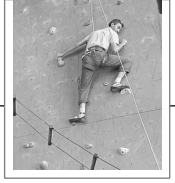


K. NAGY EMESE – LUBINSZKI MÁRIA – PÁLFI DORINA – FAZEKAS RÓBERT

Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói szimpóziuma a XII. Országos Neveléstudományi Konferencián – Pécsi Tudományegyetem, 2022. november 17–19.

NAPLÓ

Az évente, elsősorban kutatók számára megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia az egyik legrangosabb esemény a témában. A résztvevők értesülhetnek, illetve számot adhatnak itt friss kutatásokról, megoszthatják gondolataikat egymással – az esemény a szakmai feltöltődés lehetőségét nyújtja.

A 2022. évi konferencián a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói szimpózium keretében, *Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról* címmel bemutatták az egyik legaktuálisabb kérdéshez, a tanárképzés megújításához kapcsolódó kutatásaikat, megállapításaikat, s tájékoztatást adtak az eddig megtett és tervezett lépésekről. A konferencia címéhez – *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* – igazodva a tartalom a globális, rendszerszintű változás tényezői közül a 21. századi képességekre, ezek oktatási rendszerben történő megjelenésére, illetve ezzel párhuzamosan a pedagógusok pályára lépésekor az ott megélt esélyegyenlőtlenségek csökkentésére fókuszált. A bemutatott innováció – melyet a felsőoktatást érintő kormányrendelet képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően, a gyakorlatorientált tanárképzés megvalósítását középpontba állítva dolgozott ki a Miskolci Egyetem – pilot projekt keretében valósult meg, majd került bevezetésre az intézményben. Gyakorlati jelentőségét növeli, hogy a koncepciót a Tanárképzők Szövetsége és az egyetemi tanárképző központok főigazgatói is megismerték, így az innováció ténylegesen segítheti a felsőoktatási intézményeket az új képzési és kimeneti követelményekhez való igazodásban.

A szimpózium keretében szó volt a helyi tanárképzés átalakítását segítő, a Stanford Egyetem által szervezett inquiring Stanford Teacher Education Programról (iSTEP), az osztálytermi méltányosság megteremtése

alapelvét (*Cohen* és *Lotan*, 2014; *Darling-Hammond*, 2010; *Lotan*, 2006) magáévá tevő, a Miskolci Egyetem által megkomponált koncepcióról, a megalkotott új képzés felépítéséről, annak elméleti és a gyakorlati kivitelezéséről (*K. Nagy*, 2019). Az előadások kitértek a képzőhelyek, gyakorlóiskolák és partneriskolák új feladataira – és ezzel összefüggésben a vezető felelősségére –, a hallgatók kötelességére és az iskolai szakvezető/mentor feladataira. Hangsúlyozták a Miskolci Egyetem által definiált iskolai (i-mentor) és az egyetemi mentor (e-mentor) együttműködésének szükségességét, és kiemelt figyelemmel mutatták be az egyetemi mentor feladatkörét, felelősségét, tevékenységét, illetve az iskolai mentorok képzését segítő innovációt. Szó esett a hallgató, az iskolai mentor és az egyetemi mentor sikeres együttműködésének alapkérdéseiről, az ehhez szükséges készségekről is, amely tartalmak egy újrafogalmazott szakirányú továbbképzés keretében jelennek meg.

kifejezetten és tudatosan igyekezett figyelembe venni a teljes tanári pályafutás szükségleteit

A pedagógusszerep kialakításának kihívásai

2018-ban a pedagógusképzés általános elméleti modelljei (*Rapos*, 2015) kiváló kiindulópontot jelentettek ahhoz, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete meghatározza a saját elméleti modelljét, hitvallását, és ehhez igazodva kijelölje az osztatlan tanárképzés lehetséges módszertani fókuszait (*Knausz*, *Lubinszki* és *Takács*, 2018). Ennek során az egyetem kifejezetten és tudatosan igyekezett figyelembe venni a teljes tanári pályafutás szükségleteit – s ebben a kontextusban a korábbiaknál szélesebb értelmezési horizontot igényelhetnek a pedagógusképzésben szereplő ismeretanyagok. a pedagógusképzésben szereplő ismeretanyagok. Mindenre nem lehet felkészülni az életben és a szakmai pályafutásban, arra azonban igen, hogy az óhatatlanul bekövetkező, önmagunkkal és a nehézségekkel való megküzdés kihívását elénk állító időszakokban a lehető legegészségesebben tudjunk működni, s minél rövidebb idő alatt a munkaképes egyensúlyi helyzetbe rendeződjünk vissza. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének célja a pedagógusi munkára való ilyetén fókuszú felkészítés, igazodva a jelen iskoláinak elvárásaihoz és kihívásaihoz, valamint hogy biztosítsa a folyamatos szakmai fejlődést, az élethosszig tartó tanulást.

Rapos (2015) az alábbiak szerint foglalja össze a pedagógusképzésben a gyakorlatok eredeti funkcióit, amelyek:

- a tapasztalatszerzés,
- a tanári képességek fejlesztése,
- a tanári képességek értékelése.

A képzésben megjelenő további funkciók:

- a folyamatos szakmai fejlődés,
- az érzékenyítés,
- a gyakorlóhely szempontjai,
- a foglalkoztathatóság,
- a pályaorientáció,
- a kutatásra felkészítés,
- az innovációra felkészítés. (6. o.)

Knausz, Lubinszki és *Takács* (2018) szerint a tanárképzés lehetséges módszertani

fókuszait a következőképpen határozhatjuk meg:

- a hátrányos helyzet iskolai kezelésének módszertana,
- rendszerszemléletű, holisztikus, a változásra és fejlődésre nyitott pedagógusi mentalitás kialakítása (attitűdváltás),
- az önszabályozó tanulás kialakításának módszerei (reflektivitás),
- a tanári szerepmodell, szereprepertoár és szakmai önismeret módszerei.

Négy évvel ezelőtt, amikor a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében ezek a gondolatok megszülettek, a szakemberek még nem sejthették, hogy átalakul az osztatlan tanárképzés, és gyakorlatorientált mintatantervvel el is indul 2022-ben. A megújult tanárképzés mintatantervében az egyik legszembetűnőbb változás a korábbihoz képest az iskolához kötött gyakorlati tárgyak első szemesztertől való megjelenése. A *Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok* című kurzus több féléven keresztül ad lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy közvetlenül az iskolában figyeljék és ismerjék meg a pedagógusszakma kihívásait és módszereit. Az iskolai jelenlét egészen a képzés végéig megmarad, egyre bővülő gyakorlati idővel és egyre komplexebb feladatokkal, illetve módszertani repertoárral. Így a szakmai szerepszocializáció az egyetemre való belépés első pillanatától megkezdődik. A tanári felkészítés pedagógiai-pszichológiai moduljának több tantárgya is ennek a szocializációs folyamatnak a támogatását szolgálja, a lexikális ismeretek elsajátításán túl. A pszichológiai kurzusok közül a *Szakmai önismeret* és a *Pedagógiai pszichológia* gyakorlat kurzus ad tágabb lehetőséget a szakmai szerep önreflektív kidolgozására. A teljes képzési rendszer inspirálja és igényli a pedagógushallgatók reflektív gondolkodását, s így egy egészen újszerű, transzverzális kompetenciakészlet kialakulását és fejlődését motiválja és katalizálja.

a szakmai szerepszocializáció az egyetemre való belépés első pillanatától megkezdődik

Az alább idézett, egy korábbi tanulmányból származó gondolatsor (*Knausz*, *Lubinszki* és *Murvainé Ádám*, 2015. 4. o.) rögtön rávilágít a rendszerszemléletű felfogás egyik lényeges elemére, a közösségi és kontextuális határok, valamint a társas interakciók fontos, befolyásoló hatása jelentőségére:

> A kezdő pedagógus, amikor belép egy iskola közösségébe, általában még nem rendelkezik azzal a kultúrával vagy mentalitással, amely az adott iskolára jellemző. Mentalitását az egyetemről, az ifjúsági szubkultúrákból hozza, ez fejeződik ki öltözködésében, beszédmódjában, a diákokkal való érintkezés hozott rutinjaiban. Mindez azonban ellentmondásba kerül az iskola uralkodó pedagógiai kultúrájával, és az esetek túlnyomó többségében nem kétséges, hogy ez a feszültség hogyan fog megoldódni. A kezdő pedagógus átalakulása néha egészen drámai. A társas teret meghatározó szokások átvétele valójában a szociális reprezentációk átvételét jelenti, és hősünk hamarosan ugyanazokat a nézeteket fogja vallani, mint a közösség régebbi tagjai. A pedagógiai kultúra magja nem a lélekben van, hanem kívül, a társas erőtérben.

Hasonló elemeket hangsúlyoznak a kollaboratív tanulási stratégiák is, amikor arról beszélnek, hogy a tanulási folyamatok a kapcsolati együttműködésen és egyenjogúságon alapulnak. Az intézmény, az intézményen belüli kapcsolatok, az egyes helyzetek, a korábbi lexikális és tapasztalati tudás mind-mind egy egységes, holisztikus rendszert alkotva határozzák meg az élet fontos folyamatait. Ebben a rendszerszemléletű pedagógiai hitvallásban központi elem a változás, a változási folyamatok menedzselésének képessége.

A tanárképzésben fontos cél, hogy a hallgató a képzés elvégzésével képes legyen önmaga megtervezni egyéni fejlődési és tanulási útját. Ebben a folyamatban az autonómia és a saját tanulásért való felelősségvállalás kialakítása kiemelten fontos tényező (*Káplár-Kodácsy* és *Dorner*, 2017, 33. o.). Az önszabályozó tanulás nem pusztán egy kognitív képesség, hanem egy olyan összetett kompetencia, amelyben számos személyiségtényező is szerepet játszik, mint például az önismeret, a tapasztalatokra való nyitottság vagy a kritikák kezelésének képessége. Az önszabályozó tanulás nagyon közel áll a reflexió folyamatához, de nem ugyanaz. Közös bennük a szabályozási és visszacsatolási képesség, amely elengedhetetlen a fejlődéshez. Menter és munkatársai a Raposék által hivatkozott tanulmányukban „a reflexiót körkörös folyamatként" írják le, mely a tervezés, a tevékenység, a tevékenység eredményeiről szóló adatok gyűjtése, a tevékenység elemzése, az értékelés és a reflektív következtetések lépésein keresztül halad (ld. *Rapos*, 2015, 4. o.). Érdemes leszögezni tehát, hogy jelen tanulmányban a reflexiót folyamatként értelmezzük, ebben az értelemben használjuk. A képzés során folyamatosan megjelenő kérdéseket és fejlesztendő feladatokat körvonalaz a tanári szerepmodell és a pedagógusi hitvallás fókusza. A szakmai szereprepertoár a képzés elejétől a tanítási gyakorlatokon és szakmódszertanokon, követő szemináriumokon keresztül kikerülhetetlenül bővítésre, finomításra szorul. A tanári munka minőségére vonatkozó kutatások (pl. *Fűzi*, 2015) megállapították, hogy nem elég önmagában a személyiséget fejleszteni, hiszen ezen a területen nagyon mély ellenállások és elakadások is lehetnek, melyek megoldása *nem* a szakmai tanárképzés feladata. Önmagában kevés a kognitív terület fejlesztése is; a lexikális tudás és a különféle módszerek a vizsgálatok alapján csak kevéssé növelték a tanári munka minőségét. *Fűzi* vizsgálatai alapján egy olyan komplex modell szükséges, amely ötvözi a tanári minőségre vonatkozó kutatások eddigi eredményeit. (2015, 38. o.). Ebben a modellben a személyiségnek a tanári szerepet támogató elemei a kognitív és módszertani elemekkel a tanári szerepmodellen keresztül integrálódnak (*Uo.*, 42. o.).

> kiemelten fontos feladat az iskolai mentorok (i-mentorok) és az egyetemi mentorok (e-mentorok) felkészítése

Mindezek alapján a Miskolci Egyetemen kiemelten fontos feladat az iskolai mentorok (i-mentorok) és az egyetemi mentorok (e-mentorok) felkészítése, célspecifikus kompetenciafejlesztése, és az együttműködési lehetőségek pontos kidolgozása. Ezt részletezzük az alábbi fejezetben, folytatva a szimpózium összefoglalóját.

Az egyetemi mentor (e-mentor) szerepe a pedagógushallgatók pályakezdéskor kialakuló egyenlőtlenségeinek csökkentésében

Minden szakma esetében elmondható, megállapítható, hogy a pályakezdés megterhelő. Míg teljes értékű munkavállalóvá válik a pályakezdő, addig kisebb-nagyobb hibákat követ el, néha rosszul dönt, bizonytalanságot, szorongást él meg. A tanári pálya esetében ez a kezdeti időszak még inkább kihívásokkal teli, épp ezért felfokozott érzelmi állapot jellemzi, hiszen, bár a kezdő pedagógus nem rendelkezik annyi tapasztalattal, mint idősebb kollégái, mégis ugyanannyi felelősséget és feladatot kell vállalnia a diákok oktatása-nevelése területén. A fiatal tanár minden bizonytalansága és „botlása" a diákok, szülők előtt történik, ami ismételt gátlásokat, szorongást okoz(hat) (*Szivák* és *Péter*, 2022; *Szivák*, 1999). Emellett fontos szereplők a kollégák, akik gyakran nem tekintik egyenrangú félnek a pályakezdő pedagógust, akire még kompetenciájának bizonyítása is kihívásként nehezedik.

minden bizonytalansága és „botlása" a diákok, szülők előtt történik

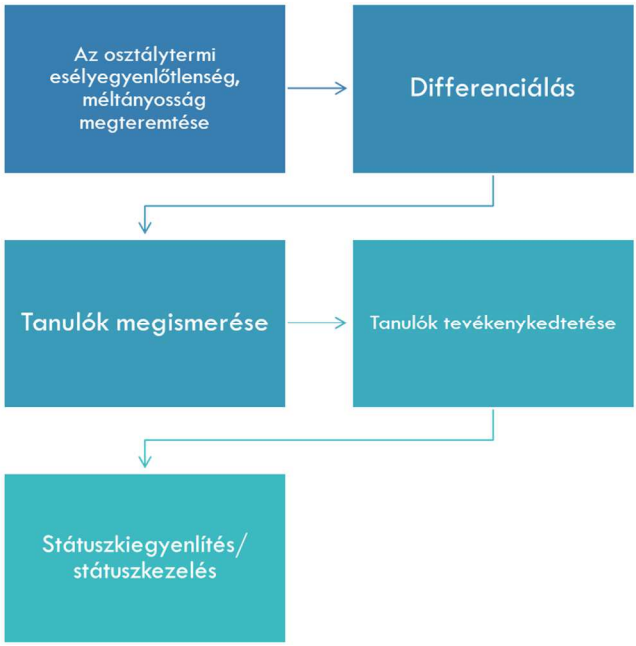
A pedagóguskutatás a hatvanas-hetvenes évektől kezdve figyel a kezdő pedagógusok fejlesztésére, stratégiákat dolgoz ki támogatásukra, megerősítésükre. A pedagógusképzés célja, hogy magabiztos tanárokat „neveljen", akik az – elkerülhetetlenül bekövetkező – nehézségeket nem szorongásként, hanem fejlődési lehetőségként élik meg, akik pedagógiai nézetrendszere befogadó, és akik a fejlődésre nyitottak. E cél elérése érdekében a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében innováció zajlik. A minél több tapasztalat megszerzése érdekében a pedagógushallgatók egyetemi éveik kezdetétől részt vesznek iskolai gyakorlaton. Emellett jelentős innováció, hogy a közoktatási intézményben dolgozó, gyakorló pedagógus mellett harmadik szereplőként egy egyetemi oktató is segíti a pedagógushallgató fejlődését. Így a hallgató egy közoktatásban részt vevő iskolai mentorral (i-mentor), illetve egy egyetemi oktató mentorral (e-mentor) tart kapcsolatot. Ezzel az átszervezéssel a hallgató gyakorlati tapasztalását elméleti tudás erősíti meg, és mindez párhuzamosan, egy időben történik (*K. Nagy*, 2019).

Míg az i-mentor a hallgató gyakorlati tevékenységét koordinálja, iskolai jelenlétét szervezi, gyakorlati tudásának fejlesztéséért felel, addig az e-mentor felelősségköre két irányba mutat. Egyfelől elérhető, egyenrangú partner a hallgató számára. Bármilyen kérdés vagy felmerülő bizonytalanság esetén válasszal, megerősítéssel szolgál, ezzel egyidejűleg segítő személyként áll az i-mentor mellett is. Ha bármilyen kommunikációs vagy szemléletbeli különbség merülne fel az i-mentor és a hallgató között, az e-mentor hivatott ennek megoldásában közreműködni, mintegy hidat képezve kettejük közé (*K. Nagy*, 2019).

A pedagógusképzés célja – amellett, hogy a hallgatók a képzésben magabiztos és felkészült pedagógussá váljanak pedagógusokat nevel a hallgatókból – az is, hogy gondot fordítson arra, milyen szemlélettel rendelkező pedagógusok kerülnek a pályára. Az *1. ábra* azt a logikai menetet ismerteti, amely alapján a tanárképzéseknek céljaikat hasznos lehet átgondolniuk.

1. ÁBRA

A méltányosság megteremtésének feltételei



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Ma már elfogadott szemléletnek számít az osztálytermi méltányosság megteremtésének igénye (*K. Nagy*, 2016). A méltányosság megteremtése „a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést" (*K. Nagy*, 2015, 109. o.) jelenti, amely minden tanuló számára biztosítja a saját tudásához, képességéhez és készségéhez mért minőségi oktatást. Ehhez differenciálásra van szükség, hogy a tananyagot és a tanulási stratégiákat a diákok egyéni, változatos készségeihez, sajátosságaihoz igazítsuk. Ha diákjainkat differenciált módon szeretnénk oktatni, akkor arra van szükség, hogy megismerjük őket. Nem elég a kollégákkal való konzultáció, fejlesztési dokumentumok elolvasása, sőt a diákokkal való beszélgetés sem nyújt számunkra megfelelő és kellő információt a tanulók tanulási szokásairól. Ahhoz, hogy eredményes személyre szabott oktatás valósuljon meg, a diákok tevékenykedtetése szükséges. Ha minden tanuló bevonása a célunk, azt kell elérnünk, hogy mindenki hozzáférjen a feladathoz, részt vegyen a tevékenységben – ezt pedig csak úgy tudjuk megvalósítani, ha a diákok egyenlő vagy közel egyenlő státuszból tudnak tevékenykedni a tanórán (*K. Nagy*, 2015).

Az iskola világában a diákok között spontán kialakul egy hierarchikus sorrend egymás kompetenciájának megítélése alapján. Ez a sorrend státuszkülönbséget eredményez. Ez akkor válik problémává, amikor

az alacsony és magas státuszú diákok tanulásban való előmenetele egyenlőtlenné válik (*K. Nagy*, 2015). A magas státuszú diákok – mivel aktív résztvevői a feladatmegoldásnak, és sokat kommunikálnak – kiegyenlített fejlődést mutatnak. Velük ellentétben az alacsony státuszú tanulók nem tudnak vagy nem akarnak részt venni a feladatmegoldásban, ezáltal fejlődésük megreked (*Cohen* és *Lotan*, 2014, 1995; *K. Nagy*, 2015a). Az alacsony státuszú diákok sok esetben fizikailag is kirekesztődnek a csoport munkájából, amely gyakran a közösséget zavaró viselkedéshez vezet. A pedagógus az ilyen eseteket olykor tévesen ítéli meg, és szidással vagy büntetéssel reagál az alacsony státuszú diák magatartására (*Cohen* és *Lotan*, 2014). A megfeddés, szankció helyett az ilyen esetekben a pedagógusnak a státuszkezelés eljárását kell alkalmaznia, amely a kialakult státuszkülönbségekből adódó problémát orvosolni képes.

A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus módosítja az osztályban kialakult státuszhelyzetet azáltal, hogy megváltoztatja „a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait" (*K. Nagy* és *Révész*, 2019, 25. o.).

A fentiekből következtetve megállapítható, hogy a diákok közötti státuszviszonyok megfigyelése és a státuszkiegyenlítés mint eljárás lehetőségeinek felhasználása olyan kompetencia, melyre a pedagógushallgatóknak szüksége van pályájuk során.[1] A státuszkezelés ismeretével tudatosabb pedagógussá válnak, annak segítségével pályakezdésüket magabiztosabban élhetik meg, hiszen van eszközük arra, hogy a csoportdinamikát kezeljék, a diákok közötti hierarchikus sorrendet befolyásolják. A státuszkezelés megismertetése a hallgatókkal esélyt teremt, hogy a pályakezdéskor megélt szorongások, bizonytalanságok csökkenjenek, s habár a pályaszocializáció és a pedagógussá válás mindenképp hosszú folyamat, mégis egyenrangú pedagógusként léphessenek a tanári karba.

a kialakult státuszkülönbségekből adódó problémát orvosolni képes

A gyakorlatorientált tanárképzés megvalósításának dilemmái a gyakorlóterepen – A középiskolák szerepe az új típusú tanárképzésben

A Miskolci Egyetem partneriskolájaként működő Földes Ferenc Gimnázium, tehetséggondozó munkájához és esélyteremtő elkötelezettségéhez hűen, sokoldalú képzést ajánl a középfokon végzettséget szerezni kívánók számára. A kiváló eredményeket felmutató gimnázium képzési ajánlatában az elsődleges tehetséggondozás feladata mellett megtalálható a társadalmi felzárkóztatást és esélyteremtést magára vállaló Arany János Tehetséggondozó Program, valamint a felnőttoktatás területén második esélyt biztosító Digitális Középiskola.

A partnerintézményi státusznak megfelelően a Földes Ferenc Gimnázium nem egyetemi fenntartású köznevelési intézmény, tehát nem gyakorlóiskola. Vannak szakvizsgázott mentorpedagógusaink, akiknek a gyakorlatvezetői beosztásuk és a tapasztalaton alapuló szakértelmük lehetővé teszi, hogy az ország felsőoktatási intézményeiből szakértői

[1] Részletesen foglalkozik a témával lapunkban L. Pálfi Dorina *Láss, ne csak nézz! A pedagógushallgatók tudatos hospitálásának elősegítése az osztálytermi státuszviszonyok megfigyelésén keresztül* című munkájában. (A szerk.)

minőségben fogadhassanak hallgatókat – és hasonló tapasztalattal és tudással más kollégáink is rendelkeznek. A nem gyakorlóiskolai státusz azonban számos kérdést vet fel.

Először is: a gimnázium a fenntartó tankerület intézménye, és nem a Miskolci Egyetem gyakorlóiskolája. Ebből a jogállásból következik a kérdés, hogy járható út-e, hogy felsőoktatási képzőhely a gimnázium pedagógusával köt kétoldalú szerződést, hiszen más jogi státusza van akkor a tanárnak, amikor a hallgató az óráján hospitál, más, amikor a tanórát elemzi, megbeszéli a hallgatóval, és más, amikor a hallgató tart órát az osztályában. Az első esetben a tanár elsősorban az iskolai munkaköri feladatát végzi, a másodikban tisztán az egyetem mentoraként tevékenykedik, az utóbbi esetben pedig a tanítási gyakorlat irányítása munkaidőben történik, és a tanár a munkaköri feladatát (a tanóra megtartását) speciális módon, a hallgató tevékenységén keresztül látja el.

Másodszor: kérdés a hallgatók gyakorlati munkáját irányító kolléga megnevezése és feladatköre. A gyakorlóiskolákban ehhez a feladatkörhöz a vezetőtanár elnevezést kapcsolják. A partneriskolákban a felsőoktatási intézménnyel egyetértve alakult az elnevezés, amely a Miskolci Egyem részéről *iskolai mentor* (2022-től, felmenő rendszerben *i-mentor* az egyetemi gyakorlat megkezdésétől, a kifutó évfolyamokon pedig mentorpedagógus).

Jelen szövegben kvázi szinonimaként használjuk a *vezetőtanár* és a *mentor*, *mentortanár*, *mentorpedagógus* megnevezéseket, és mindig a tanárjelölttel a gyakorlata során foglalkozó pedagógust értjük rajta. Ebben a felsőbb iránymutatás nélküli „szabadságban" érdemes az elnevezéseket és a speciális képzettség iránti követelményeket egyértelműsíteni. A már kifutó rendszerben *vezetőtanár* a szaktárgyi gyakorlatot vezető pedagógus, oktató általános megnevezése. *Mentortanár* az összefüggő szakmai gyakorlatot irányító kolléga, aki ehhez a tevékenységhez szakvizsgával rendelkezik (legalábbis rendelkeznie kellene). Kívánatos, hogy ezek az elnevezések és követelmény az új rendszerben is, a 4. és 5. évfolyamokon megmaradjanak.

Az új, felmenő rendszerben a hallgatók fogadására alkalmas és nyitott intézmények tekintetében a 63/2021.(XII.29) ITM rendelet ad támpontokat, hogy milyen elnevezést használjanak a képző intézmények a hallgatók fogadására kijelölt kollégák megnevezésére, illetve, hogy képzettséggel, szakvizsgával rendelkezzenek-e. Úgy véljük, hogy mivel minden hallgató az első szemesztertől kezdve részt vesz külső, iskolai gyakorlaton, a hallgatók magas létszáma miatt egyelőre nem követelhető meg, hogy szakvizsgázott pedagógus fogadja őket. Az *iskolai mentor* (*i-mentor*) elnevezést tartjuk észszerűnek az első három évfolyamon használni azoknak a pedagógusoknak, oktatóknak, akik mentorálják a hallgatókat, és akik nem feltétlenül szakvizsgázott személyek.

Sajnos a nevezéktan kialakítása még várat magára, aminek oka részben az, hogy a gyors változások miatt különböző tanárképzési struktúrák élnek egymás mellett, részben pedig az, hogy a szerepek az iskola, az egyetem, illetve az előmenetelért felelős OH oldaláról nézve más és más funkciók szerint rendeződnek. A jelenleg az iskolákban használatos elnevezések:

Vezetőtanár: egyetemi fenntartású gyakorló köznevelési intézmény alkalmazottja, a köznevelési törvény definíciója szerint

Mentor: olyan pedagógus, aki a gyakornok segítője a pedagógus I fokozatba való minősülésre vonatkozó felkészülési folyamatban (a 326/2013 rendeletben szabályozott, ott ***mentorpedagógus***ként jelzett funkció)

Mentorpedagógus: köznevelési partnerintézményben a pedagógiai gyakorlatot végző egyetemi hallgató mellé rendelt, a 63/2021-es ITM rendelet szerint a gyakorlat irányításával megbízott pedagógus

Konzulens tanár: gyakorlatát végző egyetemi hallgató mellé rendelt pedagógus a köznevelési intézményben, aki az egyetemistát a 2. szakjához kapcsolódóan támogatja, és segít a portfólió összeállításában. Ez a státusz meg fog szűnni feladatnélküliség miatt.

e-mentor: új típusú tanárképzésben az az egyetemi oktató, aki a hallgató segítője; az egyetem által javasolt elnevezés alapján

i-mentor: az új típusú tanárképzésben az egyetemi hallgató köznevelési intézményben folytatott gyakorlatának a segítője; az egyetem által javasolt elnevezés alapján.

Harmadszor: a mentortanárok heti munkaidejét is jogszabály rögzíti: az intézményen belül tölti a munkaidő 80%-át, melyből a teljes munkaidő 55–65%-a tanítási órával, a 15–25%-a egyéb nevelési-oktatási feladatokkal telik, 20%-a intézményen kívüli tevékenységgel. A partnerintézményi státusznak megfelelően a mentorpedagógusok munkaidejükben foglalkoznak az egyetemi hallgatókkal, amely számukra a fentiek értelmében mentori többletfeladat; ez az intézmény oldaláról okoz nehézségeket, hiszen nehézkessé teszi, hogy a mentorpedagógus további intézményi feladatokat végezzen (pl. eseti helyettesítés). Igényként jelentkezik az is, hogy a vezetőtanár a hatékony mentori tevékenysége érdekében szervezetten vagy önképzéssel fejlessze tudását, tartsa a kapcsolatot a hallgató képzőhelyével, és végezze a mentori munkájához kapcsolódó adminisztrációt.

A jelenlegi miskolci rendszerben, a hallgató segítésére, a támogató attitűdöt a gyakorlatban érvényesítve, együttműködés alakult ki a köznevelési intézmény, az egyetem, a mentorpedagógus és a hallgató között. A felek közötti megállapodás az a keret, melyben a hallgató intézményi jelenléte és a mentorpedagógus tevékenysége egyértelmű jogi helyzet alapján körvonalazható. Az azonban speciális helyzetet teremt, hogy míg az iskola állami fenntartású tankerületi intézmény, addig a Miskolci Egyetem alapítványi fenntartású. E kettősség tekintetében is érdemes a keretmegállapodást átgondolni.

Az iskola gyakorlóhellyé válása, a tevékenysége bővülése hatással van az iskolahasználókra, a fenntartóra, az iskola felsőoktatási és köznevelési kapcsolataira. Különösen igaz ez, amíg a gimnázium képzési rendszere kettős; egyrészt a 2012-es NAT és a 2017-es érettségi vizsgakövetelmények szerint végzi feladatát a pedagógus, másrészt felmenő rendszerben a NAT 2020, és a 2024-től érvényes új érettségi

vizsgarend alapján. A pedagógusképzés átalakítása is kettős feladatot ad a gyakorlatot szervezőknek; egyrészt a hatéves osztatlan képzésben tanulók az ötödik év rövid gyakorlatát, továbbá a hatodéves hallgatók a hosszú gyakorlatukat folytatják az iskolákban, másrészt az új típusú képzésben résztvevők is a gyakorlóhelyeken vannak. A gimnáziumban jelen lévő hallgatók száma megnő, a mentori tevékenység is átalakul, illetve több gyakorlatot irányító pedagógus bevonására van szükség. A sokféle egyidejű változás generálta feladatoknak való megfelelés intézményi és egyéni szinten is megterhelő, ráadásul ezekről kötelességünk nemcsak a szülők és a gyerekek tájékoztatása, hanem a gyakorlóhelyi feladatok várható – az intézmény alkalmazottait érintő – hatásainak felvázolása is.

> számos iskolai rendezvényre nincs rálátása, amennyiben azok a vizsgaidőszakban történnek

A partnerintézményben folyó tanárképzésnek egy sajátos szegmense a tulajdon- és használati jog kérdésköre. A Földes Gimnázium ingatlanja önkormányzati tulajdon, de használati joga az államé. Alapvető kérdés, hogy az alapítványi keretek között működő egyetem hallgatóinak mire terjed ki a használati joga. Az intézményi fejlesztéseknél a gyakorlóhely szempontjai nem feltétlenül esnek egybe a képzőhely igényeivel, amiből következik az is, hogy a képzőhelynek alkalmazkodnia kell a gyakorlóhely felszereltségéhez és infrastrukturális lehetőségeihez, azaz saját igényeit nem feltétlenül tudja kifejteni – vagy épp saját technikai igényeit maga biztosítja a gyakorlóhelyen, ami újabb problémákat generál.

A hallgatói gyakorlat hatékonyságának fontos feltétele, hogy egyértelműsítsük a hallgatói tevékenységet. A képző- és gyakorlóhely munkarendjében tapasztalható eltérések is feladatot adnak. A köznevelésben a tanév szeptember 1-én kezdődik, a felsőoktatásban a szemeszter kezdete hátrébb tolódik. A hallgatóknak számos adminisztratív feladatot kell a szemeszter elején elvégezni, ezért gyakorlóhelyi megjelenésük és tevékenységük jelentős időeltolódásban van a gyakorlóhely életrendjéhez képest. Tovább árnyalja a kérdést, hogy a tanév első féléve januárban végződik, és azonnal elkezdődik a második félév, míg a felsőoktatásban az első szemeszter tanulmányi időszaka lényegesen rövidebb, a vizsgaidőszak pedig nem része a képzési gyakorlati időszaknak. A második szemeszter kezdete is mélyen belenyúlik a második félévbe, és a szorgalmi időszakhoz kapcsolódó vizsgaidőszak a tanítási félév második felére és az érettségi vizsgaidőszakra esik. Az időkeretek különbségeiből számos nehézség adódik, pl. a hallgató csak önkéntes alapon, saját szervezésben vehet részt tanévnyitón, alakuló, nyitó értekezleteken, osztályozó konferenciákon, érettségi vizsgán. Számos iskolai rendezvényre nincs rálátása, amennyiben azok a vizsgaidőszakban történnek (pl. iskolabál, szalagavató).

Tehát alapvetés, hogy a küldő intézmény keresi a kapcsolatot a fogadó intézménnyel, de egyértelműsíteni kell a hallgató feladatait. A gyakorlat irányítása többféle feladatot ró a fogadó intézményre magára; ilyen a gyakorlat koordinálása, ellenőrzése, adminisztrációja és kommunikációja. Ezeknek a feladatoknak be kell épülnie az intézmény életébe.

A gyakorlat környezeti kérdéseinek áttekintése után a gyakorlatvezető pedagógus

kvalitásainak az áttekintése is szükséges. Az ő tevékenysége kétféle megközelítésből értelmezhető. Az egyik a gyakorlóiskolai vezetőtanárok feladataira vonatkozó szabályozásra fókuszál, a másik a gyakorlatirányítási tapasztalatok felől közelít. A gyakorlat irányításának a szabályozásban lefektetett, objektív feltételeit olyan tényezőkhöz lehet kapcsolni, mint pl. a pályán töltött gyakorlati idő és a képzettség. (Itt fontos megjegyezni, hogy nagyon hasznos lenne, ha a vezetőtanárok felnőttoktatási, illetve felsőoktatási gyakorlattal rendelkeznének.) A másik – sajnos nehezen mérhető – feltételegyüttes a gyakorlatirányító attitűd. A mentorálás komoly szaktárgyi, pedagógiai felkészültséget igényel, azonban vannak olyan emberi tulajdonságok, melyek segíthetik, és olyanok, melyek az objektív feltételek megléte ellenére is ellehetetlenítik a hallgatói gyakorlatot. Nagy kérdés, ki az ideális gyakorlatirányító pedagógus. Alább a lehetőségek két végletét mutatjuk be, pusztán az illusztráció kedvéért.

Az első esetben a gyakorlatirányító pedagógus egyszakos szaktanárként végzi pedagógiai munkáját, az óratartáson kívül más állandó feladattal nem terhelt. Ebben a helyzetben teljes mértékben a tantárgyi tevékenységére fókuszálhat, részt vesz az intézmény életében, vagyis ez a két terület lesz ismert az irányítása alatt gyakorló hallgatónak.

A másik végletes helyzet – a Földes Ferenc Gimnáziumot ez jellemzi –, amikor a gyakorlat irányítására felkért pedagógus többszakos, a szakjait tanítja, osztályfőnök, munkaközösség-vezető, projektfeladatai vannak, iskolai műsorokat készít, tehetséggondozó és felzárkóztató foglalkozásokat is szervez helyben – vagy külső munkahelyen az OH megbízásából, ahol ő tananyag-, illetve feladatfejlesztő, tantervfejlesztő vagy egyetemi külső oktató. Stb. Bár ezek a tevékenységek nem feltétlen egy időben történnek, nyilvánvaló, hogy a az adott mentorral dolgozó hallgató a pedagógusi munkának olyan széles spektrumára lát rá, ami sok gyakorló pedagógusnak sem adatik meg.

Az intézményi gyakorlat kiemelt szereplője a hallgató. Egyetemi státusza egyértelmű, sokkal nehezebb a gyakorlóhelyi helyzetét körülírni. Egy köznevelési intézményben rendszeresen jelen vannak a tanulók, a pedagógusok, a segítő és technikai alkalmazottak. Alkalmanként megjelennek a szülők, esetenként meghívott vendégek – de a hallgató egyik csoportba sem tartozik. Iskolai jelenléte nem elszigetelt, minden iskolahasználóval kapcsolatba kerül, használja az intézmény infrastruktúráját, eszközeit, kiszolgálóhelyiségeit stb. Mi jogosítja fel az iskola ilyen sokszínű igénybevételére, és milyen felelősség terheli mindeközben?

Mi jogosítja fel az iskola ilyen sokszínű igénybevételére, és milyen felelősség terheli mindeközben?

A kérdés megválaszolása előtt arra is ki kell térni, hogy ki szabályozhatja a hallgató gyakorlóhelyi jelenlétét, tevékenységét, hozzáféréseit. Egy egyszerű példával szeretnénk illusztrálni a hallgató sajátos intézményi helyzetét:

A pedagógusi tapasztalatok gyűjtése kitér minden intézményi területre és tevékenységre, de vonatkoznak-e a hallgatóra a köznevelési jogszabályok, a titoktartástól az adatkezelésen át, a KRÉTA rendszer hozzáféréséhez és használatához? A hallgató semmilyen jogviszonyban nincs a

gyakorlóhellyel. Tisztázni érdemes azt is, hogy a hallgató milyen tevékenységekre jogosult a gyakorlóhelyen, milyen szakmai és magatartási elvárások fogalmazódnak meg vele kapcsolatban. Világossá kell tenni, hogy a hallgató milyen önálló tevékenységet folytathat az iskolában, milyen megbízás adható neki, mit köteles elvégezni és ki utasíthatja. A hallgató a pedagógiai tevékenység gyakorlati megismerése miatt tartózkodik az iskolában, ezért rögzíteni kell aktív és passzív szerepeit a tanórákon, az óraközi szünetekben, az iskolai rendezvényeken és az iskolán kívüli tanulói foglalkozásokon. Ha átgondoljuk a felsoroltakat, *a hallgatók számára egy munkaköri leírás megfogalmazására van szükség*, ami természetesen kiegészül azokkal a tevékenységekkel, amit képzőhelye előír a gyakorlati képzéshez kapcsolódóan.

A hallgatók gyakorlóhelyi jelenléte hatással van az intézmény szervezeti rendjére, ezért fontos, hogy a hallgató képzése az intézmény pedagógiai programjában is nyomon követhető legyen. Ezek a dokumentumok csak a hatályos jogszabályoknak megfelelőek lehetnek. A köznevelési törvény a pedagógiai program tartalmának szabályozására is kitér, de nem tér ki a felsőoktatás hallgatóinak nevelésben és oktatásban betöltött szerepére. A hallgató gyakorlata során oktatási és nevelési tevékenységet folytat, melynek eredményeiért nem vonható felelősségre, tehát folyamatos kontroll mellett tevékenykedhet. Mivel a pedagógiai folyamatok rendkívül összetettek, ezért az iskola tanulóival önállóan nem végezhet munkát. (Ezért is kérdéses a hatodéves hosszú gyakorlat idején a hallgató önálló tantermi munkája, ami általánosan elterjedt és elvárt gyakorlat.)

A hallgató a képzési idő jelentős részét gyakorlóhelyen tölti, ahol az intézmény házirendje rá is vonatkozik. Sajátos helyzete miatt intézményi működését, jelenlétének feltételeit a házirend bővítésével lehet biztosítani. Különösen fontos ezen a területen egyértelműsíteni a hallgató és a nevelőtestület tagjainak kapcsolati rendjét, ahogyan szükséges a hallgató és az iskola tanulói, továbbá a tanulók szülei közötti kapcsolatot is tisztázni.

A gyakorlóhelyi szereplők közül foglalkoztunk a vezetői és hallgatói területekkel, ám érdemes a gyakorlatot az iskolában irányító, az egyetem nézőpontjából i-mentor intézményi helyzetét is átgondolni. A pedagógus a tankerület alkalmazottja, munkáját az iskolában, (esetenként több iskolában is) végzi, tevékenységét a munkaköri leírása határozza meg. Munkajogi státusza alapján lehet határozatlan vagy határozott időre kinevezett, teljes és részmunkaidős, és lehet óraadó is. A hallgató is kerülhet bármilyen munkavállalói helyzetbe, ezért hasznos lenne, ha a közös munka során a hallgatónak alkalma lehetne megismerni különböző munkajogi helyzetben lévő pedagógusok munkáját.

> egyértelműen deklarálta a mentortanárokkal szemben megfogalmazott többletelvárásokat

A felsőoktatásban zajló átalakulási folyamatok a pedagógusképzést is érintik, és a képzőhelyek sokat tesznek azért, hogy a hallgatók gyakorlata megfelelően támogatott legyen. A Miskolci Egyetem az i-mentor munkájának támogatására listát állított össze, amelyben egyértelműen deklarálta a mentortanárokkal szemben megfogalmazott többletelvárásokat. Erre nagy szükség van,

hiszen a vezetőtanár az egyetem alkalmazásában áll, teljes rálátása van a kolléga munkájára, míg a partneriskola szakmai és komplex ellenőrzésére az OH és a fenntartó hivatott. A képzőhely a gyakorlat irányításának felelősségét a partneriskolában is meg kívánja tartani, de az ellenőrzéshez nincsenek meg a jogosultságai, ezért egyrészt adminisztratív feltételeket fogalmaz meg, másrészt a bizalmat a szakmai szempontok alapján hitelesíthető tevékenységgel igyekszik megerősíteni.

Összegzés

Turbulens időszakokban alapvetően kétféle stratégiát választhat egy olyan alrendszer, mint a pedagógusképzés: megpróbálja minél kisebb sérülések mentén „átvészelni ezt az időszakot, vagy „lehetőség-ablakként" kezelve elindítja saját innovációs folyamatait. Amennyiben lehetőség-ablak: körülnéz a beágyazottságában, megvizsgálja, milyen hallgatói bázisra építhet. A bekerülő hallgatók sajátosságaiban rejlik ugyanis a tanárképzés szerepvállalásának egyik lehetősége és egyben kényszere is: a jelentősen megváltozott (heterogénebb) társadalmi hátterű, tudású és motivációjú felsőoktatási hallgatói bázist legyen képes felkészíteni a hátrányos helyzet iskolai kezelésére (*Ugrai*, 2014, 5. o.).

A gyakorlatorientált tanárképzés bevezetésével együtt járó módszertani megújulás egyben azt a közvetett eredményt is hozhatja, hogy általa egyfajta preventív, védelmi rendszer épül ki a pedagógus számára. Hiszen az önálló tudáskonstrukciós tevékenység nem kizárólag a kognitív apparátust igényli, hanem egy komplex, intrinzik motivált, involválódott hozzáállást, ami önmagában is kiváló kiégés-prevenciós faktor. Arról nem is beszélve, hogy az érzelmi-indulati élet szabályozása pedagógusoknál – és szinte minden humán szakterületen – sok erőt felemészt, és sokszor nem működik kiegyensúlyozottan. A módszertani megújulás és a Miskolci Egyetem fókuszpontjai együtt – mint egy rejtett tanterv – egy önműködő, autotelikus, reális célokat kitűzni tudó, önmagát motiváló és tudását konstruáló pedagógus képét vizionáltatják.

Hinnünk kell abban, hogy ez a megújulás nem utópikus, és nem is egy választható alternatíva, hanem egy szükségszerűen megoldandó szakmai kihívásra adott adekvát felelet – az adaptív fennmaradás és boldogulás érdekében.

IRODALOM

Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.

Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, **32.** 99–120.

Fűzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány.* **3.** 4. sz., 38–56.

K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Líceum, Eger.

K. Nagy Emese (2019): A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága. *Pedagógusképzés*. **18.** 1–2. sz., 62–77.

K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Új Pedagógiai Szemle.* **66.** 3–4. sz. 7–13.

K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

Káplár-Kodácsy Kinga és Dorner Helga (2017): Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány* . **5.** 3. sz., 31–49.

Knausz Imre, Lubinszki Mária és Murvainé Ádám Anetta (2015): A pedagógiai kultúraváltás segítése az útkereső projektelem keretében innovatív gyakorlatközösségek kialakítása – a tapasztalatok összegzése. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat – kézirat.

Knausz Imre, Lubinszki Mária és Takács István (2018): A szakmai tanárképzés lehetséges módszertani fókuszai. Kézirat. EFOP-3.5.2-17-2017-00001 „Kooperatív képzések és Oktatási innováció a Szakmai Tanárképzésben Kelet-Magyarországon (KOSZT)"

Lubinszki Mária (2022): Az egzisztenciális pedagógia lehetőségei a felsőoktatásban. *OxIPO.* **4.** 3. sz.

Rapos Nóra és mtsai (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat könyvei

Szivák Judit és Péter Petra (2022): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk., 2022.): *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 761–798.

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. **9.**, 4. sz., 3–13.

Ugrai János (2015): A pedagógiai kultúraváltás segítése az útkereső projektelem keretében innovatív gyakorlatközösségek kialakítása – elméleti összefoglaló. 1. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat – kézirat

HEAVY TOOLS
Virág