

Jakab Katalin Edit

A tanárjelöltek hosszú gyakorlata mentorszemmel

Kedves Olvasók!

Mindannyiunknak vannak tanári példaképei, akiket követve választottuk a tanári pályát. Mentortanárként – hallgatókkal beszélgetve a motivációs hátterükről – gyakran hallok nagyon szép történeteket karizmatikus tanáregyéniségekről. De olyan is előfordul, hogy valaki éppen azért akar tanár lenni, mert rossz példát látott. Írásomban néhány olyan mozzanatot villantok fel a szakmában eltöltött 40 és a mentorság 20 éve alatt összegyűjtött tapasztalatokból, amelyek a mai hallgatókat leginkább foglalkoztatják, és amely kérdéseket gyakran feltesznek maguknak, de nekünk, mentoroknak is.

Mi motiválja a hallgatókat? – Mindig megkérdezem a hallgatókat a gyakorlaton, hogy miért akarnak tanárok lenni. Miért választották a tanári pályát? Milyen örömeket rejt számukra a szakmánk? Még mindig gyakran hallok tőlük válaszként, hogy soha nem volt nyelvtanórájuk a gimnáziumban, ezért elhatározták, hogy ők fognak nyelvtant tanítani, mert megszerették az egyetemen a nyelvtudományt. Ezt én is átéltem annak idején, hogy ha bármely irányban elmélyültem a nyelvtudományban, „megfertőződtem”.

Mentorként fontos továbbadni ezt a „vírust”, a nyelvtantanítás örömét az összefüggő egyéni iskolai, az úgynevezett hosszú gyakorlaton. Talán az a legfontosabb, hogy lássák a hallgatók, mi is „fertőztek” vagyunk, valamikor beleszerettünk a tárgyunkba. Megszállottan, élvezettel beszélünk a nyelvi jelenségekről, és örömünket leljük a mondatelemzésben, abban is, ha meg tudjuk mutatni egy-egy irodalmi mű nyelvi leleményeit.

Milyen hatások érik a hallgatókat? – A következőkben arról szeretnék beszélni, hogy a hosszú tanítási gyakorlat alatt milyen hatások érik a hallgatókat, hogyan hatnak a diákokkal való első közös órák a későbbi évekre, arra, hogy a pályán maradjanak, hogy ne adják fel az első évek nehézségei miatt. Arról is írok, hogy milyen kérdéseket tesznek fel, melyek a leggyakoribb problémák az első, már „élesben” eltöltött év alatt.

A hallgatók számára az első élmény gyakran a sokkhatás. Már elszoktak a gimnáziumi évektől, ezért sok minden váratlanul éri őket:

- Korán kezdődnek az órák! (Nálunk 7.30-kor.) A diákok még félálomban vannak, hogyan motiváljam, hogyan dolgoztassam őket?
- Lehetetlen pontosan beérni az órákra!
- Lehetetlen minden szakirodalmat elolvasni az adott témához!
- Lehetetlenül sok a dolgozat!

- Lehetetlen az osztályfőnöki, szaktanári, munkaközösségi, szervezési, informatikai kihívásoknak tökéletesen megfelelni!

Ezek a mondatok mind elhangzanak az év elején, de a végére mindenki belerázódik. A korai kezdésre pedig gyakran úgy reagálnak, hogy emlékezve még a saját diákkorukra, mély empátiával hagyják egy kicsit szundikálni az osztályt, csendben „leadva” az anyagot, hogy ne zavarják őket nagyon. Türelemre intem a hallgatókat, hogy mire az első érettségiző osztályt végigviszik, a kimenetet jobban megismerik, addigra sikerül megtalálniuk az egyes témák helyét. Addigra megtalálják a megfelelő módszereket is, amelyekkel motiválni tudják a gyerekeket.

Sokan vannak közöttük, akik nagyon várják a diákokkal való közös munkát, hogy a katedrára állhassanak, mert elhivatott pedagógusok akarnak lenni. Akkor is, ha még bizonytalanok abban, hogy tényleg jók lesznek-e tanárnak. Azt kérdezik maguktól: Tényleg ezt válasszam? Ez az én utam? Óriási a feszültség bennük, hiszen úgy érezhetik, hogy perdöntő lehet ez az egy év abban, hogy megerősödik-e az elhatározásuk, vagy pedig feladják a pályát, mert rájönnek, hogy nem nekik való a tanítás. Óriási a mentor és a konzulens tanár felelőssége, hogy ebben a folyamatban támogassa a hallgatókat, hogy valóban kollégákká válhassanak. Nagyon meghatározó a hallgatók számára ez az egy év, hiszen először tölthetnek el egy teljes évet tanári szerepben az iskolában.

Akiknek jó emlékeik vannak a saját gimnáziumi éveikről, azok szinte hazajönnek, és élvezettel lubickolnak a már ismerős közegben, inspirálja őket, hogy a másik oldalról élvezhetik a helyzetet, boldogok a tanári kar befogadó szeretetétől. Az öröm, hogy leendő kollégákat támogathatunk, minden tanári közösséget inspirál. Jó érzés a hallgatókat bevezetni az iskolai életbe. Sok jó tapasztalatunk van arról, hogy a gyakorlaton megerősödik a hallgatókban az elhivatottság, és elköteleződnek a tanári pálya mellett.

Hogyan alakul a hallgatóknak a diákokhoz való viszonya? – A tanári szerep és a feladatkörök megismerése, a saját profil kidolgozása hosszú folyamat. Mivel a hallgatók korban nagyon közel állnak a leendő tanítványaikhoz, ezért néha nehézséget okoz számukra a megfelelő távolság megtartása, olyan nagy az azonosulás, egymásra hangolódás, hogy összeecsúsznak a szerepek. Akiknek van magántanítási gyakorlatuk, könnyebben megtalálják a hangot a diákokkal.

A kisgimnazisták nagy örömmel várják a hallgatókat, nagyon elfogadóan és együttműködően viszonyulnak hozzájuk. Nyitottak az új módszerekre, örülnek, hogy új arcokat láthatnak, hogy friss, energikus fiatalok szólnak hozzájuk, akikből sajnos nagyon kevés van a tantestületekben. A diákok szeretik a változatosságot, segítik a kezdő tanárokat, drukkolnak a bemutatóra sikeréért, és mindent igyekeznek megtenni, amire a hallgatók kérik őket. Ilyen optimális esetekben a mentor nyugodtan hátradőlhet, és elégedetten engedheti át az osztályt a kísérletezésnek, sőt ösztönzi a hallgatókat már az óraterv megírásakor, hogy próbáljanak ki minél több új ötletet.

Mi a hallgatók réme és mumusa a gyakorlaton? – Sokéves mentortanárságom alatt talákoztam több olyan példával is, hogy a hallgatók visszarettennek az iskolai hétköznapi mókuserősítő ismétlődésétől, a kimerítő, a hajnaltól késő estig tartó szolgálattól. A magyar szakos tanárjelöltek legfőbb réme a dolgozatjavítások tömkelege, az a sziszifuszi munka, amely mindig újra kezdődik, nem ér véget egy-egy dolgozat kiosztásával. Az értékelés is azok közé a mumusok közé tartozik, amellyel szembesülni kell a hosszú gyakorlat alatt, és „varázsigékkel” meg kell szelídíteni a hallgatókat, hogy mire élesben megy a dolog, és önállóan tanítanak, legyen bátorságuk a szóbeli feleletre is.

Hogyan fejlődik a hallgatók önismerete a gyakorlat alatt? – Talán az a legfőbb hozadék az iskolában eltöltött egy évnek, a hosszú gyakorlatnak, hogy van elegendő idő az önmegismerésre, a tanári szerep felvételére, a fejlődésre. Ekkor kezdődik meg a reflektálás, amely olyan fontos a teljes tanári pályán (Gordon Győri 2009; Antalné Szabó 2013). A gyakorlat alatt tanulják meg a hallgatók, hogy két dologra kell reflektálniuk: a tanulócsoporthal és a tanulókkal kapcsolatos történésekre, valamint a saját személyükre, a saját tanári szerepekre is (Szivák 2010).

Hunya Márta így fogalmazza meg az önismeret és a szakmai reflexió szerepét a tanári pályán: „A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás. Olyan eszköz, amelynek segítségével tudatosabbá válik, hogy mit hogyan csinálunk munkánk során, és milyen hatása van tevékenységünknek, mennyire eredményes. A nagyobb tudatosság pedig megteremti a szakmai fejlődés lehetőségét. A reflektív szakember – esetünkben a reflektív pedagógus – kettős szerepben van: egyrészt színész a darabban, másrészt kritikus, aki a nézőtérrel ülve figyel, és elemzi az egész előadást. Hogy erre képes legyen, meg kell értenie saját viselkedését, ki kell fejlesztenie a tudatosságnak azt a fokát, amely lehetővé teszi, hogy tetteit és azok hatását megfigyelje, és tudnia kell, milyen tényezők, milyen elmélet, stratégia, elképzelés irányítja az adott cselekvést” (Hunya 2014).

Az a tapasztalatom a gyakorlatokon, hogy nem jelenik meg eléggé a tanárjelöltek gondolkodásában, hogy a tanár egyben személyiségfejlesztő és tananyagot konstruáló szereppel is rendelkezik. A kognitív kompetenciák fejlesztése csak a tanár saját motivációin, igényes önfejlesztésén, kíváncsiságán alapulhat. Kreatív diákokat csak kreatív tanárok tudnak nevelni. A tehetségfejlesztés ennek a kognitív kompetenciának, a kreativitás fejlesztésének a szolgálatában áll. Ennek a gondolkodásnak a gyakori hiányáról árulkodik Sági Mónika vizsgálata is: „Személyiségfejlesztő és konstruktivista gondolkodásmódra utaló észrevételt csekély számú jelölt tett. E szemlélet szerint az iskolai oktatás nem egyszerűen a kultúra különböző tartományait közvetíti, hanem a tanulók kognitív kompetenciáit fejleszti. A kompetencia kiépülése a személyes megértésen alapszik. Az ismeretek és képességek hatékonyan együttműködő rendszerbe szerveződnek, ezáltal válik lehetővé a tudás alkalmazása, új helyzetekben való felhasználása” (Sági 2010: 120).

Mit tehetünk az önismeret fejlesztése érdekében? – Fontos, hogy ez az önmegismerési folyamat a középpontban legyen a tanárképzésben, hiszen a tanár a személyiségével dolgozik, ez a professziója. Sőt magának is a személyiségfejlődés támogatójának kell lennie a tanítványai számára. A fejlesztendő tanári kompetenciaterületek képességhálójának az alfája és az ómegája a személyiség kimunkálása.

Szükség lenne saját élményen alapuló, zárt csoportos, lehetőleg művészetterápiás önismereti foglalkozások bevezetésére is. Majd a tanári életút során többször is olyan szupervíziós folyamatok biztosítására, amelyben megerősítést, támogatást kapnak a gyakorló tanárok, hiszen a fent idézett önreflexiós folyamatokban állandó kétséggel küzdünk, szembe találjuk magunkat az önértékelési zavarainkkal, az elbizonytalanodással, a kiégés fázisaival. Óriási hozadéka lenne annak is, ha a mentorok szupervíziójára egyéni és csoportos formában folyamatosan lehetőség lenne, akár online formában is. A mentorok számára biztosított folyamatos szupervízió lehetővé tenné a visszajelzést a hallgatókkal közös munkájukra, alkalom lenne a mentori munka értékelésére is.

A hosszú tanítási gyakorlat alkalmas arra, hogy tanárjelölteket bátorítsák a mentorok a saját kreativitásuk felfedezésére, a tananyagok újszerű megközelítésére. Nem pusztán a technikai eszközök ismerete és használata teszi magabiztossá a tanárjelölteket. Csak tehetséges, kreatív tanárjelöltek tudnak kreatívan, jól bánni a tehetséges gyerekekkel, akik emlékeznek még saját diákkori önmagukra, akik elég bátrak a kísérletezésre.

Budapest, 2021. augusztus 4.

Üdvözlettel:

Jakab Katalin Edit

mestertanár, mentor, mentálhigiénés és tehetségfejlesztő szakértő

Szent István Gimnázium, Budapest

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanuláslapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2016. március 6.)

Gordon Györi János 2009. *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Hunya Márta 2014. *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat, tapasztalati tudás*. OFI. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat-tapasztalati-tanulas> (2021. augusztus 4.)

Sági Mónika 2010. Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. In: M. Nádasi Mária (szerk.) *A mentorfelkészítés rendszere. próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* II. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 115–140. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf (2021. augusztus 4.)

Szivák Judit 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gényusz Könyvek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. https://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (2021. augusztus 4.)

Jakab, Katalin Edit: The long teaching practice of teacher trainees through mentors'eyes

Az írás szerzőjéről

Jakab Katalin Edit

mestertanár, mentor, mentálhigiénés és tehetségfejlesztő szakértő
Szent István Gimnázium, Budapest

borosed[kukac]gmail.com