

# Lesznyák Márta: A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai<sup>1</sup>

## A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban

A szakmai gyakorlat, a gyakorlótanítás, sőt egyes vélemények szerint a későbbi szakmai fejlődés kulcsfontosságú tényezője a mentortanár (*Glickman és Bey, 1990*). Lehet bármilyen jól szervezett a program, lehet pénzügyileg támogatott a gyakorlat, ha a mentortanár nem kellően felkészült vagy nem fordít megfelelő figyelmet a hallgatóra, a gyakorlat határfoka csekély, a hallgató pedig csalódott lesz.

A mentortanár az általános pedagógiai gyakorlat során elsősorban a modell (minta), a szakértő konzultáns és kisebb mértékben a tanácsadó szerepét tölti be. A mentortanár a pedagógusképzés folyamatában döntő szerepét a gyakorlattal való mindennapos kapcsolatának köszönheti. Ennek következtében a hallgatók rendszerint *hitelesebbnek* tekintik a mentortanárok tapasztalatait, mint az egyetemi szemináriumokon elhangzottakat vagy a szakirodalomban olvasottakat. Nem ritka, hogy a hallgatók újdonságként élik meg a mentortanár olyan tanácsait vagy megfigyeléseit, amelyet korábbi olvasmányaik és szemináriumaik alapján már ismerniük kellene. Ennek magyarázata az lehet, hogy hiába olvassa el a hallgató a kötelező szakirodalmat, mivel nem tudja gyakorlati tapasztalatokhoz kötni az olvasottakat, nem tudja igazán értelmezni sem azokat, ezért amit lehet, gyorsan el is felejt. Ugyanaz az információ ugyanakkor iskolai környezetben gyakorló pedagógus szájából már valódi értelmet nyer, „használható tudássá” válik.

Mentornak lenni azonban nem könnyű, sőt, az sem biztos, hogy minden jó tanárból jó mentor lesz. Hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a sikeres mentortanárokat elsősorban az különbözteti meg kevésbé sikeres társaiktól, hogy

- komolyan veszik feladatukat (hisznek, abban, hogy valóban segíteni tudnak a tanár szakos hallgatóknak);
- éppen ezért gyakori, (viszonylag) hosszú és tartalmas megbeszéléseket folytatnak a hallgatókkal;
- több visszajelzést adnak a hallgatóknak. (*Borko és Mayfield, 1995*).

Emellett a sikeres mentorok képesek saját tapasztalataikról beszélni, és őszinte, konstruktív kritikát adni a hallgatók munkájáról.

A mentori munkának alapvetően két megközelítését különböztethetjük meg (*Boudreau, 1999*). Egyrészt felfoghatjuk úgy, hogy a mentornak erőteljesen irányítania kell a jelölt munkáját. Ebben az esetben konkrét tanácsokat és javaslatokat kell adnia, a hallgató munkáját elemeznie, kritizálnia és korrigálnia kell. A másik megközelítés szerint a mentor feladata, hogy reflektálásra készítse a tanárjelöltet. Ebben az esetben a mentor és a jelölt közötti interperszonális kapcsolatok kerülnek előtérbe: a mentor megerősítést ad, bátorít, kérdez, elemzésre késztet. Elsősorban tehát arra próbálja ösztönözni a hallgatót, hogy saját tapasztalatainak analizálása útján próbálja meg saját stílusát kialakítani. Bár e kurzus során a hallgatók nem, vagy csak minimális mértékben kapnak osztálytermi feladatokat, az itt vázolt készségekre már ekkor szükségük lesz a mentoroknak.

A mentortanárok számára az új szerepkör problémákat jelenthet. A mentor hasonlóan érezheti magát, mint pályája elején: nem teljesen világos számára, mit kell csinálnia, mit

---

<sup>1</sup> Részlet a következő munkából:

Lesznyák Márta (2005): *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. SZTE, Neveléstudományi Tanszék. Kézirat.

Ez az útmutató a Kompetencia alapú gyakorlati képzés a pedagógusképzés keretében” c. projekt részeként, korábban készült.

várnak tőle, mely stratégia és hozzáállás lesz a legsikeresebb stb. E problémák leküzdésére némi energia-befektetésre lesz szükség, elsősorban *reflexióra*. Mint tudjuk, szakértők viselkedését – minden szakma esetén – nagyfokú automatizálódás jellemzi, tehát a kognitív és döntési folyamatok nagyon gyorsan és a rövid távú memória megkerülésével (köznyelven: nem tudatosan) mennek végbe (a jelenségről a tanári mesterség vonatkozásában *Szivák Judit* 1998-ban közölt tanulmányában olvashatunk). Ennek következtében gyakorlott pedagógusok nagyon nehezen tudják megindokolni, hogy mit és miért csinálnak. A mentori munkában pedig pontosan erre lenne szükség: a hallgató abból tud igazán profitálni, ha „belelát a tanár fejébe”, ha a tanár el tudja mondani, hogyan fegyelmez, hogyan építi fel óráit, melyik osztállyal milyen a kapcsolata és miért, ha egy-egy konkrét órára is tud reflektálni, ha átlátja, hogyan változott saját stílusa a pályakezdés első éveitől kezdve. A megfigyelési gyakorlat során a mentortanár ilyen típusú önreflexiójának kulcsfontosságú szerepe van, mert a hallgatók elsősorban mint információforrásra tekintenek rá. Ráadásul a hallgatók tapasztalatlanságuk miatt nem tudják, mire kellene odafigyelniük, ezért megfelelő irányítás nélkül sem megfigyelni, sem kérdezni, beszélgetni nem tudnak. Ily módon számukra az lesz a fontos információ, abból tudnak tanulni, amire a mentortanár felhívja a figyelmüket, amiről a mentortanár beszél.

Bár a mentori feladatok külön erőfeszítéseket igényelnek azoktól, akik még nem végeztek ilyen típusú munkát, magukban hordozzák a szakmai fejlődés lehetőségét is, amely elsősorban a reflexióból ered.

## A mentortanár feladatai

### *Általános alapelvek:*

- Bár a rendelkezésre álló idő igen rövid, kérjük, **igyekezzen megismerni a hallgatót és jó kapcsolatot kiépíteni vele.** A hallgató–mentor viszony szoros munkakapcsolatot feltételez; megfelelő emberi kapcsolat kialakulása nélkül nem számíthatunk sikerre. Természetesen nem arra gondolunk, hogy „barátként” kellene kezelni a hallgatót, hanem arra, hogy ő is (mint minden diákunk) megfelelő odafigyelést igényel. Különösen problémás lehet, ha a hallgató úgy érzi, a mentor nem törődik vele vagy csak „nyűg” számára. Ebben az esetben a mentor hitelét veszítheti. Kérjük, hogy a gyakorlat időtartama alatt egy-két alkalommal tartson legalább fél órás megbeszélést, amelynek során lehetősége nyílik mesélni szakmájáról (lásd alább) és kérdezni a hallgatót nézeteiről és tapasztalatairól. E találkozók forgatókönyvének és legszerencsésebb időpontjának kidolgozása a félév feladata lesz. Ezzel kapcsolatos tapasztalataikat örömmel vesszük figyelembe a gyakorlat további formálása során. Első megközelítésben az tűnik logikusnak, hogy a megbeszélésekre a gyakorlat elején és végén kerüljön sor. Emellett javasoljuk, hogy a tanórai megfigyelések után is tartson rövid konzultációkat (lásd alább).
- **Kezelje (leendő) kollégaként a hallgatókat!** Ha lehet, engedje be a tanáriba, mutassa be a kollégáknak és a gyerekeknek őket! Általában nézzen rájuk úgy, és beszéljen velük úgy, mint leendő tanárokkal. A hallgatók ugyanúgy viselkednek, mint a gyerekek (és a felnőttek...), idomulnak elvárásainkhoz. Minél inkább kívülállóként, gyerekként kezeljük őket, annál kevésbé hajlandók felelősséget vállalni munkájukért, illetve elfogadni tapasztaltabb társaként a mentort. Tudjuk, hogy azokban az iskolákban, ahol tömegével fordulnak meg a hallgatók, lehetetlen mindenkit beengedni a tanáriba. Ezekben az intézményekben különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a mentoroknak a személyes kommunikáció és kapcsolattartás minőségére, mert csak ezzel tudják ellensúlyozni az iskola túlterheltségéből fakadó hátrányokat. Ha ez nem sikerül, előfordulhat, hogy bármilyen jó nevű is az iskola, kevésbé hasznosnak ítélik meg a

hallgatók az itt szerzett tapasztalatokat, mint egy olyan kisebb intézményben gyűjtött élményeket, ahol odafigyeléssel és egyenrangú partnerként kezelték őket.

- **Segítse a hallgatót a többi tanárral és a gyerekekkel való kapcsolat kiépítésében és fenntartásában!** Ne feledje, hogy a hallgató idegen közegbe került, s Ön az első láncszem, akin keresztül kapcsolódni tud az intézmény többi tagjához. Segítse a hallgatót a beilleszkedésben, még ha csak ilyen rövid időről van is szó!
- **Beszéljen a hallgatóknak neveléssel kapcsolatos nézeteiről, tapasztalatairól! Esetleg röviden utalhat rá, hogyan változtak nézetei pályakezdő kora óta, és miért történtek ezek a változások!** Kutatások igazolták (Clarke és Jarvis-Selinger, 2005), hogy a tapasztalt tanárok, így várhatóan Ön is, koherens „nevelésfilozófiával” rendelkeznek, amely a háttérből irányítja egész tevékenységüket. Ez a filozófia általában több éves gyakorlat eredményeképp alakul ki, és nem feltétlen kötődik egyetlen ismert vagy népszerű didaktikai irányzatokhoz sem. Előfordulhat, hogy Önben nem is tudatosulnak ezek a nézetek, de könnyen tetten érheti őket, ha arra gondol, milyen kész válaszai lehetnek az olyan kérdésekre, mint: Milyennek látja a gyerekeket? Milyen készségek, képességek („kompetenciák”) fejlesztését tartja fontosnak tantárgyán belül? Milyen értékek közvetítését tartja fontosnak a nevelésben? Milyen kapcsolatra törekszik a diákokkal? (Clarke és Jarvis-Selinger, 2005). A fantáziálás fázisában lévő hallgatókra jellemző, hogy nincs ilyen *koherens* tanításról-nevelésről alkotott képük, természetesen a gyakorlat hiánya miatt. Izolált nézeteik vannak ugyan a tanításról, sőt még valamiféle „naiv” filozófiával rendelkeznek is (Nahalka, 2003), de ezek sem a gyakorló pedagógusok, sem a pedagógus kutatók felfogásához nem hasonlíthatnak. Az sem ritka, hogy a hallgatók abban a hitben élnek, hogy a tanítás csak gyakorlati munka, az arról való gondolkodás vagy beszélgetés felesleges, mert az elméletnek és a gyakorlatnak semmi köze egymáshoz. Valójában azonban „személyes filozófiánk” igen jól tükröződik cselekedeteinkben, így abban is, ahogy tanítunk. (Igaz ez a kezdő tanárra is, akinek következetlensége vagy tanításának töredezettsége éppen abból ered, hogy nem volt még lehetősége átlátnia az egész rendszert, ezért hiányzik a már emlegetett koherens kép is). Ahogy említettük, ez a fajta szubjektív nevelésmélet több éves gyakorlat hatására alakul ki, így azt nem várhatjuk a hallgatótól, hogy a rövid gyakorlat során szert tesz rá, illetve professzionálissá formálja naiv nézeteit. Azt azonban elvárhatjuk, hogy a mentortanárokkal való kommunikáció eredményeképp tudatosodjon bennük e nézetrendszerek létezése és jelentősége. Ugyanígy elvárhatjuk, hogy a hallgatók felismerjék és tudatosítsák saját, már meglévő nézeteiket. Ez a tudatosság a későbbiekben segítheti és gyorsíthatja koherens és gyakorlati tapasztalatokon nyugvó koncepciójuk kialakítását.
- **Mondja el, milyen nem tanórai jellegű kötelezettségei vannak!** A hallgatók/kezdő pedagógusok rendszerint megdöbbennek a tanárok nem tanítási jellegű feladatai, kötelezettségei mennyiségének láttán. Ahhoz, hogy a hallgatók realitásabb képet alakítsanak ki a tanári pályáról, mindenképp szükséges, hogy betekintést nyerjenek a nem tanórai jellegű feladatok körébe és természetébe.

#### **Szervezési feladatok:**

- **Segítse a hallgatót munkaterve kialakításában és végrehajtásában!** Ne felejtse el, hogy az Ön számára ismert, otthonos munkahelyi környezet a hallgató számára idegen terep, számos ismeretlen emberrel. A hallgató nem tudja, milyen nem-tanórai jellegű feladatok elvégzésre van lehetőség az Ön iskolájában, a tanév adott szakaszában. Közös ötletelés útján alakítsák ki a hallgató munkatervét, átbeszélve, milyen feladatokat tudnak nyújtani neki, illetve mihez lenne kedve. Amennyiben a hallgató olyan feladatot

vállal, amelynek nem Ön a felelőse, kérjük, mutassa be a hallgatót kollégájának, segítsen neki a kollégájával való együttműködésben.

### **Szakmai (megfigyeléshez) feladatok:**

- **Nyújtson segítséget a hallgatónak abban, hogy értelmesen ki tudja használni a tanórai megfigyeléseket!** A hagyományos hospitálás gyakran nagyon alacsony hatásfokú, mert a hallgató nem csinál semmit, viszont jelenléte feszültté teheti az órát tartó tanárt (különösen, ha nincs ehhez hozzászokva) és az osztályt is. Érdekes, hogy míg a „kistanárok” néhány óra megtekintése után időpazarlásnak tekintik a hospitálást, kezdő tanárok pár hét után ismét igényt éreznek arra, hogy idősebb kollégáik óráit látogathassák (pl. *The Tasmanian Educational Leaders Institute*, 2002). Feltételezzük, hogy a tanítás megkezdése után a kezdő pedagógusban hirtelen tudatosulnak problémái, hiányosságai, és erre keres válaszokat a tapasztaltabb kollégák óráin. Éppen ezért szerencsésnek tartanánk, ha a hallgatók minél hamarabb be tudnának kapcsolódni a tanórákba. Erről alább részletesen írunk. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanórai megfigyelés hatásfoka növelhető, ha az órát tartó tanár és a hallgató konzultálnak a tanóra előtt és után is, illetve ha a hallgató konkrét feladatokat, megfigyelési szempontokat kap a megfigyelés idejére.

#### **A megfigyelés előtt:**

- **Magyarázza el rutinjait, rendszabályait, a tanórák szervezését, fegyelmezési eljárásait stb.!**
- **Magyarázza el az adott tanóra tervét, az alkalmazott stratégiákat és módszereket!**
- **Jellemezze az adott osztályt és hozzájuk fűződő kapcsolatát!** Kognitív pszichológiai kutatások azt igazolták, hogy – bármilyen szakterületről legyen is szó – a tapasztalt szakemberek megfigyelései nagyságrendekkel részletesebbek, mint az újoncoké (*Ericsson és Simon*, 1999). Ezzel összhangban úgy látjuk, hogy a hallgatók megfigyelései általában igen szegényesek és hiányosak. Különösen a tanórán jól működő elemek felett hajlamosak elsiklani. A jól felépített, gördülékenyen vezetett órát gyakran természetesnek veszik, és ezért igazából azt sem látják át, hogy mitől olyan gördülékeny az óra. Sokat segít nekik, ha előre irányítjuk figyelmüket, tehát ha a mentortanár előre felvázolja az óra tervezett menetét, megindokolja azt, elmagyarázza saját „fogásait”, esetleg problémáit az adott csoporttal.

#### **A megfigyelés (a tanóra):**

A tanóra során a mentortanárnak a megfigyeléssel kapcsolatos konkrét feladata nincsen – természetesen a tanóra megtartásán kívül. A tanóra megtartásával kapcsolatban szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a mentortanár feladati közé tartozik a tanítási *módszerek modellezése* is. Ebben az értelemben nem jelent problémát az sem, ha a tanárok néha ún. „kirakat-órát” tartanak. Bár a magyar kifejezés kissé negatív asszociációkat kelt, ez a negatív viszonyulás szakmai szempontból indokolatlan. A hallgató feladata az, hogy jól működő pedagógiai módszereket figyeljen meg, és ez ezekben a helyzetekben is teljesül.

A megfigyelés a hallgató részéről *aktív figyelmet* feltételez. Az aktivitás elősegítése érdekében a hallgatók megfigyelési szempontokat kapnak, amelyek segíthetnek a számukra rejtett elemek felfedezésében is. Ma már nyomtatott segédanyag áll a hallgatók rendelkezésére, amely segíti őket a megfigyelés során (*Nagy Lászlóné*, 2003). Szükség esetén ezt az egyetemi oktatók és a mentortanárok kiegészíthetik.

#### **A tanórai megfigyelés után:**

A megfigyelés hatékonyságát nagyban növeli, ha a tanár és a hallgató a tanóra után megbeszélést tart a hallgatók jegyzőkönyvei alapján. Ilyenkor érdemes megbeszélni, hogy az órát tartó tanár is ugyanúgy látja-e az adott szempontokat, meg tudja-e indokolni a történeteket, esetleg ki tudja-e egészíteni a jegyzőkönyvet olyan elemekkel, melyeket fontosnak tart, de valamilyen okból kimaradtak.

- **Próbálja bevonni a hallgatót a tanórába!** Ahogy már említettük, a hallgató egész másképp kezdi szemlélni a tanórákat attól kezdve, hogy saját tapasztalatokat szerezhet. Többek között ezért tartjuk fontosnak, hogy a hallgató minél hamarabb érezze, milyen tanárként állni az osztály elé. Nagyon hasznosnak tartanánk, ha a hallgatók megtennék az első lépéseket az óravezetés irányába. Ez alatt azt értjük, hogy a hallgató az óra bizonyos fázisaiba, amennyiben erre lehetőség nyílik, és a mentortanár is meg tudja szervezni, bátran bekapcsolódhat. Egyéni gyakorlás során például felállhat és belenézhet a tanulók füzetébe, sőt, segíthet is nekik. A tanórát, így a hallgató által vezetett részt is, a mentor tervezi, a hallgató csak a „végrehajtó” szerepét tölti be. Éppen ezért fontos, hogy a mentor részletesen elmagyarázza az adott óra célját és módszereit a hallgatónak, és azt, hogy a hallgató által átvállalt rész milyen szerepet tölt be a tanóra egészében, miért fontos, mire kell odafigyelnie. A gyerekeket előre készítse fel arra, hogy az óra egy részét a hallgató fogja vezetni. Ne felejtse el, hogy a közösen tartott órákért a felelősség továbbra is Önt terheli, ezért ha valóban komoly problémát észlel, közbeavatkozhat. Ugyanakkor fontos, hogy a hallgató ne veszítsen presztízst a tanulók előtt, ezért apróbb problémákat utólag korigáljon az osztállyal, illetve négy szemközti konzultáció során hívja fel rájuk a hallgató figyelmét.
- **Amennyiben a hallgató kedvet érez hozzá, és Ön felkészültnek találja a hallgatót is és csoportját is, biztosíthat lehetőséget a hallgatónak a tanóra egy részének megtartására.** Mindenképp mondja el a hallgatónak, hogy Ön hogyan tanítja az adott anyagrészt, mely részei szoktak problémát okozni a gyerekeknek stb. Természetesen a hallgató előállhat javaslatokkal az óra menetére vagy az alkalmazott módszerekre vonatkozóan. Beszéljék meg a hallgató javaslatait, és közösen egyezzenek meg az óra tervében. Indokolja meg, ha valamit elutasít a hallgató javaslatai közül! Ne felejtse el, hogy egyes vélemények szerint nem árt, ha hagyjuk a hallgatót néha hibázni is: lehet, hogy amit nekünk nem hisz el, azt azonnal megérti, ha a saját maga tapasztalja meg. Az első óra azonban nem feltétlenül a kísérletezgetés helye. Nagyon sok történetet azonban elég nehéz bejósolni a tanóra kapcsán, ezért legyen óvatos a tekintetben, hogy mit fogad el, és mit utasít el a hallgató javaslatai közül. A tanórán figyeljen és jegyzeteljen. Csak akkor avatkozzon be, ha katasztrófa fenyeget. A tanóra után alaposan elemezzék az órát. Kérdezze sokat a hallgatót az ő tapasztalatairól! Csak ezután mondjon véleményt, először a pozitívumokat emelje ki, majd térjen ki a gyenge pontokra. Mindenképp tegyen javaslatokat, hogyan javíthat hibáin a hallgató. Adjon tippeket és gyakorlatias tanácsokat, ezeket nagyon sokra értékelik a hallgatók.
- **Kérjük, az értékelés során legyen tapintatos, de őszinte!** Ne felejtse el, hogy az értékelés elsődleges funkciója, hogy segítséget nyújtson a hallgatónak a további szakmai fejlődésben.

### ***Egyéb tevékenységek:***

- **Beszéljen a tantestület formális és informális szerveződéséről, feladatairól, azok végrehajtásáról!** A nevelőtestület formális és informális szerveződése, a munkaközösségek léte és feladatai, a különböző informális csoportosulások megléte, a tanári karon belül uralkodó hierarchia (ha van ilyen), netán politikai és személyi konfliktusok a tanárok mindennapos élményei közé tartoznak, amelyek rendszerint nagyon meglepik a hallgatókat, viszont érdekes és hasznos tapasztalatnak tekintik ezt.

Feltételezzük, hogy későbbi beilleszkedésüket segíti, ha reális tapasztalataik vannak egy kollektíváról. Természetesen nem „pletykálásra” kérjük a mentorokat, csak annyit mondjanak el, amit hasznosnak és racionálisnak tartanak. Ha a hallgatók bemehetnek a tanáriba, és részt vehetnek értekezleten, megbeszélésen, esetleg továbbképzésen, gyorsan átlátják az erőviszonyokat.

- **Beszéljen a szülőkkel való kapcsolattartás mikéntjéről, esetleges problémáiról!** A szülőkkel való kommunikáció a tanári munka olyan területe, amelyről a hallgatóknak egyáltalán nincsenek tapasztalatai. Ismét csak meglepődve és rendszerint nagy érdeklődéssel figyelik a szülők hozzáállását, viselkedését, az esetleges konfliktusokat, és hogy a tanárok hogyan próbálják kezelni azokat. A hallgatókat rendszerint meglepi, hogy, ahogy ők fogalmazzák, „a felnőtteket még nehezebb kezelni, mint a gyerekeket”. (Ezt egyébként gyakran nevelőtestületi értekezletek kapcsán is megjegyzik). A hallgató által tapasztaltakat kiegészíthetik saját korábbi tapasztalataikkal. Úgy látjuk, hogy a hallgatók – pontosan azért, mert nem ismerik a tanári munka ezen oldalát – szívesen veszik, ha mentortanárok szülőkkel kapcsolatos élményeikről beszélnek. Ugyancsak szívesen veszik a konkrét javaslatokat, tanácsokat is, például:

„Mentortanárom elmondta, hogy először dicsérni kell a gyereket, és csak utána térjünk ki a problémákra (ha vannak).”  
(III. éves földrajz szakos hallgató írásbeli beszámolójából)

Végezetül szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a hallgató fogadóórán vagy szülői értekezleten való részvételéhez a szülők engedélyét kell kérnünk.

- **Felügyelje a hallgatókat egyéb tevékenységeik során is! Tartsanak rövid megbeszéléseket, adjon visszajelzést a hallgatónak ezekkel kapcsolatban is!** Ezek a tevékenységek nem kevésbé fontosak, mint a tanórai jellegű feladatok, és a hallgató ilyen téren ugyanolyan tapasztalatlan. Magára hagyása nem segít, sőt, konfliktusokat is okozhat (pl. nem megfelelően összeállított vagy kijavított dolgozat, baleset hallgatói folyosóügyelet során stb.)

### ***Mit ne tegyen?***

Több éves tapasztalataink alapján a mentortanárok ritkán tesznek kifejezetten „rosszat” (a negatív élményeket inkább az odafigyelés elmaradása szokta okozni). Két, több-kevesebb gyakorisággal visszatérő jelenséggel talákoztunk azonban, ami nagyon negatív reakciókat vált ki a hallgatókból. Ennek elkerülése érdekében kérjük,

- **Ne dobjon készületlenül hallgatót a mélyvízbe!** Ritkán, de sajnos előfordul, hogy a gyakorlaton lévő hallgatót váratlanul „felkérjük” tanóra vagy a tanóra egy részének megtartására vagy helyettesítésre. A rögtönzés az egyik legnehezebb pedagógiai feladatok közé tartozik, különösen ismeretlen gyerekekkel. Kistanárokról, kezdő pedagógusokról tudjuk, hogy még tervezett óráik is távol állnak a tökéletestől. Ehhez jön még a szerepléstől való izgalom, és, amint ezt az alábbi beszámoló részlet is mutatja, szinte biztos, hogy negatív élményekkel távozik a hallgató.

„Óra megtartása: Sajnos nem sikerült túl jól. Ennek oka, hogy nem volt időm felkészülni. A mentortanárom **óra előtt megkért**, hogy beszélgessek a többi tanulóval, míg ő a közeljövőben nyelvvizsgázókkal gyakorol a szóbeli vizsgára. Sajnos, nem segített előtte, hogy milyen témákat hozzak fel, ami esetleg érdekli is a diákokat. (...) Persze, minden témába hamar beleuntak. Sokat beszélgettek magyarul egymással,

ilyenkor mindig rájuk szóltam,... (...) Aztán az óra végén már nem nagyon figyeltek, alig várták, hogy vége legyen.”  
(IV. éves angol szakos hallgató írásbeli beszámolójából)

Ez nem jelenti azt, hogy szükség esetén *felügyeletre* (különösen, ha csak 5-10 percről van szó) nem kérhetjük meg a hallgatót. Ezeket a rövid időszakokat rendszerint informális beszélgetéssel vagy játékkal ügyesen áthidalják.

- **Ne tegyen negatív megjegyzéseket a tanári pályára! Ne próbálja lebeszélni a hallgatót a tanári pályáról!** Tapasztalataink szerint az ilyen típusú megjegyzésekkel nem tud mit kezdeni a hallgató, megzavarja őt, sőt, sokszor ellenérzést vált ki belőle, főleg, ha tanítani szeretne. Az iskolában töltött pár nap általában fellelkesíti a hallgatókat, bár sok mindenre rácsodálkoznak, és kicsit elbizonytalanodnak, hogy ők majd képesek lesznek-e ilyen kemény munkára, de azt mégsem látják át, mi készletet (sokszor általuk nagyra tartott) pedagógusokat arra, hogy keserűen kifakadjanak választott és gyakorolt szakmájuk ellen. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nem beszélhet racionális hangnemben a tanári pálya nehézségeiről. Az ilyen típusú információt sokra tartják a hallgatók, fontos azonban, hogy lehetőleg objektív tudjon maradni, és ne veszítse el professzionalitását. A hallgatónak elsősorban információra van szüksége ahhoz, hogy kialakítsa és formálja saját véleményét a tanári pályáról. Rá- vagy lebeszélés nem helyénvaló ezen ponton, mi több, a panaszkodás alapjaiban rázhatja meg és boríthatja fel a mentor–hallgató viszonyt, mivel súlyosan rontja a pedagógus hitelét.

## Felhasznált irodalom

- Borko, H. és Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and the university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, **11**. 5. sz. 501-518.
- Boudreau, P. (1999): The Supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, **24**. 4. sz. 454-459.
- Clarke, A. és Jarvis-Selinger, S. (2005): What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, **21**. 1. sz. 65-78.
- Ericsson, K. A. és Simon, H. A. (1999) *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Glickman, C. D. és Bey, T. M. (1990) Supervision. In: Houston, W. R. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York.
- Nagy Lászlóné (2003): *Segédanyag a tanórai megfigyelésekhez. A tanár szakos hallgatók részére*. JATEPress, Szeged.
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 28-38.
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489-513.
- The Tasmanian Educational Leaders Institute (2002): *An Ethic of Care. Effective Programs for Beginning Teachers*. Commonwealth of Australia.

