt válaszai kerültek feldolgozásra. A magyar, történelem, angol és német nyelv szakos hallgatók önkéntes alapon vettek részt a vizsgálatban. Mindannyian két ízben válaszoltak a kérdésekre. Először a tanítási gyakorlatuk kezdetén, még a hospitálások megkezdése előtt, majd a zárótanításukat követően, a gyakorlóhelyen töltött utolsó tanítási napjukon. A bemeneti szakaszban négy, a kimeneti szakaszban hat kérdésre válaszoltak a jelöltek. A kérdések a tanárjelöltek oktatási feladatokkal kapcsolatos elképzeléseire és azok változásaira vonatkoztak.
Bemeneti kérdések:

1. *Mit gondol, milyen oktatási feladatok várnak Önre a tanítási gyakorlat kapcsán? Soroljon fel minél többet!*
2. *Honnan származnak előzetes ismeretei?*
3. *Hogyan készült/készül a feladatok ellátására?*
4. *Milyen forrásból vár/szerez segítséget?*

Kimeneti kérdések:

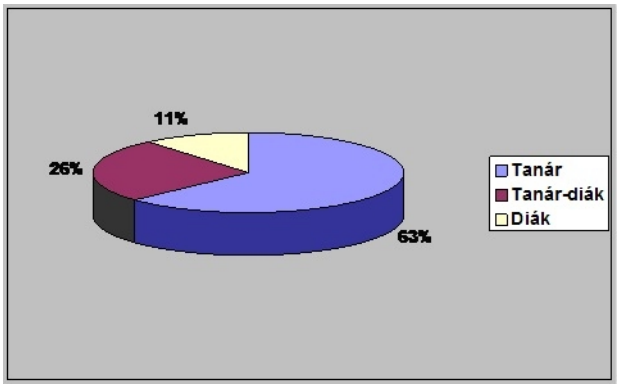
1. *Milyen oktatási feladatokat kellett ellátnia a tanítási gyakorlata során? Ezzel kapcsolatban mennyiben változtak előzetes feltevései, illetve tervei?*
2. *Minek hatására és hogyan változott (amennyiben változott) felkészülése – menet közben – a feladatok ellátására?*
3. *Mi jelentette az oktatási feladatok kapcsán a legnagyobb nehézséget?*
4. *Milyen nevelési helyzetekkel találkozott gyakorlata során?*
5. *Fogalmazza meg legfontosabb tapasztalatát a tanítási gyakorlattal kapcsolatban!*
6. *Változott-e véleménye a pedagógusi pályával kapcsolatban a tanítási gyakorlat hatására?*

## 4. A bemeneti szakasz vizsgálati eredményei

### *Feladatok az oktatási folyamatban részt vevők szempontjából*

Arra a kérdésre, hogy milyen oktatási feladatok várnak a tanárjelöltekre a tanítási gyakorlat során, a 42 válaszadó összesen 412 tevékenységet említett meg. Természetesen ezek között számos átfedés található, s a felsorolásban általános (felkészülés a tanórákra) és konkrétan a szaktárgyra vonatkozó elemek (szókincs megtanítása) is szerepeltek. A jelöltek átlagosan 9,2 tevékenységet neveztek meg. Volt olyan, aki érdemben mindössze két oktatási feladatot említett, de olyan is akadt, aki huszonkettőt. Az említések száma és a választ adók szaktárgya között összefüggés nem mutatható ki.

A közös elemeket megvizsgálva a kérdezettek 64 különböző tevékenység-elemet soroltak fel. Ezek közül legtöbb a pedagógusra vonatkozik. Ez talán érthető is a vizsgálat




**1. ábra**. Oktatási feladatok az érintettség alapján, a válaszok gyakorisága

bemeneti szakaszában, amikor a jelöltek elsősorban a saját személyükkel kapcsolatos tervekre összpontosítanak. Többségük az oktatást nem komplex interaktív folyamatként értelmezi, ami magában foglalja a tanítás és egyben a tanulás folyamatát. Az általuk felvázolt rendszerben a pedagógus meghatározó szerepet tölt be. A tanári irányítást, a pedagógus központi szerepét hangsúlyozza 63 százalékuk. Ezt mutatja az *1. ábra*.

A tanár-diák viszonyra vonatkozó megállapítások kevésbé sokrétűek, főként a megfelelő kapcsolat kialakításának szándéka fogalmazódik meg bennük. A tanárjelöltek egyrészt „jó" viszonyra törekszenek tanítványaikkal, igyekeznek elnyerni bizalmukat, hogy szeretetteljes, oldott tanórai légkörben dolgozhassanak. Másrészt szeretnének maguknak (például a tanulók magázása révén) kellő tanári tekintélyt, tiszteletet kivívni. Ezen a területen is tetten érhető a tanárjelöltek bizonytalansága, ambivalenciája a tanítási gyakorlaton betöltendő szerepük kapcsán: még diákként fel kell vállalniuk a tanár szerepét.

A válaszadóknak csak töredéke tulajdonított jelentőséget annak a ténynek, hogy a tanítási-tanulási folyamat másik aktív szereplője a diák. Örvendetes, hogy a felsorolásokban megjelent a tanulók megismerésének, az egyéni szükségleteikre való odafigyelésnek az igénye. Két jelölt szem előtt tartotta az osztályoknak, a csoportoknak mint már kialakult közösségeknek a figyelembevételét is.

## *Feladatok az oktatás célja szerint*

A válaszokból kiderül, hogy a legtöbb tennivalót az ismeretekre vonatkozóan fogalmazták meg a jelöltek. Válaszaikból az is kirajzolódik, hogy a tanítás fogalmát szűk tartományban értelmezik, elsősorban a tudás átadását (a tanár részéről) és befogadását (a tanulók részéről) értik rajta. A választ adók 85 százaléka említi az ismeretközvetítést a tanár feladatai között. Mint ismeretes, a hagyományos oktatásnak, amely a pedagógust és a megtanulandó tananyagot helyezi az oktatás középpontjába, sajátos jellemzői vannak: a tanár „leadja a leckét", a tanulók pedig hallgatják. Ez a szemlélet abból az előfeltevésből indul ki, hogy a tanulók szükségleteiket és érdeklődésüket te-

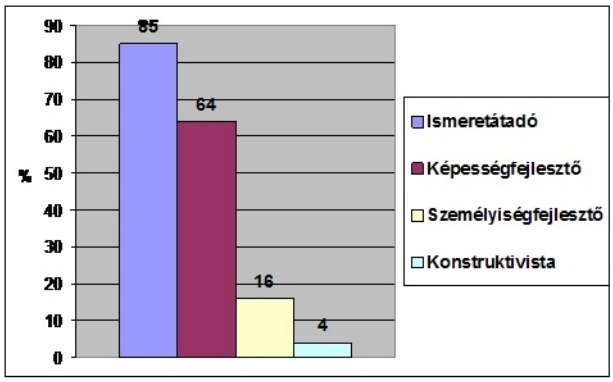
kintve egyformák. Ennek alapján a tanár kiválasztja a fontosnak és lényegesnek tűnő ismereteket, feltételezi, hogy minden tanuló hasonló szintről indul, illetve ugyanúgy tudja alkalmazni az új ismereteket, ezért az oktatás frontális módon történik. Az új tananyag bemutatásakor többnyire olyan példákra hivatkozik, amelyeket ő választ ki. A kérdések, amelyeket alkalmazó jellegű feladatok követnek, segítik abban, hogy ellenőrizze: megértették-e a tanulók a tananyagot. A gyakorlatok arra szolgálnak, hogy a tanulók elmélyítsék ismereteiket, a szükséges megoldási módokat. A szóbeli vagy írásbeli feleltetéssel történő értékelés rendszerint az ismeretek visszaadására, felmondására, a reprodukálásra irányul.

A tanulók képesség- és készségfejlesztését a hallgatók 64 százaléka tartja fontosnak. A tartalomba ágyazott képességfejlesztés gondolata abból indul ki, hogy a „zárt tudáscsomagok" átadása helyett készségeket, képességeket kell fejleszteni, amelyek képessé teszik a diákokat arra, hogy életük további szakaszaiban is tudjanak tanulni, ám a fejlesztés mindig az ismeretek meghatározott körének közvetítésével ötvöződve jelenik meg. Előtérbe helyezik a differenciálást, a frontális munkaszervezés helyett az interaktivitást, a többirányú kommunikációt, a kooperatív tanulásszervezést, a csoport- és pármunkát. A megkérdezettek többsége általánosságban fogalmazott, csak néhányan szűkítették a fogalmat a gondolkodási, kommunikációs, tanulási, együttműködési készségek fejlesztésére. Az idegennyelv-szakosok részletesen felsorolták a fejlesztendő alapkészségeket (szövegalkotás, szövegértés, beszéd, hallott szöveg értése), és összességében is ők jelölték meg a legtöbben a képességfejlesztést mint oktatási feladatot.

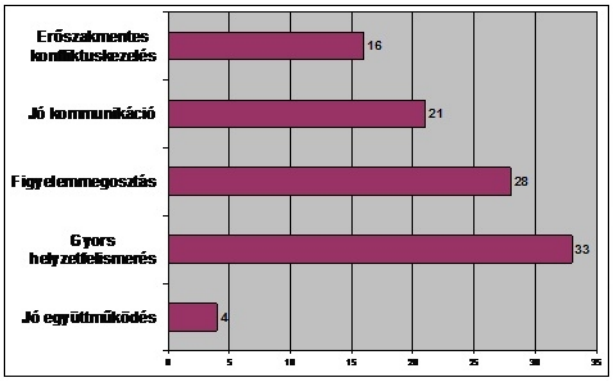
Személyiségfejlesztő és konstruktivista gondolkodásmódra utaló észrevételt csekély számú jelölt tett. E szemlélet szerint az iskolai oktatás nem egyszerűen a kultúra különböző tartományait közvetíti, hanem a tanulók kognitív kompetenciáit fejleszti. A kompetencia kiépülése a személyes megértésen alapszik. Az ismeretek és képességek hatékonyan együttműködő rendszerbe szerveződnek, ezáltal válik lehetővé a tudás alkalmazása, új helyzetekben való felhasználása. *(2. ábra)*

Összegezve: A tanárjelöltek oktatási feladatokra vonatkozó felsorolásai nyilvánvalóan nem adnak kellően plasztikus képet pedagógiai gondolkodásmódjukról. A válaszokból megragadható jellemzők azonban – még ha leegyszerűsítve is – a következőkről árulkodnak:

1. A hallgatók számos oktatással kapcsolatos tevékenységet ismernek, és tanulmányaik révén már birtokolnak valamilyen jellegű és valamilyen minőségű pedagógiai elméletet.
2. Meglévő tudásuk az esetek többségében inkább mozaikos, nem szerveződik egységes rendszerré, még nem alakították ki a saját személyiségükhöz leginkább illő gondolati keretet, amellyel azonosulni tudnak.
3. Pedagógiai elképzeléseik jobban illeszkednek a hagyományos oktatás keretei közé, ezáltal valószínűsíthetően meghatározzák azt a módszertani repertoárt, amelyet leendő pedagógusként majd alkalmazni fognak.




**2. ábra.** Oktatási feladatok a pedagógiai paradigmák jellemzői alapján, választásuk gyakorisága




**3. ábra.** Pedagógiai munkát elősegítő képességek, az említések aránya

## *A tanárjelölt státusza, az ebből adódó pedagógiai-pszichológiai helyzet sajátosságai*

A gyakorlóiskolában a tanárjelöltek státusza átmeneti helyzetükből eredően összetett, s ezért külön figyelmet kíván. Egyrészt ideiglenesen tagjává válnak a tanári karnak, másrészt munkájukat vezetőtanár irányítása mellett még egyetemi hallgatóként (tanítványként) végzik. A tanulók körében már tanárként lépnek fel, vezetőtanárukhoz részben tanítványként, részben a pályát kezdő kollégaként tartoznak.

A tanítási gyakorlat során betöltött sajátos szerepükből következően a megkérdezettek az ismeretekről és a képességekről is kettős szerepben gondolkodnak. Egyrészt magukat tanárként, mint a tudás forrását jelölik meg, feladatuknak az általuk birtokolt ismeretek átadását tekintik. Másrészt diákként ide sorolják az elsajátítandó ismereteket, például a hospitálások során a tanórák megfigyelését, a tantervi követelmények befogadását, a tankönyvek és egyéb segédanyagok megismerését, a középiskolai tananyagok újratanulását. A képességek kapcsán ugyanez a kettősség figyelhető meg.

Felsorolásaikban a tanárjelöltek azokat a képességeket nevezik meg, amelyek szerintük az „ideális" tanárt jellemzik. *(3. ábra)* A pedagógiai munkát elősegítő képességek közül legtöbben a gyors helyzetfelismerést, a figyelemmegosztást, a jó kommunikációt, az erőszakmentes konfliktuskezelést és a jó együttműködést tartják lényegesnek.

## *Feladatok az oktatás tartalma szerint*

A vizsgálatban részt vevő tanárjelöltek számára az oktatás tartalma – a szűkre szabott tanítási gyakorlat keretei között – nem mutat túl a tanórák tervein. A válaszaikban felsorakoztatott tevékenységek lényegében az oktatási folyamat egymást követő fő didaktikai elemeinek rendszerét, alapstruktúráját tartalmazzák: a tanulók figyelmének felkeltését, a célok ismertetését, az előzetes ismeretek felidézését, az új ismeretek szerzéséhez szükséges tények elővezetését, elemzését, feldolgozását, a következtetések levonását, rendszerezését, rögzítését, a tanultak alkalmazását, a teljesítmények mérését és értékelését.

Felsorolásaikból kiderül, hogy az oktatási folyamat leíró jellegű megközelítése áll hozzájuk a legközelebb. Valószínűleg korábbi iskolai élményeik, a tanáraik által is követett „klasszikus" tanórai minta rögzült mélyen, s a tanítási gyakorlat során ők is ezt a struktúrát kívánják követni. Ehhez kapcsolódóan átfogóbb vagy konkrét módon megfogalmazódtak elvárásaik saját pedagógiai készségeikre vonatkozóan is. A tervezési szakaszban a jelöltek legfontosabb feladatuknak a tanórákra való felkészülést, az óravázlatok elkészítését tartják. Az interaktív szakaszban a tanulók motiválása mellett a tanári magyarázatnak tulajdonítanak nagy jelentőséget. Ez utóbbin belül a világos, szakszerű tanári közlést hangsúlyozzák.

A didaktikai feladatok megvalósítása a tanórán különféle szervezési módok alkalmazásával segíthető. A hagyományos frontális és önálló munka mellett ismerünk olyan hatékony tanulásszervezési módokat – a teljesen egyénre szabott munkát, a kooperációt is elősegítő páros és csoportmunkát –, melyek alkalmazása biztosíthatja az egyes tanulók számára a differenciált tanulási feltételeket. Érdekes tény, hogy egyetlen választ adó sem említi a frontális munkát az oktatási feladatok kapcsán. Erre véleményem szerint többféle magyarázat is adható:

- Didaktikai előtanulmányaik nyomán ezt a szervezési módot korszerűtlennek vélik.
- Alkalmazása annyira természetes, hogy említését nem találták szükségesnek.
- Esetleg nem ismerik a fogalmat.

A válaszok számát a tanárjelöltek szaktárgyával összevetve kiderül, hogy a páros és csoportmunkát az idegennyelv-szakosok gyakrabban említik, mint a magyar vagy történelem szakos társaik. Valószínűleg az idegen nyelv oktatásába ezek a szervezési módok sokkal természetesebben beleillenek, mint más szaktárgyakéba. S az is feltételezhető, hogy a szakmódszertan keretében hangsúlyosabb szerepet kapnak. Az egyéni különbségek figyelembevételét s ezzel együtt a differenciálást 10 tanárjelölt sorolta az oktatási feladatok közé.

A tanóra vezetésével s azon belül az osztálytermi problémák megfelelő kezelésével, a fegyelmezéssel kapcsolatosan a választ adók közül 17-en fogalmazták meg aggodalmukat. Tehát a jelöltek mintegy 40%-a számít arra, hogy a tanórák során konfliktushelyzetek alakulnak ki, s hogy ezeket legjobb tudásuk szerint meg kell oldaniuk. Az aggodalmuk alapjául több tényező is szolgál:

- Kétséges, hogy az elméletben elsajátított elvek és módszerek alkalmasak lesznek-e a valóságban is a problémák elrendezésére.
- Minden konfliktushelyzet egyedi, azonnali megoldást kíván.
- A média által felkapott, sokszor szélsőséges iskolai esetek elrettentő példaként szolgálnak.

Az interaktív szakaszban csak azok a megfigyelési-elemzési készséggel kapcsolatos említések szerepelnek, melyek a tanárjelöltek reflektív gondolkodására utalnak. A választ adók jelezték, már a hospitálási időszakban feladatuknak tekintik, hogy megismerjék az értékelés kritériumait és módszereit, mivel gyakorlatuk során célszerű alkalmazkodniuk az iskolában (és az adott tanárnál) már kialakult rendszerhez. Ugyanakkor csak négy jelölt tartotta fontosnak a tényt, hogy a diákok teljesítménye a tanár számára is nagy jelentőséggel bír, hiszen ennek alapján alakíthatja, módosíthatja majd további munkáját.

## *A tanárjelöltek előzetes ismeretei*

Arra a kérdésre, hogy honnan származnak a tanítással, oktatási feladatokkal kapcsolatos előzetes ismereteik, a tanárjelöltek összesen 136 választ adtak. Mint az feltételezhető volt, a legtöbben előzetes egyetemi pedagógiai, pszichológiai és módszertani tanulmányaikat jelölték meg legfőbb forrásként. Ezen belül fontosnak vélték megemlíteni a csoportos hospitálásokat, illetve a mikrotanítást. *(1. táblázat)* A szakirodalmi források említésekor a könyvek mellett néhányan hangsúlyozták az Internet által biztosított (időben és térben) szinte korlátlan, ámde nem mindig megbízható honlapokat, oldalakat. Saját tapasztalatból, magántanítványok korrepetálásából, felkészítéséből merítenek tudást 15-en. Érthetően többségük (10 fő) idegennyelv-szakos, akik hosszabb-rövidebb ideig oktattak már tanítványokat. Ugyancsak személyes tapasztalatforrás, bár nem feltétlenül kapcsolódik hozzá konkrét tanítási tevékenység, a nyári táboroztatás, amelyen a megkérdezettek 26%-a került kapcsolatba diákcsoportokkal. A rokon, illetve ismeretségi körben lévő pedagógustól eredő közvetlen, naprakész információival a hallgatók 23%-a rendelkezik. A gyakorlatias tudnivalók birtokosaiként heten a felsőbb éves egyetemi társakat nevezték meg.

*1. táblázat:* A tanárjelöltek előzetes ismereteinek forrásai
A válaszok gyakorisága a teljes mintában

| **Ismeretforrások** | **Említések száma** |
|---|---|
| Egyetemi stúdiumok | |
| – elméleti | 30 |
| – hospitálás | 6 |
| – mikrotanítás | 5 |
| Szakirodalom | |
| – szakkönyvek | 20 |
| – Internet | 7 |
| Korábbi (középiskolai) élmények | |
| – diákként | 12 |
| – tanároktól | 8 |
| Magántanítványok | 15 |
| Táborok (drámapedagógia, cserkészet stb.) | 11 |
| Szülő/rokon/ismerős pedagógus | 10 |
| Felsőbb éves egyetemi társak | 7 |
| Egyéb (továbbképzés, másik szaktárgy tanítási gyakorlata) | 5 |
| Összes említés: | **136** |

## *A tanítási gyakorlat során nyújtott segítség*

Amennyiben megvizsgáljuk a hallgatók válaszait arra a kérdésre, hogy kitől, milyen forrásból várnak, szereznek segítséget a tanítási gyakorlatuk során, és ezt összehasonlítjuk az előző kérdésre adott feleleteikkel, a *2. táblázat*ban jól látható a hangsúly eltolódása. A gyakorlat során a tanárjelöltek folyamatos és személyre szabott segítséget várnak, amit szakkönyvekből nem szerezhetnek meg. A tanítás tanulásának interaktív folyamatában a vezetőtanárok szerepe válik jelentőssé, akiknek szakmai tapasztalataira, visszajelző, értékelő tevékenységére leginkább számítanak a pedagógusjelöltek. Természetes módon megjelenik egy másik segítségforrás, a „sorstársak" csoportjáé. Míg bizonyos kérdéseket a hierarchiában náluk magasabban álló vezetőtanárokkal esetlegesen nem szándékoznak vagy mernek megvitatni, a velük egyenrangú és „hasonló cipőben járó" évfolyamtársaikkal frusztráció nélkül megtehetik. Örvendetes, hogy négyen számítanak arra a segítségre is, amit a tanulók együttműködése, visszajelzései jelenthetnek pedagógusi munkájukban. Valószínűleg ők lesznek azok, akik az első tanítási órájuktól kezdve aktívan tudnak majd figyelni diákjaik reagálásaira, fogékonyabbak lesznek a tanulóktól érkező jelzések megértésére. Talán érdemes még említést tenni arról a lelki támogatásról is, amit a család jelenthet ebben a pszichésen és szellemileg is megterhelő időszakban a pályáját először kipróbáló fiatal számára.

*2. táblázat:* A tanítási gyakorlat során várt/szerzett segítség. A válaszok gyakorisága a teljes mintában

| **Segítségforrások** | **Említések száma** |
|---|---|
| Vezetőtanár | 31 |
| Évfolyamtársak | 20 |
| Szakirodalom<br>– iskolai könyvtár<br>– Internet<br>– tankönyvek | <br>7<br>7<br>4 |
| Egyetemi elméleti ismeretek (saját jegyzetek) | 6 |
| Gyakorló pedagógus (rokon, ismerős) | 8 |
| A gyakorlóiskola tanárai | 4 |
| Tanulók | 4 |
| Család | 3 |
| Egyéb (eddigi élettapasztalat, vallás) | 2 |
| Összes említés: | **96** |

## *A tanárjelöltek felkészülése a tanítási gyakorlatra*

A felkészülésre vonatkozó kérdés abból a szempontból bírhat jelentőséggel, hogy kiderüljön, van-e valamilyen jól bevált „recept" az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalására. A konkrét szempontok nélküli kérdésfeltevés (Hogyan készült/készül a feladatok ellátására?) lehetőséget adott a jelölteknek, hogy a lehető legtágabban értelmezzék azt. A válaszok valóban sokszínűek voltak: a nagyon tudatos és konzekvens felkészüléstől a „majd csak lesz valahogy" szemléletig terjedtek. Akadt olyan hallgató, aki már két hónappal a gyakorlat megkezdése előtt ellátogatott a gyakorlógimnáziumnak helyt adó vidéki városba, végigjárta a nevezetes helyeket, megnézte a múzeumot, a könyvtárat, a templomokat és az iskolákat. Áttanulmányozta a gimnázium honlapját, elolvasta az iskolatörténeti fejezetet, belelapozott a pedagógiai programba. Megbeszélte a korábban itt tanító évfolyamtársaival azok tapasztalatait, véleményét, információkat gyűjtött. Megnézte az új tankönyveket, a kétszintű érettségi követelményeit.

A tanárjelöltek közül kilencnek elutasító az attitűdje a tanítási gyakorlatot tekintve. Ezt a kurzust „kötelező rossz"-ként élik meg. Ők bevallottan nem szándékoznak pedagógusi pályára lépni, a gyakorlatot azért teljesítik, mert „jó, ha van" ilyen irányú végzettségük arra az esetre, „ha minden kötél szakad", ha nem teljesülne más irányú elképzelésük. Megvizsgálva a választ adókat, az a – nem meglepő – eredmény született, hogy a pályát elutasítók egy kivétellel angol (6) és német (2) nyelv szakosok voltak. A témában talán a legérdekesebb és vitathatóbb megfogalmazás azé a történelem szakos tanárjelölté, aki a tanításra úgy készül, mintha „egy elegáns bokszmeccset" kellene megnyernie.

A többség a felkészülést a hospitálási időszaktól számítja. *(3. táblázat)* Ebben a tájékozódási szakaszban kíván minél több háttér-információt összegyűjteni az adott

intézmény értékrendjéről, szervezeti sajátosságairól, viszonyairól annak érdekében, hogy megfelelően be tudjon kapcsolódni a működő gyakorlatba. A megkérdezettek a megismerés céljaként a következő elemeket sorolták fel: pedagógiai elvek, tantervi program, órarend, tanórán kívüli programok kínálata, információs rendszer működése, eszköz-ellátottság. A hospitálás céljai között megnevezték magát az oktatási folyamatot, a tanórán folyó pedagógiai munkát, a tanulást irányító és szervező módszereket. A tanórák látogatása alkalmat ad a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésére. A jelöltek szeretnék minél behatóbban megfigyelni a pedagógus tevékenységét például az oktatási tartalom megtervezése, a követelmények, az értékelés, valamint a fegyelmezés tekintetében. Végül a hospitálások alapvető céljaként jelölték meg a tanulócsoportok és az egyes diákok jellemzőinek megismerését, ezen belül például a tanulási képességeknek, a társas kapcsolatok minőségének, estlegesen a sajátos nevelési igények előfordulásának felmérését.

*3. táblázat:* A felkészülés folyamatára tett említések száma
A válaszok gyakorisága a teljes mintában

| **A felkészülés szakaszai** | **Említések száma** |
|---|---|
| ***A tanítási gyakorlatot megelőző időszak*** | ***összes: 42*** |
| Tájékozódás a tanítási gyakorlatról (általánosságban) | |
| – szakirodalomból | 4 |
| – a felsőbb éves hallgatóktól | 4 |
| Tájékozódás a gyakorlóhelyről | |
| – a felsőbb éves hallgatóktól | 6 |
| – az intézmény honlapjáról | 20 |
| Nincs előzetes tájékozódás | 8 |
| ***A hospitálás időszaka*** | ***összes: 40*** |
| Ismerkedés az intézménnyel<br>– szervezeti sajátosságok<br>– pedagógiai gyakorlat<br>– tanórán kívüli tevékenységek | 12 |
| Tanórák látogatása<br>– oktatási folyamat megfigyelése<br>– tanári tevékenységek megfigyelése<br>– tanulócsoportok, diákok megfigyelése | 28 |
| ***Interaktív szakasz*** | ***összes: 13*** |
| – információgyűjtés szakirodalomból | 16 |
| – tankönyvek, segédanyagok megismerése | 11 |
| – konzultációk a vezetőtanárral | 7 |
| – óravázlatok készítése | 39 |
| – egészséges életmód, mentálhigiéné | 6 |

Az interaktív szakaszban a felkészülés a jelöltek számára egyértelműen a tanórák megtervezését jelenti. 92%-uk véli úgy, hogy az iskolai oktatási folyamat sikerességének egyik nélkülözhetetlen előfeltétele a tanár tudatos felkészülése a folyamat

megszervezésére, ezen belül az óravázlatok gondos, minél több részletre kiterjedő összeállítása. A tervezés szükségességét nemcsak az oktatási folyamat összetettsége indokolja, hanem a megszabott időkeretek és a szubjektív tényezők rendszere is. A tervezésre azonban mindenekelőtt azért van szükség, mert csak ilyen módon lehet biztosítani a folyamat hatékonyságát. Ez egyrészt az alkalmazásra kerülő cselekvések, eljárások, módszerek, tartalmak, feladatok, gyakorlatok, helyzetek, történések kigondolását és kidolgozását, másrészt a tanulók fejlődésében elvárt eredmények és azok ellenőrzésének előzetesen kidolgozott rendszerét foglalja magában. Ennek keretében a tanárjelölt elkészíti egy konkrét tanítási és tanulási helyzetre vonatkozó didaktikai elképzeléseit, a folyamat metodikai lépéseit, a megtanítandó ismeretek logikai egységekre osztott rendszerét, a tanításban alkalmazni kívánt módszertani eszközöket, a tanulók aktivitásával szembeni elvárásait, és pontos időkeretbe helyezi mindezeket.

Jóllehet a didaktikai tervezés bizonyos szabályok szerint történik, mégis egyfajta kreatív munkát jelent, amely számos, az oktatási folyamat sikerességére kiható szubjektív és objektív tényezőt vesz számba és rendszerez. A tanárjelöltek számára ez jelenti az igazi kihívást: egyrészt saját magatartásukat, tanítási tevékenységük alapvető elemeit, részcéljait és tartalmi elemeit, másrészt pedig a tanulók cselekvéseit és konkrét tanulási feladatait kell megtervezniük és összhangba hozniuk.

A felkészülésben nagyobb szerepet szánnak a szakirodalomból, tankönyvekből történő információgyűjtésnek, mint a vezetőtanárral folytatott konzultációknak, amit csak heten említenek. Ez, véleményem szerint, nem mond ellent a *2. táblázat* adatainak, ahol a segítségként felhasználható források esetében fordított helyzetről olvashatunk. A tanárjelöltek elsősorban saját elméleti tudásukra, elképzeléseikre támaszkodva, önállóan szeretnék megoldani a didaktikai tevékenységek tervezését, de esetleges bizonytalanság vagy kudarc esetén mindenekelőtt a vezetőtanár segítségére számítanak.

A szakmai felkészülés mellett hat jelölt a testi-lelki-pszichikai egészség szempontjait is hangsúlyozta: a kiegyensúlyozott étrend, a megfelelő időbeosztás, a kellő mennyiségű alvás, az aktív pihenés, sportolás, illetve a relaxáció szükségességét. A korábbi időszakokhoz képest ma még nagyobb igény mutatkozik a pedagógusok esetében is a tudatos egészségmegőrzésre és egészségfejlesztésre. A nyilvánvaló társadalmi-gazdasági okokra nincs értelme jelen dolgozatban kitérni, de érdemes megemlíteni, hogy a megkérdezett 42 tanárjelölt közül 14 bevallottan szorong az iskolai gyakorlaton rá váró ismeretlen helyzet miatt. A pedagógusi szerepbe való belehelyezkedés, az új oldalról történő megmérettetés stresszhelyzetet teremt, amelynek leküzdése tudatos lépéseket igényel a jelöltek részéről, például a fent említett módokon.

## 5. A kimeneti szakasz vizsgálati eredményei

### *Az előzetes feltevések változása*

A tanárjelöltek a zárótanítást követően ismét feleltek a tanítási gyakorlattal kapcsolatos kérdésekre. Elsőként arra kerestem a választ, vajon változott-e az oktatási

feladatokkal kapcsolatos elképzelésük a tanítási gyakorlat elvégzésével. Összességében kevesebb elemet neveztek meg, mint a bemeneti szakaszban, szám szerint 297-et. Az egyszerű felsorolást viszont felváltotta a részletesebb kifejtés, magyarázat. A megfogalmazások mögött személyes élmények és – alkalmanként heves – érzelmek húzódtak meg…

A hallgatók 43%-a utalt arra, hogy a feladatok összetettebbek voltak, mint azt előzetesen várták. 54%-uk említette, hogy a tanórákra való felkészülés jóval több időt igényelt, mint azt elképzelték. Egy jelölt – állítása szerint – a gyakorlat ideje alatt csak napi 3-5 órát aludt. Míg a bemeneti vizsgálatban főként a tervezéssel, felkészüléssel összefüggő pedagógiai tevékenységek kaptak hangsúlyt, a kimeneti vizsgálatban az interaktív szakasz és az értékelés elemei kerültek előtérbe. A tanítás megkezdése előtt rögzített válaszokból látható, hogy a jelöltek elméleti síkon számolnak az oktatás tervezési, döntési és végrehajtási jellegű tevékenységeivel. Azonban csak a valós tanítási helyzetben, a tanár-diák interakcióban válik nyilvánvalóvá, hogy ki milyen hatékonyan képes az elméletet a gyakorlatba átültetni, az adott szituációban megnyilvánuló feltételeknek legmegfelelőbb döntést hozni.

Az oktatási feladatok között új elemek is megjelentek a bemeneti szakaszhoz képest. A jelöltek közül 13-an említették meg az adminisztrációs teendőket mint az oktatással járó kellemetlen tevékenységet. (Megjegyzés: a számtalan adminisztrációs feladat közül a tanárjelöltekre csak az osztálynapló beírása hárul.) A másik új elem a tanórán kívüli tevékenységek köre volt. Bár a bemeneti szakaszban heten a feladatok közé sorolták az iskolai élet megismerését, akkor még az általános megfogalmazás nem bírt mögöttes tartalommal. Kilenc hallgató a gyakorlat végén kiemelte ezek jelentőségét (folyosói ügyelet, kollégiumi szilencium felügyelete, korrepetálás) mint a tanulók jobb megismerésének színtereit.

A bemeneti vizsgálatkor 25 jelölt nevezett meg az oktatási tevékenységek között hatékony tanulásszervezési eljárásokat: a differenciálást, illetve a csoportmunkát. A kimeneti vizsgálatkor csak 13 tanárjelölt (9 idegennyelv-szakos) számolt be arról, hogy a gyakorlat során egy vagy több alkalommal szervezett és irányított csoportmunkát. A differenciálás megvalósításáról mindössze 5 hallgató tett említést, minden esetben csak az oktatott csoportban lévő sajátos nevelési igényű tanuló kapcsán. A tervezett differenciálás elmaradását az alábbiakkal indokolták:

- Nem sikerült kellően megismerni a tanulók tudásszintjét és képességét.
- Aránytalanul sok időt vett volna igénybe egy-egy ilyen jellegű óraterv összeállítása.
- A vezetőtanár óráin nem láttak erre vonatkozóan hasznosítható mintát.
- A tananyaghoz kapcsolódóan nem találtak erre alkalmas feladatokat.
- Nincs elég jártasságuk a folyamat megszervezésében, végrehajtásában.

## *A felkészülés jellegének megváltozása*

A beszámolók alapján a gyakorlat végére a tanárjelöltek felkészülése célirányosabb lett. Az óravázlatok elkészítése a választ adók 38%-ánál egyénre szabottá és kidolgozottabbá vált. A „sablon” kitöltése helyett megtanultak saját igényeiknek megfelelő

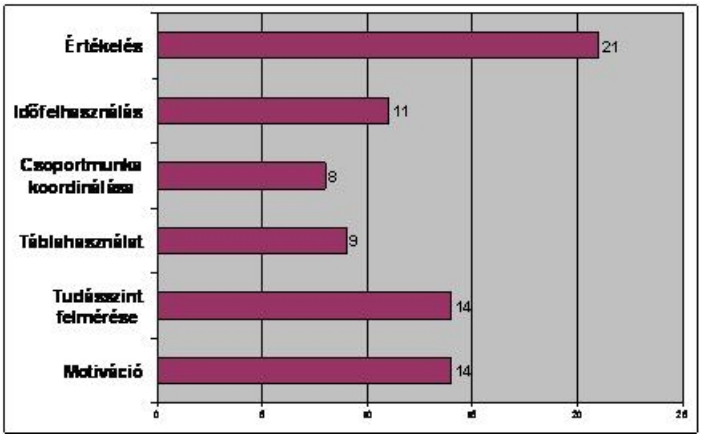
óratervet összeállítani. Ahogy szembesültek tanári tevékenységükkel, erősségeikkel és gyengeségeikkel, valamint a tanulócsoportok sajátos igényeivel, úgy formálódott át a vázlatuk s a tervezés menete. Hatan megemlítették, hogy a tervezett szakirodalmi kutatásaik elmaradtak, az idő múltával az internetes „böngészéseik" visszaszorultak, illetve az egyetemi módszertani jegyzeteik is „a fiókban maradtak". A felkészülésben leginkább a vezetőtanároktól kapott biztatás, útmutatás, észrevétel és kritika bizonyult hasznosnak és előremutatónak. Erről a hallgatók 69%-a számolt be. Ez összhangban áll a bemeneti szakaszban adott válaszaikkal. Akkor a jelöltek 73%-a jelezte, hogy a felkészülésben szakmai segítséget a vezetőtanártól vár. A zárótanítást követően mindössze hárman vélekedtek úgy, hogy a vezetőtanáruk kritikai észrevételei nem voltak elég tárgyilagosak, ezért elbizonytalanították, frusztrálták őket a gyakorlat folyamán. A választ adók 29%-a igen hasznosnak vélte a konzultációk során a tanórai történések megbeszélését, átgondolását, a reflektálást saját tanári munkájukra. A pedagógiai történések elemzése, értelmezése, a tevékenységük közbeni reakcióik tudatosítása lehetővé tette a jövőbeli alkalmazhatóság felülvizsgálatát, illetve alternatív cselekvésmódok kialakítását.

## *Az oktatási feladatok kapcsán adódó nehézségek*

Arra a kérdésre, hogy mi jelentette az oktatási feladatok kapcsán a legnagyobb nehézséget, a 42 jelölt összesen 87 problémát nevezett meg, melyek között számos közös pont található. A problémák szinte kivétel nélkül az interaktív szakaszt érintik. Leginkább a gyakorlati pedagógiai tudás hiányából fakadnak, mivel a tanárjelöltek még nem rendelkeznek olyan alapos tudással, amelyet maguk alakítottak ki, s ami lehetővé tenné számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előre látását és ennek nyomán azok hatékony megoldását.

Az oktatási folyamat didaktikai alapstruktúráját alapul véve elsőként a tanulók figyelmének felkeltésével összefüggő gondokról érdemes szólni. A hallgatók már a bemeneti szakaszban hangsúlyozták a hatékony és eredményes oktatás érdekében a motiváció fontosságát. A tanítás során pedig maguk is szembesülhettek a megvalósítás nehézségeivel, hogy adott esetben a tanár motiváltabb, mint a diákok. Főként a felsőbb évesek esetében számoltak be a hallgatók az érdeklődés teljes hiányáról. *(4. ábra)* A 14 említésből nyolc német nyelv szakos tanárjelölttől származik. Ennek magyarázata lehet, hogy a németet a diákok második idegen nyelvként tanulják, valószínűleg érettségizni sem szándékoznak belőle. Hatan arra a következtetésre jutottak, hogy sokkal könnyebb a tanulók figyelmét fenntartani, ha valamilyen érdekességgel (prezentáció, szerepjáték, eszközhasználat, filmrészlet, zene stb.) színesítik a foglalkozást. Viszont arra nem számítottak, hogy milyen sok időt emészt fel mindezek előkészítése, illetve, hogy „a tanári kreativitás sem végtelen".

A bemeneti szakaszban 17 tanárjelöltnél szerepelt az oktatási feladatok között a tanulók tudásszintjének megismerése. A foglalkozásokon elhangzó kérdéseiket, magyarázataikat ennek alapján tervezték meg, valamint a feladatsorokat is ennek alapján állították össze. A kimeneti szakaszban mégis 14-en sikertelennek ítélték meg törekvéseiket ezen a téren. Az okok között az alábbiakat említették:




**4. ábra**. A tanítás során felmerült nehézségek
(a válaszok gyakorisága a teljes mintában)

- A hospitálás időszaka nem volt elegendő ahhoz, hogy felmérjék a tanulók tudásszintjét.
- Az osztályok/csoportok összetétele túlságosan heterogén.
- A tanulók órai aktivitása alapján nem lehet reálisan következtetni tudásszintjükre.
- Nagyon nehéz feladat megfelelő kérdést feltenni.
- Lehetetlenség annyiféleképpen magyarázni, hogy azt mindenki megértse.
- Mindig akadnak olyanok, akik hamarabb készülnek el a feladattal.

A fenti észrevételekből nem csupán az olvasható ki, hogy ezek a tanárjelöltek még nem rendelkeznek megfelelő szakmai képességekkel, hanem például az is, hogy a foglalkozásaikon valószínűleg többnyire frontális munka folyt.

A nehézségek között olyan elemek is megjelentek, amelyek a tanárjelöltek előzetes feltevései között nem szerepeltek. Kilenc jelölt (közülük hat történelem szakos) a táblahasználattal kapcsolatban számolt be előre nem várt problémákról: bonyolult volt egyszerre írni és beszélni; a felírni tervezett szöveget, ábrákat arányosan elrendezni; csak kevés időre hátat fordítani az osztálynak; lehetőleg hiba nélkül dolgozni; a diákok ütemében haladni. Aki nem tudott a gyakorlat során „megbarátkozni a krétával", az vagy fénymásolaton készítette el a diákoknak szánt vázlatot, vagy a projektor kivetítőjét hívta segítségül.

A tanulásszervezéssel, a tanulás irányításával összefüggésben is adódtak nehézségei a megkérdezetteknek. Nyolc jelölt a csoportmunka koordinálásában vélte magát legkevésbé sikeresnek. Észrevételeik az a következők voltak:

- A csoportban végzett munka mindig több időt igényel a tervezettnél.
- Nem lehet megfelelően kontrollálni a csoportok tevékenységét.
- Nem mindenki dolgozik a csoporton belül.

- Az ellenőrzés „kaotikus", mert a csoportok nem egyszerre fejezik be a feladatot, illetve nem érdekli őket a többiek beszámolója.
- Nem lehet reálisan értékelni az egyes tanulók teljesítményét.

A fent említett hallgatók feltehetően még nem készültek fel ennek a tanulásszervezési eljárásnak az irányítására, esetleg a feladatkijelölés nem bizonyult adekvátnak a munkaformához. A tapasztalattal még nem rendelkező tanárjelöltek esetében előfordul, hogy a forma alkalmazása mögött nem húzódik meg kellő meggyőződés annak hatékonyságáról. De a sikertelenségnek oka lehet az is, hogy az adott osztály nem rendelkezik a csoportmunkában előzetes rutinnal.

A válaszok alapján 11 jelöltnek a tanítási gyakorlat végén is problémát jelentett a tanórák időkeretének megfelelő felhasználása. A felsorolt okok között az alábbiak szerepeltek:

- Az egyetemen megszokott 90 perces órák után nehéz átállni a 45 perces foglalkozásokra.
- A tanulók nem értik az anyagot, újra el kell magyarázni.
- A diákok a vártnál sokkal lassabban írnak.
- Előre nem látható események miatt át kell szervezni az óra egy részét. (A tanulók nem készítik el a házi feladatot, nem hozzák el az előző órán kiadott munkalapot stb.)
- A szervezési feladatok nehézkesnek bizonyulnak.
- Párhuzamos osztályban ugyanaz a tevékenység jóval rövidebb/hosszabb ideig tart.

A jelöltek a bemeneti szakasz kérdéseire adott válaszaik alapján tisztában vannak azzal, hogy a gyakorlat során ellenőrizniük és értékelniük kell a tanulók teljesítményét. A megvalósításkor azonban szembesültek ennek nehézségeivel. A tervezett ellenőrzés egyik hagyományos írásbeli formája (dolgozat) kapcsán arról számoltak be, hogy nehézséget okozott olyan feladatsort összeállítani, ami a csoport tudásszintjéhez illeszkedik, kellően kreatív, gondolkodtató, változatos, átfogó, valamint képes tükrözni a tanulók tudását. A magyar és történelem szakosok közül nyolcan említették meg, milyen időigényes egy 30–32 fős osztály dolgozatainak javítása, milyen precíz tanári munkát igényel, hogy javítatlan hiba ne maradjon bennük.

A szóbeli feleletek szöveges értékelése és osztályozása még több jelöltnek (13) okozott gondot. Ilyenkor a tanár és a diák között nagyon jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria áll fönn. Az értékelés során nem könnyű kettéválasztani a konkrét teljesítmény értékelését a diák személyiségének, képességeinek értékelésétől. Beszámolóik szerint nehézséget jelentett azonnal a felelet elhangzása után értékelni, pontosan, egyértelműen fogalmazni úgy, hogy azzal ne bántsák meg a tanulót. Érdekes lehet megvizsgálni a tanárjelöltek attitűdjét a feleltetéshez, hogy milyen sémák jellemzőek a tanár-diák viszonyra, milyen pszichológiai tulajdonságai vannak a felelés helyzetének a tanárok szempontjából. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárjelöltek nem szívesen adnak rossz érdemjegyet, mert tartanak attól, hogy emiatt a tanár-diák viszony megromlik, és az érintett diákok esetleg „megkeserítik" a munkájukat a gyakorlat további részében.

A tanítási gyakorlat kezdetén 17-en fogalmazták meg aggodalmukat a fegyelmezéssel kapcsolatban. A gyakorlat végén mindössze hatan sorolták ezt a legnagyobb nehézségek közé. Kirívó eset egyetlen alkalommal sem történt. Ez minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a tanárjelölt mellett a vezetőtanár is jelen van a foglalkozásokon. A leggyakrabban előforduló problémák a következők voltak:

- a tanóra zavarása beszélgetéssel, közbeszólással;
- a tanár utasításainak semmibevétele;
- a közös munka szándékos hátráltatása;
- figyelemfelhívó viselkedés (bohóckodás, provokálás).

Az oktatási folyamat során a leggondosabb megelőző szervezés ellenére is számtalan különféle típusú probléma, konfliktus, az eredményes tanulást zavaró szituáció jelentkezik. Az ezekre válaszoló tanári magatartás már ritkábban tervezhető, többnyire spontán kell reagálni. A gyakorlati tapasztalattal még nem rendelkező tanárjelölt számára többek közt az okozhat nehézséget, hogy felismerje és megértse a tanuló zavaró viselkedését és ennek tudatában próbáljon hatékony – legtöbbször azonnali – megoldási formát találni.

A vizsgálat kezdetén megfogalmazott feltételezésem, mely szerint a tanárjelöltek nehézségeket főként a tanár-diák viszony kapcsán említenek, nem bizonyult helytállónak. A legtöbben az értékelés, azon belül is a szóbeli feleletek értékelésének összetett szempontjait emelték ki.

## *A gyakorlat során előforduló nevelési helyzetekről*

Jelen dolgozat középpontjában a tanítási gyakorlaton előforduló oktatási feladatok vizsgálata áll. Nem célja a neveléssel részletesen foglalkozni, azonban a kérdés teljes mértékben nem kerülhető meg, hiszen az oktatás a tanulói személyiség egészére ható folyamat, így csak a neveléssel együtt értelmezhető. A tanítási gyakorlat végén feltett kérdésre: Milyen nevelési helyzetekkel találkozott gyakorlata során? – a választ adók 69%-a konfliktusokkal, fegyelmezéssel kapcsolatos eseteket sorolt fel. Nyolc jelölt, a megkérdezettek 19%-a tágabban értelmezte a fogalmat. Öt jelölt nem tudott érdemben válaszolni a kérdésre. Sajnálatos, hogy a tanárjelöltek magas százaléka a nevelést a puszta fegyelmezéssel azonosítja.

Az értékelhető felsorolások között szerepelnek a sajátos nevelési igényű tanulókkal megélt helyzetek. Bár a hospitálások során már találkozhattak az érintett tanulókkal, és a vezetőtanárok is adtak útmutatást, a jelöltek mégis bevallottan kényelmetlenül érezték magukat a számukra ismeretlen helyzetekben. Egy beszédfogyatékos (rendkívüli mértékben dadogó) diák esetében a tanórai kommunikáció kidolgozása jelentett kihívást az ott tanító tanárjelöltek számára. A mozgás- és érzékszervi fogyatékos (gyengénlátó) tanulóval történő foglalkozást még az a körülmény is nehezítette, hogy a társas viselkedés normáit az eddig magántanuló fiatal csak a középiskolában kezdte elsajátítani.

A tanóra anyagához köthető aktuális nevelési célok (kulturált véleménykifejtés, hatékony együttműködés a társakkal, igényes kivitelű írásbeli munka stb.) megvalósítása mellett öt jelölt egyéb nevelési alkalmakat is megemlített a megfelelő viselkedés

elsajátítására (elemi udvariassági szabályok az iskolán belül, a szűkebb környezet tisztántartása, egészséges életmód, alkalomhoz illő öltözködés), ahol saját példamutatásukat tartották lényegesnek. A folyosói ügyelet, a kollégiumi foglalkozások, a menzai étkezések, a tanórán kívüli programok remek alkalmat teremtettek ezek megvalósítására.

## 6. A tanítási gyakorlat legfontosabb tapasztalatai

A zárótanítást követően a tanárjelöltek megfogalmazták legfontosabb tapasztalatukat a tanítási gyakorlatot illetően. A vélemények változatosak és sokrétűek, nehéz őket tematikusan rendszerezni. A tapasztalatok egyik körét képezhetik azok a vélemények, amelyek a tanításhoz kapcsolódó képességek, kompetenciák fejlődésére vonatkoznak. A gyakorlat elvégzésével a jelölt képessé vált

- a figyelemmegosztásra, a tantermi események jobb észlelésére,
- a gyors döntéshozatalra,
- a hatékony problémamegoldásra,
- az árnyaltabb kommunikációra,
- a rugalmas viselkedésre.

A tapasztalatok közül több a pedagógusszereppel járó felelősséget hangsúlyozza:

- A tanár folyamatosan „szerepel", állandó stresszhelyzetnek van kitéve.
- Teljes embert kíván szakmai elhivatottsággal.
- A katedráról elhangzó szavaknak súlya van.
- Óriási kihívás szakmailag és emberileg egyaránt.

## 7. A tanári pályával kapcsolatos vélemények

Erre a kérdésre azért érdemes választ keresni, mert a tanítási gyakorlat kezdetén többen bizonytalanok, kilencen pedig elutasítóak voltak a pedagógusi pályát illetően. A vélemények a tanítási gyakorlat végén egyértelműen pozitívak. A jelöltek jelentős többsége (72%) szívesen tanítana. Az idegennyelv-szakos jelölteknek azonban csak mintegy 32%-a tervezi, hogy a közoktatásban fog dolgozni. Többségük az idegenforgalomban szeretne elhelyezkedni, vagy külföldi munkavállalásra készül. A tanítástól ők sem idegenkednek, egyszerűen a szakma alacsony anyagi és társadalmi megbecsültsége miatt választanak mást. Értelemszerűen a magyar és történelem szakos tanárjelöltek választási lehetősége szaktárgyuknál fogva sokkal korlátozottabb.

Az oktató-nevelő munkát másként látják a jelöltek, mikor a tevékenységet belülről, pedagógusként élik meg:

- „Kívülről sokkal könnyebbnek, egyszerűbbnek tűntek a feladatok."
- „Még jobban meg vagyok győződve afelől, hogy a pedagógusok fizetése még csak köszönő viszonyban sincs a munkájukba fektetett energiával."
- „Őszintén szólva, eddig még nem gondoltam rá, hogy erre a pályára lépjek, de most megjött a kedvem."

- „Még inkább tanár akarok lenni."
- „Rengeteg munkával jár, de a katedrán a helyem."
- „Továbbra is tanár szeretnék lenni, mint ahogy azt már kisiskolás koromban eldöntöttem. Még a diákok sem tudnak eltántorítani a célomtól."
- „Sokkal jobban tetszett, mint ahogy korábban hittem. Sok félelmem szertefoszlott már az első órán."
- „Eddig nem voltam biztos, hogy van keresnivalóm a pályán. De a tanítási gyakorlat során kedvet kaptam hozzá."

## 8. A vezetőtanár feladatai a tanárjelöltek gyakorlatának irányításában

A vezetőtanár elsődleges feladata, hogy a gyakorlatban is felkészítse a tanárjelöltet a pedagógusi munkára. Ennek során segítő, támogató, irányító szerepet tölt be, s óhatatlanul mintaként szolgál a hallgató számára. Éppen ezért alapvető, hogy megfelelő személyiségvonásokkal, tanítási stílussal, széles metodikai, pedagógiai ismeretekkel rendelkezzen. A hallgatók rajta keresztül ismerkednek az intézménnyel, tájékozódnak az iskola helyi tantervéről, a szaktanári tevékenység sajátosságairól. Közös munkájuk kezdetén a vezetőtanár ismerteti saját nevelői felfogását, s egyben tájékozódik a jelöltek szakmai, módszertani elképzeléseiről. Vezet és irányít, ugyanakkor támogatja a hallgatók önálló kezdeményezéseit, elősegíti szakmai fejlődésüket. Ellenőrzi és értékeli az iskolai gyakorlatukat: pedagógiai és pszichológiai felkészültségüket, szakdidaktikai, valamint a szakjukhoz kapcsolódó elméleti ismereteiket.

### *A vezetőtanár feladatai a hospitálási szakaszban*

A hospitálás idején a vezetőtanár segíti a hallgatókat a célirányos óramegfigyelések és feljegyzések készítésében, rendszeresen megbeszéléseket tart a tanári munkával és a hospitálásokkal kapcsolatos tapasztalataikról, feladataikról. Saját óráit szakmai megbeszélés céljára használja fel. Így a tanárjelölt elsajátíthatja, hogyan kell szakszerűen véleményt mondani egy óráról, értékelni a tanítást és azt is, milyen szempontok szerint fogják majd az ő óráit elemezni. Mintát nemcsak az óráján látható változatos technikák alkalmazásával nyújthat a vezetőtanár, hanem azzal is, amilyen szempontok alapján reflektál saját osztálytermi tevékenységére. Amennyiben beavatja a jelölteket a döntéseibe, elérheti, hogy a hospitálásokon a hallgatók már ne diákszemmel vegyenek részt, hanem lássák meg a felszín alatt húzódó, a tervezés és kivitelezés lényegét adó, tudatos döntési folyamatokat.

Az óralátogatások rendszerint célirányosak, de esetenként előfordul, hogy a jelölt

- mással foglalkozik,
- bár figyel, de nem tudja, mit jegyezzen le,
- feljegyzései esetlegesek, szakszerűtlenek,
- az órát követően nincs kérdése, észrevétele.

Annak érdekében, hogy a hospitálás elnyerje igazi értelmét, a vezetőtanárnak meg kell ismernie a hallgatók feladattal kapcsolatos attitűdjét, esetleges hiányosságait, szükségleteit. Erre többféle megoldás kínálkozik:

- A szakórát követő megbeszélésen a látott foglalkozás elemeit minél részletesebben felidézteti.
- A tanóra didaktikai egységeit közösen elemzik különböző szempontok alapján.
- A hallgatókban felmerült kérdéseket megválaszolja.

Amennyiben tisztázódnak az elvárások és igények, a vezetőtanár nemcsak „orvosolhatja" a problémákat, de egyénre szabottan segítheti is a hallgatók fejlődését.

- A hospitálandó órához előzetesen egyéni megfigyelési szempontokat ad.
- A hallgatóval is készíttet óratervet a hospitálandó óráról, amelyet közösen kielemeznek.
- A hallgatótársak órai feljegyzéseiket összehasonlítva megvitatják a látottakat.

Az óralátogatások kapcsán talán a legfontosabb szempont a felmerülő kérdések megvitatása. A jelöltek a vezetőtanár munkája révén ismerkednek meg az osztályokkal, a csoportokkal, az egyes tanulókkal. A kimeneti vizsgálat eredményeiből kiolvasható, hogy a hospitálás időszakát nem tartják elegendőnek ahhoz, hogy kellő mértékben megismerjék a diákokat. Ebben természetesen segíthet a vezetőtanár, ám több szempontból is körültekintőnek kell lennie. Nem adhat olyan információt, amellyel

- a tanárjelöltben előítéletet kelt a tanulóval szemben,
- a tanulót kategorizálja („beskatulyázza"),
- megsérti a tanuló személyiségi jogait.

Ugyanakkor az információja pedagógiai nézőpontból előrevivő lehet – M. Nádasi (2007) nyomán –, ha az a tanuló tudására, aktivitására, az egyéni és együttes munkavégzés terén mutatott fejlettségére, illetve társas helyzetére vonatkozik. Külön hangsúlyt kell kapnia a speciális nevelési igények részletes megbeszélésének.

Célszerű már a hospitálási szakaszban a jelölt rendelkezésére bocsátani a szükséges tankönyveket, kiegészítő és segédanyagokat. A vezetőtanár az oktatás céljának és tartalmának megismerésében segít azzal, ha eligazítja a jelölteket a tantervek, tanmenetek, tankönyvek, segédanyagok és eszközök használatában. A már több éve vezetőtanári tevékenységet ellátó pedagógus többnyire bőséges szakanyaggal rendelkezik, összegyűjti más kiadók tankönyvcsaládjait, tanárjelöltjei feladataiból papír alapú és virtuális „ötletbankot" létesít. Ezeket megismerve a hallgatók információt szerezhetnek a tudáshordozók eltérő szemléletéről, didaktikai kimunkáltságáról, szakmai igényességéről, korszerűségéről, aktuális követelményekhez való igazodásáról, tanulhatóságáról-taníthatóságáról. A későbbi tervezésben mindezeket figyelembe véve érvényre juttathatják egyéni szemléletmódjukat.

## *A vezetőtanár feladatai a tanítás előkészítésében*

A vezetőtanár és a tanárjelölt valódi közös munkája a tanítás előkészítésével veszi kezdetét. Ezt a tevékenységet csak úgy lehet hatékonyan és eredményesen végezni,

ha együttműködve kialakítják a munkavégzés kereteit, a konzultációk, a tanítás ütemtervét, a dokumentálás rendjét. A vezetőtanárnak sok esetben alkalmazkodnia kell a tanárjelölt egyéni igényeihez, problémáihoz (kisgyermek; ápolásra szoruló szülő; munkahely; sürgősen leadandó szakdolgozat; külföldi tanulmányok stb.).

A tanóra megtervezése a tanárjelölt első önálló vállalkozása a tanítás terén, amikor megvalósíthatja pedagógiai elképzeléseit. A vezetőtanárnak egyrészt támogatnia kell a hallgató ilyen irányú törekvéseit, ugyanakkor felelősséggel tartozik tanulói zökkenőmentes továbbhaladásáért is. Olyan stratégiát kell tehát kialakítania, amelynek során e két elv egyszerre érvényesülhet. A legfontosabb szempont a hallgatók egyéni igényeinek, képességeinek és személyiségének megismerése, hogy ennek segítségével meghatározható legyen a reális vagy az optimális cél. Fel kell ismernie, milyen mértékben és hogyan kell segítenie, illetve irányítania abban az esetben,

a) ha a jelölt

- egyáltalán nem rendelkezik egyéni elképzeléssel a tanóra tervezését illetően,
- készületlenül érkezik a megbeszélésre,
- a gyakorlatot csak „szükséges rossznak" tekinti, ezért tervezete elnagyolt, hiányos,
- szakmai ismeretei nem elégségesek,
- ragaszkodik előzetes elképzeléséhez a nyilvánvaló buktatókkal való szembesítést követően is;

b) ha a jelölt még nem tud önállóan

- szakszerű óravázlatot összeállítani,
- megfelelő módszereket megválasztani,
- pedagógiai folyamatot megtervezni;

c) ha a jelölt képes önállóan tervezni,

- de szemléletmódja alapvetően különbözik a vezetőtanárétól,
- szeretne újszerű, kreatív megoldásokat kipróbálni,
- több alternatívát is képes kidolgozni,
- figyelembe veszi a tanulók egyéni igényeit.

Azzal is tisztában kell lennie mindkét félnek, hogy a leggondosabb tervezés sem garantálhatja a sikeres tanórát. Ugyanakkor az alapos felkészüléssel számos probléma (fegyelmezetlenség, szervezetlenség) megelőzhető.

## *A tanárjelölt tanítási tevékenységének elemzése, értékelése*

Az osztálytermi történések adnak majd kellő támpontot tanárjelölt és vezetőtanár számára a szükséges változtatásokhoz. Az első tanórát követő konzultáció meghatározó lehet a további közös munkát tekintve. Bár a jelölt elméletben tudja, mi fog következni, mégis félelemmel vegyes várakozással tekint első önálló próbálkozásának megmérettetésére. A vezetőtanárnak gondosan mérlegelnie kell, mit emel ki a látott foglalkozás kapcsán, és azt hogyan közvetíti a hallgató felé.

Először mindig lehetőséget kell adni, hogy a jelölt megfogalmazhassa érzéseit, legfontosabb gondolatait a tanóra kapcsán. Ezekből a megnyilatkozásokból már felmérhető az érzelmi állapota, következtetni lehet a számára fontos, esetleg problémát jelentő pedagógiai mozzanatokra. Csak ha már megnyugodott, akkor szabad belefogni az irányított közös megbeszélésbe.

Az elemzés és értékelés során alapvető szabály, hogy a vezetőtanár a pozitívumokat emelje ki először. Nem szabad a jelölt önbizalmát lerombolni már a kezdet kezdetén, mivel a szakmai mellett erkölcsi támogatásra is szüksége van. A hallgatók hálásak a dicséretért és elismerésért, többek között ez fogja őket további fejlődésre sarkallni. Természetesen a problémák sem maradhatnak feltáratlanul. A gyakorlat végén a vezetőtanárnak szövegesen és érdemjeggyel is minősítenie kell a hallgató tevékenységét, így pedagógiailag legalább akkora hiba, ha egy jelölt a folyamatos dicséret mellett végül közepest kap, mint az, ha a konzultációkon csupán a hiányosságai és melléfogásai kerülnek középpontba, majd végül mégis jelesre minősítik.

A vezetőtanár kommunikációs ügyessége döntő fontosságú lehet a kritikai észrevételek megfogalmazásában. Törekednie kell arra, hogy kritikája az adott helyzetben építőleg hasson. Célszerű a megbeszélést úgy irányítani, hogy a jelölt maga fogalmazza meg a hiányosságait, azokat a pontokat, ahol segítségre, illetve fejlesztésre szorul. Amennyiben reflektív gondolkodása még nem működik megfelelően, a vezetőtanár rávezető kérdésekkel, az óraelemzés lépéseinek módszeres követésével megtaníthatja erre. Fontos, hogy a tanárjelölt a tanítási órák pedagógiai folyamatait értő módon tudja elemezni. Lényeges, hogy milyen mélységű elemzésre képes a saját tevékenységét tekintve, valamint hogy milyen következtetéseket képes a tapasztaltakból levonni. Tudatosítani kell a jelöltben, hogy szabad kísérleteznie, próbálkoznia, tévednie, hibáznia. Ezek a tanulási folyamat velejárói, ugyanakkor nem hanyagolható el az utólagos elemzésük, korrigálásuk, illetve jövőbeni elkerülésük.

A legnagyobb nehézséget az jelenti, ha a tanárjelölt

- kevéssé vagy egyáltalán nem motivált a közös munkára,
- felkészületlenül érkezik a tanórákra,
- indokolatlanul távol marad kötelezettségeitől (konzultáció, tanítási óra),
- nem képes az órai munka és a tanulók irányítására, ezért közbeavatkozás szükséges,
- szakmai és/vagy pedagógiai téren megmutatkozó alapvető hiányosságai miatt felmerül az alkalmatlanság kérdése.

Ezekben az esetekben természetesen először az okokat célszerű feltárni, s amennyiben lehetséges, korrigálni azokat. Ha ez nem sikerül, mérlegelni kell egyéb alternatívákat:

- a heti tanítási órák számának csökkentését,
- másik tanulócsoport kijelölését,
- újabb, célirányos hospitálási lehetőségek biztosítását,
- a konzultációk tartalmának, szerkezetének újragondolását,
- a támogató segítség jellegének átalakítását,
- új vezetőtanár kijelölését,

· végső esetben a tanítási gyakorlat felfüggesztését.

Szerencsére szélsőséges esetek csak ritkán fordulnak elő, a jelöltek többsége kellően motivált és kihívásként tekint a gyakorlatra.

### *Visszajelzések a tanárjelölt és vezetőtanár közös munkájáról*

A hallgatói visszajelzések alapján elmondható, hogy a vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata kevés kivétellel harmonikus, építő jellegű. „Sem szakmailag, sem emberileg nem voltak köztünk félreértések és súrlódások." A jelöltek várják és elfogadják a kritikai észrevételeket, legyenek azok pozitívak vagy negatívak. „Vezetőtanárom elvárásai olyan irányba terelték munkámat, mely nyomán szakmailag érettebbé válhattam, azaz közelebb kerültem a célhoz, hogy egyszer ne csupán tárgyi tudásom, de pedagógiai módszereim is alkalmassá tegyenek mások tanítására." Természetesen a sikeres együttműködés feltétele, hogy a vezetőtanárok rendelkezzenek azokkal az elméleti ismeretekkel és gyakorlati eljárásokkal, melyek szükségesek a tanárjelöltekkel való munka szakszerű előkészítéséhez, irányításához, értékeléséhez. „Sok erkölcsi támogatást nyújtott. Éreztette, hogy problémáimmal nem vagyok egyedül, igyekezett a nehezebb pillanatokban megnyugtatni. Mindig törekedett arra, hogy kritikája az adott helyzetben építőleg hasson rám. Véleményét mindig megosztotta velem, ügyelve arra, hogy ne törjön le, tehát elsősorban mindig a legfontosabb problémákra koncentráltunk, hogy az apróbb hibák részletei között ne vesszen el az önbizalmam." „Sokat segített azzal is, hogy kellőképpen szabadjára engedett, így megvalósíthattam saját elképzeléseimet is."

A vezetőtanárral folytatott konzultációkon a hallgató számos olyan problémával szembesül, amivel egyetemi tanulmányai során, elméleti szinten már találkozott, de a gyakorlatban csak ezen alkalmakon nyílik lehetősége kérdései megválaszolására. „Vezetőtanárom figyelő tekintete nagyon sok olyan hibámat, pontatlanságomat meglátta, amiket magam észre sem vettem volna. Ugyanakkor úgy adott tanácsot, hogy szívesen fogadtam meg a hallottakat. Vezetőtanáromtól megtanultam azt is, hogy a határozottság és a magabiztos fellépés nemcsak a gyerekekből vált ki tiszteletet, figyelmet, hanem a tanár számára is magabiztosságot, önbizalmat ad." A megbeszéléseken leggyakrabban a tanórák felépítését, a szaktárgyi problémákat, döntéseket, a pedagógiai módszereket és munkaformákat vitatják meg. A jelöltek kivétel nélkül szükségesnek ítélik ezeket. „A vezetőtanárom az óratervezetek átolvasása után megláttatta velem, hogy milyen nehézségekre kell számítanom a tervezetben szereplő dolgok megvalósítása során." „Az órákra való felkészülés mindig értelemmel bírt: értékelték az erőfeszítésemet és kaptam visszajelzést minden apró részletre kiterjedően." „Mindig konkrét, megvalósítható tanácsokat adott, amiket már a következő órán kipróbálhattam." „A hibákra mindig két oldalról mutatott rá: a gyerekek és a tanárjelölt nézőpontjából is megvilágította azokat." „Útmutatásai alapján értettem meg, hogyan kell a cél felméréséhez igazodva megtervezni a tananyagot." „Értékelésének minden szavát érdemes megfogadnom. Úgy gondolom, rengeteg olyan tapasztalathoz jutottam a gyakorlatom során, amire még csak gondolni sem mertem."

## *A vezetőtanár szerepe, lehetőségei a változtatások terén*

A vezetőtanár egyik lényeges feladata, hogy segítse a jelöltet nézeteinek feltárásában, tudatos vizsgálódásra késztesse ezen a téren. A hallgatónak itt nyílik először módja a gyakorlatban való tanulásra, hogy saját tanítási tevékenysége által győződjön meg egy-egy elmélet használhatóságáról.

A hallgatók csak a szakmai tudás elsajátításával, az ismeretek alkalmazási képességével és a pedagógus számára fontos készségek birtokában láthatják majd el sikeresen feladatukat ezen a pályán. Az úton, amely elvezet a birtoklásig, az első gyakorlati állomás a vezetőtanár mellett töltött néhány hét. Itt érhetik őket olyan hatások, amelyek megkönnyítik vagy ellenkezőleg, megnehezítik számukra a befogadást, az adaptálást. Sokak számára óriási segítséget jelent az itt kapott támogatás és iránymutatás. Szakemberek hangsúlyozzák, hogy a „jó" tanár nemcsak azért kapja ezt a minősítést, mert szakmai tudása magas szintű, képes a tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni, hanem olyan személyiségvonásokkal is rendelkezik, amelyek biztosítják hatékonyságát pedagógiai munkájában. Ezek egy része veleszületett, másik része viszont kialakítható, fejleszthető. Fontos tehát, hogy a vezetőtanár a kompetenciák terén a tudáselemek mellett a pedagógiai attitűdökre is hangsúlyt helyezzen. A kölcsönösség, a partneri viszony segíthet ebben. A szimmetrikus vezetőtanár-tanárjelölt kapcsolat motiváltabbá teheti a tanárjelöltet.

Sok esetben szinte a nulláról indulva kell felépíteni egy működőképes rendszert. Ilyenkor minden apró előrelépésnek, változásnak nagy jelentősége van. Örvendetes, ha

- a jelölt ki mer lépni a katedra mögül a diákok közé;
- az óravázlatot nem kell egész órán a kezében szorongatnia;
- a táblára minden általa tervezett anyag logikusan felkerül;
- nem szükséges a kérdését háromszor átfogalmaznia;
- az új anyag kapcsán alternatív megoldásokkal készül;
- képes saját tevékenységén kívül a tantermi eseményeket is észlelni;
- nemcsak figyel, de meg is érti a tanulóktól érkező jelzéseket;
- folyamatosan ellenőrzi a megértést;
- a passzív tanulókat is sikerül bevonnia a közös munkába;
- indokolt esetben képes megváltoztatni az óratervet;
- kiismeri magát az osztálynapló rovataiban;
- a párhuzamos csoportban már másként szervezi meg ugyanannak az anyagrésznek a tanítását;
- képes a tanulók szemszögéből is megvizsgálni a tanórai folyamatot stb.

A vezetőtanárnak tehát – meglévő pedagógiai tapasztalatait bölcsen felhasználva – a tanárjelölt egyéni igényeinek megfelelő segítséget, illetve szabadságot kell biztosítania, hogy előmozdítsa kompetenciáinak fejlődését.

## Felhasznált irodalom


Dudás M. (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 23–43.

E. Szabó Z. (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 195–204.

Falus I. (2001a): Pedagógus mesterség - pedagógus tudás. *Iskolakultúra*, 2001. 2. sz. 21-28.

Falus I. (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest. Osiris Kiadó.213–234.

Falus I. (2003): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika.* Hetedik kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80–99.

Falus I. (2004): *A pedagógussá válás folyamata.* Gondolat kiadó, Budapest.

Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. http://www.pedagogia—online.hu/tksz/_dok/Nadasi_Maria_TKSZ.pdf (2010. februári letöltés)

Kárpáti A. (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk., 2008): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* ECOSTAT, Budapest

Kotschy B. (2003): Az oktatás célja. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika.* Hetedik kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 139.

M. Nádasi M. (2007): *Adaptivitás az oktatásban.* Második kiadás. ELTE Eötvös Kiadó. 36.

Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest

Nahalka I. (2001): Az oktatás célja. In: Golnhofer E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 114–141.

Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra,* 4. sz. 3–13.

Szivák J. (2004): A kezdő pedagógus. In: Falus I. (szerk): *Didaktika.* Hetedik kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 487–511.

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

Antalné Szabó Ágnes – Major Éva

# *Elmélet és gyakorlat*
# *A bölcsész mentorok képzésének tartalma és keretei*

A fejezet fő részei

Bevezetés . . . . . 143
1. A mentori tevékenység tartalma és értékelése . . . . . 143
2. A szakmai kommunikáció fejlesztése
a mentorképzésben . . . . . 152
3. Egy kérdőíves vizsgálat tanulságai . . . . . 153
4. Javaslatok a bölcsész szakos mentorok képzésének
tartalmára és kereteire . . . . . 175
Felhasznált irodalom . . . . . 177
Melléklet . . . . . 178

## Bevezetés

A társadalmi struktúrák változásával átalakul az iskola is. Az átalakuló társadalomban változnak a gyerekek, ezért az iskolának és hozzá igazodva a tanárképzésnek is át kell alakulnia, követnie szükséges a változásokat. A bolognai rendszerű tanárképzés egyik új eleme az egyetemi tanulmányokat lezáró féléves szakmai gyakorlat, ahol megfelelően képzett mentor támogatja a tanárjelölt hallgatók nevelői-oktatói tevékenységét.

E tanulmány nemzetközi tapasztalatokra építve tekinti át a mentor fogalmát, tevékenységét, a bölcsész szakos mentor kompetenciájának főbb elemeit. Javaslatokat fogalmaz meg a bölcsész mentor munkájának értékelésére, és kitér a szakmai kommunikáció fejlesztésének területeire. A tanulmány egy önálló fejezete egy olyan kérdőíves vizsgálat eredményeiről is beszámol, amelynek célja az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsésztanár-képzésében közreműködő szakmódszertanos oktatók véleményének feltárása volt: a mentori tevékenységről, a mentorok kiválasztásának és értékelésének szempontjairól, valamint a mentorképzés tartalmáról.

## 1. A mentori tevékenység tartalma és értékelése

### *1.1. Nemzetközi tapasztalatok és elvárások a mentori tevékenységgel kapcsolatban*

A „mentori tevékenység" tanulmányban használt definíciója Hobson et al. alapján a következő: „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma (esetünkben a tanítás) kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextusba (esetünkben az iskolába) való beilleszkedést. A mentori munka legfőbb célja, hogy a tanárjelölt képes legyen a diákok tanulási folyamatainak elősegítésére" (Hobson et al., 2009, 207).

A „vezetőtanár" és a „mentor" nem különül el e szerint az értelmezés szerint, vagyis a mentori tevékenység jellemzően nem kötődik iskolatípusokhoz, illetve tanításigyakorlat-típushoz. Ez az értelmezés részben megjelent azokban a magyar-

országi felsőoktatási intézményekben is, amelyek gyakorlóiskola hiányában mind a rövidebb időtartamú szaktárgyi tanítási gyakorlatot, mind a hosszabb szakmai gyakorlatot úgynevezett bázisiskolákban szervezik.

Az angolszász szakirodalomban a mentori tevékenységgel kapcsolatos koncepciók az utóbbi években a korábbinál jóval nagyobb figyelmet kaptak. Ennek elsődleges oka, hogy a pedagógusképzés változatos, de a legtöbb helyen folyamatosan megújuló formáiban egyértelműen megnőtt a gyakorlati képzési rész, vagyis az iskolában eltöltött idő. Az Amerikai Egyesült Államokban, bár a képzések szerkezete és jellege államonként eltérő, mégis általánosan jellemző, hogy a mentori munkára való felkészítés, a tanárjelöltek és maguk a mentorok értékelése is összekapcsolódik a tanári teljesítmény sztenderdekre alapozott értékelésével, valamint az ehhez kapcsolható tanári előmeneteli és bérezési rendszerrel (Kimmel, 2010).

Hasonló a helyzet Nagy-Britanniában is, ahol az oktatáspolitika kifejezett célja volt, hogy növelje a pedagógusok számát, illetve hogy a végzett tanárokat a szakmában tartsa, vagyis csökkentse a sok kezdő tanár által átélt „valóságsokk" hatásait. Ezért különös hangsúlyt fektettek a mentori munka koncepcióinak és modelljeinek kidolgozására. A mentori tevékenységhez kapcsolódó szakmai cikkek fő témái a következőképpen foglalhatók össze:

- Az egyetemek, a tanárképző intézmények és az iskolák együttműködése a mentorokon keresztül. Ez azért különös jelentőségű, mert sok helyen tettek kísérletet arra, hogy legyőzzék az elmélet-gyakorlat kettőségét, amely tradicionálisan oly jellemző a felsőoktatásban (Anagnostopoulos et al., 2007; Child & Merrill, 2003).
- A mentori tevékenységek azonosítása (Lord et al., 2008).
- A tanárjelöltek értékelése a gyakorlat során (Breckon, 2010).
- A mentorok értékelése (Galluzzo, 2005; Hobson et al., 2009).

A tanulmány egy későbbi fejezetében bemutatott kérdőívben a felvetett témákat is nagyjából eszerint rendeztük, és egy további területtel egészítettük ki, a szakmai felkészültség kérdésével. Ez a nemzetközi szakirodalomban azért kap kisebb jelentőséget, mert egyrészt a tanári teljesítmény mérése sztenderdek kidolgozására és fokozatos bevezetésére épül, másrészt a tanári munka folyamatos értékelése feltételezi a teljesítmények viszonylagos kiegyensúlyozottságát, és ez nálunk még nem feltétlenül jellemző minden területen.

A nagy-britanniai Tanárképző Ügynökség (TDA[1]) 2008-ban átfogó tanulmány keretében vizsgálta meg a mentori tevékenység és a „coaching" (jelentése kb. 'egyéni tanácsadás') empirikus adatokon alapuló tapasztalatait Angliában a 2008-at megelőző öt évben (Lord et al., 2008). Ennek a tanulmánynak közvetlen előzménye az Oktatáskutatási Központ (CUREE[2]) által kidolgozott *Nemzeti keretrendszer a mentori és a coaching-tevékenységhez* (National Framework, 2005). Ez a dokumentum a következőképpen azonosítja a mentorok leggyakoribb tevékenységeit:

[1] Teacher Development Agency
[2] Centre for the Use of Research and Evidence in Education

- a tanulási célok meghatározása, a haladás támogatása;
- a jelölt tanulási kontrolljának növelése, fejlesztése;
- aktív odafigyelés (active listening);
- a gyakorlat megfigyelése, modellezése és megbeszélése a tudatosság növelése érdekében;
- közös tanulási élmények (pl. megfigyelések vagy videofelvételek);
- útmutatás, visszajelzés, és ha szükséges, iránymutatás;
- közös elemzés és akcióterv készítése;
- a jelölt gyakorlatának értékelése;
- általános támogatás biztosítása.

Ha ezeket a tevékenységeket a magyar képzés tagoltságának megfelelően vizsgáljuk (szétválasztva a szakmódszertani és a pedagógiai-pszichológiai ismereteket), és azonosítani próbáljuk a kérdőívben (l. Melléklet) „a mentor kompetenciájának részterületei"-ként megjelölt területekkel, akkor a következő eredményt kapjuk:

| **A mentor kompetenciájának részterületei** | **Mentori tevékenységek** |
|---|---|
| Szakterületi szakmai felkészültség. | · A tanulási célok meghatározása, a haladás támogatása.<br>· Közös elemzés és akcióterv készítése. |
| Szakmódszertani felkészültség. | · A tanulási célok meghatározása, a haladás támogatása.<br>· A gyakorlat megfigyelése, modellezése és megbeszélése a tudatosság növelése érdekében.<br>· Közös tanulási élmények (pl. megfigyelések vagy videofelvételek).<br>· Közös elemzés és akcióterv készítése.<br>· A jelölt gyakorlatának értékelése. |
| Pedagógiai-pszichológiai felkészültség. | · Aktív odafigyelés a jelölt tevékenységére (active listening).<br>· A jelölt gyakorlatának értékelése. |
| Szakmai kommunikációs képesség. | · A jelölt tanulási kontrolljának növelése, fejlesztése.<br>· Útmutatás, visszajelzés, és ha szükséges, iránymutatás. |
| Tanórai kommunikációs képesség. | · Aktív odafigyelés (active listening). |
| Egyéb tudás / képesség / kompetencia. | · Általános támogatás biztosítása. |

## *1.2. A tanárjelöltek értékelése*

A tanárjelöltek értékelésével kapcsolatban Révész Judit kérdőíves kutatást végzett, ennek első eredményeit a szerző egy 2010-ben megrendezett mentorképzési konferencián ismertette (Révész, 2010).

Az online kérdőívet 245 mentor és vezetőtanár töltötte ki, az adatközlők a 10–19 éves korosztály tanárai, és 39 különböző szakot képviseltek. Közülük 59 angol szakos volt. A kutatás fókuszában az állt, hogy az angol szakos mentorok felkészültsége, hozzáállása különbözik-e a más szakos mentorokétól, és ha igen, mely vonatkozásokban.

Bár a mi javaslataink szempontjából ez a kutatási kérdés nem releváns, mégis érdemes kiemelni egy-két kérdést, elsősorban a tanárjelöltek értékelésével kapcsolatban. Részlet a kérdőívben megfogalmazott kérdésekből:

> *K. 77. Használ-e a tanárképző intézmény által biztosított értékelési kritériumokat?*
> *K. 78. Részt vett-e a kritériumok kidolgozásában?*
> *K. 79. Konzultált-e Önnel a tanárképző intézmény a kritériumokkal kapcsolatban?*

A megkérdezett pedagógusok 68%-a használ értékelési kritériumokat, de csak 13%-uk vett részt a kritériumok kidolgozásában, és 28%-ukkal konzultált a felsőoktatási intézmény. Ez az eredmény nagyon elgondolkodtató mind az értékelési kultúra, mind az tanárképző intézmények és az iskolák, illetve a mentorok kapcsolata szempontjából.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy mennyit tudnak a tanárjelöltek az értékelési kritériumokról.

> *K.80. Ismerteti-e a tanárjelöltekkel az értékelési kritériumokat?*

Az erre a kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a megkérdezetteknek mindössze 52%-a beszéli meg az értékelési kritériumokat a tanárjelöltekkel, ez is nagyon alacsony arány.

Révész a nemzetközi szakirodalommal összhangban hangsúlyozza, hogy a tanítási gyakorlatok hatékonyságának kulcskérdése a tanárképző intézmények és az iskola megfelelő kapcsolata, a kétféle kommunikációs kultúra harmonizálása, a tanítás minőségének azonos értelmezése. Amíg ez nem történik meg, a tanárjelöltek azt az üzenetet viszik magukkal, hogy ebben a szakmában „minden megengedhető".

Az újfajta mentorképzés kidolgozása lehetőséget ad arra, hogy ez a kétféle kultúra közeledjen egymáshoz, ehhez azonban a tanárképző szakembereknek is végig kell gondolniuk saját elképzeléseiket.

## *1.3. Egy lehetséges értékelő eszköz*

A következőkben bemutatjuk az *Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek* című, az Élő Nyelvek Európai Központja, az ECML-CELV tanárképző szakemberei által egy projekt keretében létrehozott kiadványát, amely magyar nyelven is hozzáférhető (Newby et al., 2007).

Az EPOSTL az első pedagógusi végzettséget szerző nyelvtanárjelöltek számára készült, *Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek* (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) című kiadvány angol címének rövidítése. A dokumentum arra ösztönöz, hogy a tanárjelölt a pedagógusképzés során reflektáljon didaktikai tudására és a nyelvtanításhoz szükséges készségeire. Közben segítséget nyújt szakdidaktikai készségeinek felmérésében, valamint megkönnyíti fejlődésének nyomon követését és a tanítással kapcsolatos tapasztalatok lejegyzését a nyelvpedagógiai alapképzés folyamán.

**Az EPOSTL célja**, hogy:

1. ösztönzést adjon a lényeges tanári kompetenciákra, valamint az e kompetenciákat igazoló tudáshalmazra való reflektálásra;
2. segítsen a sokfajta pedagógiai kontextusban alkalmazható szakmai felkészültség megszerzésében;
3. elősegítse a hallgatók egymás közötti, valamint a pedagógusképző szakemberekkel és mentoraikkal történő kommunikációját;
4. megkönnyítse a fejlődő pedagógiai kompetenciákra vonatkozó önértékelést;
5. eszközt biztosítson a fejlődés dokumentálására.

**AZ EPOSTL tartalma**

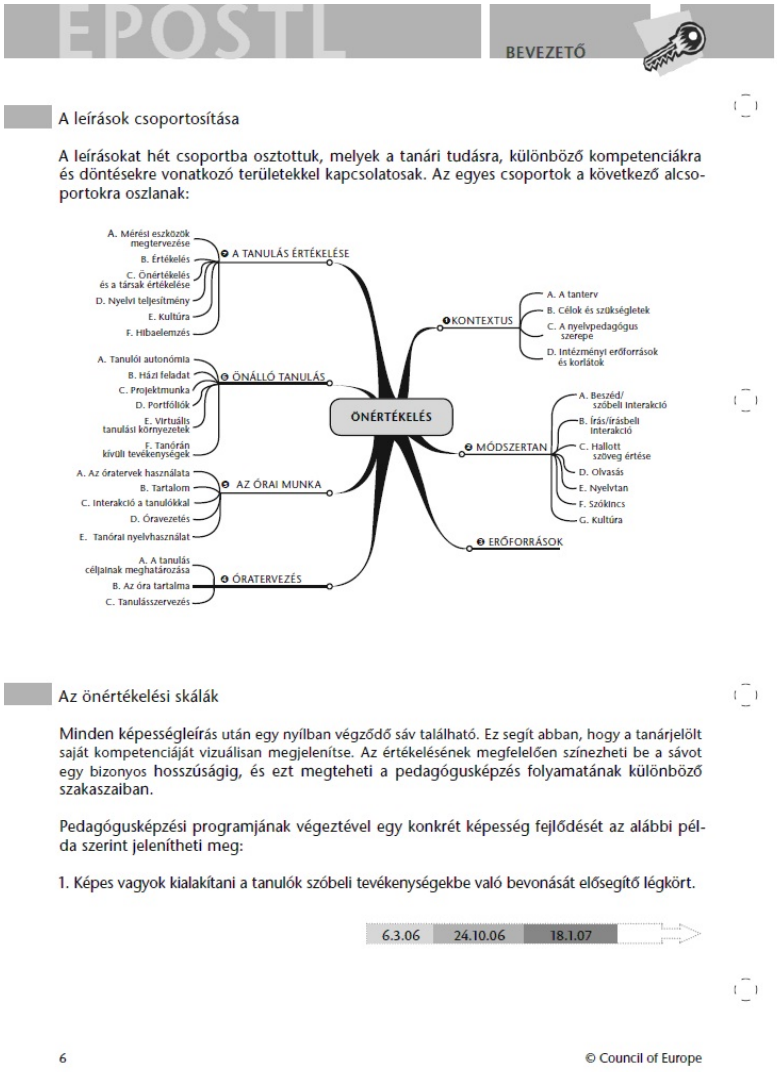
Az EPOSTL a következő fejezetekből áll:

1. Az egyéni megközelítés célja, hogy a pedagógusképzés kezdetén segítsen a tanítással kapcsolatos általános kérdésekre való reflektálásban.
2. Az önértékelés különböző képességek „tudok", „képes vagyok" formában megjelenő leírásait tartalmazza azzal a céllal, hogy elősegítse a reflexiót és az önértékelést.
3. Egy portfólióban megfogalmazhatja önértékelésének eredményét, dokumentálhatja fejlődését, és lejegyezheti a tanítással kapcsolatos eredményeket.
4. A kifejezések tára az ESPOTL-ban használt, a nyelvtanuláshoz és a nyelvtanításhoz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat határozza meg.
5. A mutatóban a képességek leírásaiban használt kifejezések találhatók meg.
6. A felhasználói útmutató az EPOSTL-ról ad részletes információt.

**Az önértékelési képesség leírása**

Az EPOSTL központi elemét az önértékelési fejezetben található, a nyelvtanítással kapcsolatos 193 képesség leírása alkotja. Ezek olyan kulcsképességek, amelyek elérésére minden nyelvtanárnak törekednie kell, ám ezek nagy része más bölcsészeti műveltségi területeken is relevánsak lehetnek. A leírások csoportosítását a következő ábra szemlélteti.

Ebben a példában a hallgató a pedagógusképzés három stádiumában végzett önértékelést, ezáltal növekvő, erősödő kompetenciáját rögzíti. A jelölt azonban úgy gondolta, hogy van még lehetősége a fejlődésre, ezért a sáv egy része fehér maradt. Az egyes önértékelések rögzítésének dátumait is megadta. Nem várható el, hogy




**1. ábra**. A nyelvtanár képességei – részlet az EPOSTL-dokumentumból

valamennyi sáv színes legyen a pedagógusképzés végére. A tanítás elsajátítása és a jó tanárrá válás hosszú, egész életen át tartó folyamat.

A képességleírások ugyan az egyes kompetenciák módszeres felmérését szolgálják, mégsem szabad őket pusztán ellenőrző listának tartani. Sokkal inkább olyan kiindulási pontnak tekintendők, amely alapján a hallgatók, a pedagógusképzési szakemberek és a mentorok megbeszélhetik a pedagógusképzés fontos vonatkozásait, és amely hozzájárul a szakmai tudatosság fejlesztéséhez.

A következő két ábra példát mutat be a reflexiós képesség fejlesztésére és értelmezésére a dokumentumból. Az idézett példa ugyan a nyelvpedagógusi tevékenységhez kapcsolódik, de számos tanulsággal szolgál a más szakos, nem csupán bölcsész szakos mentorok munkájának a támogatására is.

*Mennyire tartja fontosnak a következőket a nyelvpedagógus számára? Kérjük, egészítse ki a listát saját szempontjaival, ötleteivel. Beszélje meg egy társával döntéseiket, és indokolják is válaszaikat!*

| *Mennyire fontos?* | *nem → nagyon fontos* |
|---|---|
| 1. Együttműködési készség | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 2. Jó szervezési készségek | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 3. A nyelvtan megvilágításának készsége | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 4. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 5. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 6. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 7. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 8. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 9. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 10. | ○ ○ ○ ○ ○ |

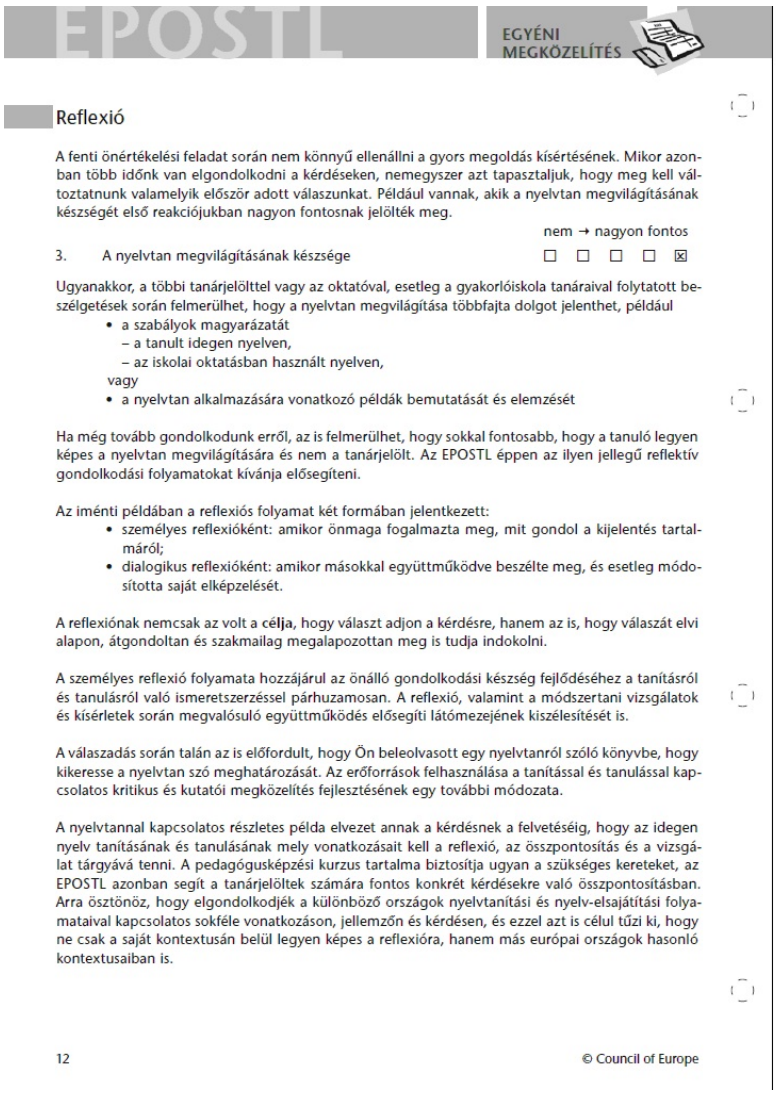
**2. ábra**. A reflexiós képesség fejlesztése – részlet az EPOSTL-dokumentumból

Az átfogó áttekintést segíti a dokumentumból a képességleírások tartalomjegyzékének bemutatása.

## *1.4. Az EPOSTL használata a mentorképzésben*

Az előzőekben röviden bemutatott dokumentum elsősorban a nyelvtanárok számára készült, de adaptálható más bölcsészeti és nem bölcsészeti műveltségi területeken is.

Az a javaslatunk, hogy a mentorképzés során maguk a mentorok dolgozzanak ezzel a reflektív eszközzel, tárják fel segítségével saját tanításuk erős és gyenge pontjait, határozzák meg a fejlődés lehetséges irányait, és a tanfolyam után is folyamatosan figyeljék a változásokat saját tanításukban. Mindezt megkönnyíti, ha a mentorképzést vezető tanárképző szakember saját példáján mutatja be az eszköz használatát, hiszen



EPOSTL

EGYÉNI MEGKÖZELÍTÉS

## Reflexió

A fenti önértékelési feladat során nem könnyű ellenállni a gyors megoldás kísértésének. Mikor azonban több időnk van elgondolkodni a kérdéseken, nemegyszer azt tapasztaljuk, hogy meg kell változtatnunk valamelyik először adott válaszunkat. Például vannak, akik a nyelvtan megvilágításának készségét első reakciójukban nagyon fontosnak jelölték meg.

nem → nagyon fontos

3. A nyelvtan megvilágításának készsége ☐ ☐ ☐ ☐ ☒

Ugyanakkor, a többi tanárjelölttel vagy az oktatóval, esetleg a gyakorlóiskola tanáraival folytatott beszélgetések során felmerülhet, hogy a nyelvtan megvilágítása többfajta dolgot jelenthet, például

- a szabályok magyarázatát
  – a tanult idegen nyelven,
  – az iskolai oktatásban használt nyelven,

vagy

- a nyelvtan alkalmazására vonatkozó példák bemutatását és elemzését

Ha még tovább gondolkodunk erről, az is felmerülhet, hogy sokkal fontosabb, hogy a tanuló legyen képes a nyelvtan megvilágítására és nem a tanárjelölt. Az EPOSTL éppen az ilyen jellegű reflektív gondolkodási folyamatokat kívánja elősegíteni.

Az iménti példában a reflexiós folyamat két formában jelentkezett:

- személyes reflexióként: amikor önmaga fogalmazta meg, mit gondol a kijelentés tartalmáról;
- dialogikus reflexióként: amikor másokkal együttműködve beszélte meg, és esetleg módosította saját elképzelését.

A reflexiónak nemcsak az volt a **célja**, hogy választ adjon a kérdésre, hanem az is, hogy válaszát elvi alapon, átgondoltan és szakmailag megalapozottan meg is tudja indokolni.

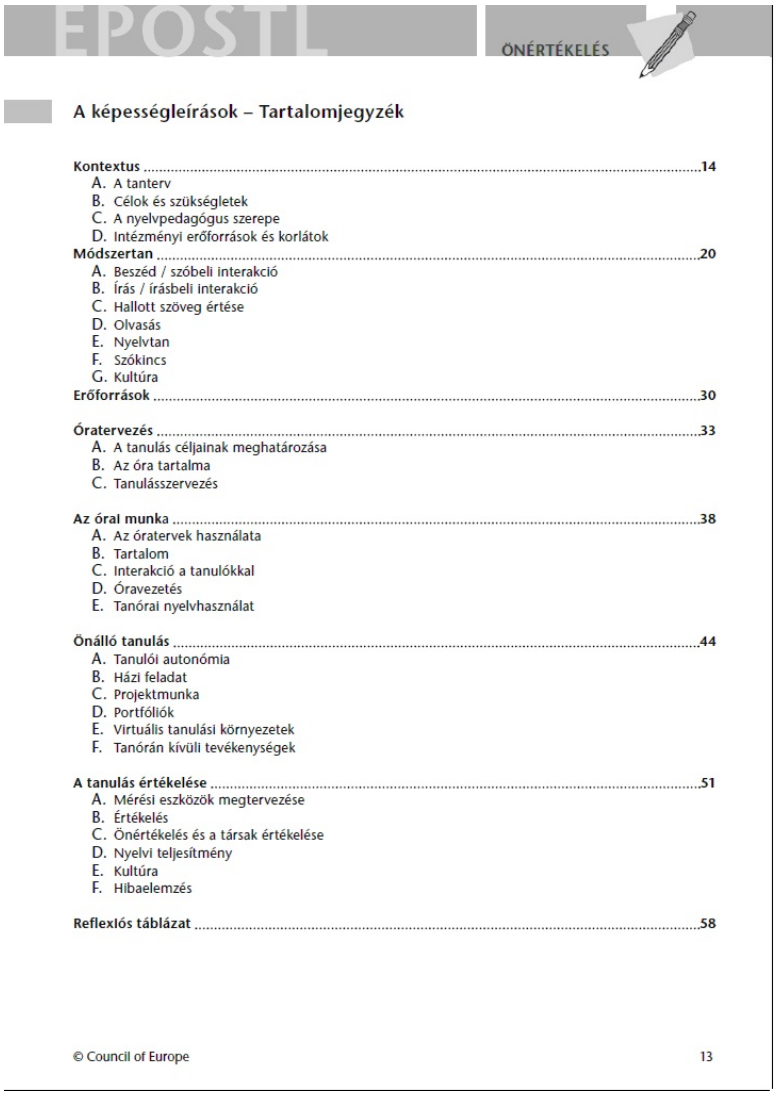
A személyes reflexió folyamata hozzájárul az önálló gondolkodási készség fejlődéséhez a tanításról és tanulásról való ismeretszerzéssel párhuzamosan. A reflexió, valamint a módszertani vizsgálatok és kísérletek során megvalósuló együttműködés elősegíti látómezejének kiszélesítését is.

A válaszadás során talán az is előfordult, hogy Ön beleolvasott egy nyelvtanról szóló könyvbe, hogy kikeresse a nyelvtan szó meghatározását. Az erőforrások felhasználása a tanítással és tanulással kapcsolatos kritikus és kutatói megközelítés fejlesztésének egy további módozata.

A nyelvtannal kapcsolatos részletes példa elvezet annak a kérdésnek a felvetéséig, hogy az idegen nyelv tanításának és tanulásának mely vonatkozásait kell a reflexió, az összpontosítás és a vizsgálat tárgyává tenni. A pedagógusképzési kurzus tartalma biztosítja ugyan a szükséges kereteket, az EPOSTL azonban segít a tanárjelöltek számára fontos konkrét kérdésekre való összpontosításban. Arra ösztönöz, hogy elgondolkodjék a különböző országok nyelvtanítási és nyelv-elsajátítási folyamataival kapcsolatos sokféle vonatkozáson, jellemzőn és kérdésen, és ezzel azt is célul tűzi ki, hogy ne csak a saját kontextusán belül legyen képes a reflexióra, hanem más európai országok hasonló kontextusaiban is.

12 © Council of Europe

**3. ábra**. A reflexiós képesség értelmezése – részlet az EPOSTL-dokumentumból



EPOSTL

ÖNÉRTÉKELÉS

## A képességleírások – Tartalomjegyzék

**Kontextus** ..... 14
A. A tanterv
B. Célok és szükségletek
C. A nyelvpedagógus szerepe
D. Intézményi erőforrások és korlátok
**Módszertan** ..... 20
A. Beszéd / szóbeli interakció
B. Írás / írásbeli interakció
C. Hallott szöveg értése
D. Olvasás
E. Nyelvtan
F. Szókincs
G. Kultúra
**Erőforrások** ..... 30

**Óratervezés** ..... 33
A. A tanulás céljainak meghatározása
B. Az óra tartalma
C. Tanulásszervezés

**Az órai munka** ..... 38
A. Az óratervek használata
B. Tartalom
C. Interakció a tanulókkal
D. Óravezetés
E. Tanórai nyelvhasználat

**Önálló tanulás** ..... 44
A. Tanulói autonómia
B. Házi feladat
C. Projektmunka
D. Portfóliók
E. Virtuális tanulási környezetek
F. Tanórán kívüli tevékenységek

**A tanulás értékelése** ..... 51
A. Mérési eszközök megtervezése
B. Értékelés
C. Önértékelés és a társak értékelése
D. Nyelvi teljesítmény
E. Kultúra
F. Hibaelemzés

**Reflexlós táblázat** ..... 58

© Council of Europe 13

**4. ábra**. A képességleírások tartalomjegyzéke az EPOST L- dokumentumban

egyes pontjai a felsőoktatási oktatók tevékenységével is összekapcsolhatók. Így nyilvánvalóan könnyebben „nyílnak meg" a tanárok, és beszélnek saját gyakorlatukról.

A következő lépésnek azt javasoljuk, hogy a mentorok közösen beszéljék meg az eszköz használatát a mentori munka során, és az esetleges módosításaikat figyelembe véve maguk alakítsanak ki egy olyan formatív értékelő eszközt, amely arra szolgál, hogy a tanítási gyakorlat során végig követhető és dokumentálható legyen a tanárjelöltek fejlődése.

## 2. A szakmai kommunikáció fejlesztése a mentorképzésben

A mentori munka nehézsége abban is megnyilvánul, hogy mentornak az iskolai szervezési feladatokat együtt kell végeznie a tanítási és a mentorálási feladatokkal egy igen bonyolult kommunikációs térben. Mivel a mentor munkájában is számításba kell venni magát a pedagógust mint meghatározó tényezőt, a személyén át érvényesülő kommunikációs hatásokat, a szakmai kommunikáció fejlesztése is szükségszerű része a mentorképzésnek.

A szakmai kommunikáció fejlesztésének lehetséges területei a mentorképzésben:

- a mentor és a jelölt közötti szakmai kommunikáció fejlesztése;
- a mentor és az iskola egyéb szereplői közötti kommunikáció fejlesztése;
- a jelölt szakjára jellemző tanórai kommunikáció fejlesztése.

A mentor segíti nemcsak az iskolai életben való eligazodást, hanem a tanórákra való felkészülést, a szakos tanórák elemzését és a jelölt tanulását kísérő önreflexiót is. Az idegen nyelvi szakos hallgatók szakmai gyakorlatán az óraelemzések nagyrészt az adott idegen nyelven történnek, ezért is nagy jelentőségű a szakspecifikus szakmai kommunikáció fejlesztése nemcsak a tanárképzésben, hanem a mentorképzésben is. A mentor és a pedagógusjelölt szakmai kommunikációját minden tanári szak esetében eredményesebbé teszik a közös szakmai előismeretek.

Az idegen nyelvi órákon általában a tanórai tanár-diák kommunikáció is idegen nyelven zajlik, és részben a tantárgy jellegétől is függ a tanórai kommunikációs stratégiák és technikák alkalmazása, ezért a szakspecifikus tanórai tanári kommunikáció fejlesztése nélkülözhetetlen eleme a mentorképzésnek. A mentor a hospitálások során saját tanórai kommunikációs kultúrájával mintát ad a jelölt számára. A tanórai tanári kommunikáció fejlesztésének fontosabb területei (Antalné, 2006):

- a fatikus tanári megnyilatkozások,
- a tanári instrukciók,
- a tanári kérdések,
- a tanári magyarázat,
- a tanár-diák kommunikációban a tanulói visszajelzések értelmezése,
- a tanári értékelő megnyilatkozások,
- az egyéb óraszervező tanári megnyilatkozások,
- a nonverbális, a paralingvisztikai és a retorikai eszközök alkalmazása a tanári beszédben stb.

A hatékony és mértéktartó tanári kommunikáció eszközeinek, a pedagógusok kommunikációs szokásainak a megismerése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanárjelöltek saját kommunikációjukat tudatosan fejlesszék.

## 3. Egy kérdőíves vizsgálat tanulságai

### *3.1. A vizsgálat körülményei*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Szakmódszertani Központ keretében 28 bölcsész tanári szak közel 60 oktatója alkot szakmai közösséget. A szakmai közösség lényege, hogy a tanárképzéssel kapcsolatos feladatokban az oktatók rendszeresen konzultálnak, a szakmai és a szervezési kérdésekben egyeztetnek, szakmai fórumokat és találkozókat szerveznek, a bölcsésztanár-képzési kutatócsoportban interdiszciplináris kutatásokat végeznek, a bölcsésztanár-képzést támogató szakmai anyagokat, dokumentumokat állítanak össze.

A szakmai közösséget alkotó oktatók kivétel nélkül részt vesznek a tanárképzésben, kisebb részük elsősorban a tanári mesterszak bölcsészeti diszciplináris szakterületein tanít, közel 70%-uk szakmódszertani tárgyakat is oktat. A vizsgálatban felhasznált kérdőív (l. Melléklet) nyílt végű és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmaz, és a következő témaköröket érinti:

- a mentor fogalmának értelmezése;
- a mentor és a vezetőtanár munkájának hasonlósága, különbségei;
- a vezetőtanárok szakmai, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani felkészültsége;
- a szakmódszertani képzés színvonala;
- a szakmódszertanos oktatók és a vezetőtanárok együttműködésének tartalma;
- a mentori tevékenységhez szükséges kompetenciák;
- a bölcsész mentorok számára szükséges speciális kompetenciák;
- a mentorok kiválasztásának közreműködői;
- a mentorok szakmai támogatásának közreműködői;
- a mentorképzés közreműködői;
- a mentori tevékenység értékelése;
- a mentorképzés tartalma.

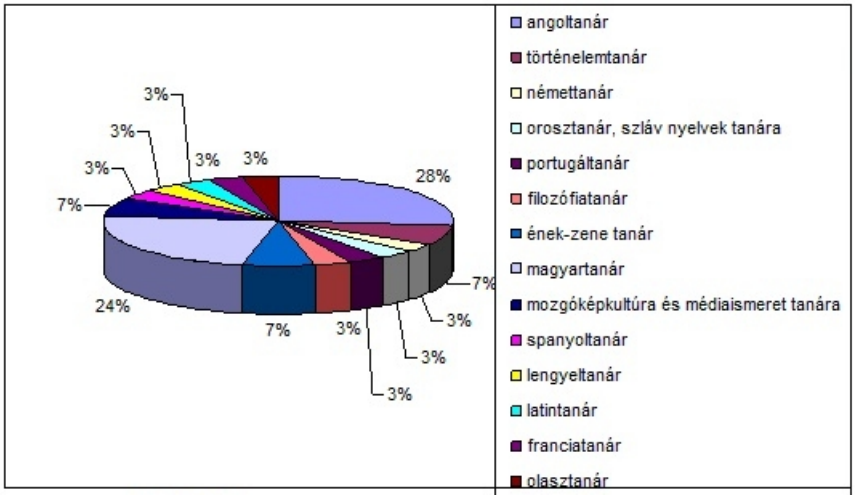
A kérdőívet az az 59 oktató kapta meg, aki 2008 óta a Szakmódszertani Központ szakmai közösségének tagja. Közülük 30 fő töltötte ki önkéntesen és névtelenül a kérdőívet. A vizsgálat ugyan nem reprezentatív, de mivel a megkeresett oktatók 51%-a részt vett a felmérésben, az eredmények számos tanulsággal szolgálnak a további kutatások és a jövőbeli mentorképzés szervezői számára.

### *3.2. A kérdőíves vizsgálat eredményei*

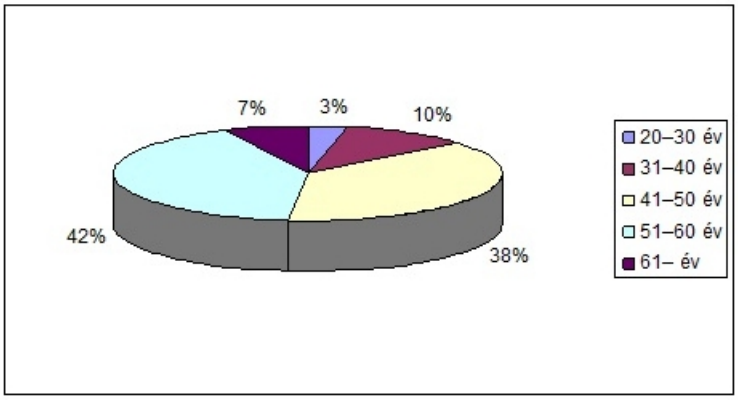
**3.2.1. Az adatközlők (a kérdőívet kitöltő oktatók) adatai** A kérdőívet kitöltő felsőoktatási tanárképzési szakemberek az ELTE Bölcsészettudományi Karán jelenleg

akkreditált tanári szakoknak több mint 50%-át képviselik a vizsgálatban. A két legnagyobb létszámú hallgatót foglalkoztató tanári szak, az angoltanári és a magyartanári szak oktatói vannak az adatközlők között a legnagyobb számban. A következő adatok azt is bizonyítják, hogy az adatközlők igen különféle korcsoporthoz tartoznak, és eltérő időtartamú szakmai tapasztalattal rendelkeznek:

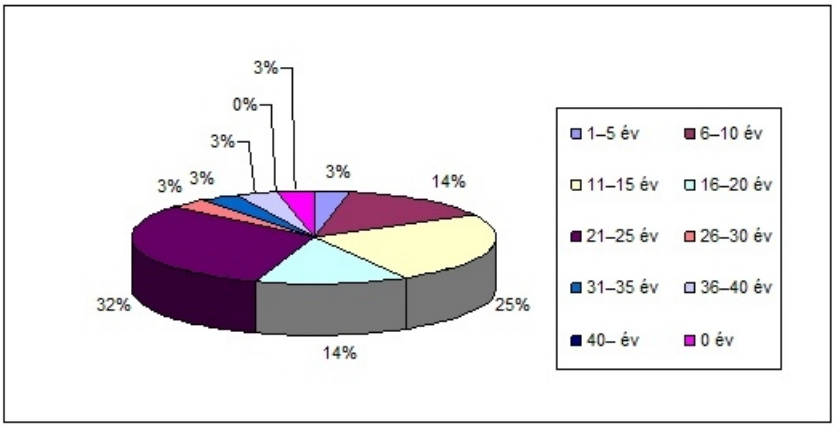
| **Tanári szak** | **Fő** |
|---|---|
| angoltanár | 8 |
| magyartanár | 7 |
| mozgóképkultúra és médiaismeret tanára | 2 |
| történelemtanár | 2 |
| ének-zene tanár | 2 |
| filozófiatanár | 1 |
| franciatanár | 1 |
| latintanár | 1 |
| lengyeltanár | 1 |
| némettanár | 1 |
| olasztanár | 1 |
| orosztanár, szláv nyelvek tanára | 1 |
| portugáltanár | 1 |
| spanyoltanár | 1 |
| **Összesen:** | **30 fő** |




**5. ábra**. Az adatközlők megoszlása a tanári szakok szerint

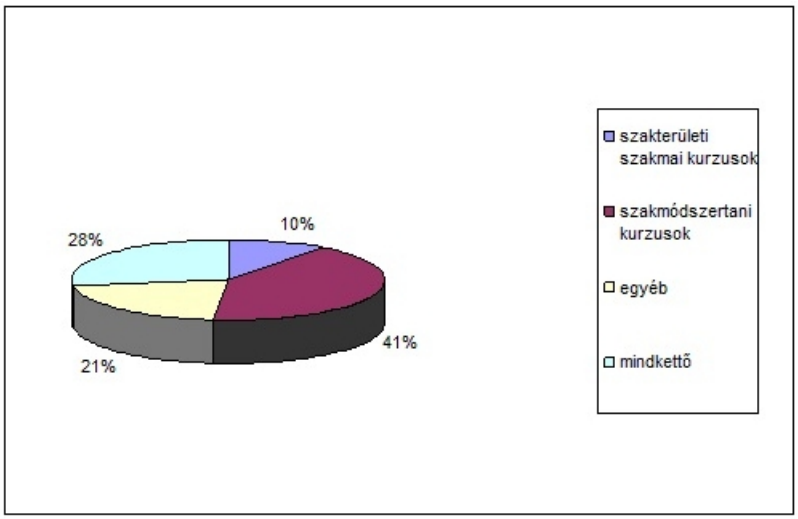



**6. ábra**. Az adatközlők megoszlása az életkor szerint



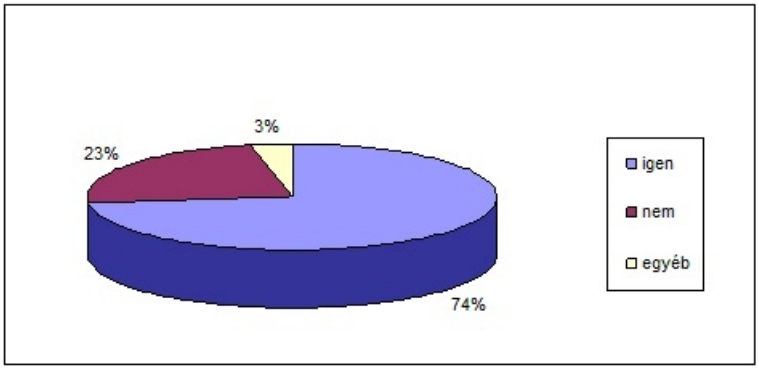

**7. ábra**. Az adatközlők megoszlása a tanárképzési szakmai tapasztalat időtartama szerint

A következő adatok azt szemléltetik, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusoknak kb. 70%-a tanít szakmódszertant. Azok a kollégák, akik nem jelölték meg a szakmódszertant mint jelenleg is oktatott tárgyat, aktív résztvevői saját szakjukon a tanárképzésnek, rendszeresen részt vesznek a tanárképzési fórumokon, ezáltal rálátásuk van a szaktárgyi tanítási gyakorlatra is.

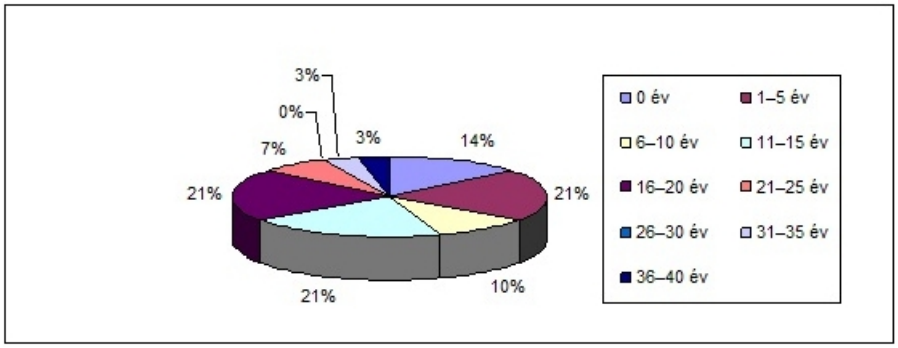



**8. ábra.** Az adatközlők megoszlása az oktatott tárgyak szerint

Örvendetes mind a tanárképzés egésze, mind a jövőbeli mentorképzés szempontjából, hogy a megkérdezett pedagógusoknak meghatározó hányada rendelkezik tanártovábbképzési tapasztalatokkal. Elsősorban a fiatalabb korosztályba tartozó oktatók között találni olyan kollégákat, akik még nem vagy rövid időtartamú tapasztalattal rendelkeznek. Az ő szakmai mentorálásuk az idősebb oktatók önként vállalt és szívesen teljesített feladata.

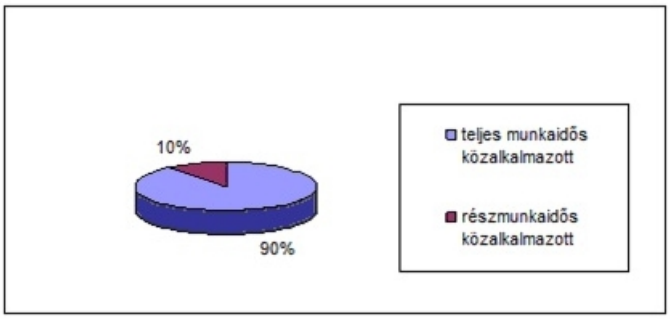



**9. ábra**. Az adatközlők megoszlása a továbbképzési tapasztalat szerint



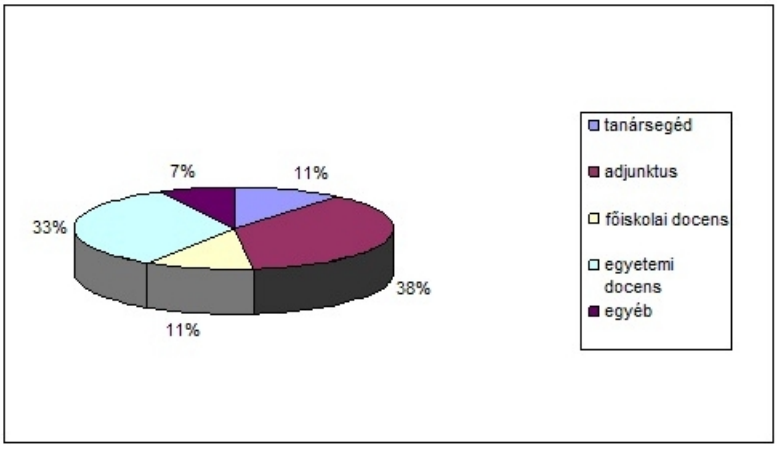

**10. ábra**. Az adatközlők megoszlása a továbbképzési tapasztalat időtartama szerint

Azt a sajnálatos tényt szemléltetik a következő ábrák, hogy nem minden tanári szakon foglalkoztatnak főállásban szakmódszertanos oktatót, pedig a tanárképzéssel kapcsolatos növekvő szakmai elvárások és az ezzel járó számos új szakmai feladat indokolttá teszi, hogy ezt a munkát is teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatók lássák el.

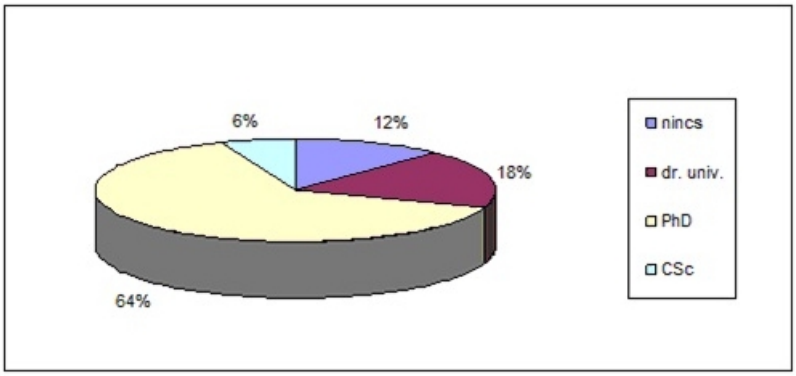



**11. ábra**. Az adatközlők megoszlása a munkaviszony jellege szerint

A minőségbiztosításnak feltétele a felsőoktatásban és a mentorképzésben is az oktatók megfelelő szakmai felkészültsége és tapasztalata, ezért is fontos, hogy minden tanári szakon minél több tudományos minősítéssel rendelkező vezető beosztású oktató vegyen részt a tanárképzésben, továbbá a tervezett mentorképzésben. A következő adatok a jelenlegi helyzetet szemléltetik:




**12. ábra**. Az adatközlők megoszlása a munkahelyi beosztás szerint



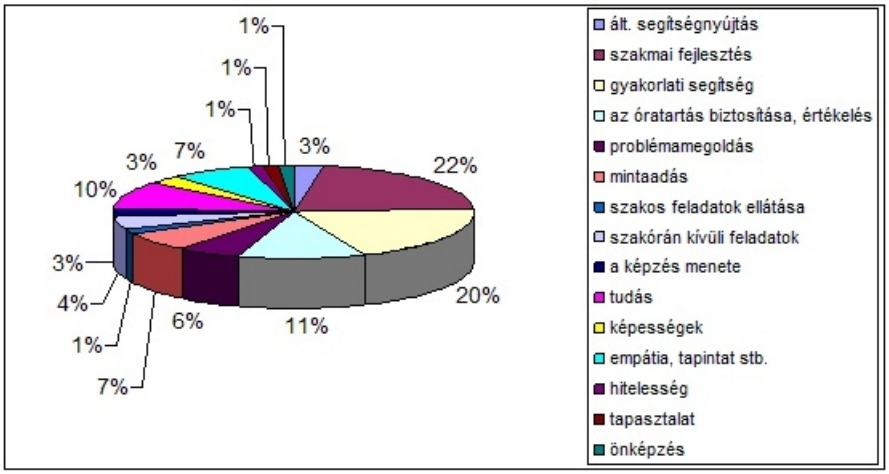

**13. ábra**. Az adatközlők megoszlása a tudományos minősítés szerint

**3.2.2. A kérdőíves vizsgálat eredményei** A következőkben a kérdőíves vizsgálat tanulságait foglaljuk össze röviden kérdésenként.

**1. kérdés**

*Ön szerint miben hasonlít a vezetőtanárok és a szakmai gyakorlaton közreműködő mentorok munkája? Kérjük, nevezze meg a három legfontosabb hasonlóságot.*

A kitöltött kérdőívekben a legtöbb válasz a vezetőtanár és a mentor feladatainak hasonlóságát emelte ki. A válaszok több mint 40%-a a szakmai és a gyakorlati fejlesztést, a szakmai segítséget említi. Ezen kívül a hospitálások, az óratartás biztosítása jelenik meg hasonlóságként nagy százalékban a válaszokban.

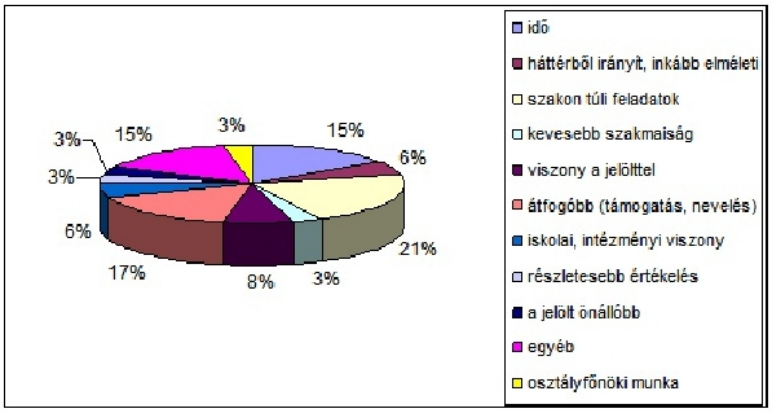



**14. ábra.** A vezetőtanár és a mentor feladatainak hasonlósága

**2. kérdés**

*Ön szerint miben különbözik a vezetőtanárok és a szakmai gyakorlaton közreműködő mentorok munkája? Kérjük, nevezze meg a három legfontosabb különbséget.*

A nemzetközi szakirodalom nem tesz különbséget a vezetőtanári és a mentori tevékenység között, a vizsgálatban közreműködők ezzel ez értelmezésben összhangban a vezetőtanár és a mentor munkájának különbségeként nagy arányban az időtartamot jelölték meg, mivel a mentor lényegesen több időt tölt a tanárjelölttel. Másodsorban különbségként az ebből adódó szélesebb, komplexebb feladatot nevezték meg, a szaktanári feladatokon túl a mentorok számos feladatot ellátnak még, a válaszadók az állandó támogatást, a folyamatos nevelői munkát emelték ki. A következő ábra a mentor szempontjából foglalja össze a vezetőtanár és a mentor munkájának különbségeit.

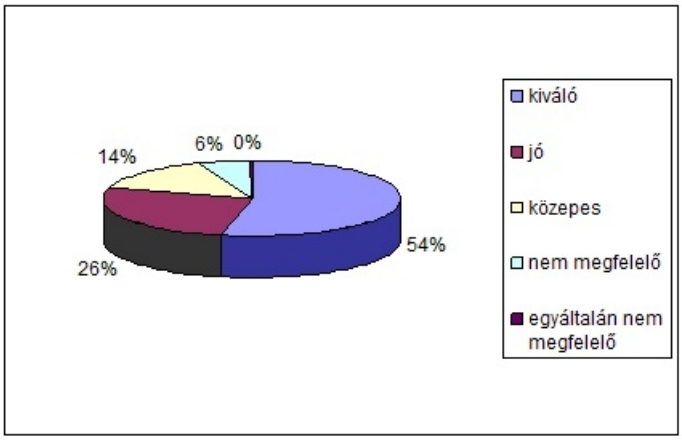



**15. ábra**. A vezetőtanár és a mentor feladatainak különbségei

**3. kérdés**

*Milyennek ítéli a vezetőtanárok szakmai, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai felkészültségét saját szakján? Ön szerint hány százalékuk tartozik az alábbi szintekhez? Kérjük, úgy írja be a százalékokat, hogy összegük 100 legyen.*

A vizsgálatban átlagosan a válaszadók 80%-a értékelte kiválóra vagy jóra a vezetőtanárok felkészültségét saját tanári szakján. A kisebb hallgatói létszámú szakokon (az orosztanári, a portugáltanári, az ének-zene tanári szakon) 100%-os az elégedettség, a nagyobb tanári szakokon, ahol több vezetőtanár is dolgozik, jobban szóródnak az értékek.



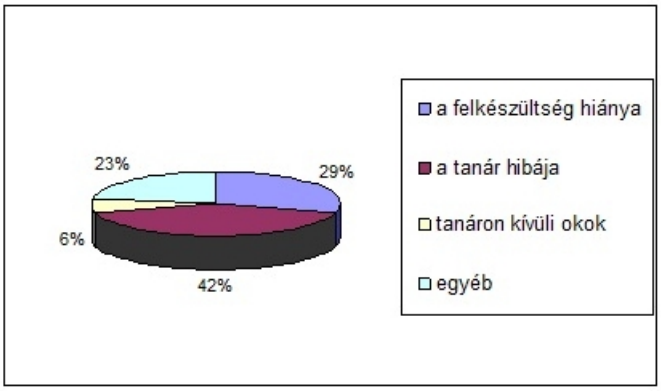

**16. ábra**. A vezetőtanárok felkészültségének megítélése az adatközlő saját szakján

**4. kérdés**

*Ha a 3. kérdésnél jelölt gyengébb felkészültséget, akkor mik lehetnek ennek az okai? Kérjük, soroljon fel néhányat.*

A vezetőtanárok felkészültségére és ennek forrásaira azért kérdezett rá a kérdőív, hogy tanulságokkal szolgáljon a mentorképzés szervezői számára is. A nem megfelelő felkészültség okait a válaszok alapján három kategóriába lehet sorolni:

- a vezetőtanári munkára való felkészülés és felkészítés hiánya (a tapasztalat és a továbbképzés hiánya);
- a tanár személyéből eredő okok (készületlenség mind szakmailag, mind módszertanilag, emberi alkalmatlanság, fásultság, „a megújulás elutasítása", az újítások hiánya; a hallgatóra való megfelelő odafigyelés hiánya);
- a tanáron kívüli okok (túlterheltség, a rövidebb iskolai tanítási gyakorlat mint forrás).

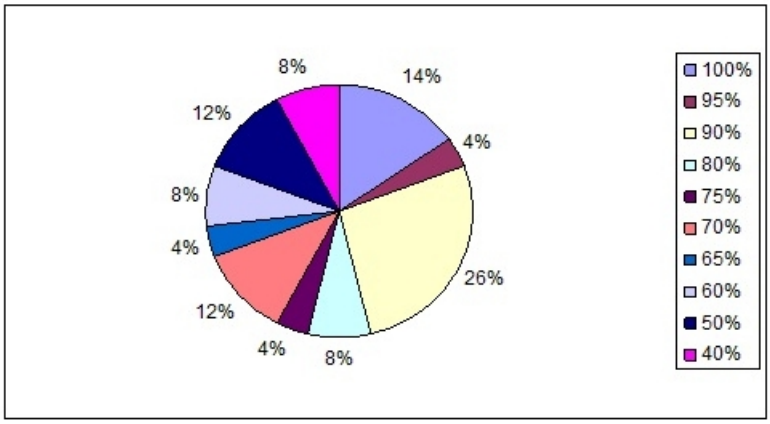



**17. ábra.** A vezetőtanárok gyengébb felkészültségének forrásai az adatközlők saját szakján

**5. kérdés**

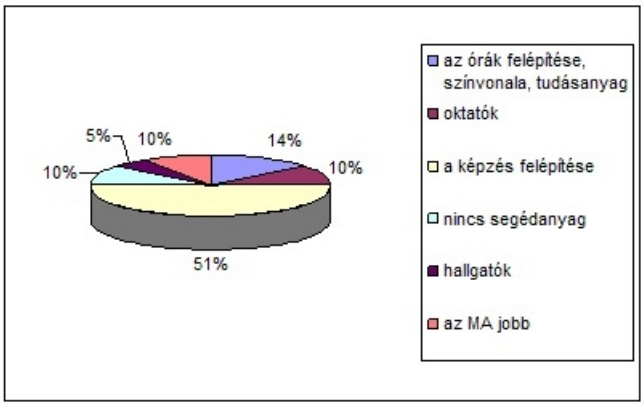
*Milyen arányban ítéli megfelelőnek a szakmódszertani képzés színvonalát saját szakján? Kérjük, jelölje az alábbi skálán.*

A tanárképzés átalakulásának része a szakmódszertani képzés megújulása is. A válaszadók a 100%-os skálán átlagosan 72,5%-os színvonalúnak ítélték a szakmódszertani képzést saját tanári szakjukon. A válaszadóknak közel fele 90% és 100% közötti értéket adott meg, míg 50%-osra vagy ez alatt csupán 20%-uk értékelte a szakmódszertani képzés színvonalát. Az adatok azonban egyértelműen azt szemléltetik, hogy maguk az oktatók is szükségesnek ítélik ezen a területen is a változást.

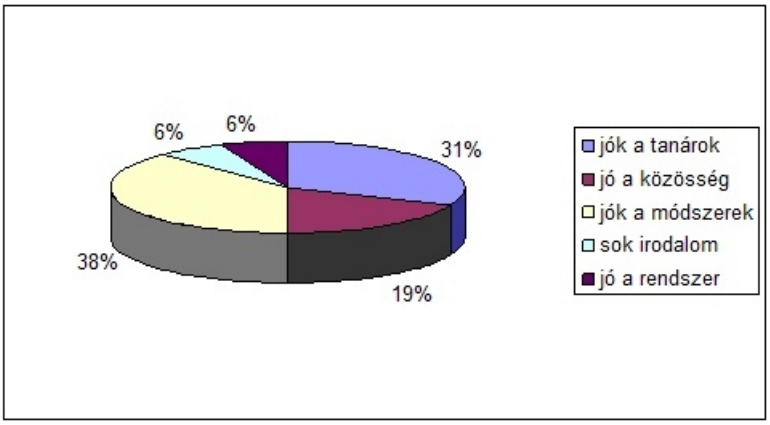



**18. ábra**. A szakmódszertani képzés színvonalának megítélése az adatközlő tanári szakján

A szakmódszertani képzés színvonalának megítélését alátámasztó szöveges indoklások nagyrészt negatívumokat tartalmaznak. Legnagyobb arányban, 51%-ban az adatközlők a tanárképzés felépítését, a szakmódszertanos tárgyak nem megfelelő arányát és a tanításra jutó nem elégséges időt bírálták. De nagy arányban megfelelőnek ítélték az adatközlők az oktatók felkészültségét, a szakmai közösség támogató szerepét és a szakmódszertani képzésben alkalmazott módszereket.



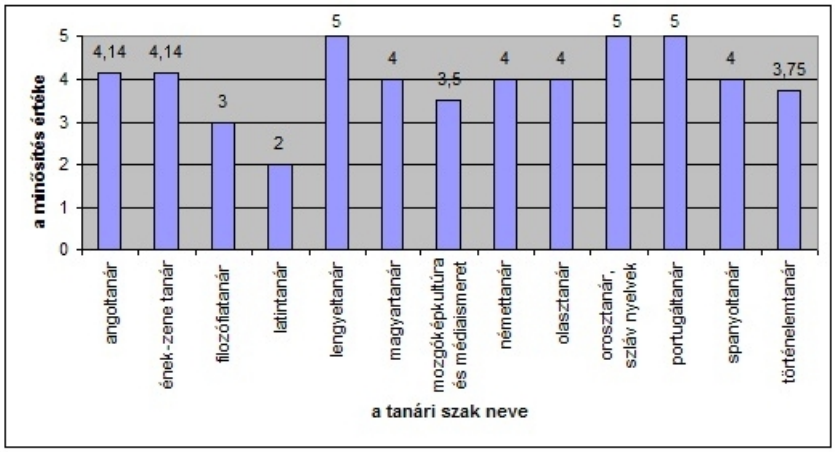

**19. ábra**. A szakmódszertani képzés negatívumainak forrásai az adatközlő tanári szakján



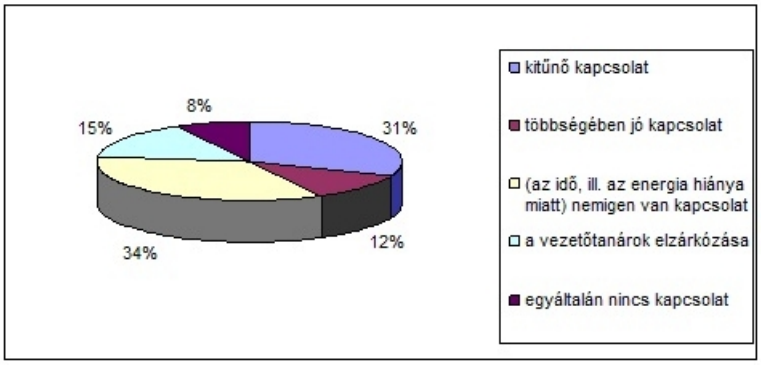

**20. ábra**. A szakmódszertani képzés pozitívumainak forrásai

**6. kérdés**:
*Milyennek ítéli az együttműködést saját szakján a vezetőtanárok és a szakmódszertanos oktatók között? (1 = nem megfelelő, 5 = kiváló)*

A bölcsészeti területen a szakmódszertanos oktatók az 5-ös skálán átlagosan 3,98-ra értékelték az együttműködést a vezetőtanárokkal saját tanári szakjukon. A nem megfelelő együttműködés forrásaként részben az egyetemi képzésből és az egyetemi oktatókból, részben pedig a vezetőtanárok személyéből eredő okokat neveztek meg. Az adatok azt is szemléltetik, hogy megvan a szándék a helyzet további javítására.




**21. ábra**. A szakmódszertanos oktatók és a vezetőtanárok együttműködésének minősítése az adatközlő tanári szakján

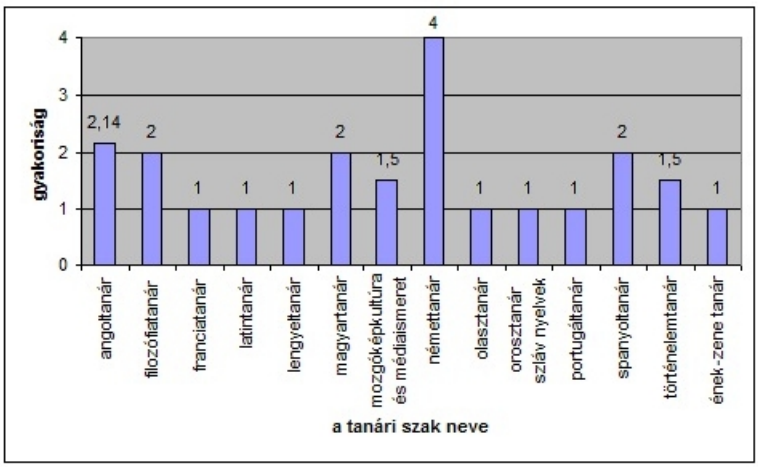



**22. ábra**. A szakmódszertanos oktatók és a vezetőtanárok együttműködése minősítésének indoklása

**7. kérdés**:
*Milyen gyakran szerveznek szakmai találkozót saját szakján a gyakorlóiskolai és/vagy a külső iskolai vezetőtanárok részvételével? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ.*

1. ritkábban, mint évente = 1
2. évente egyszer = 2
3. évente kétszer = 3
4. évente kettőnél gyakrabban = 4

Az adatközlők válaszaiban a megadott érték átlagosan 1,76, ez azt jelenti, hogy átlagosan kevesebb mint 2-szer szerveznek szakmai találkozót a bölcsész tanári szakokon a gyakorlóiskolai és/vagy a külső iskolai vezetőtanárok részvételével. Ez az eredmény is fontos tanulságul szolgál a szakmódszertani képzés szervezői számára.

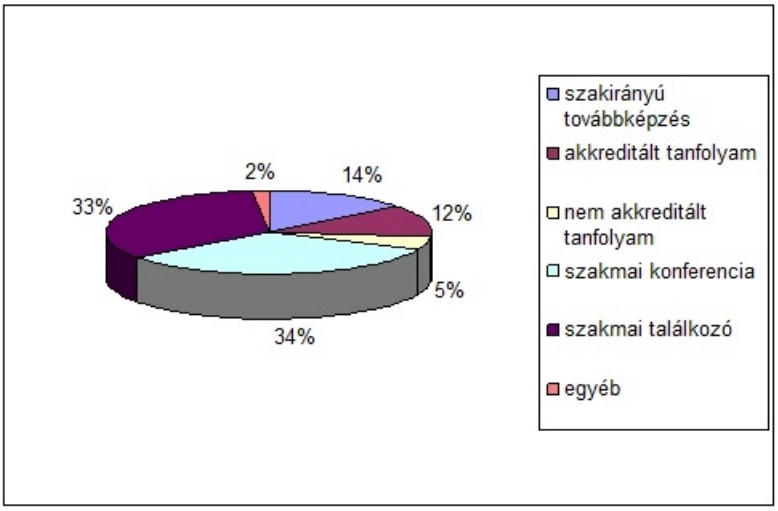



**23. ábra**. A vezetőtanárok számára szervezett szakmai találkozók gyakorisága évente

**8. kérdés**

*Kérjük, nevezze meg, milyen típusú szakmai találkozókat, továbbképzéseket szerveztek saját szakján az elmúlt 5 évben a vezetőtanárok számára. Több választ is aláhúzhat, illetve megadhat.*

A kérdőíves vizsgálat azt az örvendetes tényt is megmutatta, hogy már most is rendelkezésre állnak azok a különféle típusú szakmai rendezvények, amelyek a vezetőtanárokkal való kapcsolattartást, az együttműködést, a vezetőtanárok szakmai fejlődését szolgálhatják. Igen hasznosak ennek megfelelően a különböző akkreditált és nem akkreditált továbbképzések, a szakmai konferenciák és az egyéb szakmai találkozók.

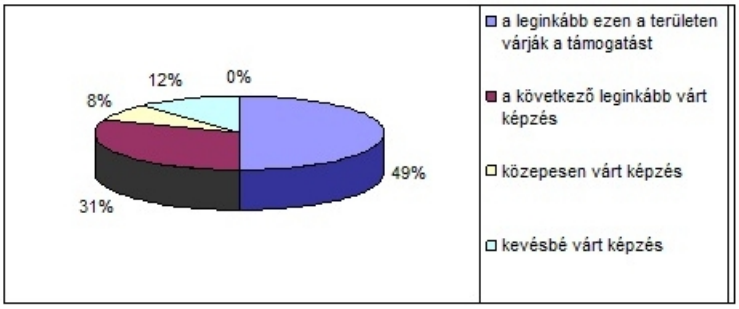



**24. ábra**. A vezetőtanárok számára szervezett szakmai találkozók típusa

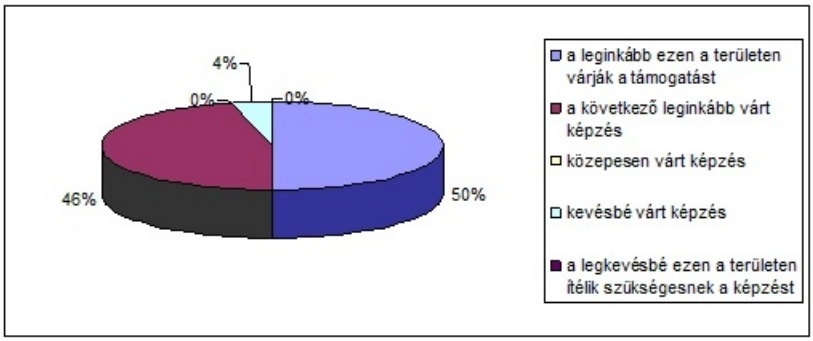
**9. kérdés**

*Tapasztalatai alapján mely területeken várnak leginkább szakmai támogatást, képzést saját szakjának vezetőtanárai? Kérjük, rangsorolja a válaszokat. (1 = a leginkább ezen a területen várják a támogatást; 2 = a következő leginkább várt képzés… 5 = a legkevésbé ezen a területen ítélik szükségesnek a képzést)*

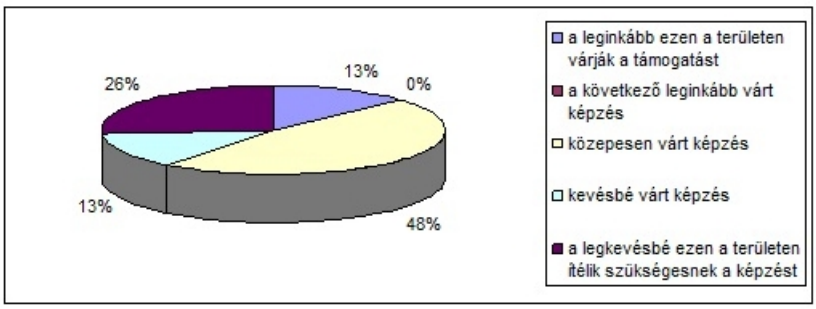
A következő ábrák azt szemléltetik, hogy az adatközlők személyes tapasztalatai, valamint a szakjukon végzett kutatások, kérdőíves vizsgálatok alapján a mentorképzésnek meghatározó eleme a mentor tanári szakjával kapcsolatos szakterületi képzés, valamint a szakmódszertani fejlesztés. A pedagógiai-pszichológiai képzés is fontos és szükséges eleme a mentorképzésnek, ám nem lehet hangsúlyosabb, mint a mentor saját tanári szakjain történő szakmai és a szakmódszertani felkészítés. A mentor tevékenységének nagy arányában és a jelölttel töltött idő nagyobbik hányadában a jelölt tanári szakjával kapcsolatos tanórai és szakspecifikus tanórán kívüli támogató tevékenységet végez, ez is alátámasztja a szakmódszertanos oktatók mint adatközlők véleményének hitelességét.




**25. ábra**. A szakterületi szakmai továbbképzés szükségességének megítélése a mentorképzésben




**26. ábra**. A szakmódszertani továbbképzés szükségességének megítélése a mentorképzésben




**27. ábra**. A pedagógiai-pszichológiai továbbképzés szükségességének megítélése a mentorképzésben

**10. kérdés**

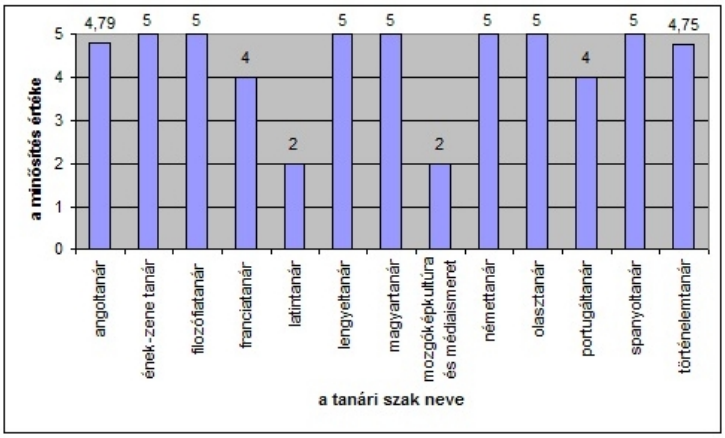
*Hogyan látja Ön, mennyire fontos, hogy a szakmai gyakorlaton közreműködő mentor ugyanolyan szakos tanár legyen, mint amilyen szakos a tanárjelölt? Kérjük, jelölje az alábbi skálán.*

A kérdőíves vizsgálatban az adatközlők az 5-ös skálán átlagosan 4,63-ra értékelték annak fontosságát, hogy a mentor ugyanolyan szakos legyen, mint a tanárjelölt hallgató. A válaszok 70%-a szerint fontos, sőt nélkülözhetetlen, hogy a mentor és a tanárjelölt azonos szakos legyen. Ezt egyrészt azzal indokolták, hogy a mentor így szakmai segítséget adhat a hallgatónak, biztosíthatja számára a szakmai fejlődést. A tanárjelölt az órán felmerülő problémákat szakazonosság esetén jobban meg tudja beszélni a mentorral. Másrészt az egyetemen megtanult elmélet gyakorlatba ültetése is nehéz lehet a tapasztalatlan hallgatónak, ebben is segíthet az azonos szakos mentor.

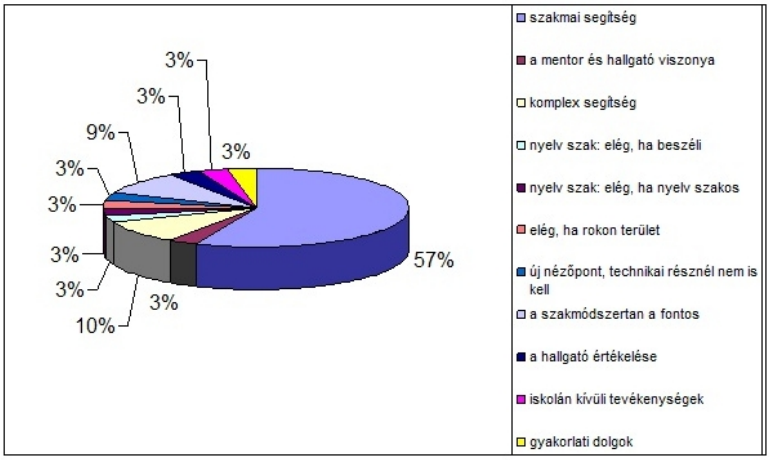
A mentor személye emellett csak megfelelő szakmai kompetencia birtokában válhat hitelessé, ezáltal lehet képes a tanárjelölttel megfelelő szakmai és emberi kapcsolatot kialakítani. Ezért nagyban meghatározhatja kettejük viszonyát a mentor szakja. A szakos mentor komplexebb segítséget tud adni a tanórán kívüli tevékenységekben is, olyat, amelyet más szakos tanár nem tud nyújtani. Az iskolai tanórán kívüli tevékenységek is nagyrészt szakspecifikusak (a szakkörök, a tanulmányi kirándulások, a tanulmányi versenyekre való felkészítés, a korrepetálás, ünnepi műsor összeállítása stb.), ez is alátámasztja a mentor és a jelölt szakjainak szükségszerű azonosságát.

A válaszok mindössze 9%-ban voltak viszonylag megengedőek, ez a kisebb létszámú tanári szakokon, a közoktatásban ritkábban tanított műveltségi területeken és olyan esetben fordult elő, ahol új tanári szakról lévén szó, még nincsenek a közoktatásban megfelelő szakos mentorjelölt pedagógusok.

A bölcsészeti területen dolgozó oktatók meghatározó többsége tehát azt az egyértelmű igényt és szakmai követelményt fogalmazta meg, hogy a mentornak legalább az egyik szakja egyezzen meg a jelölt szakjával. A megjegyzések arra is utalnak, ha nem szervezhető meg a kétszakos mentorálás, akkor a jelölt másik szakján patronáló tanár segítse szakmai fejlődését.




**28. ábra**. A jelölt és a mentor szakazonossága szükségességének megítélése 1–5-ös skálán

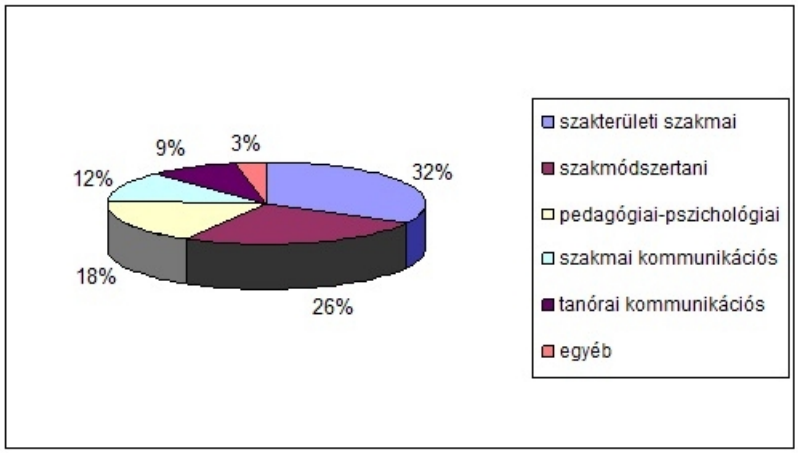



**29. ábra**. A jelölt és a mentor szakazonossága szükségességének indoklása

**11. kérdés**

*Ön szerint milyen arányban és milyen típusú kompetenciá(k)ra, tudásra van szükségük a szakmai gyakorlaton közreműködő mentoroknak? Kérjük, úgy írja be a százalékokat, hogy összegük 100 legyen.*

Az eredmények egyértelműen igazolják az adatközlőknek azt a szakmai meggyőződését, hogy a mentor számára feladatának ellátásához meghatározó arányban szakterületi szakmai, valamint szakmódszertani kompetenciákra van szüksége. A mentori kompetencia fontos, de nem a leghangsúlyosabb eleme a pedagógiai-pszichológiai felkészültség. A kérdőíves vizsgálat nem tért ki a kompetenciafogalom három elemére: a megfelelő attitűd, a szakmai készség és képesség, valamint a szakmai ismeretek arányára, de értelemszerűen az eredmények mindhárom elemet feltételezik.




**30. ábra**. A mentor számára szükséges kompetenciák

**12. kérdés**

*Kérjük, ha van ilyen, nevezze meg, milyen speciális kompetencia/képesség/tudás/ismeret szükséges a bölcsész mentorok számára a nem bölcsészeti területen közreműködő mentorokhoz képest.*

Az adatközlők szöveges válaszai azt támasztják alá, hogy elengedhetetlenül fontosak a további kutatások ezen a területen. A válaszadók többsége szerint nagyobb nyitottság szükséges a kultúrák megismerésére, az idegen nyelvek, az interkulturalitás irányába a bölcsészeti területen dolgozók körében. Hangsúlyosabban fontos a bölcsész mentorok munkájában a megfelelő kommunikáció képessége, a verbalitás is.

**13. kérdés**

*Kérjük, ha van ilyen, nevezze meg, milyen szakspecifikus kompetencia/képesség/tudás/ismeret szükséges saját szakján a jövőbeli mentorok számára.*

A válaszokban az adatközlők szakspecifikus mentori kompetenciaként a nyelvtudást, az országismeretet, a kulturális érzékenységet, a kultúraközvetítési képességet, a szakspecifikus szakmódszertani ismereteket említik. Több válaszban utalnak a szakspecifikus szakmai kommunikációra is.

**14. kérdés**

*Kérjük, nevezze meg azokat a szereplőket, akiknek részvételét szükségesnek tartja a következő feladatok elvégzéséhez. (Például: a szakterületi szakmai kurzusok oktatói, szakmódszertani oktatók, pedagógiai-pszichológiai oktatók, gyakorlóiskolai vezetőtanárok, az adott iskola vezetése stb.)*

A következő táblázatok és ábrák azt szemléltetik, hogy a kérdőívet kitöltő bölcsész oktatók szerint a szakterületi szakmai kurzusok oktatói, a szakmódszertani oktatók, a pedagógiai-pszichológiai oktatók, a gyakorlóiskolai vezetőtanárok és az adott iskola vezetésének részvételét mennyire ítélik szükségesnek a következő területeken:

- a mentorok kiválasztásában;
- a mentorok szakmai patronálásában;
- a mentorok képzésében.

Az adatok szerint a mentorok kiválasztásában feltétlenül szükségesnek tartják a szakmódszertanos oktatók, valamint a mentor iskolája vezetőségének és szakmai munkaközösségének a részvételét. Kisebb arányban ítélik feltétlenül szükségesnek a pedagógiai-pszichológiai oktatók és a gyakorlóiskolai vezetőtanárok részvételét, legkevésbé a szakterületi kurzusok oktatóinak közreműködését.

| **A mentorok kiválasztásának javasolt résztvevői** | **A javaslattevők száma (fő)** | **A javaslattevők aránya (%)** |
|---|---|---|
| a szakterületi szakmai kurzusok oktatói | 6 | 23,08 |
| szakmódszertani oktatók | 23 | 88,46 |
| pedagógiai-pszichológiai oktatók | 11 | 42,31 |
| gyakorlóiskolai vezetőtanárok | 11 | 42,31 |
| az adott iskola vezetése, munkaközössége | 19 | 73,08 |

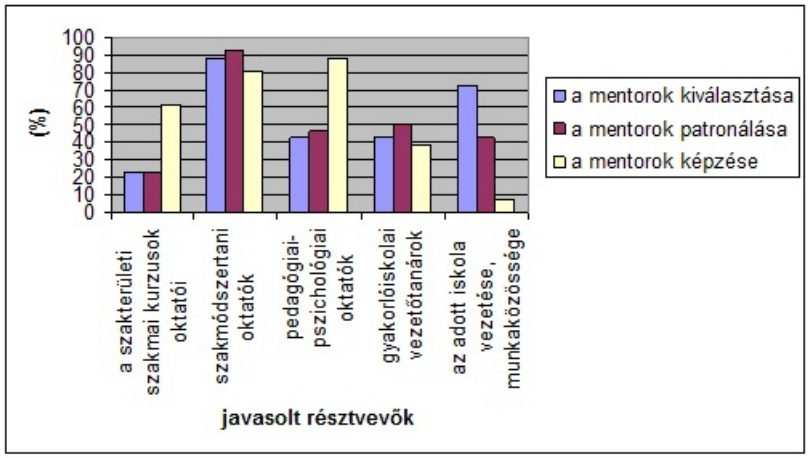
A kérdőívet kitöltő bölcsész szakos oktatók szerint a mentorok patronálásának is a leginkább szükséges résztvevői a szakmódszertanos oktatók, de közel 50%-uk javasolta, hogy a pedagógiai-pszichológiai oktatók, a gyakorlóiskolai vezetőtanárok és az adott iskola vezetői, munkaközösségi tagjai is aktív szakmai patronálói legyenek a mentoroknak, folyamatosan támogassák, figyelemmel kövessék mentori munkáját. Az adatközlők szerint a szakterületi kurzusok oktatóinak lehet legkisebb szerepük ebben a támogató tevékenységben:

| **A mentorok támogatásának javasolt résztvevői** | **A javaslattevők száma (fő)** | **A javaslattevők aránya (%)** |
|---|---|---|
| a szakterületi szakmai kurzusok oktatói | 6 | 23,08 |
| szakmódszertani oktatók | 24 | 92,31 |
| pedagógiai-pszichológiai oktatók | 12 | 46,15 |
| gyakorlóiskolai vezetőtanárok | 13 | 50,00 |
| az adott iskola vezetése, munkaközössége | 11 | 42,31 |

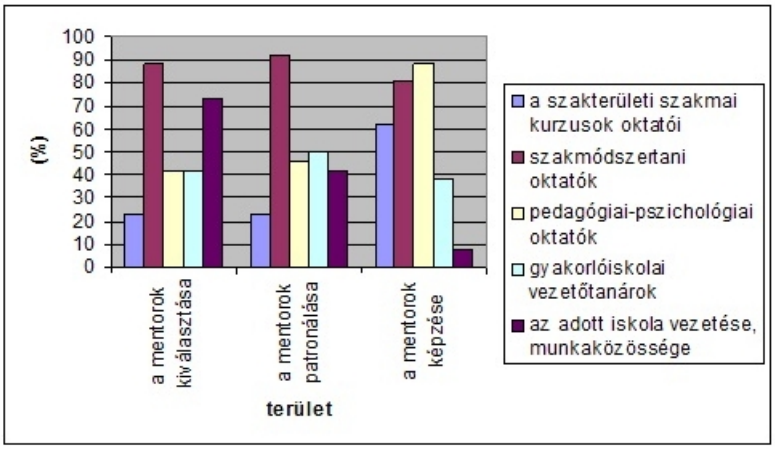
A mentorképzés javasolt résztvevői között igen nagy támogatottságot kaptak a vizsgálatban a szakmódszertani oktatók és a pedagógiai-pszichológiai oktatók. De az adatközlők nagy többsége, több mint 60%-a ítéli szükségesnek a szakterületi kurzusok oktatóinak közreműködését is. Kevésbé tartják szükségesnek a gyakorlóiskolai vezetőtanárok részvételét, és igen kis arányban javasolják az iskolai vezetők bevonását a mentorképzésbe. Ezek az eredmények is alátámasztják azt a javasolt felosztást, hogy a mentorképzés meghatározó eleme a mentor szakjain történő szakmódszertani és szakterületi fejlesztés, ezekkel arányos a pedagógiai-pszichológiai felkészítés:

| **A mentorképzés javasolt résztvevői** | **A javaslattevők száma (fő)** | **A javaslattevők aránya (%)** |
|---|---|---|
| a szakterületi szakmai kurzusok oktatói | 16 | 61,53 |
| szakmódszertani oktatók | 21 | 80,76 |
| pedagógiai-pszichológiai oktatók | 23 | 88,46 |
| gyakorlóiskolai vezetőtanárok | 10 | 38,46 |
| az adott iskola vezetése, munkaközössége | 2 | 7,69 |

A következő ábrák összesítve mutatják be a mentorok kiválasztásának, támogatásának és képzésének javasolt résztvevőit.




**31. ábra**. A mentorok kiválasztásának, patronálásának és képzésének javasolt résztvevői



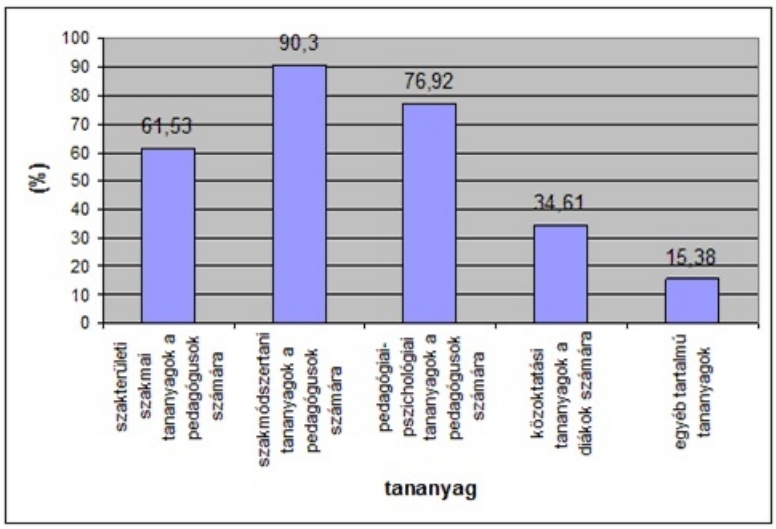

**32. ábra**. A résztvevők feladatkörei a mentorok kiválasztásában, patronálásában és képzésében

**15. kérdés**

*Kérjük, jelölje meg, milyen tartalmú tananyagok fejlesztését tartja leginkább szükségesnek saját szakján a mentorok számára. Többet is aláhúzhat és megnevezhet.*

A következő táblázatok és diagramok azt szemléltetik, hogy milyen tartalmú tananyagokat javasolnak fejleszteni a kérdőíves vizsgálatban részt vevő bölcsész oktatók. Valószínűleg saját kompetenciájukra építve elsősorban szakmódszertani mentorképzési tananyagok kifejlesztését ítélik szükségesnek. De nagy arányban javasolják a szakterületi szakmai és a pedagógiai-pszichológiai tartalmú tananyagok készítését is. Kevésbé ítélik fontosnak a közoktatási tananyagokat a mentorképzéshez:

| Javasolt tananyag-fejlesztési területek a mentorképzésben | A javaslattevők száma (fő) | A javaslattevők aránya (%) |
|---|---|---|
| szakterületi szakmai tananyagok a pedagógusok számára | 16 | 53,33 |
| szakmódszertani tananyagok a pedagógusok számára | 24 | 80,00 |
| pedagógiai-pszichológiai tananyagok a pedagógusok számára | 20 | 66,67 |
| közoktatási tananyagok a diákok számára | 9 | 30,00 |
| egyéb tartalmú tananyagok | 4 | 13,33 |



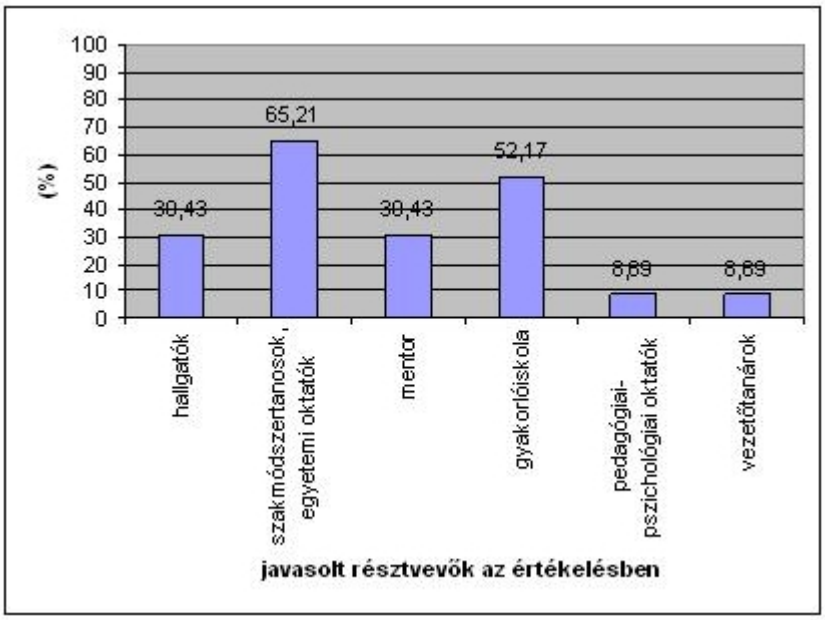

**33. ábra.** A mentorképzéshez javasolt tananyagok tartalma

**16. kérdés**

*Kérjük, nevezze meg, milyen értékelési módo(ka)t javasol a mentorok munkájának az értékelésére.*

A válaszadók többsége szerint elsősorban értékelőlapra vagy értékelő kérdőívre van szükség a mentorok munkájának értékeléséhez. Az adatközlők 50%-a javasolt olyan értékelő kérdőívet, amelyet az egyetemi oktatók és a gyakorlóhelyül szolgáló iskola vezetői töltenek ki. Nagy többség ajánlotta a tanárjelölt hallgatóknak és a mentorok számára készülő értékelő, önreflexiós kérdőívet is. Kisebb arányban jelentek meg a válaszokban értékelési eszközként az óralátogatási jegyzőkönyvek, a beszámolók és az egyéb típusú szöveges értékelések.

Az adatközlők nagy arányban kitértek a mentorok értékelésének javasolt résztvevőire is. Meghatározó többségük a szakmódszertanos oktatókat és a gyakorlóhelyek pedagógusait nevezte meg feltétlenül szükséges közreműködőnek a mentorok munkájának értékelésében. Ez az adat ellentmond a korábbi eredményeknek, hiszen az előző kérdéseknél a pedagógiai-pszichológiai oktatók is viszonylag nagy támogatottságot kaptak mint közreműködők a mentorképzésben és a mentorok patronálásában, ezáltal szükségszerű elemei a mentori tevékenység értékelésének is. Örvendetes tény azonban, hogy az értékelésben a javaslattevők szerint szükségszerűen közreműködnek maguk a tanárjelölt hallgatók és a vezetőtanárok, és szerepük lehet a gyakorlóiskolai vezetőtanároknak is.



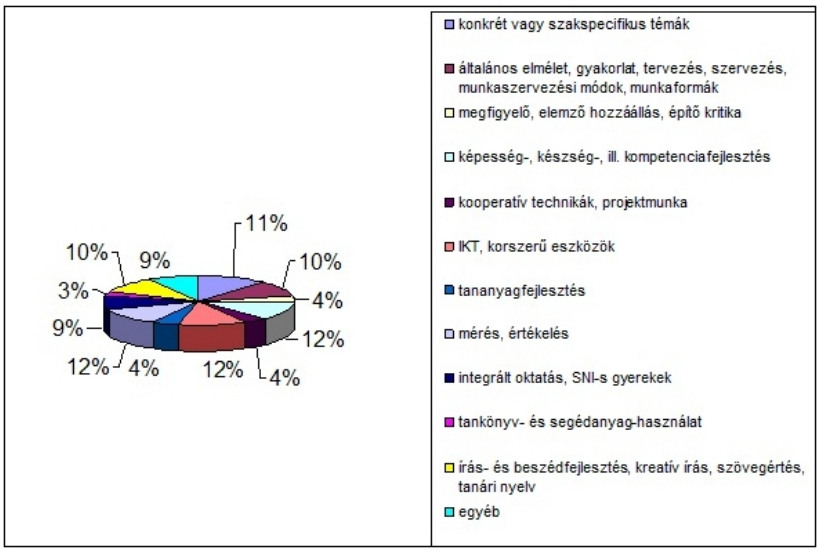

**34. ábra**. A mentorok értékelésének javasolt résztvevői

**17. kérdés**

*Milyen témakörök feldolgozását tartja leginkább szükségesnek a szakmódszertani tartalmú mentorképzésen belül? Kérjük, legalább három szakmódszertani témakört nevezzen meg.*

A szakmódszertani tartalmú mentorképzés legfontosabb témaköreit igyekezett feltárni a kérdőív 17. kérdése. A vizsgálat eredménye hasznos lehet a jövőbeli mentorképzés részletes tematikus tervének elkészítéséhez és a különböző szakterületek munkájának, valamint a tananyagfejlesztésnek az összehangolásához:

| Javasolt szakmódszertani témakörök a mentorképzésben | A javaslattevők száma (fő) | A javaslattevők aránya (%) |
|---|---|---|
| szakspecifikus témák | 8 | 11,59 |
| mérés, értékelés az adott szakterületen | 8 | 11,59 |
| a képesség-, illetve a kompetenciafejlesztés a szakterületen | 8 | 11,59 |
| az IKT eszközök alkalmazása a szakterületen | 8 | 11,59 |
| írás- és beszédfejlesztés, kreatív írás, szövegértés, tanári beszéd | 7 | 10,14 |
| szakmódszertani általános elmélet, a szakos gyakorlat tervezése, szervezés, munkaszervezési módok, munkaformák alkalmazása a szakterületen | 7 | 10,14 |
| integrált oktatás, SNI-s gyerekek | 6 | 8,7 |
| egyéb | 6 | 8,7 |
| tananyagfejlesztés a szakterületen | 3 | 4,35 |
| megfigyelő, elemző hozzáállás, építő kritika | 3 | 4,35 |
| kooperatív technikák, projektmunka a szakterületen | 3 | 4,35 |
| tankönyv- és segédanyag-használat a szakterületen | 2 | 2,9 |




**35. ábra**. A szakmódszertani képzés tartalma a mentorképzésben

**18. kérdés**

*Kérjük, írja le egyéb javaslatait a jövőbeli mentorképzés számára.*

A kérdőív utolsó kérdése további javaslatokat kért az adatközlőktől. Az alábbiakban azokat a gondolatokat foglaljuk össze, amelyek több kérdőívben is megjelentek.

- Mind a vezetőtanároknak, mind a mentoroknak szükségük van minden területen szakmai tudásukat felfrissítő kurzusokra.
- A mentorok képzése nagy felelősség, hiszen a mentorok igen fontos szereplői a tanárképzésnek. A tapasztalt kollégák mellett helyük van a mentorképzésben a fiatal kollégáknak is.
- Hasznosak a mentorképzés résztvevői számára a szakmai fórumok, a véleménycsere a társegyetemekkel, valamint a külföldi tapasztalatok megismerése.
- Alapos szakmai előkészítést kíván a megfelelő mentorok kiválasztása. A minőségbiztosításhoz szükség van a mentorok munkájának folyamatos támogatására, követésére, a mentorált hallgatók véleményének megismerésére és a szakfelügyeleti rendszerrel való együttműködésre.
- A mentor saját szakján/szakjain kiemelkedően fontos a szakterületi továbbképzés, hiszen a mentor szakmai kérdésekben is segíti a tanárjelölt hallgatót.
- A hallgatók felkészítése is szükséges azért, hogy igénye legyen a mentor támogatására, és megfelelő kapcsolatot tudjon kialakítani mentorával.
- Fontos, hogy a mentorképzés minden résztvevője világosan megfogalmazza a képzés szakmai alapelveit, és részletes képzési tervet készítsen.
- Célorientált, elsősorban gyakorlati jellegű mentorképzésre van szükség.
- Új szakmódszertani tananyagok fejlesztése is szükséges a mentorképzéshez.
- A mentorképzés része legyen az óramegbeszélési és a(z) (ön)reflexiót elősegítő technikák bemutatása.
- Hasznos a mentorok együttműködése a gyakorlóiskolai vezetőtanárokkal, ám szükséges a módszertani és a véleménykülönbségek folyamatos megbeszélése.
- Hasznos lehet előadások, előadássorozatok szervezése a mentorok számára a legújabb kutatási eredményekről.
- Olyan kontaktemberre van szükség, aki az iskola és egyetem között közvetít, összefogja a szakmai gyakorlat résztvevőit.
- Feltétlenül szaktanár foglalkozzon a hallgatóval.
- Csökkenteni szükséges az általános pedagógiai-pszichológiai képzés jelenlegi túlsúlyát a szakterületi képzés javára.
- A mentor feladatairól készüljön vitaanyag, erről a szakmódszertanosok tartsanak megbeszélést más szakterületek képviselőinek részvételével.

## 4. Javaslatok a bölcsész szakos mentorok képzésének tartalmára és kereteire

A nemzetközi tapasztalatok és a kérdőíves vizsgálat eredményei alapul szolgálnak a bölcsész szakos mentorképzés tartalmi és szervezési kereteinek megfogalmazására. Az eredmények által alátámasztott gondolatok és javaslatok a következőképpen foglalhatók össze.

A mentor a tanárjelölt tanulási-tanítási folyamatának ösztönzője, segítője, támogatója. A mentori kompetencia szükségszerű elemei a megfelelő attitűd, a kiemelkedő képesség és készség, valamint a korszerű szakmai tudás a következő részterületeken:

- szakterületi szakmai felkészültség;
- általános pedagógiai-pszichológiai műveltség;
- általános tanulás-módszertani és didaktikai ismeretek;
- szakspecifikus tanulás- és tanítás-módszertani kultúra;
- a mérés és értékelés általános, valamint szakspecifikus elvei és eljárásai;
- a szakmai kommunikáció képessége;
- az IKT eszközök szakterületi alkalmazása.

A mentorképzés tartalma a mentori tevékenységet feltételező kompetenciákhoz kapcsolódik. Ezért a céltudatos és gazdaságos mentorképzés szükségszerűen kétszakos képzést jelent abban az esetben, ha két tanári szakja van a mentornak. Ennek megfelelően 1/3-1/3 arányban történik a pedagógiai-pszichológiai képzés, az egyik szak szakmai, szakmódszertani és szakmai kommunikációs felkészítése, valamint a másik szak szakmai, szakmódszertani és szakmai kommunikációs képzése.

A mentorok kiválasztásának, szakmai támogatásának és képzésének közreműködői a következő résztvevők más-más súlyú felelősséggel és feladattal:

- a szakterületi szakmai kurzusok oktatói,
- a szakmódszertani oktatók,
- a pedagógiai-pszichológiai oktatók,
- a gyakorlóiskolai vezetőtanárok,
- az adott iskola vezetése, munkaközössége.

Kiemelt, meghatározó és a többiek tevékenységét is koordináló szerepük van e folyamatban a szakmódszertani oktatóknak.

A tanárjelölt megfelelő szakmai támogatásához elengedhetetlenül fontos szempont, hogy a tanárjelöltnek legalább az egyik szakja megegyezzen a mentor tanári szakjával, és ha nincs szakazonosság a másik szakkal, akkor patronáló tanár segítse a jelölt munkáját szakmai gyakorlatán a másik szakon.

Fontos és szükségszerű az egyetemi oktatók módszertani repertoárjának a megújulása is, hiszen az egyetemi képzésben megismert és átélt módszertani kultúra részben mintául szolgál a jelölt számára. A mentor fogalmának értelmezése, a mentorképzés tartalmának leírása és szerkezeti kereteinek kialakítása csak a különböző szakterületek képviselőinek szakmai konszenzusára épülhet.

## Felhasznált irodalom

Anagnostopoulos, D. – Smith, E. R. – Basmadjian, K. G. (2007): Bridging the university-school divide: horizontal expertise and the „two-worlds pitfall". Journal of Teacher Education. 2007, Volume: 58 Issue: 2 pp. 138–153.

Antalné Szabó Á. (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest

Breckon, P. (2010): *Helping trainees achieve QTS Standards, Assessing trainees against QTS Standards*, http://www.ttrb.ac.uk/ (2010. június 15.)

Child, A. – Merrill, S. (2003): Professional mentors' perceptions of the contribution of school/HEI partnerships to professional development and school improvement. *Journal of In-Service Education*, 29, 2, 315–324.

Galluzzo, G. R. (2005): Performance Assessment and Renewing Teacher Education. The Possibilities of the NBPTS Standards. *The Clearinghouse*, Vol. 78/4, 142–145.

Hobson, A. J. – Ashby, P. – Malderez, A. – Tomlinson, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher Education,* Volume 25, Issue 1, January 2009, 207–216.

Kimmel M. (2010): *Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítményértékelés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben.* (a TÁMOP- 4.1.2-08/1/B-2009-0002 programja keretében készült tanulmány, publikálás alatt)

Lord, P. – Atkinson, M. – Mitchell, H. (2008): *Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence.* TDA http://www.tda.gov.uk/search.aspx?action=search&keywords=mentor&Go=Search (2010. június 17.)

Malderez, A. – Bodóczky, C. (1999): *Mentor Courses.* Cambridge University Press, Cambridge

Medgyes, P. – Malderez, A. (1996, eds.): *Changing Perspectives in Teacher Education.* Heinemann National Framework for Mentoring and Coaching Mentoring and Coaching. CPD Capacity Building Project 2004–2005, Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE) http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/132345 (2010. június 17.)

Newby, D. – Allan, R. – Fenner, A-B. – Jones, B. – Komorowska, H. – Soghikyan, K. (2007): *Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek, Reflexiós eszköz a nyelvpedagógus-képzés számára.* Fordította: Horváth József. 2007 ECML, Graz http://www.ecml.at/mtp2/Fte/html/EPOSTL.pdf (2010. június 17.)

Révész J. (2010): *Are English mentors any different? Paper presented at the 'Mentors' networking event'*. Budapest, 2010. január 22.

Köszönettel tartozunk Boda Annamáriának azért, hogy a kérdőívek adatait rögzítette, és munkájával jelentős mértékben segítette az adatok feldolgozását.

## Melléklet

### Kérdőív az ELTE Bölcsészettudományi Karán dolgozó szakmódszertanos oktatók számára

Tisztelt Kolléganő! Tisztelt Kolléga!

A segítségét kérjük egy olyan vizsgálathoz, amely az új típusú szakmai gyakorlatban közreműködő mentorok képzésének előkészítésével, megtervezésével foglalkozik. Kérjük, hogy legyen a segítségünkre, és töltse ki az alábbi kérdőívet tapasztalatai, véleménye és javaslatai alapján. A kitöltött kérdőívet ímélben kérjük eljuttatni a metodika@btk.elte.hu címre. Kérjük, hogy a tárgy rovatába a *kérdőív* szót írja, legyen szíves.

Kérjük továbbá a segítségét ahhoz, hogy ez a kérdőív eljusson minden olyan kollégához, aki az ELTE BTK-n akár főállásban, akár óraadóként szakmódszertani tárgyakat oktat, illetve az iskolai gyakorlatok szervezésével foglalkozik.

A kitöltött kérdőív visszaküldésének határideje: 2010. június 1.

Köszönjük szépen a munkáját.

ELTE BTK Szakmódszertani Központ

#### I. A kérdőívet kitöltő oktató adatai

Kérjük, hogy válaszoljon a kérdésekre, illetve a megfelelő választ húzza alá.

| **1. Életkora** | **2. Hány év óta vesz részt oktatóként a tanárképzésben?** | **Milyen jellegű tanárképzési tárgyakat oktat, illetve oktatott az elmúlt 5 évben?** | **3. Részt vett-e korábban saját szakján oktatóként tanártovábbképzésekben?** | **4. Hány éves oktatói tapasztalata van saját szakján tanártovábbképzésekben?** |
|---|---|---|---|---|
| 20–30 év<br>31–40 év<br>41–50 év<br>51–60 év<br>61– év | 1–5 év<br>6–10 é<br>11–15 év<br>16–20 év<br>21–25 év<br>26–30 év<br>31–35 év<br>36–40 év<br>40– év | – szakterületi szakmai kurzusok<br>– szakmódszertani kurzusok<br>– egyéb: | – igen<br>– nem | 0 év<br>1–5 év<br>6–10 év<br>11–15 év<br>16–20 év<br>21–25 év<br>26–30 év<br>31–35 év<br>36–40 év<br>40– év |

| **5. Milyen tanári szak(ok)on tanít?** | **6. Milyen munkaviszonyban dolgozik az ELTE BTK-n?** | **7. Ha ELTE-oktató, akkor milyen beosztásban dolgozik?** | **8. Milyen tudományos minősítése van?** |
|---|---|---|---|
| | – teljes munkaidős közalkalmazotti munkaviszony<br>– részmunkaidős közalkalmazotti munkaviszony<br>– megbízási szerződéssel óraadó oktató<br>– egyéb: | – tanársegéd<br>– adjunktus<br>– főiskolai docens<br>– egyetemi docens<br>– főiskolai tanár<br>– egyetemi tanár<br>– professor emeritus<br>– egyéb: | – nincs<br>– dr. univ.<br>– PhD<br>– CSc<br>– DsC<br>– akadémikus |

## II. Kérdőív

**1. Ön szerint miben hasonlít a vezetőtanárok és a szakmai gyakorlaton közreműködő mentorok munkája? Kérjük, nevezze meg a három legfontosabb hasonlóságot.**

a)

b)

c)

**2. Ön szerint miben különbözik a vezetőtanárok és a szakmai gyakorlaton közreműködő mentorok munkája? Kérjük, nevezze meg a három legfontosabb különbséget.**

a)

b)

c)

**3. Milyennek ítéli a vezetőtanárok szakmai, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai felkészültségét saját szakján? Ön szerint hány százalékuk tartozik az alábbi szintekhez? Kérjük, úgy írja be a százalékokat, hogy összegük 100 legyen.**

| **A felkészültség szintjei** | **A vezetőtanárok hány százaléka tartozik saját szakján a megadott szinthez?** |
|---|---|
| Kiváló felkészültség. | % |
| Jó felkészültség. | % |
| Közepes felkészültség. | % |
| Nem megfelelő felkészültség. | % |
| Egyáltalán nem megfelelő felkészültség. | % |
| Összesen: | 100% |

**4. Ha a 3. kérdésnél jelölt gyengébb felkészültséget, akkor mik lehetnek ennek az okai? Kérjük, soroljon fel néhányat.**

**5. Milyen arányban ítéli megfelelőnek a szakmódszertani képzés színvonalát saját szakján? Kérjük, jelölje az alábbi skálán.**

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Kérjük, indokolja meg röviden véleményét.

**6. Milyennek ítéli az együttműködést saját szakján a vezetőtanárok és a szakmódszertanos oktatók között?**

1 2 3 4 5

nem megfelelő ⟶ kiváló

Kérjük, indokolja meg röviden véleményét.

**7. Milyen gyakran szerveznek szakmai találkozót saját szakján a gyakorlóiskolai és/vagy a külső iskolai vezetőtanárok részvételével? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ.**

– ritkábban, mint évente
– évente egyszer
– évente kétszer
– évente kettőnél gyakrabban

**8. Kérjük, nevezze meg, milyen típusú szakmai találkozókat, továbbképzéseket szerveztek saját szakján az elmúlt 5 évben a vezetőtanárok számára. Több választ is aláhúzhat, illetve megadhat.**

– szakirányú továbbképzés
– akkreditált tanfolyam
– nem akkreditált tanfolyam
– szakmai konferencia
– szakmai találkozó
– egyéb:

**9. Tapasztalatai alapján mely területeken várnak leginkább szakmai támogatást, képzést saját szakjának vezetőtanárai? Kérjük, rangsorolja a válaszokat.** (1 = a leginkább ezen a területen várják a támogatást; 2 = a következő leginkább várt képzés… 5 = a legkevésbé ezen a területen ítélik szükségesnek a képzést)

__ szakterületi szakmai képzés
__ szakmódszertani képzés
__ pedagógiai-pszichológiai képzés
__ egyéb képzés:

**10. Hogyan látja Ön, mennyire fontos, hogy a szakmai gyakorlaton közreműködő mentor ugyanolyan szakos tanár legyen, mint amilyen szakos a tanárjelölt? Kérjük, jelölje az alábbi skálán.**

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| nem fontos | | ⟶ | | nagyon fontos |

Kérjük, indokolja meg röviden véleményét.

**11. Ön szerint milyen arányban és milyen típusú kompetenciá(k)ra, tudásra van szükségük a szakmai gyakorlaton közreműködő mentoroknak? Kérjük, úgy írja be a százalékokat, hogy összegük 100 legyen.**

| A mentor kompetenciájának részterületei | A megadott részterület aránya |
|---|---|
| Szakterületi szakmai felkészültség. | % |
| Szakmódszertani felkészültség. | % |
| Pedagógiai-pszichológiai felkészültség. | % |
| Szakmai kommunikációs képesség. | % |
| Tanórai kommunikációs képesség. | % |
| Egyéb tudás/képesség/kompetencia: | % |
| Egyéb tudás/képesség/kompetencia: | % |
| Egyéb tudás/képesség/kompetencia: | % |
| Egyéb tudás/képesség/kompetencia: | % |
| Összesen: | 100% |

**12. Kérjük, ha van ilyen, nevezze meg, milyen speciális kompetencia/képesség/tudás/ismeret szükséges a bölcsész mentorok számára a nem bölcsészeti területen közreműködő mentorokhoz képest.**

**13. Kérjük, ha van ilyen, nevezze meg, milyen szakspecifikus kompetencia/képesség/tudás/ismeret szükséges saját szakján a jövőbeli mentorok számára.**

**14. Kérjük, nevezze meg azokat a szereplőket, akiknek részvételét szükségesnek tartja a következő feladatok elvégzéséhez.** (Például: a szakterületi szakmai kurzusok oktatói, szakmódszertani oktatók, pedagógiai-pszichológiai oktatók, gyakorlóiskolai vezetőtanárok, az adott iskola vezetése stb.)

a) a mentorok kiválasztásában javasolt közreműködők:

b) a mentorok patronálásában, folyamatos látogatásában javasolt közreműködők:

c) a mentorképzésben javasolt közreműködők:

**15. Kérjük, jelölje meg, milyen tartalmú tananyagok fejlesztését tartja leginkább szükségesnek saját szakján a mentorok számára. Többet is aláhúzhat és megnevezhet.**

szakterületi szakmai tananyagok a pedagógusok számára

szakmódszertani tananyagok a pedagógusok számára

pedagógiai-pszichológiai tananyagok a pedagógusok számára

közoktatási tananyagok a diákok számára

egyéb tartalmú tananyagok:

**16. Kérjük, nevezze meg, milyen értékelési módo(ka)t javasol a mentorok munkájának az értékelésére.**

**17. Milyen témakörök feldolgozását tartja leginkább szükségesnek a szakmódszertani tartalmú mentorképzésen belül? Kérjük, legalább három szakmódszertani témakört nevezzen meg.**

**18. Kérjük, írja le egyéb javaslatait a jövőbeli mentorképzés számára.**

Köszönjük szépen a segítségét.

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

Schróth Ágnes

# *A gyakorlóiskolák javaslata természettudományos mentortanárok képzésére*

A fejezet fő részei

Bevezetés . . . . . 187
1. A természettudományos tanárképzés helyzete röviden . . . 188
2. A gyakorlóiskolai tapasztalatok . . . . . 188
3. Fejlesztendő területek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat keretében . . . . . 191
4. Célok és feladatok a mentortanár-képzésben . . . . . 193
5. A mentortanár-képzés tartalma . . . . . 194
Összegezés . . . . . 197
Mellékletek . . . . . 198

## Bevezetés

A mentor szó jelentése: idősebb tanácsadó, pártfogó, atyai jóbarát (Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára, 2004.).

Napjainkban széles körben és nagyon különböző tevékenységi területeken, mint például a multinacionlis vállalatok dolgozói között vagy a hátrányos helyzetben levő emberek segítésére, alkalmazzák a mentorálás rendszerét. Kialakult ez a tevékenység a pedagógusképző intézmények gyakorlatvezető tanítói, vezetőtanárai, szakvezető tanárai és hallgatói körében is. Célja az, hogy a tanárrá válás folyamatában hozzáértő és felkészült szakemberek segítsék azokat, akik ezt igénylik.

A kétszintű tanárképzés mesterképzési (MA) szakaszának utolsó félévében összefüggő, egyéni szakmai gyakorlaton vesznek részt a tanárjelöltek. A gyakorlat célja, hogy a hallgatók mentori támogatás mellett találkozzanak a pedagógus pálya élethelyzeteivel, feladataival. A mentorálás védelme alatt, de szinte teljes felelősséggel végez tanári feladatokat a hallgató, ugyanakkor – a gyakorlóiskolában szerzett tapasztalatokat felhasználva – lehetősége van arra, hogy különböző módszereket kipróbáljon, és kialakítsa, fejlessze saját pedagógiai és szakmódszertani eszköztárát.

> ***A tanári MA képzésben részt vevő hallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatát irányító mentortanárok képzésében – az egyetemi oktatókkal közösen – az ELTE gyakorlóiskoláinak kulcsfontosságú szerepe természetes módon adódik abból az adottságukból, hogy vezetőtanárokat foglalkoztatnak. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok maguk is mentorálási feladatokat látnak el a hallgatók szaktárgyi tanítási gyakorlatának vezetése során, több éves, évtizedes gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek e tevékenység hatékony megvalósításához. Maga a gyakorlóiskola nemcsak szellemi műhelyként, hanem mint az oktatás gyakorlati terepe is képes bekapcsolódni a mentortanárok képzésébe.***

## 1. A természettudományos tanárképzés helyzete röviden

A középiskolás diákok körében a természettudományi tanár szakok mint továbbtanulási célok iránt kicsi az érdeklődés. Ennek a helyzetnek egyértelmű oka a tanári pálya társadalmi és anyagi presztízsének alacsony volta. Más természettudományos végzettséggel (orvos, mérnök, kutató) jobb állást kaphatnak a fiatalok. Körülbelül tíz éve folyamatos a hallgatók létszámának csökkenése. A felvételi ponthatárok alacsonyak. A tanár szakos hallgatók jelentős része nem akar tanári pályán elhelyezkedni, de mivel más egyetemi szakra nem vették fel a pontszámaival, elvégzi a tanár szakot, hogy legyen diplomája.

Mivel a kétszintű tanárképzésben a tanári diploma értéke szaktárgyi szempontból lényegesen kevesebb lesz, mint a kutató diplomáé, így várhatóan továbbra is kevés szakmailag kiemelkedő hallgató választja a tanári mesterszakot valamely természettudományi modulon a továbbiakban. Várhatóan lesznek olyan hallgatók, akiket más mesterszakra nem vesznek fel, viszont egyetemi diplomát akarnak szerezni, így elvégeznek egy természettudományos modult a tanárszakon.

Természetesen jelen lesznek a rendszerben a tehetséges, a tanári pálya iránt elkötelezett, szakmailag jól felkészült hallgatók is, csak a természettudományi szakokon a fent említett megbecsülések hiányában sajnos várhatóan kevesen. A jelenlegi jelentkezések alátámasztják a fenti állításokat, de végleges következtetéseket az elkövetkező évek számszerű tényadatai alapján vonhatunk le.

## 2. A gyakorlóiskolai tapasztalatok

A mentortanári képzés céljának, tartalmának meghatározásához első lépésben abból kell kiindulni, hogy a természettudományi modult végző tanár szakos hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlatuk során mely tanári kompetenciák fejlesztésében részesülnek a gyakorlóiskolákban, melyekre jut ott kevesebb idő, mely területeken van szükség az összefüggő gyakorlat során elmélyítésre, kiegészítésre.

A gyakorlóiskolába jelenleg érkező hallgatók nagy részének pszichológiai-pedagógiai ismeretei hiányosnak mondhatók. A korábbi egyetemi kurzusokon megszerzett ismeretek gyakorlott alkalmazása a szakos iskolai gyakorlat előtt nem elvárható, de a tanítás megkezdéséhez szükséges elméleti pszichológiai-pedagógiai-szakmódszertani ismeretek birtoklása megkönnyíti a hallgatók szakos tanítási gyakorlatát. Ezt az ismeretet meghatározza, hogy milyen érdeklődést mutat egy tanárjelölt a tanári pálya iránt az alsóbb években.

A legtöbb tanárjelölt a gyakorlata végéig komolyan szükségét érzi a tanórák részletes előkészítéséhez és elemzéséhez kapcsolódó segítségnek, irányításnak. Vannak kimondottan lelkes tanárjelöltek, akik sokféle módszert, oktatásszervezési módot ismernek, és terveznek kipróbálni a szakos tanítási gyakorlatuk során. Ezeknek az elképzeléseknek a szaktárgyra történő átültetésében komoly segítséget igényelnek.

A természettudományi modult végző tanár szakos hallgatók a tanári MA képzésben az egyetemi évek alatt magas óraszámban kapnak majd pedagógiai, pszichológiai és ennél lényegesen kisebb óraszámban szakmódszertani képzést, valamint a szaktárgyi órák száma is kevesebb, mint a korábbi képzési struktúrában. Az iskolai élettel is a

pedagógiai és pszichológiai képzésük során ismerkednek meg. A gyakorlóiskolákba kerülve a vezetőtanár irányításával csak szakos tanítási gyakorlatot végeznek. A gyakorlóiskola iskolai életébe való bekapcsolódásukat, így egy iskola légkörének tanári minőségben való megismerését akadályozni fogja, hogy az általános oktatási-nevelési gyakorlat mint a gyakorlóiskolai munka fontos eleme megszűnik.

A fent említett alacsony felvételi pontszámok miatt gyakori tapasztalat, hogy sok természettudomány szakos hallgató szakmai felkészültsége kívánnivalót hagy maga után. Ezt a gyenge szaktárgyi vizsgajegyek és a sok ismételt vizsga is alátámasztják. A gyakorlóiskolai vezetőtanár sok esetben elmagyarázza a hallgatónak a megtanítandó anyagot, vagy legalább kikérdezi tőle, mielőtt a gyerekek elé engedi a tanárjelöltet. Természetesen vannak kiválóan felkészült hallgatók is.

### *Tervezés*

A tanárjelöltek a szakos tanítási gyakorlatukhoz kapcsolódóan ütemtervet és óratervezeteket készítenek. A tanítás tervezését azonban nem gyakorolják pl. teljes tanévre vonatkoztatva. A hallgatók többségének komoly gondot jelent egy tanóra megtervezése. Az érdeklődő és kellően szorgalmas hallgatók a szakos tanítási gyakorlat végére eljutnak arra a szintre, hogy meg tudnak tervezni egy tanórát: az óra szaktárgyi és pedagógiai célja, időbeosztás, tartalom, alkalmazott módszerek és óraszervezési módok, szemléltetés. Természetesen további fejlesztés szükséges ahhoz, hogy készségszintűvé váljon egy óra megtervezése. A tanári munka sikeressége nem kis részben a tervezés szakszerűségén múlik, amely kezdő tanároknál a megfelelő tapasztalatok híján segítő vezetést igénylő tevékenység kell hogy legyen.

### *A tanórák tartása*

Egy tanár munkaidejének több mint a felében (heti 22 óra) a szakórán folytatott tevékenységével nevel, legalább ennyi időt készül az órákra, ezért központi szerepe van a pedagógusképzésben a tanórák tartásának, a hallgató szaktárgyi didaktikai felkészítésének.

Komoly nehézséget jelent a hallgatóknak, hogy a birtokukban levő szaktárgyi ismeretet miként formálják a diákoknak a megfelelő korosztály szintjéhez. Ez egyrészt jelenti a szaktárgyi ismeretek mennyiségét, másrészt az alkalmazott módszereket, óraszervezési módokat. Nagyon eltérő a tanulók motiválásának miképtje is az egyes korosztályoknál, illetve csoportoknál. A szakos tanítási gyakorlat végére a hallgatók tapasztalatokat szerezhetnek ezeken a területen, hiszen törekszünk arra, hogy különböző korosztályokban tanítsanak a tanárjelöltek.

A hallgatók a gyakorlóiskolában segítséget kapnak abban, hogy miként alakítsanak ki jó munkakapcsolatot egy osztállyal, milyen módszerekkel és óraszervezési módokkal tanácsos egy-egy tananyagot feldolgozni, hogyan építsék be napi gyakorlatukba a korszerű szemléltetési eszközöket. Alkalmuk van rá, hogy saját elképzeléseiket kipróbálják, esetleges hibázásaiknak nincs számukra évekre kiható következménye.

A tanítási gyakorlat fontos eleme a tantárgyi értékelés módszereinek és eljárásainak megismerése, gyakorlati alkalmazása, de az időkeret rövidsége nem elégséges ahhoz, hogy ezekben a tanárjelöltek elégséges gyakorlatot szerezzenek.

A hallgatók a szakos tanítási gyakorlat során a hospitált és a megtartott tanórák elemzését rendszeresen elvégzik, abban jártasságot szereznek.

A gyakorlóiskolákban biztosított a lehetőség a hallgatók számára, hogy lépésenként fejlődjenek az óratartás technikájában. A diákok itt segítően, megértően viszonyulnak a tanárjelöltek szárnypróbálgatásaihoz. Ezáltal a gyakorlóiskolai munka végére (60 óra után) alkalmassá válnak a hallgatók arra, hogy komplexebb szaktárgyi és pedagógiai helyzeteket együtt kezelve tudjanak dolgozni a gyerekekkel, de természetesen további folyamatos önképzésre, önfejlesztésre van szükség.

> ***Szükséges, hogy a mentortanár vezetésével a gyakorlóiskolában megkezdett folyamat folytatódjon. Ennek alapfeltétele, hogy maga a mentortanár is rendelkezzék például az óraelemzés terén megfelelő elméleti ismeretekkel és rutinnal, tisztában kell lennie a mérésmetodikai alapelvekkel, a feladatok összeállításának módszertanával, rendelkeznie kell a megfelelő kérdezéstechnikák alkalmazásának képességével.***

## *Tanórán kívüli feladatok*

Az általános oktatási és nevelési gyakorlat keretében 60 óra állt a hallgató rendelkezésére, hogy egyrészt óralátogatásokkal, másrészt iskolai programokon való részvétellel betekintést kapjanak egy iskola életébe. A természettudományi modult végző tanár szakos hallgatók számára a tanári MA képzésben ez a tanegység megszűnik, a gyakorlóiskola életéből csak a szaktárgyi munkát látja a hallgató. Elvész az a lehetőség, hogy a gyakorlóiskolában a hallgató jobban megismerje a pedagógusi hivatás olyan területeit, mint az osztályfőnöki munka, tanulmányi versenyek, szaktárgyi és egyéb kirándulások, táborok szervezése stb., azaz egységében lássa a szaktanári és iskolapedagógusi feladatokat.

A hallgatók a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott tanulócsoport osztályfőnöki munkájával és osztályfőnökével érintőlegesen megismerkedhetnek, azonban a 60 órás képzési időkeret során az osztályfőnöki munka gyakorlati vonatkozásai nem kaphatnak kellő hangsúlyt. Az osztályfőnöki feladatokkal történő alaposabb megismertetés így elsősorban a mentortanárokra hárul.

A természettudományi szakos tanárjelöltek képzésében igen fontos elem a szaktárgyi munkával kapcsolatos iskolai egységekkel, szertárakkal történő ismerkedés. Ez a gyakorlóiskolai munka során részben megtörténik, hiszen az órák előkészítéséhez a hallgatók a szertárt rendszeresen igénybe veszik. Szükséges azonban, hogy a szertár felszerelésével (beszerzési források), fenntartásával (tevékenységi engedélyek, leltározás) és működtetésével (pl. élősarok fenntartása, gondozása) kapcsolatban is alaposabb ismereteket kapjanak a tanárjelöltek.

A tantárgyhoz kapcsolódó taneszközök megismerése és alkalmazása szorosan kapcsolódik a szertári munkához, illetve a tanórák előkészítéséhez. Ennek mennyisége és mélysége azonban értelem szerint a tizenöt megtartott tanórához igazodik, ami

nem elégséges, ezt a területet a mentortanárnak is gondoznia szükséges, figyelmet fordítva arra is, hogy a tanárjelöltek a taneszközök készítésében is tapasztalatokat szerezzenek.

A fentieken túlmenően a hallgatók vezetőtanáraik révén az alábbi tanári részkompetenciák terén is részesülnek ismeretekben, de a rendelkezésre álló időkeret nem tesz lehetővé elmélyedést ezeken területeken:

- tankönyvek kiválasztása, használata, tankönyvrendelés;
- tehetségek felismerése, gondozása, versenyeztetés, versenyfelkészítés;
- a lemaradók felzárkóztatása, korrepetálás;
- érettségi felkészítés, érettségiztetés;
- munkaformák alkalmazása a tanórákon és a tanórán kívüli foglalkozásokon, különös tekintettel a nem frontális típusokra (kooperatív munkák, projektek);
- a tanulás tanítása; az iskola mint szervezet;
- munkajogi ismeretek;
- a gyermekvédelem;
- mentálhigiéné;
- egészségnevelés.

***A gyakorlóiskolai munka közvetlen folytatása az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat. Szükséges ezért, hogy élő maradjon a munkakapcsolat a hallgató és a vezetőtanára között, hiszen egy megkezdetett tanulási folyamat folytatásaként lehet igazán hatékony az ötödik féléves iskolai gyakorlat. Ez nélkülözhetetlenné teszi a vezetőtanárok és a mentorok közötti szoros együttműködést is. A gyakorlóiskolák valamennyi felsorolt területen megfelelő szakemberekkel állnak rendelkezésre a mentortanárok – az egyetemi oktatókkal közösen történő – elméleti és gyakorlati képzéséhez.***

## 3. Fejlesztendő területek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat keretében

Feltétlenül szükséges a hallgatók körében történő monitorozás (pl. SWOT analízis vagy más minőségbiztosítási technika keretében), hogy képet kaphassunk arról, hogy maga a tanárjelölt milyen területeken igényel további segítséget azt követően, hogy első tanítási tapasztalatait a gyakorlóiskolában megszerezte.

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában minden félév végén a hallgatók kitöltenek egy véleményező lapot a szakos tanítási gyakorlatukról. A 219 hallgató véleményéből általunk kiemelt két kérdés (1. számú melléklet) alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók igen fontosnak és hasznosnak tartják a gyakorlóiskolai munkát, azon belül is elsősorban a tanítási órákat és megbeszélésüket. Ez egyértelműen mutatja, hogy a pálya elején a tanítási órák megtartásában, azokra való felkészülésben igényelnek nagyobb segítséget a hallgatók. Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat keretében ezekre a területekre is figyelmet kell fordítani.

Az egyéb iskolai programokban való részvételt, az osztályfőnökkel való találkozást, valamint a tanítás utáni hospitálást egy jelentősebb réteg már haszontalannak ítéli. Ennek oka, hogy a szűkös időkeretben nincs mód ezekben a területekben elmerülni. Az egyéni szakos gyakorlat során mindenképpen hangsúlyt kell fektetetni ezekre a területekre is.

A tanárjelöltek gyakorlóiskolai tevékenységei során a tanítási gyakorlatból hiányzik, illetve további elmélyítést, fejlesztést igényel (a rendelkezésre álló időkeret, illetve a terhelhetőség miatt) az alábbiak megismerése:

A tanórák tartása
*Minden természettudományi modul esetében*

- Az IKT eszközök alkalmazásának lehetősége a szaktárgyi órákon.
- A hagyományos (pl. táblavázlat) és az új szemléltetési formák összhangja.
- Az érettségi követelményrendszer ismerete, alkalmazása a tanórákon.
- A tananyag feldolgozása a különböző korosztályú gyerekek szintjén.
- A kompetenciaalapú oktatás minél szélesebb körben való alkalmazása az adott szaktantárgy keretein belül.
- A szakmailag pontos kérdésfeltevés és fogalmazás.
- A pályaválasztás lehetősége az adott szaktárggyal.
- Az órán tanultak és a mindennapi élet összekapcsolása.
- Az ismert módszerek minél nagyobb számban való alkalmazása a tanórákon.

*Biológia*

- Gyakorlati órák és terepi foglalkozások vezetése.

*Fizika*

- Mérések, kísérletek vezetése, elemzése.
- A számolási feladatok tanításának technikája.

*Földrajz*

- Topográfiai ismeretek elsajátíttatásának módszerei.
- A társadalmi és gazdasági kérdések tanítása – szoros kapcsolat a nem természettudományos tantárgyakkal.

*Kémia*

- Kísérletek vezetése, elemzése.
- A számolási feladatok tanításának technikája.
- Vegyszerek kezelése az iskolában.

*Matematika*

- A feladatmegoldás, problémamegoldás tanításának technikája.

A tanórán kívül
*Szaktanári munka*

- A tervezés rövid, közép- és hosszú távú szempontjai és gyakorlata: tanterv, tanmenet, óraterv készítése.
- A szaktárgyi versenyek rendszerének ismerete.
- Feladatlapok, munkalapok összeállítása.
- Szakos kollegák óratartásának megismerése – hospitálások.
- Szaktanári adminisztrációs munka – naplóvezetés.
- Táborok, erdei iskolák, tanulmányi kirándulások szervezése.
- Szakmai munkaközösség feladatai, munkája.
- Az iskolai könyvtár szerepe a természettudományos tanításban.

*Általános tanári feladatok*

- Az osztályfőnöki munka megismerése.
- Kapcsolattartás a szülőkkel, iskolaszék/szülői szervezet.
- Iskolai megbízatások: iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős, DÖK, tanár.
- Munkaköri jogviszonyok az iskolában, közoktatási jog.
- Kapcsolattartás azokkal a tanárokkal, akikkel közösek a diákok.

***Mint az előző fejezetből is kitűnik, a gyakorlóiskolában folytatódik az egyetemi évek pedagógiai-pszichológiai és tantárgy-pedagógiai képzése a gyakorlatban, és a munka megalapozza az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot. Ezért a gyakorlóiskoláknak folyamatosan kapcsolatban kell lenniük a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani egyetemi oktatókkal, valamint a külső iskolai mentorokkal.***

## 4. Célok és feladatok a mentortanár-képzésben

A mentortanári képzés céljait az ELTE-TTT 2/2009. határozat egyéni összefüggő iskolai gyakorlatra vonatkozó tematikája és az előző fejezetben elemzett tapasztalatok alapján a következőkben jelölhetjük ki:

A mentortanár

- a tanári munkáját eredményesen végző, hiteles közoktatási pedagógus;
- egyben az egyetemi képzésben részt vevő oktató;
- jól felkészült, empatikus tanácsadó;
- ügyes tréner.
- Szaktárgyában alapos, a tanított tananyagnál mélyebb, lehetőleg naprakész felkészültségű legyen. Legyen tisztában tantárgya tanításának tervezési lehetőségeivel (nyílt és zárt, lineáris és epochális tervezés), szintjeivel (ismerje az országos szintű szabályozókat, és iskolája helyi tantervének ezekhez való viszonyát), tudjon segítséget nyújtani mentorált hallgatójának a tanmenetek és óratervezetek szakszerű elkészítéséhez.

- Legyen képes tanórák szakszerű elemzésére, a hallgatók reflektív tanítási gyakorlatának irányítására.
- Rendelkezzen változatos tantárgy-pedagógiai kultúrával, ismerje és alkalmazza a kompetenciaalapú oktatást saját gyakorlatában.
- Legyen gyakorlata a szaktárgyához kapcsolódó iskolai egység (szertár) felszerelésében, működtetésében.
- Rendelkezzen széles körű ismeretekkel a tantárgya oktatásához szükséges taneszközök (tankönyvek és szemléltetési anyagok, eszközök) fajtáival, beszerzésével, használatával kapcsolatban, tudjon maga is szemléltető anyagokat, eszközöket fejleszteni.
- Ismerje a tantárgyi értékeléshez szükséges mérésmetodikai alapelveket, tudjon segítséget adni a tanulók írásbeli és szóbeli pedagógiai értékeléséhez diagnosztikus, formáló és szummatív eljárások keretében.
- Legyen tapasztalata az érettségi vizsgára történő felkészítésben és a vizsgáztatásban.
- Ismerje a tehetséggondozás és a felzárkóztatás technikáit.
- Rendelkezzen osztályfőnöki tapasztalatokkal, és legyen képes tapasztalatainak elméleti ismereteivel történő ütköztetésére, reflektív elemzésére.
- Legyen tapasztalata tanórán kívüli foglalkozások, tanulmányi kirándulások, terepgyakorlatok, projektek lebonyolításában.
- Ismerje a tanulás tanításának módszereit, eljárásait.
- Legyen tisztában az iskola mint szervezet felépítésével, az oktatás jogi környezetével, a konfliktusmegoldás technikáival.
- Tudjon segítséget nyújtani mentoráltjának az iskolai gyermekvédelmi és egészségnevelési feladatok ellátásához.

***A fentiekben leírtak alapján fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a mentortanári irányítás csak abban az esetben lehet igazán hatékony, amennyiben a mentortanár és a tanárjelölt szakja megegyező.***

## 5. A mentortanár-képzés tartalma

Javasoljuk, hogy a kurzusok egy része kötelező legyen, más részük választható. A jelentkező hallgatók – saját tudásuk és tanári gyakorlatuk ismeretében, továbbá az elvárások (vizsgatematika, gyakorlati kötelezettségek) listájának birtokában – maguk döntsék el, hogy a választható kurzuskínálatból mire van szükségük ahhoz, hogy eredményesen elvégezhessék a képzést. Javasoljuk, hogy a pedagógus szakvizsgával rendelkező tanároknak csak egyes elemeit kelljen elvégezniük a mentortanárképzésnek. A választható és kötelező kurzusok óraszámát meg kell szabni.

Új elemként javasoljuk a képzés részévé tenni a mentorok munkájának követését. Ennek formája a konzultációk és továbbképzések mellett a mentorált hallgatók általi minősítésük is lehet.

A javasolt részletes képzési tartalmat a 2. számú melléklet tartalmazza.

## *Általános képzési tartalom*

Az általános képzési szakaszban azokat a tantárgyakat javasoljuk oktatni, amelyek ismeretanyagában egy korábban mentorálási feladatokat nem végzett gyakorló pedagógus vélhetően kevésbé tájékozott. Például:

- A mentortanár szerepe az iskolában (jogi háttér, az óravezetés és óraelemzés metodikája, pedagógiai és pszichológiai aspektusai).
- Kommunikációs tréningek.

Integrálható a pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés vezetőtanári kurzusainak egy része.

- Az országos oktatási környezet áttekintése. Helyzetkép, célok, törekvések, lehetséges irányok.
- Az iskola mint szervezet működése, a vele kapcsolatos partneri viszonyok (szülők, fenntartó).
- Osztályfőnöki munka.
- Gyermekvédelem.
- Egészség- és környezeti nevelés.
- Didaktikai ismeretek:
    - tervezési szintek (tanterv, tanmenet, óravázlat) elmélete és gyakorlata;
    - (az előzőhöz kapcsolódva) felkészülés az órára, szempontok és ezek prioritása;
    - értékelés (módjai, módszerei, az egyes típusok és módszerek felhasználási lehetőségei és korlátai; mérésmetodikai alapelvek jelentősége);
    - (az előzőhöz kapcsolódva) a mentorjelölt tegyen szert bizonyos fokú jártasságra a mérésekhez használt feladatok típusaiban és e feladatok készítésében; ezek alapján tudjon értelmezni mérésre szolgáló feladatokat és mérési eredményeket (PISA, országos kompetenciamérések).
- Pedagógia-pszichológia:
    - elméleti és gyakorlati (!) képzés, tréning (pl. a Gordon-tréninghez hasonló), kommunikációs gyakorlatok;
    - a tanácsadás pszichológiája, módszerei, megvalósítása; esetmegbeszélő műhelymunka (tréninggel!);
    - az óraelemzés szempontjai, módszertana;
    - az iskolai munka légköre, kollegialitás;
    - sajátos nevelési igényű tanulók.
- Iskolai és iskolán kívüli programok tervezése, szervezése, lebonyolítása
    - ünnepek;
    - kirándulás;
    - erdei iskola (részben a szaktárgyi képzéshez tartozik);
    - különféle funkciójú táborok (részben a szaktárgyi képzéshez tartozik).
- A közoktatás jogi szabályozásának az iskolai munkát leginkább érintő részei.

## *Szaktárgyi képzési tartalom*

- A szaktárgya tanításának sajátos új módszerei, munkaformái: kooperatív páros és csoportmunka többféle módszere, témahét, differenciálás lehetősége, és ezeket alkalmazni is tudja.
- A tanítási gyakorlatban hasznosítható új, naprakész szakmai ismeretek.
- Szertárismeret (szakfüggő modulokban).
- A szaktárgyi értékelés elmélete és gyakorlata (szakfüggő modulokban).
- Tankönyvelmélet, tankönyvelemzés, tankönyvhasználat (szakfüggő modulokban).
- Az érettségi vizsgáztatás és az érettségi felkészítés (szakfüggő modulokban).
- Szaktárgyi szemléltetés és taneszköz-fejlesztés (szakfüggő modulokban).
- Tehetséggondozás és felzárkóztatás.
- A tanulás tanítása.
- Szervezeti formák és adaptivitás az oktatásban (szakfüggő modulokban).
- A szaktárgyi gyakorlati órák módszertana (szakfüggő modulokban).
- Tanórán kívüli foglalkozások módszertana (szakfüggő modulokban).
- További szakterületi tanítási modulok, pl. korszerű tantárgy-pedagógiai eljárások.
- Az IKT eszközök alkalmazásának lehetőségei a szaktárgy tanításában, ezen eszközök használatának ismerete.
- Iskolai szaktárgyi tanulmányi verseny, témanap programjának összeállítása, tanári/tanulói feladatai.

***A témák többsége gyakorlatként szerepeljen a képzési rendben, amelyek lebonyolításához a gyakorlóiskolák megfelelő, életközeli terepet jelenthetnek. Az általános képzési tartalomban a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat oktató egyetemi oktatókkal, a szaktárgyi és a tantárgyi pedagógiai tartalmakban pedig a szakmódszertani egyetemi oktatókkal kell együttműködnie a gyakorlóiskoláknak.***

***Ugyancsak a gyakorlóiskola közege teszi megoldhatóvá az olyan kurzusok elindítását, amelyek egyébként alacsony létszám mellett nem lennének jól működtethetők (pl. kooperatív tanítás). A gyakorlóiskolai vezetőtanárok rendelkeznek megfelelő elméleti ismeretekkel, és a gyakorló tanárok előtt – saját iskolai tapasztalataikból merítkezve – hitelesek az egyes kérdésekben.***

## *A képzés bemeneti és kimeneti követelményei*

A mentorképzés bemeneti elvárásai

- egyetemi szintű tanári diploma;
- érettségi vizsgáztatói tapasztalatok (lehetőleg közép- és emelt szinten is);
- legalább 5 év tanítási gyakorlat a közoktatásban, lehetőleg minél több évfolyamon;

· legalább 4 év osztályfőnöki tapasztalat.

Tartalom

· Kötelező tárgyak: arányuk a képzésen belül 30%
· Választható tárgyak: arányuk a képzésen belül: 70%
· A gyakorlatok aránya a kötelező és választható tárgyakon belül egyaránt legalább 50%

(Az ajánlott tárgyak az előző bekezdésben kifejtve.)

A mentorképzés kimeneti elvárásai

· záróvizsga (elméleti ismeretek);
· portfólió beadása: a képzés alatt elsajátított különféle gyakorlatok, kipróbált módszerek stb. olyan gyűjteménye, amelyhez a mentorjelölt szakszerű értelmezést, a tapasztalatairól leírásokat stb. fűz;
· bemutató óra tartása a saját iskolában, óraelemzéssel.

***A gyakorlóiskolák szerepvállalása: képzési hely biztosítása;***
***oktatási és vizsgáztatási feladatok ellátása;***
***a mentor munkájának további segítése.***

## Összegezés

A jelen anyagban össze kívántuk foglalni, hogy a gyakorlóiskolák szempontjából miként látjuk a tanári MA képzésben részt vevő hallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatát.

Véleményünk szerint a gyakorlóiskolák fontos szerepe abból adódik, hogy az elméleti és a gyakorlati tudás együtt van jelen a vezetőtanárok munkájában, több évtizedes tapasztalatában, valamint abból adódó hitelességükben, hogy maguk is – az egyetemi oktatói feladat mellett – közoktatási feladatokat látnak el.

A tanári MA képzésben részt vevő hallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatát mentoráló tanárok felkészítésében, a mentorok és a hallgatók közös munkájának segítésében összehangoltan kell a pedagógiai-pszichológiai és a szakmódszertani egyetemi oktatóknak, valamint a gyakorlóiskolai vezetőtanároknak dolgozniuk.

Mivel a tanórák tartásának kiemelt szerepe van a tanári pályán, és fontos az elméletben megtanultak alkalmazása, a mentorok munkáját akkor tartjuk hatékonynak, ha szaktárgyuk azonos a mentorált hallgató szaktárgyával.

## Mellékletek

### *1. számú melléklet*

**TTK-s értékelő lap összesített adatai**

Mi a véleménye az iskolai gyakorlatról? Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdésekre!

**Az iskolai gyakorlat különböző részeit mennyire találta szükségesnek és hasznosnak? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!**

| | SZÜKSÉGES | | HASZNOS | |
|---|---|---|---|---|
| a) Hospitálás a tanítás előtt a vezetőtanárnál | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 1 | 198 | 8 | 182 |
| b) Hospitálás a tanítás után a vezetőtanárnál | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 38 | 160 | 74 | 103 |
| c) Hospitálás más vezetőtanároknál | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 10 | 178 | 34 | 164 |
| d) Más tanárjelöltek óráinak látogatása | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 18 | 186 | 33 | 180 |
| e) Gyakorló tanítás | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | | 178 | 4 | 201 |
| f) Óramegbeszélés | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 1 | 196 | 6 | 138 |
| g) Informális beszélgetés a vezetőtanárral | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 8 | 188 | 22 | 181 |
| h) Kapcsolat az azonos szakos tanárokkal | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 22 | 172 | 67 | 126 |
| i) Osztályfőnökkel való kapcsolat | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 57 | 138 | 119 | 67 |
| j) Részvétel a tanítási órán kívüli programokban | FELESLEGES | SZÜKSÉGES | KEVÉSSÉ | NAGYON |
| | 66 | 105 | 109 | 94 |

**Milyen mértékben fejlődött a tanítási gyakorlat alatt? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!**

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Tervező, előkészítő munkában | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 2 | 41 | 176 |
| b) Megvalósításban, kivitelezésben | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 2 | 45 | 175 |
| c) Önismeretben | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 9 | 78 | 121 |
| d) A tanulók megismerésében | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 7 | 99 | 107 |
| e) Önbizalomban | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 19 | 104 | 73 |
| f) Hivatástudatban | SEMMIT | VALAMENNYIT | SOKAT |
| | 22 | 75 | 102 |

## *2. számú melléklet*

**Javaslat a mentortanár-képzés tematikájához**

1. A mentori tevékenységgel kapcsolatos pedagógiai, szociológiai és pszichológiai ismeretek. A pedagógus pályafejlődés szakaszai és lehetséges változatai.
2. A tanári és mentortanári munka jogi feltételrendszere. A diákok, a szülők és a tanárok jogai és kötelességei az iskolában. A gyermekvédelem alapfogalmai (hátrányos helyzet, veszélyeztetettség), a gyermekek jogai. Az iskola feladatai, valamint a szaktanár sajátos szerepe és lehetőségei a gyermekvédelemben.
3. Az iskolai munka tervezésének szintjei, összetevői. A tantervek műfajai és típusai, szerepük a tantárgy tervezésében. Az iskola pedagógiai programjának összetevői, szerepe az iskolai nevelő-oktató munkában. A tanév tervezése: tanmenet, lineáris és epochális, nyílt és zárt tématervezés. Felkészülés a tanítási órákra; az óratervezetek tartalmi és formai kritériumai, használatuk a gyakorlatban. Az óraelemzés és reflektivitás.
4. A szaktárgyi érettségi vizsga: a közép- és emelt szintű vizsga célja, szerkezete, követelményei, a követelmények szerepe a szaktanári munka tervezésében és kivitelezésében. A tételek összeállításával és a vizsgáztatással kapcsolatos követelmények és eljárások. A felkészítés lehetőségei a tanórán és a tanórákon kívül; a szaktárgyi versenyek és jelentőségük az érettségi vizsgára történő felkészülésben.
5. A tankönyvek és segédkönyvek fogalma, fajtái, kiválasztásuk és elemzésük szempontjai. A közoktatásban használatos szaktárgyi tankönyvek és segédkönyvek összehasonlítása, elemzése. A tankönyvek és egyéb írott szövegek szerepe a tanítás tervezése és a tanórai felhasználás során. A tankönyvhasználat lehetőségei és hibái; a szaktanár eszközei a szövegértés és szövegalkotás, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésében.

6. A tanítás és a tanulás eredményességét befolyásoló tényezők. A motiváció és a figyelemirányítás a szaktárgy oktatásában; az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának eszközei, megoldások a fáradás, a monotónia és a szorongás elkerülésére. A fegyelmezés lehetőségei a tanítási módszerek függvényében. A tanítandó ismeretek mélysége, diagnózis, indukció, dedukció. A tanulás jellemzői, célszerű és tantárgyspecifikus tanulási módszerek. A tanulás tanítása.
7. Az osztályfőnöki munka jellemzői és feladatai. A szaktanár mint osztályfőnök: a szaktanári és nevelési feladatok egymást segítő összekapcsolásának lehetőségei. Az előítélet természete és mérséklésének lehetőségei az iskolai gyakorlatban. A serdülőkori krízis sajátosságai, kezelése. Konfliktusok az iskolában és megoldási lehetőségek.
8. Egységesség és differenciálás az iskolarendszerben és a tanítás szervezése során. Az iskolai szelekció és a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőtlenség okai és mérséklésének lehetőségei; a különleges bánásmódot igénylő tanulók. A tehetséggondozás és a felzárkóztatás lehetőségei.
9. A szaktárgy tanítása során alkalmazott órajellegek és óratípusok bemutatása, jellemzői és szerepe. Az egyes óratípusokra történő felkészülés és a lebonyolítás sajátos módszertani aspektusai, különös tekintettel a rendelkezésre álló idő beosztására és a pedagógiai-pszichológiai kívánalmak (motiváció, adaptivitás) gyakorlati megvalósítására. A konstruktív pedagógia elve és érvényesítésének lehetőségei az egyes óratípusok keretében.
10. A tanóra szervezésének munkaformái, különös tekintettel az adott szaktárgy tekintetében: a frontális, csoportos, páros és egyéni munkák szerepe, pedagógiai és módszertani értéke, alkalmazási lehetőségeik bemutatása és összehasonlítása konkrét példákon keresztül. A kiscsoportos oktatás tervezése, szervezése, módszertani és pedagógiai kérdései. Önértékelés és társas összehasonlítás, kooperáció és verseny, cselekedtetés és passzivitás az egyes munkaformákban.
11. Gyakorlati órák a szaktárgy oktatásában. A tanulókísérleti órák szerepe, jelentősége, előkészítése, lebonyolítása. gyakorlati foglalkozások alkalmazási lehetőségei az új ismeretek rögzítése, elmélyítése és ellenőrzése során. A munkalapok és feladatlapok fogalma, fajtái, összeállításuk szempontjai és felhasználásuk a gyakorlati vizsgálatokban. A szertár felszerelése és működtetése.
12. A szaktárgy keretében a szemléltetés fogalma, szerepe, formái, eszközei a tanítási órán; frontális és nem frontális szemléltetési módok. A vizuális szemléltető eljárások módszertana: nyomtatott és vetített szemléltetési módok (videó, projektor, aktív tábla) megválasztása, használatuk előnye és korlátaik. A tanár táblai munkájának jellemző hibái és azok elkerülésének lehetőségei.
13. Informatikai eszközök alkalmazása a szaktárgyi tanórán frontális, csoportos, páros és egyéni munkákban. Az interaktív oktatóprogramok és a világháló alkalmazási lehetőségei a szaktárgy tanulásában és tanításában, használatuk sajátos előnyei és esetleges veszélyei. A szaktanár munkáját segítő honlapok, digitális tudásbázisok az Interneten.
14. Az értékelés formái, funkciói, alapelvei a szaktárgy oktatása során. Mérésmetodikai alapelvek és értékelési stratégiák az iskolában. A szóbeli értékelés szerepe,

formái és módszerei a tanórán; a tanár kérdezéstechnikája. A tanulói referátumok, projektmunkák előkészítése és értékelése. A teljesítményszorongás fogalma, gyökerei, leküzdésének lehetőségei.

15. Az írásbeli feladattípusok és alkalmazásuk az ismeretek és kompetenciák értékelésében. A szaktárgy tanításában használt feladattípusok összehasonlítása és pedagógiai-módszertani elemzése, különös tekintettel a hibalehetőségekre. Az írásbeli dolgozatok és vizsgatematikák összeállításának szempontjai; a dolgozatírás és a vizsga lebonyolítása, értékelése. Félévi és tanév végi értékelés. Az osztályozás és a szöveges értékelés dilemmája.
16. Tanórán kívüli tevékenységek a tanteremben és a tantermen kívül. A szaktárgyi szakkörök, önképzőkörök szervezésének, tervezésének és a tanulói érdeklődés, aktivitás fenntartásának módszerei. A projektmódszer alkalmazása az oktatásban; tanulmányi kirándulások, táborok, erdei iskolák tervezése és lebonyolítása. A jeles napok és témahetek szerepe, jelentősége a szaktárgy oktatásában.
17. A természettudomány új eredményeinek megismerése és a tanulók felé különböző szinten közvetíthető bemutatása.

EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

TÁMOP - 4.1.2-08/2/B/KMR PÁLYÁZAT
3.2. ALPROGRAM

Zsakó László

# *Javaslatok az informatikai mentortanárok képzésével kapcsolatban*

Az alábbiakban arra térek ki, amit egy mentortanártól várhatunk az átlagtanárhoz képest. Azaz feltételezem, hogy az informatika tantárgy tanításához szükséges szakmai és módszertani ismeretekkel biztosan rendelkezik. (Bár az informatika gyors fejlődése miatt elképzelhető, hogy a régebben végzett tanároknak egyes új szakmai területek megismerésére is szükségük lehet.)

A képzés főbb csomópontjai:

- közoktatási tananyag (NAT, érettségi, tankönyvek)
- egyetemi tananyag (szakmai és módszertani anyag és számonkérési módszerek)
- taneszközök (tankönyvek, szoftvereszközök)
- információs társadalom ismeretek (ECDL)
- tehetséggondozás (programok, versenyek)
- hátrányos helyzetűek (digitális esélyegyenlőségi programok)

A mentortanár iskolájától függően:

- az informatikai szakképzés (szakmai alapképzés, OKJ-s szakmák követelményei és vizsgarendszere)

1. A mentortanár legyen tisztában a Nemzeti Alaptanterv követelményeivel!
   Itt nemcsak arra gondolok, hogy a NAT tartalmát ismerje, hanem arra is, hogy miért pont ezek a témakörök szerepelnek a NAT-ban, azaz ismernie kell a NAT-hoz kapcsolódó háttér-információkat is! Tudnia kell, hogy melyek az informatikai kompetenciák, ezek a kompetenciák hogyan kapcsolódnak a NAT-ban megjelenő kulcskompetenciákhoz, ezen kompetenciák fejlesztésével hogyan indokolható az informatika tantárgy léte és tartalma.
   Az informatikai szakképzésben oktató tanár legyen tisztában az informatikai szakmák felépítésével, tartalmával (központi programok), ennek munkaerőpiaci indoklásával.
2. A mentortanár legyen tisztában az informatika érettségi szabályozásával, követelményrendszerével!

A mentortanárnak tisztában kell lennie azzal, hogy az érettségi követelményrendszer milyen tudást mér, az milyen kapcsolatban áll a tanítandó tananyaggal. Tudnia kell, hogy hogyan célszerű az érettségi felkészítést folytatni (milyen formában, milyen tananyaggal, milyen gyakorlási és számonkérési lehetőségekkel).
Az informatikai szakképzésben oktató tanár emellett ismerje a szakmai informatika érettségi, valamint az informatikai OKJ-s vizsgák rendszerét, tudásmérését, felkészítési módszereit.

3. A mentortanár ismerje az egyetem informatika tanár képzését!
Ezen belül tisztában kell lennie az egyetemen oktatott szakmai tananyaggal, valamint az ehhez kapcsolódó szakmódszertani képzéssel. A modern szakmódszertani ismereteket adaptálnia kell saját tanítási folyamatára. Ismernie kell az egyetemen elsajátított tanítási és számonkérési módszereket, adaptálnia kell ezt a saját iskolája konkrét tananyagihoz.
4. A mentortanár ismerje a szélesebb körben használt informatika tankönyveket!
Ismernie kell az informatika tankönyvek egy elég széles körét, értékelnie kell tudni ezen tankönyvek tartalmát, használhatóságát. Tudjon szempontokat tankönyvek választásához, tanításban való használatához.
5. A mentortanár ismerje az informatika tanításában használható szoftvereszközök fajtáit, lehetőségeit!
Amíg az „átlagtanár" a saját iskolájában használható szoftvereszközöket ismeri, addig a mentortanárnak ennél szélesebb ismeretekkel kell rendelkeznie. Tudnia kell, hogy milyen szempontok alapján választhatók a tanításhoz szoftvereszközök (miért pont azokat használják), mi minden befolyásolja a szoftvereszköz választást.
6. A mentortanár ismerje az informatikai tehetséggondozási formákat!
Ismernie kell a Neumann János Tehetséggondozó Program tananyagát, szervezésének és lebonyolításának formáit, ezek felhasználását a tehetséggondozásban.
Meg kell ismernie a tehetséggondozásban központi szerepet játszó informatikai versenyek lebonyolítási rendjét, tananyagát és annak kapcsolatát a NAT-ban szereplő informatika tananyaggal, a versenyek számonkérési módszereit, a versenyekre való felkészülési módszereket, valamint a versenyek szerepét az iskola objektív értékelésében és a diákok érettségire kiválasztásában és felkészítésében.
A megismerendő versenyek: Nemes Tihamér Országos Középiskolai Számítástechnikai Tanulmányi Verseny, Logo Országos Számítástechnikai Tanulmányi Verseny, Izsák Imre Gyula komplex természettudományi (matematika, fizika, informatika) verseny, Informatika OKTV, KÖMAL informatika pontverseny.
7. A mentortanár ismerje az ECDL (Európai Számítógép-használói Jogosítvány) vizsgakövetelményeit!
Meg kell ismernie az ECDL tananyagát, összefüggéseit a NAT-ban szereplő tananyaggal, az ECDL számonkérési módszereit, valamint az ECDL társadalmi hasznosítását.

8. A mentortanár legyen tisztában a digitális esélyegyenlőségi programokkal, a digitális esélyegyenlőség fogalmával!
   Melyek az információs társadalom legújabb vívmányai, és mire jók ezek az embereknek? Van-e országosan működő stratégiánk arra, hogy hogyan motiváljunk, hogyan segítsünk az embereknek behozni a „digitális hátrányt", hogy e-állampolgárként is érvényesíthessék érdekeiket, jogaikat? Milyen társadalmi folyamatok zajlanak, mi újság a hátrányos helyzetű régiókban és társadalmi rétegeknél; milyen képzési programok valósulnak meg ma Magyarországon a digitális esélyegyenlőség megteremtése érdekében (pl. wifi-falu, e-VITA, Netszeregy)?
9. A mentortanár legyen aktív részese a tanításkísérő szemináriumnak!
   Ehhez szükséges a tanításkísérő szeminárium felépítésének ismerete, a kapcsolattartás módja a szeminárium vezetőivel, illetve elsősorban azon információk és közlési módjuk pontos meghatározása, amely segítheti a tanításkísérő szeminárium munkáját, valamint annak megismerése, hogy a tanításkísérő szeminárium eredményei hogyan segíthetik a mentortanár munkáját.

Egyéb megjegyzések:

- a mentortanár számára ajánlott a szakmai-módszertani közéletben való részvétel (meg kellene pl. oldani a központilag támogatott részvételüket a tanári konferenciákon);
- a mentortanár számára ajánlott a szakmódszertani folyóiratok olvasása (praktikusan az iskolájának meg kellene rendelnie a megfelelő folyóiratokat).

Fótiné Hoffmann Éva

# *Gyakorlatvezető mentorok képzése a gyógypedagógiai terepgyakorlatok irányítására*

A fejezet fő részei

1. A gyógypedagógus-képzés szakmai gyakorlatainak célja . . . . . 211
2. A gyakorlati képzés tartalmai . . . . . 211
3. A gyógypedagógus hallgatók képzésében részt vevő gyakorlatvezető mentorok felkészítése, továbbképzése . . . . . 214
4. A terepgyakorlatokkal kapcsolatos problémák, melyek kihatnak a mentorképzésre is . . . . . 219
Felhasznált irodalom . . . . . 220
Mellékletek . . . . . 221

„…a tanárjelölt… gyakorlat alapján tegye magáévá a tanítás nehéz módszerét is, amely nélkül csak sötétben bolyongana."
(Klis, 1902)

## 1. A gyógypedagógus-képzés szakmai gyakorlatainak célja

A **gyakorlati képzés célja**, hogy a gyógypedagógiai tevékenység valamennyi területét megjelenítse a képzésben. A korai fejlesztést, a tanköteles korú népesség iskolai oktatását, nevelését és fejlesztését, az életvezetés segítését, a felnőtt korúak rehabilitációját, a pedagógiai szakszolgáltatást.

A *gyógypedagógiai szakirányok* képzési tartalmai populációspecifikusak. A gyakorlati képzés a sajátos oktatási, nevelési, fejlesztési, terápiás, rehabilitációs szükségletet mutató népesség lehető legteljesebb körének megismertetését igyekszik biztosítani.

A különböző gyakorlati tanegységek és az elméleti tanegységekhez kapcsolódó gyakorlatok *a gyógypedagógiai felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményei*ben rögzített képzési szakaszaiban eltérő arányban szerepelnek. Az általánosan művelő képzésben és a gyógypedagógiai általános alapozó képzésben alacsony óraszámban szerepelnek gyakorlati elemek. A szakirányú képzés szakaszában a gyakorlati tanegységek, *órák aránya* jelentősen emelkedik. A BA szintű képzés az előírt képzési céloknak megfelelő *elméleti és gyakorlati képzési arányokat* biztosítja a *hét választható szakirányon* (hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, szomatopedagógia, logopédia, pszichopedagógia) és a *két előspecializáció* (közoktatási és klinikai) valamennyi területén.

## 2. A gyakorlati képzés tartalmai

Az **alapozó képzés** *elméleti moduljaihoz kapcsolódó gyakorlatok (általánosan művelő és gyógypedagógiai általános alapozó képzési szakaszok)*

| *Félév* | *Modulok* |
|---|---|
| 1–2. | Általános gyógypedagógiai modul |
| 1–2. | Gyógypedagógiai pszichológia modul |
| 1–2–3–4. | Orvostudományi modul |
| 1–2–3. | Nyelvtudományi modul |
| 3–4. | Kutatásmódszertan almodul |
| 1–2–3–4–5–6–7. | Saját élményű művészetpedagógiai fejlesztés almodul |
| 2. | Metodika almodul |

Az elméleti modulok/almodulok tanegységeihez kapcsolódó gyakorlatok a karon folyó elméleti képzés részeként megjelenő úgynevezett belső gyakorlatok, melyeket a tanegység oktatói látnak el.

A **szakirányú képzés** *gyakorlatai*

| *Félév* | *Gyakorlat-típus* |
|---|---|
| 5–8. | Elméleti modulok tanegységeihez kapcsolódó gyakorlatok |
| 5–6. | Pszichodiagnosztika gyakorlatok |
| 5–7. | Populációspecifikus (szakirányú) pedagógiai gyakorlatok |
| 8. | Összefüggő szakmai (szakirányú) gyakorlat/terepgyakorlat |

## *Elméleti modulok tanegységeihez kapcsolódó gyakorlatok*

A szakhoz és szakirányú *képzéshez* kapcsolódó, valamint a kötelezően és szabadon választható tanegységek az *elméleti és gyakorlati ismereteket integráltan* közvetítik. A hallgatók az egyéni és kiscsoportos fejlesztő munkában olyan korszerű ismereteket kapnak (Affolter-, Frostig-terápia, Feuerstein-féle tanulási képességfejlesztés, tanulási zavarok Sindelar-féle terápiája, augmentatív és alternatív kommunikáció, Bázisterápiák-alapozó tréning stb.), amelyeket jelenleg más intézményben sem az alapképzésben, sem a továbbképzések keretében nem lehet elsajátítani.

## *Pszichodiagnosztika gyakorlatok*

A hallgatók a fogyatékos gyermekekkel és családjaikkal történő közvetlen, személyes találkozások keretében tanulják meg az esetfeltárás módjait, a vizsgáló eljárások és a fejlesztési tanácsadás alkalmazásának különböző lehetőségeit. Szakirányonként 15 óra egyéni gyakorlat keretében megismerkednek a fogyatékos gyermekeket jellemző fejlődési sajátosságokkal, a differenciáldiagnosztika és fejlesztésdiagnosztika, az egyéni szükségletek biztosításának különböző kérdéseivel. Az ismeretnyújtásnak ez a formája a gyógypedagógus-képzésnek más hazai és külföldi képző intézmények által is elismert sajátossága.

## *Populációspecifikus pedagógiai gyakorlatok*

*1. Évközi pedagógiai gyakorlatok a választott szakirányon*
*2. Összefüggő szakmai gyakorlat, terepgyakorlat*

A pedagógiai és az összefüggő szakmai gyakorlatok, terepgyakorlatok a szakirányú képzésekben azzal a célkitűzéssel szerveződnek, hogy a hallgatók a gyakorlatban is *megismerjék, és képesek legyenek alkalmazni* azokat az oktató, nevelő, fejlesztő, megelőző, segítő, rehabilitációs és terápiás eljárásokat, amelyek a gyógypedagógia kompetenciakörébe tartozó népesség speciális és individuális igényeit kielégítik, csoportos vagy egyéni helyzetekben, részben az oktató típusú pedagógiai folyamatokban, részben a terápiás folyamatokban. Mivel a gyógypedagógus tevékenysége nem korlátozódik a tanköteles korra, illetve az iskolai színtérre, a pedagógiai és az összefüggő terepgyakorlatok színterei évről évre árnyaltabban képezik le a képzésben a *praxis sokszínű tevékenységi területei*t (pl. általános iskolák és különböző típusú bentlakásos intézmények, korai fejlesztő központok, pedagógiai szakszolgálatok, tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok, nevelési tanácsadók, rehabilitációs centrumok, egészségügyi és szociális intézmények, börtönök stb.).

A gyakorlatok keretében a hallgatók *az akadályozott, sérült, fogyatékos személyekkel közvetlen kapcsolatba* kerülnek.

Az évközi pedagógiai gyakorlatok *óraszám*a nappali tagozaton, a képzés folyamán, valamennyi szakirányon egységesen összesen 180, a féléves összefüggő szakmai gyakorlat/terepgyakorlat 300 kontaktóra.

Az évközi gyakorlatok a helyszín és a gyakorlat típusának függvényében szervezhetők egyéni vagy kiscsoportos formában. A két tényező együttesen határozza meg a hallgató-gyakorlatvezető arányt. Egyéni gyakorlat esetén a gyakorlatvezető egy hallgatóval, kiscsoportos foglalkozás esetén maximum öt hallgatóval foglalkozhat.

Az évközi gyakorlatok külső intézményi irányítója a külső gyakorlatvezető. Ez esetben a gyakorlatvezetővel szembeni központi elvárás a legalább öt év szakmai gyakorlat, a közoktatási és felsőoktatási törvény által 2015-től kötelezően előírt pedagógus szakvizsga, valamint az ELTE Közoktatási Szabályzatában foglalt feltételek.

Miután a gyógypedagógus-képzés gyakorlatai nem kizárólag a pedagógiai tevékenységet jelentik, képzésünkben bizonyos pedagógusképzésre vonatkozó elvárások nem alkalmazhatók.

A gyakorlóhelyekkel és a hallgatókkal szembeni sajátos elvárásokat egységesen a kari HKR, az egyes területek specifikumait a szakirányokat megjelenítő szaktanszékek írják elő. A gyakorlatok megvalósításáról, módszertanáról minden szaktanszék útmutató füzetet készít, amit folyamatosan aktualizál. Az útmutatót megkapják a gyakorló intézmények külső gyakorlatvezetői s a hallgatók egyaránt. Az útmutató tartalmazza a gyakorlatok, célját, tartalmi leírását, a hallgató által kötelezően elvégzendő és elvárható feladatokat, a külső gyakorlatvezető feladatait, a követelményeket, valamint az értékelési szempontokat.

A gyógypedagógus-képzés külső gyakorlóhelyei többnyire a közoktatási, egészségügyi, szociális, de nem ritkán az igazságügyi szféra különböző területeit ölelik fel. A gyakorlóhelyeket a szaktanszékek kutatják fel és keresik meg, s vagy a karral kötött, vagy egyéni megállapodás alapján történik a munkavégzésre/gyakorlatvezetésre vonatkozó szerződéskötés.

A szaktanszékek gyakorlati tanegységekért felelős oktatói folyamatosan hospitálnak a külső gyakorlóhelyeken (órarendben is úgy szerveződnek a gyakorlatok, hogy

az oktatók azokat látogatni tudják). A hiányzás a gyakorlatok maximum 10%-ában elfogadható, de lehetőség szerint az is pótolandó.

A gyakorlat finanszírozása a kar által kialakított óradíjak alapján történik. Előzetesen minden szaktanszék költségtervet készít, ez az alapja a kari gyakorlati költségtervezésnek. A kifizetés a valós teljesítés alapján történik.

A szakmai gyakorlatok értékelése a szaktanszékeken folyamatos. A Gyakorlati Képzési Munkacsoport koordinálja, segíti a tanszéki értékelő munkát. A munkacsoport félévenként legalább két alkalommal ül össze, de a kapcsolattartás elektronikus levelezés útján a csoport tagjaival folyamatos.

## 3. A gyógypedagógus hallgatók képzésében részt vevő gyakorlatvezető mentorok felkészítése, továbbképzése

„A mentor olyan személy, akinek rendkívüli elemzőképessége van, határozottan és gyorsan dönt, döntéseiért vállalja a felelősséget, képes mások lelkesítésére, irányítására, támogatására, alkotó képzelőereje segíti a munkában. Ő a főszereplő azon a helyen, ahol a hallgató eredményes munkájának megvalósulása a cél. Ideális helyzetben nagy empátiás készséggel bír, türelmes, jó szervező…" (Kőpataki, 2010)

A gyógypedagógiai mentoroknak tehát rendelkezniök kell minden olyan tulajdonsággal, képességgel, melyek a gyakorlatvezető tanárokat is jellemzik. Feladatuk azonban jelentősen módosul, bővül az évközi gyakorlatvezetői feladatokhoz képest.

*Néhány példa a különbözőségre:*

- A terepgyakorlat sajátossága, hogy egy teljes félévig tartó, összefüggő időintervallum. A gyakorlatvezető mentornak lényegesen hosszabb távra kell felkészülni, tervezni a hallgatóval együtt végzett munkát.
- A rábízott jelölt nem ciklikusan, heti egy alkalommal néhány órát, hanem a hét minden munkanapján teljes munkaidőben a fogadó intézményben tartózkodik, ami a mentortól következetes odafigyelést igényel, és nem kizárólag csak az ő munkaterületén, hanem az intézménye más egységeinél, munkatársainál is.
- A hallgató, gyógypedagógus-jelölt ideális esetben már minden elméleti és gyakorlati tanegységét teljesítette, elméleti felkészítése választott hivatására már megtörtént. Az elméleti ismeretek a mentor segítségével interiorizálódnak a gyakorlati feladatok, munka eredményes megvalósítása során.
- Megváltozik a felelősség mértéke és minősége is. Amíg a gyakorlatvezető a hallgató minden lépésénél jelen van, addig egy mentor nem tudja a jelölt minden lépését személyes jelenléttel ellenőrizni. Felelősen kell döntéseket hoznia, hogy időben mikor és mekkora önállósággal ruházhatja fel a rábízott gyógypedagógus-jelöltet.
- Hivatalosan nem, de megváltozik a terepgyakorlat során a jelölt státusza is a fogadó intézményben. Egyre inkább leendő munkatársként kezelik, mentor és jelölt között már a terepgyakorlat során az a tapasztalat, hogy egyre inkább egy segített munkatársi viszony alakul ki.

## *A gyógypedagógiai mentorképzés célja, feladata*

***Cél:***
Gyakorlatvezető mentorok képzése, felkészítése a (BA szintű) gyógypedagógus-képzés különböző szakirányain a hallgatók összefüggő terepgyakorlatának magas színvonalú segítésére, koordinálására, szakmai irányítására.

***Feladat:***
Olyan elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek elsajátítása, melyek lehetővé teszik a gyógypedagógus-jelöltek különböző színtereken történő terepgyakorlatának tervezését, szervezését, irányítását, koordinálását ellenőrzését és értékelését. A mentor az ismeretek alapján legyen képes a felsőoktatási intézmény tantervi előírásainak megfelelően a gyakorlati képzésben részt venni és a képzőhely gyakorlatvezető oktatóival együttműködni.

## *A gyógypedagógiai mentorral szemben támasztott követelmények, elvárások*

A képzésben azon szakemberek vehetnek részt, akik gyógypedagógus diplomával és legalább 3 éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A továbbképzésre való felvétel előfeltétele továbbá a jelentkező intézményvezetőjének ajánlása is. Terepgyakorlat ugyanis csak intézményközi megállapodás alapján szervezhető, s a gyakorlatvezető mentort minden esetben az intézményvezető jóváhagyásával kérheti fel a képzőhely. Az intézményvezető hozzájárulása tehát elengedhetetlen az együttműködés megvalósításához.

A gyógypedagógiai mentornak munkája eredményes megvalósításához ismernie kell a gyógypedagógus-képzésben előírt képzési és kimeneti követelményeket. Tudnia kell, hogy a gyógypedagógus-jelöltek tanulmányaik során milyen kompetenciák birtokába jutnak. [2. számú melléklet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez]

A gyógypedagógiai alapképzési szak „ Az alapképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák”-at a következőképpen határozza meg:

*„a) Az alapfokozat birtokában a gyógypedagógusok bizonyították, hogy ismerik*

- a fogyatékosságügy, illetve a gyógypedagógia egészére vonatkozó általános és átfogó ismereteket;
- a gyógypedagógiához közvetlenül kapcsolódó határtudományok fogyatékos, sérült, akadályozott személyekre vonatkozó ismereteit;
- a gyógypedagógiai nevelés, oktatás, fejlesztés módszertanát, gyakorlati ismereteit, valamint az integrált nevelés ismereteit és eljárásait, azok alkalmazásának és továbbfejlesztésének lehetőségeit;
- a fogyatékosságok, sérülések, akadályozottságok felismerésének, differenciálásának kritériumait;
- a súlyosabb fogyatékosságok, sérülések, akadályozottságok esetében a további segítség szervezéséhez szükséges tevékenységeket;

- a választott szakiránynak megfelelő célzott nevelési, oktatási, fejlesztési módszereket, a gondozó-segítő eljárásokat, valamint azok alkalmazását.

*b) Az alapfokozat birtokában a gyógypedagógus alkalmas:*

- gyógypedagógiai tevékenység végzésére,
- a gyógypedagógiai szakirányokhoz tartozó népességcsoportok gondozására,

nevezetesen:

*a közoktatási munkaterületen alkalmasak:*

- a szakirányuknak megfelelő gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben, csoportokban, osztályokban (speciális óvoda, speciális tantervű általános iskola, előkészítő és speciális szakiskola, készségfejlesztő speciális szakiskola) az óvodai nevelés, valamint az általános iskola 1–6. évfolyamán (a tanulásban akadályozottak és az értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányokon az 1–10. évfolyamon, a fejlesztő iskolai oktatás teljes időtartamában) a nevelési és valamennyi műveltségi terület oktatási feladatainak, speciális szakiskolában készségfejlesztő feladatok, diákotthonban, gyermekotthonban emellett általános nevelői feladatok ellátására;
- a pedagógiai szakszolgálat, a pedagógiai szakmai szolgáltatás keretében, illetve az integrált/inkluzív nevelést-oktatást végző közoktatási intézményekben a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, a fogyatékos felnőttek körében a szakirányuknak megfelelő területen egyéni fejlesztési, habilitációs-rehabilitációs feladatok ellátására, tanulási technikák megtanítására; együttműködésre, általános gyógypedagógiai segítségnyújtásra és tanácsadásra a fejlesztésben, a gondozásban, a rehabilitációban közreműködő más szakemberekkel, illetve családokkal;

*a klinikai, egyéb munkaterületen alkalmasak:*

- a szakirányuknak megfelelő területen a korai fejlesztés intézményeiben, integráló bölcsődében, lassan fejlődő, tanulási, beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekek, tanulók körében bármilyen ellátási területen egyéni, komplex fejlesztő programok vezetésére, habilitációs és rehabilitációs tevékenység folytatására, a tanulási problémák megelőzésének segítésére, az integrált nevelés gyógypedagógiai feladatainak ellátására, munkahelyi szervezetben a fejlesztő programok használatának elterjesztésére, eredményeinek mérésére, tanácsadásra, együttműködésre, általános gyógypedagógiai segítségnyújtásra és tanácsadásra a fejlesztésben vagy gondozásban, rehabilitációban közreműködő más szakemberekkel, illetve családokkal;
- az egészségügyi, a gyermekvédelmi és a szociális ágazatban a fogyatékos gyermek, fiatal és felnőtt népességcsoportok gondozására, fejlesztésére, pedagógiai kísérésére, életvitelük segítésére;
- a fogyatékos, sérült, akadályozott gyermekek, fiatalok, felnőttek társadalmi környezetével, elsődlegesen családjukkal való együttműködésre, gyógypedagógiai segítésére;

- a választott szakirányhoz tartozó népességcsoportok szakszerű fejlesztésére,
- a fogyatékos, sérült, akadályozott személyek érdekképviseletére; esélyegyenlőségüket, intézményi és társadalmi integrációjukat segítő feladatok ellátására, tanácsadásra;
- a pedagógiai szakszolgáltatások keretében a gyógypedagógusi munkakörhöz kötött feladatok ellátására, tanácsadásra;
- a felsorolt tevékenységekkel kapcsolatos vizsgálati, kutatási részfeladatok elvégzésére.

*c) A szakon végzettek rendelkeznek* a választott szakirányuknak megfelelő gyógypedagógiai tevékenységek végzéséhez szükséges kommunikációs, szociális és kreatív képességekkel, készségekkel; valamint együttműködő, kapcsolatteremtő képességgel, felelősségtudattal, önismerettel…"

## *A képzés tartalma, specifikumai*

A képzés során a leendő gyógypedagógiai mentorok tájékoztatást kapnak a többciklusú gyógypedagógus-képzés szerkezetéről, megújult tartalmáról, követelményeiről, különös tekintettel az összefüggő terepgyakorlat megvalósítására. Megismerik a terepgyakorlat szabályozására vonatkozó jogszabályokat, valamint a terepgyakorlat szereplőinek feladatkörét, a megváltozott gyógypedagógiai terminológiák tartalmát is.

Megismerik a gyakorlatvezetői munka alapjait, a mentori tevékenység tartalmát, követelményeit. Felkészítést kapnak a felnőttképzés alapvető pszichológiai, módszertani aspektusairól.

A továbbképzés két fő- és több almodulból áll. Az első főmodul mindenki számára kötelező általános, bevezető 15 órás modul.

Olyan általános ismereteket tartalmaz, melyek elengedhetetlenül szükségesek a gyógypedagógus-képzésben való szakmai részvételhez.

Ezek a következők lehetnek:

- a gyógypedagógus-képzés megváltozott, megújult keretei, struktúrája, tartalmai, a gyógypedagógus-képzés kimeneti követelményei;
- a féléves összefüggő terepgyakorlat célja, feladata, általános követelményei, szereplői;
- a gyakorlatvezető mentor szerepe, feladatai a terepgyakorlat során, a jó mentortól elvárható szakmai képességek (Kőpataki, 2010):
- tervezés
- szervezés
- ellenőrzés
- értékelés
- a felnőttképzés sajátos módszertana
- együttműködés a képzés, a fogadó intézmény különböző szereplőivel
- kommunikáció

- motiváció
- reflexió, értékelés
- konfliktuskezelési technikák.

A másik főmodul, mely 30 órás, szakirányspecifikus ismeretekre épül, ez tehát választható a mentori munkaterület tartalmának megfelelően. A hét szakirányú főmodul különböző számú almodulra osztható, a szakirányok sajátos szakmai tartalmai, prioritásai alapján.

## *A képzés időkerete, tematikája, módszerei*

***Időkeret:***
A gyakorlatvezető mentorok képzése 45 órás továbbképzés keretében tervezett. Nagyszámú jelentkezés esetén a szaktanszékek konszenzus alapján dönthetnek a felvételi sorrendről, annak függvényében, hogy a képzés mely szakirányán van a legnagyobb szükség a kiképzett mentorra. Miután a gyógypedagógus-képzésben a féléves összefüggő terepgyakorlat már működik, elengedhetetlenül szükséges a leendő mentorok haladéktalan felkészítése a feladatokra.

| ***Gyógypedagógiai mentorképzés*** | ***Tematika-vázlat*** | |
|---|---|---|
| ***modulok*** | ***Általános modul, mindenki számára kötelező 15 óra*** | **Szakirányspecifikus modul, kötelezően választható, a képzés hét szakirányának megfelelő modulok 30 óra** |
| ***almodulok*** | ***A. A gyógypedagógus-képzéshez kapcsolódó innovációk, tartalmak, kompetenciák.*** | **Szintér-, életkor- és/vagy tevékenységspecifikus almodulok** |
| | ***B. A terepgyakorlat törvényi háttere, megvalósulásának tárgyi, személyi feltételrendszere, belső szabályzatok. A mentori tevékenység.*** | |
| | ***C. Általános pedagógiai, pszichológiai ismeretek a felnőttoktatás módszertanáról.*** | |

***Módszerek:***
A gyógypedagógiai mentorok továbbképzése két modulból és több almodulból épül fel. Mindegyik képzési egység a célcsoportra (hallgató, jelölt) és a mentori tevékenységre vonatkozó tudás átadására törekszik. A képzés az elméleti foglalkozások közben is mindvégig lehetőséget nyújt a mentorjelöltek együttműködésére, csoportmunkára

s a véleményalkotásra. A tematika egyes elemeit tréningmódszerekkel kívánja megvalósítani, ezzel is segítve a tolerancia, hatékonyság, széleskörű problémakezelési stratégiák alkalmazását a mentori gyakorlatban.

## 4. A terepgyakorlatokkal kapcsolatos problémák, melyek kihatnak a mentorképzésre is

Nincs összhangban a felsőoktatási és a közoktatási intézmények feladatait leíró jogszabályi környezet. A jogszabályok nem módosultak a felsőoktatási rendszer tartalmi megújulásával, átalakulásával egyidejűleg. A jogszabályok definiálják a gyakorló közoktatási intézményeket, melyek felsőoktatási intézmények által fenntartott intézmények. A gyakorlati képzés viszont már régen túlnőtte a gyakorlóintézmények kereteit. A felsőoktatási intézmények belső szabályozókkal kezelik, nevesítik ezeket az úgynevezett külső gyakorlóhelyeket, de a közoktatási törvény, illetve az intézményeket fenntartó önkormányzatok ezt csak hallgatólagosan ismerik el. Nem jelenik meg ugyanis a legtöbb közoktatási intézmény Alapító Okiratában az a bejegyzés, miszerint felsőoktatási tevékenységet végez/het. Ennek további következményei a szerződéskötés, finanszírozás ellehetetlenülése, nem egy esetben az iskolahasználók, szülők ellenállása.

Alaptevékenységként kell feltüntetni, a pedagógusképzés hatékonyságának és megvalósíthatóságának feltételeként kell előírni minden közoktatási intézmény számára (amennyiben rendelkezik a felsőoktatási intézmény által igényelt elsősorban személyi feltételekkel) a hallgatók fogadását, a gyakorlóhelyi, partnerintézményi működést.

Ugyanebben az összefüggésben vethető fel a felelősség kérdésköre. Abban az esetben, ha gazdálkodó szervezetnél teljesíti egy hallgató a gyakorlatát, a gazdálkodási tevékenységhez kapcsolódva, akkor munkajogi felelőssége van, adott intézménnyel áll szerződéses jogviszonyban. Jogilag munkavállalónak minősül, ami jogokkal és természetesen egyben felelősséggel is jár. Közoktatási intézmények esetén a hallgató hallgatói jogviszonnyal rendelkezik, minden a gyakorlóhelyen történt baleset stb. miatt a felelősség a fogadó intézményt, az intézmény vezetőjét és a hallgató mentorát terheli. Ez az aránytalanság az oktatási intézmények hátrányára egyáltalán nem motiválja az intézményeket a felsőoktatás gyakorlati képzésében való részvételre.

Az OKM 2009. szeptember 30-i ajánlásában az 1993. évi LXXIX. Közoktatási törvényre hivatkozva a gyakorlatvezető mentort kvázi vezetőtanárként definiálja. Ennek a definíciónak relevanciája azonban csak gyakorlóintézmények esetén lenne, ott ugyanis létezik a vezetőtanári státusz, előírt követelményekkel és juttatásokkal. Külső gyakorlóhely esetén a fenntartó nem ismeri a gyakorlatvezetői státuszt, nem tud és nem is akar pl. óraszámkedvezményt vagy egyéb kedvezményt adni ezen a jogcímen. Az egyeztetés feladatát nem lehet kizárólag a felsőoktatási intézmények, képzőhelyek „ügyességére bízni". A folyamatban részt kell vállalni az oktatásirányítás képviselőinek, fenntartóknak, intézményvezetőknek is. Amennyiben az egyeztetés nem történik meg, a partnerintézmények kizárólag egy többletfeladatként élik meg a hallgatói gyakorlatokat, ez pedig a gyakorlatok megvalósulásának ellehetetlenüléséhez vezethet.

Hatványozottan jelentkeznek a fent vázolt problémák a gyógypedagógus-képzés területén. A gyakorlatok korábbi leírása tartalmazza azt a területi sokszínűséget, melyre a gyógypedagógus-képzés kompetens szakembereket képez. A területi sokszínűség különböző munkakultúrájú és más-más ágazati irányítást is jelent. Ebben a rendszerben még nehezebb a mentori tevékenység műfaját meghonosítani és elismertetni.

Ugyancsak ellentmondás fedezhető fel az ajánlásban, miszerint a terepgyakorlatokat külső helyszíneken kell szervezni, tehát eleve csak státusz nélkül kinevezett kvázi gyakorlatvezetőket találunk. A fenntartók jelen rendszerben egyáltalán nem érdekeltek a külső gyakorlóhelyi státusz, partnerintézmény szerepkör elnyerésének támogatásában.

Problémákat vet fel a mentori tevékenység értelmezése munkajogi és finanszírozási oldalról is. A mentort a már idézett ajánlás szerint természetesen az őt felkérő felsőoktatási intézmény belső szabályzatai alapján részesítik tiszteletdíjban. Vannak fenntartók, akik úgy ítélik meg, hogy ez kettős finanszírozás, a mentori munkát nem tudják/akarják elfogadni. Véleményük szerint amíg a hallgató órát tart, a mentor nem dolgozik, tehát még az alapbérét sem jogosult felvenni. Szükséges lenne a felsőoktatás irányítóinak a mentori tevékenységről, annak tartalmáról a közoktatási intézmények fenntartóival és a közoktatás irányítóival is haladéktalanul egyeztetni.

A közoktatásban a mentor kifejezés több tevékenység esetén is használatos. A kezdő, gyakornok státuszú fiatal szakembernek idősebb, tapasztaltabb kolléga mentora van, a többségi intézményben a hátrányos helyzetű tanulási problémát mutató roma tanulót is mentor segíti. Tisztázni kell, és kizárólagos jelzővel kell ellátni a felsőoktatásban a terepgyakorlatot irányító mentorok elnevezését és státuszát.

Ugyancsak egységesen kell megfogalmazni a felsőoktatási képzésben a mentorokkal szembeni elvárásokat és a juttatásokat is. A felsőoktatásban megjelenő igen pozitív verseny ugyanis nem jelent minden esetben korrekt versenyfeltételeket. Egyikmásik felsőoktatási intézmény jó anyagi helyzete révén jelentősen eltérő díjazást képes a mentori tevékenységre kialakítani. A következmény, hogy egyes felsőoktatási intézmények nem tudják ezt a „piaci árat" megfizetni, s hátrányba kerülnek a terepgyakorlatok szervezésnél.

## Felhasznált irodalom

Klis L. (1902): Tanerőképzésünk. In: Borbély Sándor (szerk.): *Emlék-könyv a siketnémák váczi orsz. kir. intézete 100 éves fennállásának ünnepe alkalmára.* Budapest

Kőpatakiné Mészáros M.: *Mentornak lenni jó!* Letöltés ideje: 2010. május 3. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=FAK3—Mentornak_jo

Mészáros Gy.: *Mentorrá válni* (képzési anyag) Letöltés ideje: 2010. május 3. http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc

## Mellékletek

### *Mentorképzés-tervezet: hallássérültek pedagógiája szakirány modul (Fejes Gabriella – Keresztessy Éva – dr. Németh Tünde – dr. Perlusz Andrea)*

**Hallássérültek korai fejlesztése almodul** A Hallássérültek korai fejlesztésének gyakorlatára felkészítő mentorképzés célja:

- a gyakorlat leendő mentorai felkészítést kapnak a BA szintű főiskolai képzésben részt vevő szurdopedagógus hallgatók gyakorlatának tervezésére, szervezésére és irányítására. Megismerik a hallgatók által elsajátítandó elméleti ismeretanyagot, amelyre a gyakorlat épül. Megismerik a hallgatók által a gyakorlat során elvégzendő feladatokat, tevékenységformákat. Felkészítést kapnak ezen feladatok tervezésére, szervezésére, értékelésére. Megismerik a főiskolai gyakorlatvezető és saját szerepüket, illetve az együttműködés szükséges formáit és kereteit.

**A képzés tartalma**

**Tájékoztató** terepgyakorlat szervezéséről, a mentorok szerepéről, a képzés tartalmáról, a mentorokkal szembeni elvárásokról.

**Audiológiai ismeretek**

Célja: a szakemberek megerősítése abban, hogy az alkalmazott naturális auditív-orális terápia alapja a gyermek legoptimálisabb készülékes ellátása (hallókészülék/CI). Az audiológiai szűrő- és diagnosztikus vizsgálatok jelentősége, szubjektív és objektív módszerek. A korai fejlesztő szerepe az audiológiai vizsgálatok során. A team-munka (audiológus – gyógypedagógus – orvos) jelentősége.

A naturális auditív-orális terápia elvei. A szülő szerepe a tanácsadásban. A szakember szerepe a tanácsadásban. A szülő és a szakember együttműködése. A tanácsadások felépítése (hallókészülék-ellenőrzés, szülő-gyerek interakció, terapeuta-gyerek interakció, tanácsadás a szülőnek, hallás- és zenei nevelés). A szülő-gyermek interakció elemzése, pozitívumok, negatívumok. A szülőnek szóló tanácsok, a tanácsadás módja.

Hospitálás videoláncon keresztül, az egyes alkalmak elemzése, értékelése.

A hallgató részvétele a korai tanácsadásokon. A hallgatók feladatai. A hallgatók munkájának a gyakorlat helyszínén történő értékelése.

**Integrációs gyakorlat almodul** Az Integrációs gyakorlatra felkészítő mentorképzés célja:

- az Integrációs gyakorlat leendő gyakorlatvezetői felkészítést kapnak a BA szintű főiskolai képzésben részt vevő szurdopedagógus hallgatók gyakorlatának tervezésére, szervezésére és irányítására. Megismerik a hallgatók által elsajátítandó elméleti ismeretanyagot, amelyre a gyakorlat épül. Megismerik a hallgatók által a gyakorlat során elvégzendő feladatokat, tevékenységformákat. Felkészítést kapnak ezen feladatok tervezésére, szervezésére, értékelésére. Megismerik a főiskolai gyakorlatvezető és saját szerepüket, illetve az együttműködés szükséges formáit és kereteit.

**A képzés tartalma**

**Az integrált oktatás – nevelés módszertana, különös tekintettel**:

- A fogadó pedagógus és a gyógypedagógus együttműködésének lehetőségeire (tervezés, óraszervezés/differenciálás, értékelés).
- A gyógypedagógiai segítségnyújtás formáira (segítségnyújtás osztálytermen belül és kívül, tananyag-adaptáció).
- Az anyanyelvi óratípusok alkalmazásának lehetőségeire az egyéni foglalkozások során, illetve az osztálytermi megsegítés keretei között.
- A sajátos nevelés igényű gyermekekkel szemben megnyilvánuló tanári attitűdök elemzésére.
- Sajátos igényű hallgatók a felsőoktatásban, a hallássérült fiatalok továbbtanulása.
- Az integrált hallássérült gyermekek szociális helyzete, beilleszkedésük a halló közösségbe.
- Az integráció eredményességének mérésére szolgáló eljárások megismerésére (integráltság fokának önértékelése, szociális beilleszkedés, attitűdök).
- A szülőkkel való együttműködés lehetőségeire.

**Esetelemzések videofelvételek és a résztvevők által hozott esetek alapján**.

**A hallgatótól és a mentortól elvárható tevékenységformák** az integrációs gyakorlat során.

**Pedagógiai gyakorlat almodul** A Pedagógiai gyakorlatra felkészítő mentorképzés célja:

- a Pedagógiai gyakorlat leendő mentorai felkészítést kapnak a BA szintű főiskolai képzésben részt vevő szurdopedagógus hallgatók gyakorlatának tervezésére, szervezésére és irányítására. Megismerik a hallgatók által elsajátítandó elméleti ismeretanyagot, amelyre a gyakorlat épül. Megismerik a hallgatók által a gyakorlat során elvégzendő feladatokat, tevékenységformákat. Felkészítést kapnak ezen feladatok tervezésére, szervezésére, értékelésére. Megismerik a főiskolai gyakorlatvezető és saját szerepüket, illetve az együttműködés szükséges formáit és kereteit.

**A képzés tartalma**

**Tájékoztató** terepgyakorlat pedagógiai gyakorlati részének szervezéséről.

A hallgatók **elméleti ismereteinek ismertetése**, amelyre Pedagógiai gyakorlat épül, és amelyek a gyakorlat során tőlük elvárhatók, számon kérhetők:

- a tanítási órák és fejlesztő foglalkozások felépítése, azok vezetése, a fejlesztési, nevelési-oktatási módszerek specifikus elemei és kombinációi;

- a frontális, csoportos, páros és egyénileg differenciált osztálymunka, az egyéni korrekciós módszerek; a tanulói munka ellenőrzésének és értékelésének lehetőségei;
- a tanítási órák és fejlesztő foglalkozások mint a nevelési-oktatási feladatok tantervben és tanmenetben rögzített megoldási lehetőségei, kivitelezési formái;
- az anyanyelvi fejlesztés óratípusai, témakörei.

**Ellenőrzés, értékelés, óraelemzés** – hallgatói tanításokról készült videofelvételek közös elemzése, értékelése, minősítse
**A hallgatóktól elvárható tevékenységformák** a Pedagógiai gyakorlat során
**A mentortól elvárható tevékenységi formák** a gyakorlatok során

**Audiológiai almodul**

**A képzés célja**

Olyan szakemberek képzése a cél, akik segítik a hallássérültek pedagógiája szakos hallgatók gyakorlati ismereteinek mélyebb elsajátítását a terepgyakorlat során.

Az alább felsorolt intézményekben dolgozó szakemberek (fül-orr-gégész szakorvos, audiológus szakorvos, audiológiai asszisztens, hallásakusztikus, akusztikus mérnök) alkotják a gyakorlatvezető mentorok körét:

- Fül-Orr-Gégeklinika
- Gyermek Fül-Orr-Gégeklinika
- Audiológiai szakrendelő
- Hallásakusztikai szaküzlet
- Implantációs Centrum.

A képzés során a mentorjelöltek megismerik a hallássérültek pedagógiájának alapvető módszereit, lehetőségeit.

Megismerik a gyógypedagógiai-pszichológiai diagnosztikus eljárásokat; a hallássérültek fejlesztési lehetőségeit és a különböző ellátási területeket.

Megismerik a hallássérült populáció összetételét, jellemzőit.

Megismerik a gyógypedagógiai (re)habilitáló módszereit és azok célzott alkalmazását a hallássérült gyermekek, tanulók nevelésében, illetve tanulás-tanítási folyamatában.

A gyakorlatvezető mentorok képesek lesznek a hallássérültek pedagógiája szakos hallgatókat végigkísérni a gyakorlati terepen.

Elsajátítják a gyakorlati munka értékelésének és a visszajelzésnek a hatékony formáit.

**Főbb tanulmányi területek**

A képzés elméleti és gyakorlati részből áll.

Az elméleti rész tartalma:

- A hallássérülés közvetlen és közvetett következménye.
- A hallássérültekkel kapcsolatos kommunikáció lehetséges formái.
- A hallássérültek hazai oktatási rendszere.
- Hallássérültek pszichológiája (alapismeretek).
- Érdekvédelmi szervezetek.

A gyakorlati órák lebonyolítását a hallássérültek gyógypedagógiai (re)habilitációját végző intézményekben, az ott készült demonstrációs anyagok felhasználásával, illetve filmrészletek értelmezésével, elemzésével tervezzük.

## *Mentorképzés-tervezet: tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány modul*
## *(Szekeres Ágota – Virányi Anita)*

A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon tanulók terepgyakorlatának megismerése. A nappali tagozat 300 órájának és a levelező tagozat 90 órájának a felosztása, az évközi gyakorlatok egymásra épülésének logikája és ennek szerepe a terepgyakorlat kialakításában.
Irodalom:

- A BA képzéshez készített óra- és vizsgaterv, valamint a BA szintű tanegységek leírásai.

A mentor a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon tanuló hallgatók életében:

- a mentor személyisége
- a mentor (mindennapi) feladatai: a hallgató aktivizálása, a mentor tevékenységei, az eredményes mentori munka
- motiválás
- reflektivitás
- nyomonkövetés, értékelés, ellenőrzés
- hallgató mint „külön világ".

Irodalom:
Kőpatakiné Mészáros Mária: Mentornak lenni jó! Letöltés ideje: 2010. május 3. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=FAK3—Mentornak_jo
Mészáros György: Mentorrá válni (képzési anyag) Letöltés ideje: 2010. május 3. http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc
Rogers, C. R. (2003): Valakivé válni. A személyiség születése. Edge, Budapest
Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest

**1. almodul: EÁI alsó tagozat, EÁI felső tagozat, speciális szakiskola**
Tematika:

- az EÁI mint gyakorlóterep sajátosságai, szervezési, adminisztratív kérdések, feladatok a hallgatók előzetes tudásának rövid vázolása (mi az, amit már tudniuk kell), főként a tanítási folyamat tervezésével, az óravezetéssel, a műveltségi területi, illetve képességfejlesztés módszertanával kapcsolatos ismereteik;
- a mentori tevékenységgel kapcsolatos elvárások (felkészítés, motiválás, támogatás, értékelés) – a gyógypedagógus mint mentor;
- a gyógypedagógus egyéb pedagógiai tevékenységeinek megjelenése a mentori tevékenységben;
- a portfólió célja, tartalma az EÁI területen, a portfóliókészítés folyamata, benne a mentor szerepe;
- „jó gyakorlat" bemutatása.

Irodalom:
Falus Iván (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest
Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2004): Pedagógiai tervezés. Comenius Bt., Pécs
Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYTF. Budapest

**2. almodul: integráló óvoda, tanulásban akadályozott gyermeket integráló általános iskola**
Tematika:

- a terepgyakorlat ezen részének szervezési kérdései;
- a hallgatótól elvárt követelmények megismerése (különös tekintettel az egyéni fejlesztési terv készítésére, a kéttanáros modellben történő tanítás tervezésére, a tanórán kívüli pedagógiai-gyógypedagógiai tevékenységek megismerésére, a direkt és indirekt pedagógiai diagnosztikai módszerek alkalmazására);
- a mentortanártól elvárható követelmények;
- a portfólió készítésének segítése;
- jó példa bemutatása, mintaadás a mentor tevékenységére (meghívott vendéggel).

Irodalom:
Falus Iván (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest
Kókainé Lányi Marietta (2007): Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermekek Házában. Sulinova. Budapest.
Metzger Balázs – Papp Gabriella (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében. Gyógypedagógiai Szemle 1., 19–24.
Vargáné Mező Lilla (2008) (szerk.): Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet? Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány. Budapest

**3. almodul: nevelési tanácsadó, tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság**
Tematika:

- a terepgyakorlat ezen részének szervezési kérdései;
- a hallgatótól elvárt követelmények megismerése (különös tekintettel az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetésére egyéni vagy kiscsoportos formában, az egyéni fejlesztési tervek dokumentációjára, a szakértői vélemény/szakvélemény készítésére, a direkt és indirekt pedagógiai diagnosztikai módszerek és a pszichodiagnosztikai módszerek alkalmazására);
- a mentortanártól elvárható követelmények;
- a portfólió készítésének segítése;
- jó példa bemutatása, mintaadás a mentor tevékenységére (meghívott vendéggel).

Irodalom:

Falus Iván (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest

Fazekasné Fenyvesi Margit – Glauber Anna (2006): A pedagógiai vélemény összeállítása, értelmezése. In: Girasek János (szerk.): Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv és CD. Sulinova. Budapest

Gordosné Szabó Anna (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 177–179., 213–214.

Metzger Balázs (2006): Előtérben az integráció. Közoktatási változások a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok szemszögéből. In: M. Tamás Márta (szerk.): Integráció és inklúzió. Trefort Kiadó. Budapest. 13–24.

Vargáné Mező Lilla (2008) (szerk.): Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet? Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány. Budapest

**4. almodul: civil és/vagy állami szervezetek**
Tematika:

- a terepgyakorlat ezen részének szervezési kérdései;
- a hallgatótól elvárt követelmények megismerése (különös tekintettel a szervezet megismerésére, működésének jogi hátterére, a dokumentáció áttekintésére, részfeladatokban való önálló szerepvállalásra, team-megbeszéléseken és ügyfél-konzultáción való részvételre);
- a gyakorlatvezető mentortól elvárható követelmények;
- a portfólió készítésének segítése;
- jó példa bemutatása, mintaadás a mentor tevékenységére (FSZK, ÉFOÉSZ).

## *Felhasznált irodalom*

Falus I. (2003): *A portfólió.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest

## *A kötet szerzői*

**Antalné Szabó Ágnes** az ELTE Bölcsészettudományi Karán a Mai Magyar Nyelvi Tanszék docense, 2008 óta a Szakmódszertani Központ vezetője. Fő kutatási területei: az anyanyelv-pedagógia, a tanári beszéd, a retorika és a helyesírás. Számos tanulmánya és önálló kötete jelent meg e témakörökben, továbbá egy népszerű magyar nyelvi tankönyvcsalád társszerzője. Az Anyanyelv-pedagógia című internetes folyóirat alapítója és főszerkesztője.

**Czető Krisztina** angol és pedagógia szakos bölcsészként és tanárként végzett az ELTE Bölcsészettudományi, valamint Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Az ELTE PPK-n a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Fő érdeklődési területei: az oktatás, nevelés és a társadalmi jelenségek, problémák kapcsolata; az esélyegyenlőtelenségek csökkentésének kérdései; az adaptivitás lehetőségei és szerepe az oktatás-nevelés folyamatában; a tanárképzés módszerei, valamint a tanárrá válás folyamata.

**Dömsödy Andrea** okleveles könyvtáros és pedagógia szakos tanár végzettségekkel 2000 óta dolgozik az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban iskolai könyvtári szakreferens munkakörben. 2004 és 2007 között az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas doktorandusz hallgatója. Kutatási területe: könyvtár-pedagógia. Két felsőoktatási intézményben vesz részt a pedagógia szakos hallgatók könyvtárhasználati felkészítésében.

**Fótiné Hoffmann Éva** gyógytornász, gyógypedagógus, oligofrénpedagógia-szomatopedagógia szakos tanár, speciális pedagógia szakos tanár és szakpedagógus. 1986 óta az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (jogelőd: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola) Szomatopedagógiai Tanszékének oktatója, adjunktus. 2005 óta a karon gyakorlati képzésért felelős megbízott dékánhelyettes. 2006-tól a Szomatopedagógiai Tanszék megbízott tanszékvezető-helyettese. Fő kutatási területe: a mozgáskorlátozott emberek társadalmi integrációjának kérdései.

**Jáki Gábor** a Szinyei Merse Pál Gimnázium igazgatóhelyettese, történelem szakos vezetőtanára. Az érettségi vizsgákon emelt- és középszinten vizsgaelnöki feladatokat lát el. Az iskola az ELTE gyakorlóhelye, részben ennek köszönhető, hogy nagyon sok 60 órás külső gyakorlaton részt vevő hallgató képzését mentorálta. Éveken keresztül – másodállásban – az ELTE BTK Tanárképzési Koordinációs Irodájának tudományos főmunkatársa volt. Az ELTE PPK megalakulása óta a tanári képesítővizsgák állandó bizottsági tagja. Diákjaival sokat járja az országot, így kapta egy kis Vend-vidéki település lakóitól az Orfalu tiszteletbeli polgára címet.

**Kempf Katalin** az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán a Pedagógiatörténeti Tanszéken dolgozik mint tanszéki előadó. Történelem és pedagógia szakból egyetemi végzettséggel rendelkezik. Érdeklődési területe a dualizmus kori népoktatás, mindemellett rendszeres szervezője a neveléstudományi szakmai rendezvényeknek.

**M. Nádasi Mária** professzor emerita, magyar irodalom és magyar nyelv szakos középiskolai tanár, pedagógiai előadó és pszichológus. Az ELTE (először a BTK, majd a PPK) oktatója 1962 óta. Oktatási területei: a tanárképzés, a pedagógia szakos képzés és a tanártovábbképzés. A neveléstudományokból szerzett kandidátusi fokozatot (1983), és 2001-ben habilitált (ELTE). Alapító tagja az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának. Szakmai érdeklődésének kulcsfogalmai: az oktatás nevelőhatása, csoportmunka, differenciálás, adaptivitás, projektoktatás.

**Major Éva** (PhD) az ELTE Angol Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszékének egyetemi docense, a BTK Szakmódszertani Központjának helyettes vezetője. Korábban az ELTE Angol Tanárképző Központjának oktatójaként, illetve egy ideig vezetőjeként is részt vett több tanárképzéshez kapcsolódó hazai és nemzetközi projektben. Jelenleg az angoltanári mesterszak szakterületi felelőse. Publikációinak listája megtalálható a http://seas3.elte.hu/cgi-bin/profile.pl?name=MajorEva&method= oldalon.

**Sági Mónika** Szegeden, a JATE magyar-orosz szakán diplomázott, 1995-ben másoddiplomát a Budapesti Közgazdasági Tudományegyetem angol nyelvtanári szakán szerzett. 1987 óta tanít a nagykőrösi Arany János Református Gimnáziumban, ahol vezetőtanári feladatokat lát el a Károli Gáspár Református Egyetem angol nyelvtanár szakos hallgatói számára. 1996-tól a magyar nyelvi munkaközösség, 2003-tól az idegen nyelvi munkaközösség vezetője. 1997-től szerkeszti az iskola évkönyvét. 2001 óta a tanácsosi cím birtokosa. 2010-ben az ELTE PPK továbbképzésének keretében szakvizsgát tett, mentor-vezetőtanár szakirányon.

**Schróth Ágnes** biológia és kémia tanári szakon végezte az egyetemet. Doktori fokozatát növényszervezettan témában védte meg. Jelenleg az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola tanárképzési igazgatóhelyettese, és kémia vezetőtanára. Az ELTE TTK Környezettudományi Centrum megbízott oktatójaként szervezi és oktatja a környezettan tanár szakos hallgatók szakmódszertan tantárgyát, valamint a Humánökológus szakvizsgás képzésen a környezeti nevelés tanegységet. Rendszeresen vezet foglalkozásokat tanártovábbképzéseken. Társadalmi megbízásként az ELTE Közoktatási Bizottság elnöke, és ebben a feladatkörben az ELTE Pedagogikum Vezető testület meghívott tagja.

**Zsakó László** egyetemi docens, az ELTE Informatikai Kar, Média- és Oktatásinformatikai Tanszék vezetője, az ELTE Informatika Doktori Iskola törzstagja. Programozó és programtervező matematikus. Habilitációval matematika és számítástudományokból (2006, DE), valamint informatikából (2007, ELTE) rendelkezik. Fő érdeklődési területei: informatikadidaktika, informatikametodika, informatika tantárgyfilozófia. Kiváló oktatóként 11 alkalommal kapott Miniszterelnöki elismerő oklevelet a tehetséggondozásért.