



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*

---

3.2. ALPROGRAM: A MENTORFELKÉSZÍTÉS RENDSZERE, PRÓBÁJA,  
A MENTORKÉPZÉS SZAKTERÜLETI ELŐKÉSZÍTÉSE

## 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 működését, és szerezzen a gyakorlóiskolán kívül is tapasztalatot az iskola világgal 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 szakmai 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 életközeli tapasztalattal vértessze 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 felejtetheti 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, tapasztalatait 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 percre, nem szakórákra kiterjedő területeivel.

Ennek tükrében fogalmazta meg korábban egyszerűen, de lényegre törően H. Nagy Anna e feladatnak a territóriumát: „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 többretű 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” (Breznyánszky, 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 tanulással 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 érkezünk, 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 közelebről 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. Mérföldkőként tartom fontosnak 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 választát, 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 vizontlátása 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 „régis 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 sztemerdizálhatóságáról 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, feladatrendszeréről 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 mentorról 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 látenszen, 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, névnap 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 megbízásban új kihívásokkal, tehát változatossággal, szakmai büszkéséggel 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 helyeül 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 későbbiekben látni fogjuk roppant színes gyakorlatot, hiszen az „iskola világaról” 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, „gyakorlólhelyen” – 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 vizsgát, 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 készítés mentori pressziója.

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 nyelvvvel 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 erő kifejtést 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 felejtjük 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 életrészekből, a 21. századi világból származó jelenség észlelhető, mely a pedagógus pályakezdőket ugyanúgy érintheti. A társadalmi, történeti változások nyomán „a QLC jellegzetes eleme az identitáskrizis: 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 sajátosságaként 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 színvonalasításról, 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 korábrinál 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, vezetőtanárookra 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 erőfeszítés után tudtak eljutni az államvizsgájukig, magukban hordozzák az elvárások, számonkérések

nyomán kialakult kérdezői 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 tanulókhöz való hozzáállása a felsőoktatásban másképpen, más értékek mentén szocializálódott hallgatóknak. (Jól érzékelhetik a fent jelzett problémát azok a tanári képesítővizsgán megbízott kérdező tanárok, akik belelátanak az adott tanszék szakmai államvizsgáiba.)

Az egyetemi képzés tömegessé válása sok forrás szerint háttérbe kényszerítette 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 képéhez 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 felejtjük 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 vettem 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
- Házi rend
- Egészségnevelési és környezeti nevelés programja
- Drogrevenációs 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 munkaterv
- Intézményvezetői pályázat
- Igazgató, igazgatóhelyettes év végi, félévi beszámoló
- 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 szülőkkal 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, bálók)
- ballagás

### *Az iskola szabadidős programjai*

- gólyatábor
- iskolai diáknapok
- farsang

### *Az „alma mater”*

- az iskolai emlékkönyvek
- az iskolai évkönyvek
- az iskolai digitális évkönyv
- hagyományok, hagyományörzés
- 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 értekező
- 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 tanulmányi 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. (Meggköckázthatató: 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 fejleszhető 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 órára 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 eltételével 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 munkaező 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 látens 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 többértékek, 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
- büféügyelet (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 tanulás 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 hátterére, mely mögött szakdolgozati témák, meghatározó hallgatói, pályakezdői élmények, életre szóló tanulságok húzódnak.

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 Igazolólapon: 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 szertergázó, 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, kritikusan 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 feladatrendszerrel bír 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 manifestálta.

Olyan, a leendő tanári pályához fontosnak vélt tulajdonságok, attitűdök, kompetenciák kiemeléséről van szó, melyek a leendő pedagógus bevételezését 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 örömet 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, bele-szürkülni ebbe a roppant intenzív tevékenységbe, mennyire fenyegeti a kiegész 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 többfunkciósá bővülő tanári munkáját. (Apró személyes élmény, de jól jelzi a 60 órás külső iskolai gyakorlat során a hallgatók jelenlétének hatását a mentortanára, 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 ismervei újra rámutatnak a pedagógiai munka nagy kihívására, 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, értékkel)
- *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* (segíti 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 bevényt, 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 vitailés 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**

<b>Tevékenységek :</b>	<b>Heti óraszám</b>	<b>Megoszlás</b>
<b>A. Szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek</b>	<b>16–18</b>	<b>45%</b>
szakképzettségként 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>B. Szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek</b>	<b>6–9</b>	<b>20%</b>
osztályfőnöki jellegű tevékenységek	6–9	
hospitálás nem szaktárgyi órákon		
iskolai rendezvényen való részvétel, szervezés		
tanulói életút megismerése		
mérés, értékelés a gyakorlatban		
az ifjúságvédelem, drogpreevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése, segítése		
<b>C. Az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése</b>	<b>6–9</b>	<b>20%</b>
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		

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

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