

LUKÁCS KRISZTINA

Gyakorlati tanárképzés: a vezetőtanár szerepe

Egy tréfásnak szánt leírás szerint, ha egyetlen szóval akarnánk megnevezni olyan, egymástól távol eső munkaköröket, mint *animátor, motivátor, tantárgyi szakértő, gyermekvédelmi felelős, elveszett tárgyak megtalálója, könyvelő, szociális munkás, rendfenntartó, tantervvégrehajtó, alkalmazott pszichológus, pályaválasztási tanácsadó, technikus, PR szakember, terapeuta, pótszülő, vizsgabiztos, élő lexikon, bűnbak* stb., akkor a *tanár* szót használhatnánk. Nem meglepő tehát, és széleskörű kutatások igazolják, hogy évek telnek el (átlagosan öt-hét év), mire a kezdő tanár képes egyensúlyba hozni és megfelelő szinten ellátni sokféle feladatát.¹

Az egyetemi képzést követő iskolai gyakorlat a tanárrá válás fontos kezdőszakasza. A gyakorlóiskolában szerzett tapasztalatok nemcsak a pályakezdés éveit és a pályán megmaradást befolyásolják, hanem hosszú távon is hatnak a tanári munka színvonalára. Ennek a szakasznak kulcsfigurája a vezetőtanár vagy mentor: a gyakorlat eredményessége lényegében rajta múlik. Munkájáról mégis meglehetősen kevés szó esik, legalábbis a magyar szakirodalomban. A nemzetközi irodalom a mentort a minőségbiztosítás, az értékteremtés, értékmegőrzés és értékátadás biztosítékának tekinti. Európa- és Amerika-szerte a tanárképző intézmények arra törekednek, hogy képzett vezetőtanárok hálózatát hozzák létre, akik irányítani és támogatni tudják a tanárjelöltek és a kezdő tanárok első szakmai lépéseit.

Jó vezetőtanár csak gyakorlott, jó tanárból lehet. De nem kell tökéletesnek lennie. A tanári munkában (Bettelheim után szabadon) elég egyszerűen jónak lenni.² A jó itt többet jelent, mint a tökéletes, mert magában foglalja a még nem kialakult, a még fejlődőben lévő elfogadását. A jó vezetőtanár jellemzői:

– szakmai-módszertani fölkészültség,

¹ DONA M. KAGAN: Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, *Review of Educational Research* 62 (1992/2).

² BRUNO BETTELHEIM: *Az elég jó szülő*, Cartaphilus, Budapest, 2000.

- empátia, a másik ember feltétel nélküli elfogadása és támogatása, valamint a személyes hitelesség (a Carl Rogers által megfogalmazott kritériumok),
- az önreflexióra, a szakmai megújulásra és párbeszédre való képesség és készség.

A VEZETŐTANÁR MUNKAKÖRE

Egy Ontario (Kanada) területén 2007-ben létrehozott, a katolikus iskolák mentorait összefogó projekt szerint a mentor feladata, hogy:

- megszabja a tanulási célokat,
- megteremtse a bizalom légkörét,
- figyelemmel meghallgassa a résztvevők szempontjait,
- kérdéseivel segítse a helyzetek föltárását,
- segítő célú visszajelzést adjon,
- kezelje és megoldja a fölmerülő problémákat,
- az önreflexió segítségével tevékenységét egyre magasabb színvonalon végezze.³

A magyarországi gyakorlatban a vezetőtanár munkaköre még tágabb. Elsősorban tanár, aki mindennapi tevékenységében

- bemutatja a jó tanár munkáját, elveit, dilemmáit, döntéseit,
- példát ad, lelkesít, motivál,
- megszervezi a jelölt iskolai gyakorlatát,
- feladatokat ad,
- a feladatok megoldásához megadja a szükséges támogatást,
- óramegbeszélésekkel segíti a jelölt munkavégzését, hosszú távú fejlődését,
- diagnosztizál,
- értékkel.

A felsoroltak közül melyek a legfontosabb feladatai? Ez mindig helyzetfüggő: a mentor munkája egyrészt a tanárjelölt személyisége, adottságai, pillanatnyi felkészültsége, másrészt az adott tanulócsoport szintje, összetétele, harmadrészt a tágabb és szűkebb oktatási környezet függvénye. Az a dolga, hogy pontos

³ BARBARA MCMORROW: *Called to Lead, Called to Serve*, www.cpcp.on.ca/Mentoring

helyzetfelmérésre alapozva egyensúlyt teremtsen a különböző szubjektív és objektív tényezők, a rövid, közép és hosszú távú célok között, s a rövid távú feladatokat a hosszabb távú tanulási célok rendszerébe illessze. Célja, hogy hidat építsen a jelölt komplex valósága és az elérhető legjobb, az ideális praxis között.

HOGYAN TANUL A VEZETŐTANÁR?

Vezetőtanárnak lenni nagy kihívás. Szerencsés voltam, hogy olyan közösségben kezdhettem dolgozni (az ELTE gyakorlóiskolájában, a hagyományos ötéves képzés keretei között), ahol még hatott az eredeti, Eötvös József, Kármán Mór és Trefort Ágoston által fémjelzett, a szellemi szabadság és felelősség pilléreire nyugvó tanárképzés élő hagyománya. Segítséget jelentett, hogy a gyakorlóiskolákban nem egy-egy magányos vezetőtanár dolgozik, hanem vezetőtanárok közössége, akiknek folyamatos tapasztalatcseréje, párbeszéde az önképzés hatékony formája. A következőkben olyan gondolatokat írok le, melyek a gyakorlóiskolai munka során,⁴ valamint különböző (hazai és angliai) vezetőtanár-képzéseken és műhelymunkákban fogalmazódtak meg, továbbá ismertetek néhány tanárképzéssel foglalkozó kutatásból levont következtetést.

MIT TANUL A TANÁRJELÖLT A GYAKORLÓISKOLÁBAN?

Egy tanárjelöltek között 2000-ben készült (53 fős) felmérés a következő kérdésekre kereste a választ: 1) mit vártak a jelöltek a féléves iskolai gyakorlattól a gyakorlat megkezdése előtt, 2) mit kaptak a gyakorlat során, 3) kitől tanultak a legtöbbet, illetve mit tanultak a vezetőtanártól, 4) mit hiányoltak, 5) hogyan jellemeznék a jó vezetőtanárt.⁵

Az egyes kérdésekre a leggyakoribb válaszok:

- 1) Azt várta, hogy tanárként kipróbálhatja magát; gyerekekkel találkozik; megtanul tanítani; kipróbálhatja az egyetemi képzés során megszerzett ismereteket.
- 2) A gyakorlat során megtanult az órára fölkészülni, megtervezni; az órákon kérdezni és magyarázni, a diákokkal bánni; azonban csak kö-

⁴ DROZD ZSUZSA – ENYEDI ÁGNES ET AL.: *A vezetőtanári munka elmélete és gyakorlata*, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskola, Kézirat, 1996/97.

⁵ ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskola, 2000.

- zepesen tanult meg különböző módszereket alkalmazni, differenciált foglalkozásokat vezetni, fegyelmezni.
- 3) A legtöbbet vezetőtanárától tanulta.
 - 4) A jelöltek közül néhányan több önállóságot szerettek volna a tanítási szakaszban, valamint részletesebb visszajelzést a munkájukról.
 - 5) A jó vezetőtanár ismertetőjelei: kiváló szaktanár, korszerű szakmai-módszertani ismeretekkel, segítőkészség, jó kapcsolat a diákokkal és a jelöltekkel, nyitottság, problémaérzékenység, jó kommunikációs készség.

A felmérésnek különösen a második pontjára adott válaszokból (mit tanult a gyakorlóiskolában?) következtethetünk arra, milyen (a túléléshez szükséges) alapvető készségek hiányával kellene megküzdenie a fiatal tanárnak előzetes iskolai gyakorlat nélkül, mennyire eszköztelenül kezdené meg tanári pályáját.

A válaszok beszélnek a jó tanár személyiségéről (gyerekszerető, figyelmes, kreatív, őszinte stb.) és munkájának látható, megtanulható elemeiről (óratervezés, fegyelmezés, értékelés stb.), értelemszerűen keveset árulnak el azonban a tanári tudás más, nem kevésbé fontos, de nehezen megfigyelhető vagy megnevezhető, rejtett, implicit elemeiről. Minél gyakorlottabb, minél nagyobb tudású egy tanár, annál mélyebb és átfogóbb ez a rejtett tudástartomány, annál könnyebben válik mozgósíthatóvá az egyedi helyzetek megoldására, de annál nehezebben körülhatárolható vagy megfogalmazható.

A tanításban (ahogy például a gyógyító munkában sem) nem egyszerűen az egyetemen elsajátított, kész szakmai eszköztár gyakorlati alkalmazása zajlik. Sokkal inkább elmélet és gyakorlat párbeszédéről, egymásnak felelgető észleléseiről és általánosításairól, vagyis együttfejlődéséről van szó. A diplomás szakemberek képzésének gyakran idézett szaktekintélye, Donald A. Schön szerint lényeges különbség a tudós és a gyakorlati szakember között, hogy a gyakorlati szakembernek napról napra szembe kell néznie az elméletnek nem tökéletesen megfelelő, vagy annak ellentmondani látszó tényekkel és helyzetekkel, azokat napról napra kezelnie kell.⁶ A 'technikai racionalitás', azaz az egyetemen megismert elméletek és eljárásmodok, vagy az oktatás irányítói által kiadott adminisztratív intézkedések egyszerű, mechanikus alkalmazása nem lehet alkalmas a végtelenül sokarcú és változékony valóság kezelésére. Minden tanárnak összhangot kell teremtenie a saját és a tanítványai valóságát tükröző elmélet és gyakorlat között. Ez a munka a gyakorlóiskolában kezdődik. A jelölt elsősorban

⁶ DONALD A. SCHÖN: *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

nem kész minták, eljárasmódok átvétele, utánzása révén tanul, nem előre gyártott sémákra van szüksége, hanem problémamegoldó gondolkodásra. (Ez nem jelenti a pozitív példák jelentőségének tagadását, hiszen a fiatal szakembernek természetesen szüksége van a jól bevált rutinok megfigyelésére és begyakorlására, automatizálására annak érdekében, hogy egyre magasabb szintű oktatási és nevelési célok megvalósítására tudja fordítani a figyelmét.) A mentor feladata nem az, hogy előírja a követendő lépéseket, hanem hogy tükröt tartson a jelölt elé, amelyben tárgyilagos képet kaphat önmagáról, hogy párbeszédet folytasson vele napi munkájáról és azzal kapcsolatos gondolatairól, gondjairól, így segítve az önreflexió igényének és gyakorlatának kialakulását. Így juthat el a tanár Schön szerint a 'reflektív racionalitáshoz', így lesz képes a környezetfüggő, összetett gyakorlati problémák kreatív, egyedi megoldására, a tanári munka 'művészi' szintjének elérésére.

Többféle veszély leselkedik a fiatal szakemberre, míg eljuthat ide. Előfordulhat, hogy mereven az egyetemen elsajátított elméletekre és kész módszerekre támaszkodva nem tud tanulni az iskola másféle valóságából, vagy diákjainak a sajátjától eltérő igényeiből. Veszély azonban az is, hogy félreteszi az 'üres' elméletet, és egy alacsonyabb szinten, esetleg saját földolgozatlan diákkori élményeinek általánosításával, vagy pedagógiai közhelyekre és féligazságokra építve alakítja ki tanári gyakorlatát. Tapasztalatok híján a helyzetek értelmezésében könnyen téveszthet arányokat, egy-egy szempontnak, a tanulási folyamat egy-egy elemének túlzott figyelmet szentelve más részek rovására. (A jelölt például, igen helyesen, fontosnak tartja, hogy az óra első néhány perce érdekes és motiváló legyen, ezért hosszú időt fordít a megtervezésére, ami így észrevétlenül az óra hangsúlyos és néhány percnél mindenképp hosszabban terpeszkedő elemévé válik, az óra egészének a rovására). A mentor segítségével sok zsákutca elkerülhető vagy legalábbis felismerhető. A reflexió, beépülve a mindennapi tanári gyakorlatba, segíti a rugalmas, dinamikus, önálló és kreatív tanári viselkedésformák kifejlődését. Ez az út vezethet majd az évek során a 'mesterszint', a tanári autonómia eléréséig.

AZ ISKOLAI GYAKORLAT SZAKASZAI

- 1) Előkészítő szakasz
- 2) A tanítást megelőző (hospitálási) szakasz
- 3) Tanítási szakasz, gyakorlótanítás
- 4) Záró szakasz (utóhospitálás)

1) *Előkészítő szakasz*

A vezetőtanár és a jelölt(ek) első megbeszéléseinek célja a pozitív légkörben folyó személyes ismerkedésen túl a közös munkához nélkülözhetetlen alapelvek és információk tisztázása és cseréje.

A legelső találkozás hangulata döntő lehet. A jelöltnek éreznie kell, hogy bizalommal fogadják, hogy a vezetőtanár érdeklődéssel fordul feléje. Szükséges, hogy a vezetőtanár valamennyire fogalmat tudjon alkotni a jelölt élethelyzetéről, időbeosztásáról, előzetes szakmai képzéséről, esetleges tanítási gyakorlatáról, de ne váljék ez a találkozó személyeskedő kikérdezéssé; inkább a személyes kapcsolat kialakítására és az információk arányos cseréjére törekedjünk. Jó, ha már az első alkalommal meg tudjuk mutatni, illetve írásos formában a jelölt kezébe is adni azokat az információkat, amelyekre később szüksége lehet:

- a vezetőtanár és az iskola telefonszámát, e-mail címét,
- az igazgató(k) és a szakos kollégák nevét,
- egy 'elsősegélyszámot': kihez forduljon, ha előre nem tervezhető esemény miatt segítségre van szükség (ez értelemszerűen a vezetőtanár, de jó egy 'tartalékkapcsolatot' is megadni),
- az iskola házirendjét, esetleg etikai kódexét,
- az iskola térképét (szaktantermek, könyvtár, számítógépterem stb.),
- a csöngetési rendet, helyettesítési és ügyeleti rendet,
- a félév beosztását (ünnepélyekkel, sportnapokkal, tanulmányi versenyekkel, továbbképzésekkel stb.),
- a vezetőtanár által használt tanmeneteket, lehetőség szerint a tankönyveket és segédkönyveket.
- Válaszolunk bármilyen egyéb felmerülő kérdésre.

Akkor sikeres ez az első találkozó, ha a jelöltben kedvet támaszt a gyakorlat megkezdéséhez, ha látja, hogy igényes és támogató légkörben, megbecsült munkatársként dolgozhat majd.

A további megbeszélések főbb témái (a gyakorlat első néhány napjában):

- az iskolai gyakorlat általános rendje, időbeosztása,
- a jelölt és mentor együttműködésének formái (óralátogatások, óramegbeszélések, esetleges közösen megtartott órák vagy rész-órák, közös tervezés, szemléltető anyagok készítése, házi feladat és dolgozatjavítás stb.),
- a különböző szakaszokban várható terhelés mértéke (mennyi időt kell az iskolában óramegfigyeléssel, óramegbeszéléssel, tanítással tölteni, mennyit otthoni felkészüléssel),

Gyakorlati tanárképzés: a vezetőtanár szerepe

- ismerkedés a vezetőtanár osztályaival,
- kapcsolatok a diákokkal (például tegeződés-magázódás),
- az órán és órán kívül elvárható viselkedésformák,
- az óramegfigyelés szempontjai, a hospitálási napló,
- az óralátogatások és óramegbeszélések időpontjainak rögzítése,
- egyéb gyakorlati tudnivalók (például fénymásolás, könyvtár-, számítógép használat),
- az értékelés rendszere,
- a jelölt esetleges egyéni kérései (például milyen életkorú diákokat szeretne tanítani, milyen tananyagrészt kipróbálni).

Érdeemes az első napokban időt szánni arra, hogy tájékozódjunk a jelölt (szakmai és általános) érdeklődési köréről, az egyetemen elvégzett, a gyakorlat szempontjából fontos szakszemináriumokról, fontosabb dolgozatainak, szakdolgozatának témájáról, esetleg kutatási területéről.

2) A tanítást megelőző (hospitálási) szakasz

Az elmélyült szakmai munka kezdete, amikor a jelölt rendszeresen látogatja elősorban saját vezetőtanára, de más szakos és nem szakos kollégák óráit is. Bár az egyetem nyilván megpróbálta csoportos óralátogatások és megbeszélések segítségével fölkészíteni a jelölteket, legtöbbjüknek mégis segítségre van szüksége, hogy hasznosan tudja eltölteni ezt az (általában gyakran fölöslegesnek tekintett) időszakot. A hospitálási szakasz célja elősorban, hogy a jelölt megtanulja

- az órákat mind a tanár, mind a tanulók szemével látni és értékelni,
- az óra jelentős eseményeit észrevenni, értelmezni, ennek érdekében
- kritikusan gondolkodni, kérdéseket fölteni,
- a csoport és az egyes tanulók egyéniségét, viselkedését, tanulási szokásait megfigyelni,
- megfigyeléseit lejegyezni,
- véleményét udvariasan, de nyíltan előadni (függetlenül attól, hogy vezetőtanára vagy jelölttársa óráján hospitált).

Az óramegfigyelés gyakorlott tanárok számára sem könnyű feladat. Ha fölkeszületlenül végzik, gyakran mindössze a megfigyelő preconcepcióinak a megerősítését eredményezi. A tanárjelölt (még diák korából) gyakran leegyszerűsített képet hoz magával az iskoláról; ennek árnyaltabbá tétele, a sokféle tényező megismerése nem megy máról holnapra. Ahhoz, hogy a tanulási folyamat ré-

szévé váljon, a hospitálást tanítani kell. Ehhez általában két-három, vagy akár több hétre lehet szükség. Érdemes a jelölttel naponta előre megállapodni a megfigyelési szempontokban, hogy az óra fontos elemeire irányítsuk a figyelmét. Ilyen szempontok lehetnek

- az óra tervezettsége, szervezettsége, ritmusa,
- az órai munka irányításának módjai, a házi feladatok ellenőrzése, számonkérés,
- a magyarázatok, utasítások érthetősége,
- (táblai) vázlat, fénymásolatban kiadott anyagok,
- a tankönyv, a kiegészítő- és segédanyagok használata,
- az óra légköre, a tanulók érdeklődésének fölkelése és fönntartása, a fegyelem stb.

Különösen a gyakorlat elején van szükség meghatározott megfigyelési szempontokra, a későbbiekben a jelölt maga is képes lesz az óra jellegének megfelelően odafigyelni a lényeges pontokra. Bár a megfigyelési szempontok bizonyos értelemben korlátozzák a jelöltet, segítségükkel mégis több fontos dolgot fog észrevenni, mintha egyszerre 'mindenre' próbálna figyelni. Ezek a szempontok egyúttal rendszert visznek a hospitálásba, fejlesztik a tudatosságot, előkészítik a tanítási szakaszt, és keretet adnak az óramegbeszéléseknek is. A rendszeres óramegbeszélések, a látható események visszaidézése, a mögöttük rejlő okok megkeresése, az eredmények, hatások elemzése, a lehetséges alternatívák megbeszélése a tanulás legfőbb elemei. Ezek során tudatosul, hogy a dolgokat több szempont alapján lehet és kell vizsgálni, hogy ritkán létezik csak egyetlen megoldás, a választás szabadsága és felelőssége a tanári munka alapértéke. További haszon, hogy a megbeszélések során a jelölt és a mentor között közös szempontrendszer és közös nyelv alakul ki, amelyet már könnyebben fognak tudni alkalmazni akkor, amikor a tanítási szakaszban a jelölt óráinak megbeszélésére kerül a sor.

3) Tanítási szakasz, gyakorlótanítás

A gyakorlótanítás a jelölt számára a legintenzívebb tanulás időszaka, egyúttal jelölt és mentor számára is rendkívül idő- és munkaigényes periódus. Ekkor kezdi megszerezni a jelölt azokat az alapvető kompetenciákat (az óra megtervezése, szervezése, az anyag bemutatása, gyakorlása, a tanulók motiválása, munkájuk irányítása, ellenőrzése, osztályozás, fegyelmezés stb.), melyek a tanári pálya 'túlélőcsomagját' képezik. Ahhoz, hogy tanárként el tudja magát fogadni és fo-

gadtatni, fontos, hogy magabiztosan tudja végrehajtani ezeket a feladatokat. Csak ezután fog eljutni arra a szintre, ahol mindezt alá tudja rendelni a tanulók differenciált igényeinek és szükségleteinek, és a tanítási-tanulási folyamatot optimalizálni tudja.⁷

Minden (vagy majdnem minden) óra esetében szükség van részletes, előzetes óramegbeszélésre; a mentor jelenlétére a jelölt óráján; elemző óramegbeszélésre.

Hosszú évek tapasztalata azt mutatja, hogy minden egyes jelölt által tanított óra esetében legalább egy-két órát kell szánni az óra előtt és (lehetőleg közvetlen az óra után tartott) utólagos megbeszélésre. Ez ideális esetben, jól felkészült jelölteknel van így. Ha a jelölt kevésbé fölkészült, kevésbé szorgalmas, kevésbé talpraesett vagy magabiztos, ha a tanított osztály vagy tananyag valamilyen szempontból problematikus, akkor ennél sokkal több időre, akár egész délutánokra is szükség lehet.

3.1) Hogyan segítsen a vezetőtanár az órára való felkészülésben?

Nehéz szabályt adni, hiszen minden egyes jelöltnek más-más segítségre van szüksége, a gyakorlat elején természetesen többre, mint a gyakorlat vége felé. A tehetséges, felkészült jelölttel általában elég először nagy vonalakban megállapodni az óra témájában, céljaiban, a tananyagban. A jelölt ezek alapján önállóan tervet készít, majd a terv alapján részletesen megbeszéli a mentorral, hogy mi, miért, mikor és hogyan fog történni az órán. Az átlagos jelöltnek azonban ennél sokkal többre van szüksége. Részletesen meg kell beszélni a tanítandó anyagot, a kiemелendő pontokat, a lehetséges módszereket. Ezután a jelölt megtervezi az órát, ezt a tervet újra megbeszéli a vezetőtanárral. A megbeszélés legyen minél konkrétabb: mit fog tanítani, hogyan osztja be az óra 45 percét, hogyan magyaráz, pontosan milyen kérdéseket tesz föl, mit ír a táblára, hogyan készíti elő a házi feladatot stb. Egy kezdő tanárnak általában az óra minden egyes percére és minden eshetőségére föl kell készülnie, hiszen ritkán tud 'menet közben' gondolkodni, az óra forgásában értelmesen rögtönözni. Ugyanakkor vigyázni kell arra, hogy a tervezésre ne fordítson az ésszerűnél több időt. Lelkiismeretes kezdő tanárok hajlamosak éjszakába nyúlóan készülni, majd a tényleges órán az izgalomtól, fáradtságtól halványan teljesíteni. Természetes, hogy a jelölt eleinte órákat tölt a tervezéssel, de a cél a reális munkaterhelés, a 'fenntartható' időbeosztás elérése.

⁷ DONA M. KAGAN: Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, i. m.

3.2) *Hogyan viselkedjen a mentor a jelölt óráin?*

Lehetőleg maradjon láthatatlan és hallhatatlan. Diákjai (különösen, ha szeretik és tisztelik), úgymint hajlamosak lesznek az óra közben alkalomadtán ránézni, véleményét fürkészni. Jobb, ha a mentor arca ilyenkor mozdulatlan marad, nem árulja el véleményét. Különösen akkor nem, ha a jelölt esetleg valamilyen tárgyi vagy egyéb tévedést követ el. Erre az utólagos megbeszélés során természetesen föl hívja a jelölt figyelmét, és a jelölt feladata lesz (mint későbbi tanári működése során is), hogy a következő órán helyesbítsen. (Nem könnyű helyzet, de meg kell birkózni vele.) A 'be nem avatkozás' elve alól nagyon ritka kivétel adódik. Vannak természetesen kellőképp tapintatos megoldások olyan gyakoribb helyzetekre, ha például a jelölt a táblán felejt egy helyesírási hibát, vagy ha kezd kifutni az időből. (Ilyen esetekre érdemes előre megegyezni a jelölttel néhány egyszerű, és a diákok számára láthatatlan jelzésben.)

3.3) *Milyen legyen az utólagos óramegzbeszélés, hogyan mondjon véleményt a vezetőtanár?*

Néhány egyszerű irányelv követése előmozdítja a megbeszélés sikerét. A mentor

- hallgassa meg a jelöltnek az órával kapcsolatos érzéseit, gondolatait,
- saját véleményét a pozitív észrevételekkel kezdje,
- irányítsa a figyelmet az óra általa fontosnak tartott elemeire,
- konkrétumokat mondjon: mi hangzott el, mi történt, mit figyelt meg, ezek milyen gondolatokat ébresztettek,
- éreztesse, hogy a jelölttel közösen, az ő szempontjainak figyelembevételével kívánja értelmezni és értékelni a látottakat,
- ne éreztesse fölényt, ne általánosítson, ne tételezzen föl hátsó szándékokat, ne mondjon értékítéleteket, ne vádaskodjon,
- ne bíráljon olyasmit, amin a jelölt nem tud változtatni,
- a megbeszélést mindig pozitív hangnemben zárja.

Hasznos, ha a jelölt kezében ott van néhány szempont a saját órájának megfigyeléséhez és elemzéséhez, ezek is kiindulópontjai lehetnek a megbeszélésnek, például:

- az óraterv (mennyire volt használható, hol kellett eltérni tőle),
- a tényleges óra (sikeres, kevésbé sikeres részek, okok, tanulságok),
- a diákok (órai aktivitás, motiváltság, nehéz helyzetek és okaik, megoldási kísérletek és lehetséges alternatívák),
- tanulságok a későbbiekre, a következő órákra nézve.

A tanárjelöltek gyakran kifejezik azt a véleményüket, hogy az egész iskolai gyakorlat számukra leghasznosabb része saját óráik részletes megbeszélése volt. Érdemes tehát elgondolkozni ezeknek a megbeszéléseknek céljain, hangnemén, felépítésén, esetleges buktatóin. Számomra igen tanulságos volt, amikor egy angliai képzés vezetője⁸ ismertette John Heron (eredetileg terápiás célra készült) hat-kategóriás intervenciós modelljének⁹ egyszerűsített, tanárképzésre alkalmazott változatát.

Ez a modell leírja azokat a tipikus stratégiákat, beavatkozási módokat, melyek segítő és segített (terapeuta és kliens, illetve mentor és tanárjelölt) megbeszélései során alkalmazhatóak, felsorolva az egyes beavatkozási módokhoz tartozó tipikus kérdéseket, szövegfordulatokat, nem-verbális visszajelzéseket, a várható előnyökkel és hátrányokkal együtt.

A hat-kategóriás modellben a segítő személy lényegében kétféle, egymástól lényegileg eltérő magatartást vehet föl: a *facilitátor* fejlődést, növekedést segítő vagy az *autoritás* tekintélyelvű magatartását. Mint *facilitátor*, a terapeuta, vagy esetünkben a mentor, törekedhet (1) *katartikus hatású*, (2) *katalizáló* vagy (3) *támogató* magatartásra. Ha *autoritásként* kíván föllépni, viselkedése lehet (4) *preskriptív (irányító)*, (5) *leíró/tájékoztató jellegű* vagy (6) *konfrontáló*. Mind a hat intervenciós módnak megvan a maga létjogosultsága, és mindegyikhez különböző előnyök és hátrányok társulnak. Alkalomadtán mindegyikre szükség lehet, de nem egyenlő hangsúllyal. Mint minden segítő kapcsolatban, mentor és tanárjelölt kapcsolatában is a *facilitátor támogató* magatartása az alap.

A *facilitátor támogató* magatartása a tanárjelölt személyének tiszteletén alapul. Célja, hogy értékeinek elismerése révén erősítse a jelölt önbecsülését. Ez a mentor pozitív odafigyelésében, elismerő szavaiban és viselkedésében egyaránt megnyilvánul. A megerősítésnek azonban valódi értékekre kell vonatkoznia (ne támogassunk olyasmit, amit nem helyeslünk!), és ne legyen vállveregető („Hogy te milyen egyszerűen megoldottad ezt a helyzetet!”, „Milyen ötletes vagy!”).

Katalizáló szerepében a mentor segíti a jelöltet önmaga jobb megismerésében, gondolatainak tudatosításában és megfogalmazásában, tapasztalatainak értelmezésében. Gyakoriak a nyitott kérdések („Te hogy látod?”, „Mit gondolsz erről?”, „Kifejtenéd bővebben?”, „Később mi történt?”), valamint a tisztázás érdekében az újrafogalmazás („Azt mondod, hogy...?”; „Úgy érted, hogy...?”). Vigyázzunk azonban, hogy az egész ne fajuljon szigorú kikérdezéssé, partnerünket ne kényszerítsük védekező magatartásra, és ne adjuk a saját gondolatainkat a szájába.

⁸ ADRIAN UNDERHILL (Hastings, 1995)

⁹ JOHN HERON: *Helping the Client*, Sage, London, 1990.

Szükség lehet arra, hogy *katartikus hatásra* törekedjünk, ha a jelöltnek a témával kapcsolatos erős érzelmi reakciói nem teszik lehetővé a továbblépést („Látom, nagyon föllekesített ez az óra.”; „Úgy látom, nem vagy teljesen elégedett...”; „Nyugtalanít ez a...?”). Saját érzéseinek tisztázása és kifejezése után a jelölt általában könnyebben tud bekapcsolódni a további munkába. Pontosán kell azonban érzékelnünk, milyen messzire érdemes az érzelmek föltárásában elmenni, mely ponton kell átkapcsolni a támogató, illetve katalizáló szerepre.

A mentor és jelölt tudás- és tapasztalatbeli aszimmetriáját figyelembe vevő, de mégis egyenrangú munkatársi kapcsolatában viszonylag ritkán van szükség arra, hogy a mentor *autoritásként* viselkedjen, latba vesse tekintélye súlyát. Ebben az alapmagatartásban a *tájékoztató* szerep a leggyakoribb („Úgy láttam, hogy...”; „Erről a helyzetről azt gondolom, hogy...”; „Egyszer egy hasonló esetben az történt, hogy...”). Vigyázzunk azonban, hogy ne érzékeltessük saját fölényünket, és ne terheljük haszontalan információkkal a jelöltet.

A *preskripció* (amikor a vezetőtanár előírja a jelöltnek, hogy mit tegyen) első látásra nehezen összeegyeztethető a mentor-szerep modern felfogásával. Mégis, a sokféle bizonytalansággal küzdő kezdő tanárnak sokszor nagy segítség, ha a tapasztaltabb fél tanácsaira támaszkodhat. Jó, ha ezek nem utasítások, hanem kérések és javaslatok formájában jelennek meg („Megpróbálkozhatnál azzal, hogy...”; „Mit szólnál hozzá, ha...”; „Szeretném, ha...”). A tanácsok azonban mindig rejtenek magukban veszélyt: a felületes látszattanulást segíthetik, és perzeze mindig félre is lehet érteni őket.

Konfrontációra akkor lehet szükség, ha célunk bizonyos viselkedések korekciója, a felelősségérzet felkeltése („Talán nem vetted észre, de...”; „Zavaró, hogy...”; „Nem tartom elfogadhatónak, hogy...”). Igyekezzünk röviden, barátságosan, de határozottan beszélni, adjunk lehetőséget a jelöltnek a saját álláspontja kifejezésére, és lehetőség szerint minél előbb térjünk vissza a *katalizáló-támogató* üzemmódba.

4) Záró szakasz (*Utóhospitálás: A tanítási gyakorlat befejezése után a gyakorlóiskolában hospitálással töltött, általában egy-három hét*)

Különböző tanárképzési programok összehasonlítása során Kagan 40 (!) 1987 és 1991 között publikált kutatási eredményt összegezve megállapítja, hogy a tanárképzésben az egyetemi évek, a gyakorlóiskolai szakasz, majd a diploma megszerzése utáni első évek egyetlen fejlődési folyamatot képeznek.¹⁰ Ez idő

¹⁰ DONA M. KAGAN: Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, i. m.

alatt a kezdő tanárnak három területen van leginkább szüksége tanulásra: 1) a tanulók megismerése, 2) a róluk szerzett tudás fényében a saját magáról alkotott tanár-kép kiigazítása, alakítása, 3) olyan tanári eljárásmodok elsajátítása, melyek alkalmasak az óra levezetésének, a diákok irányításnak és az oktatási- és nevelési célok megvalósításának eredményes ötvözésére. Csak e három terület megszilárdulása után tud a tanár kellő biztonsággal mozogni az órán, ekkor tudja teljes figyelmét a tanulók értelmi, érzelmi szükségleteire, igényeire irányítani.

A fiatal tanár gondolkodásmódjának, módszereinek, viselkedésének fejlődése a következő területeken nyilvánul meg elsősorban:

- fokozódó tudatosság, meta-kogníció,
- a tanulókra vonatkozó ismeretek gazdagodása, realisabb diák-kép.
- A tanár figyelme már nem önmagára, hanem a tanulókra irányul,
- rutinszerűen tud megfelelő helyzetekben megfelelő eljárásokat alkalmazni,
- konfliktusmegoldó képessége növekszik, kifinomultabbá válik.

Kagan a tanárrá válás öt fejlődési szakaszát írja le, a *teljes kezdőtől a sokoldalú szakemberig*.

1. A teljes kezdő csak töredékes ismeretekkel rendelkezik, az egyes feladatok végrehajtása nagy koncentrációt igényel.
2. A fiatal tanár 2–3 év alatt jut el az általánosítás szintjére, amikor már saját tapasztalataira tud támaszkodni.
3. Munkáját egyre tudatosabban, tervszerűbben, magabiztosabban végzi.
4. Általában öt-hét év alatt elég gyakorlottá válik ahhoz, hogy összességében tudja értelmezni a folyamatokat; kialakul szakértelmén alapuló szakmai intuíciója.
5. A legfelső (nem mindenki számára elérhető) 'mester' szint: komplex, nagy részben implicit tudása segítségével a sokoldalú tanár látható erőfeszítés nélkül eredményesen tud eljárni a legkülönbözőbb helyzetekben.

A gyakorlótanítást éppen befejező tanárjelölt minden valószínűség szerint még a legelső fokon, a teljes kezdő szintjén áll. Ahhoz, hogy zökkenő nélkül tudjon átlépni a következő szintre, fontos az önálló tanári munka megkezdését segítő utóhospitalási szakasz. Mivel ehhez a szakaszhoz nem járulnak olyan konkrétan teljesítendő napi feladatok, mint a tanítási szakaszhoz, nagy a kísértés mind a jelölt,

mind a mentor részére, hogy ekkor már 'lazábban' teljesítsenek (mindkettőjüket várják egyéb, a gyakorlótanítás intenzitása miatt fölglyűlt iskolai vagy egyetemi teendők). Mégis fontos, hogy időt szakítsanak a soron következő tanulási feladatokra. Ahogy Kagan megállapítja, ebben a szakaszban szükség van a meta-kogníció erősödésére, az általánosítás képességének fejlődésére. Éppen ezek azok a területek, ahol a mentor a legtöbbet tud segíteni. A jelölt, saját tanítási tapasztalatainak birtokában eddigre sokkal jobb, figyelmesebb óramegfigyelővé vált, és realisabb képet kezd kialakítani mind a tanári munkáról, mind önmagáról. Különösen azoknak az osztályoknak a további megfigyelése bizonyulhat hasznosnak, ahol maga is tanított. Saját élményei tükrében új szemmel fogja figyelni jelölttársa vagy mentora óráit, a diákok viselkedését; mélyebben és pontosabban tud elemezni. További tapasztalat, hogy az iskolai gyakorlat tanulságainak összefoglaló áttekintése, közös értékelése, és általában az a személyes figyelem, amelyet a mentortól mindvégig kapott, segítheti a jelöltet pályaaorientációjában, saját további útjának pontosabb kijelölésében is, ezért a gyakorlat végeztével gyakran fordul a mentorhoz ilyen irányú kérdéseivel.

A mentor felelőssége ebben a záró szakaszban is nagy, mind személyes tanácsait, mind a jelölt munkájának hivatalos (szövegesen megfogalmazott és osztályzatban rögzített) értékelését tekintve. Az értékelés természetesen az egész gyakorlat részét képezte, hiszen egyrészt a jelöltnek meg kellett tanulnia a diákok folyamatos értékelését, másrészt a jelölt által tartott órákat is rendszeresen értékelték a mentorral. Az értékelés elsődleges célja ekkor (az időben adott visszajelzésen keresztül) a tanulási folyamat segítése volt. A gyakorlatot lezáró, összefoglaló értékelés viszont már nemcsak a jelöltnek szól, hanem az iskolavezetésnek, az egyetemnek és a jövőző munkaadónak is. Formáját tekintve általában tartalmaz egy leíró részt (hol hospitált a jelölt, milyen osztályokat, milyen anyagrészeket tanított, milyen egyéb feladatokat végzett), ezt követi a gyakorlat alatt megtett fejlődés és a még fejlesztésre szoruló területek, készségek leírása, majd a mentor összefoglaló véleménye arról, alkalmasnak tekinti-e a jelöltet a tanári pálya megkezdésére. Ez igen nagy felelősség, hiszen elvileg adódhatnak olyan szélsőséges helyzetek, amikor az együtt eltöltött iskolai gyakorlat végére az a meggyőződés alakul ki a mentorban, hogy Cerberusként távol kell tartania valakit a pályától. (Saját gyakorlatomból csak egy-két példára emlékszem, amikor például a jelölt felkészületlensége, szellemi igénytelensége, érdektelensége, vagy éppen ellenkezőleg, folyamatos aktivitása, de felelőtlen, etikátlan magatartása miatt valakit alkalmatlannak találtam, és ezt szóban, a szöveges értékelésben és az osztályzatban is kifejeztem.) Az ilyen esetek azonban rendkívül ritkák; sok-

kal gyakoribbak a tehetséges, alkalmanként nagyon tehetséges fiatal tanárokkal való örömteli találkozások.

Gyakran megfogalmazódik az igény, hogy a pályára való alkalmasság pszichológiai tesztek révén már a képzés megkezdése előtt kiderüljön. Mivel azonban igen különböző és még alakulóban lévő személyiségjegyek együtthatásáról van szó, az ilyen szűrés sok problémát vetne föl.¹¹ Sokkal valószínűbb, hogy a képzés különböző fázisai alatt tapasztaltak, a feladatok nagysága, az elért eredmények vagy a problémák hatására a jelöltben fokról-fokra reálisabb kép alakul ki mind önmagáról, mind a tanári pályáról, s ennek fényében tud megfelelő döntést hozni. A mentor legfőbb feladata itt is a személyes fejlődés segítése, a kialakulóban lévő elkötelezett tanáregyéniség fölismerése és támogatása.

¹¹ KOLLÁR KATALIN – KONTRA EDIT – LUKÁCS KRISZTINA: Konceptió és felelősség a tanárképzésben, *Alkalmazott Pszichológia* 5 (2003/2).