

Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda

A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában

A megújuló és átalakuló tanárképzés egyik alappillére a mentortanárok képzése. Írásunkban a történeti háttér bemutatása mellett a mentori szerepek és tevékenységek jellemzőit gyűjtjük össze, amelyeket az európai trendekkel való összehasonlítással árnyalunk. Új képzésünk továbbfejlesztése érdekében, a Pécsi Tudományegyetem mentortanári továbbképzés hallgatói körében végeztünk vizsgálatot és felmérést avégett, hogy jobban megismerjük hallgatóink előzetes ismereteit és a képzésre irányuló igényeit. A mentori szerepmodell kidolgozását a mentorhallgatók igényeinek és lehetőségeinek összehangolásával alapozhatjuk meg, amelyet sokszínű reflektív gyakorlattal kell támogatnunk. A hallgatók megismerése adja az alapot a reflektív tanárrá válást segítő képzés fejlesztéséhez.

BEVEZETÉS

Az új paradigma mentén kialakuló tanárképzés az elméleti alapok átadása mellett, azok gyakorlatban történő kipróbálását támogatja és kíséri. Ennek a gyakorlati munkának a figyelemmel kísérésében, illetve a professzió kialakításában és elmélyítésében van kiemelt szerepe a mentortanári tevékenységnek.

A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint – a kezdő pedagógusok közoktatási intézményben zajló egyéni gyakorlatának szakvezetője.

Tanulmányunkban a mentortanári tevékenységről adunk képet, amelyet a Pécsi Tudományegyetem (PTE) által szervezett továbbképzés mentortanár hallgatóinak körében végzett vizsgálatunkkal szeretnénk árnyalni. A magyarországi gyakorlathoz kötődünk, de némileg az európai trendekhez is kapcsolódunk, gondolunk itt a franciaországi és angolszász gyakorlatra, tovább mélyítve ismereteinket.

A MENTORÁLÁS TÖRTÉNETE

A mentorálás definícióját nehéz pontosan megadni, hiszen kultúránként más és más a meghatározása. Hogy mit is értünk mentorálás alatt, szakmai közmegegyezésen is múlik, hiszen attól is függ a definíciója, mit várunk el szakmai működése során a mentortól.

A történetiséghez hozzájárulva azonban jelezzük, hogy nem újfajta fogalomról van szó, ugyanis használatának évezredek hagyománya van. Már a *Bibliában* is találkozhatunk több helyen mentori szerepekkel és tevékenységekkel, például Mózes és Józsué (i.e. 15 század, Homérosz idejénél kb. 700 évvel korábban), Illés és Elizeus (i.e. 9. század, ez is még 100 évvel Homérosz ideje előtt), Pál és Timótheus (i.sz. 1. század) kapcsolataiban, hogy csak néhány példát említsünk. A *Biblia* után más irodalmi műben is megjelent, amikor is a szereplő feladata a fiatal segítése, mentorálása. Homérosz műve a trójai háborúról számol be. A szereplők között találjuk Mentort. Amikor Odüsszeusz háborúba indul, Mentorra bízta fiát, Telemakhoszt. Mentor elméleti és gyakorlati oktatásban részesíti őt hogy, hogyan kell egy bölcs uralkodónak viselkednie, és népét irányítania.

Később, a 18. és 19. században megjelent, főleg tanító jellegű könyvek, művek címében találkozhatunk a mentor kifejezéssel (BERNATCHEZ ET AL. 2010). A korabeli tengerészeti és orvostudományi szakirodalomban a fiatal generációk okításában vettek részt a tapasztalt mesterek, akiket mentoroknak hívtak. Ugyancsak hasonló értelemben jelenik meg a hadtudományokban, ahol megfelelő területen a gyakorlott katonákra bíztak újoncokat, akiket bevezettek a hadviselés rejtelmeibe. Az elmúlt századokhoz képest változott a fogalom értelmezése. Áttekintve a vonatkozó szakirodalmat, a 20. század 70-es éveire a korábbi, hatalomhoz kötődő konnotáció háttérbe szorult, és az egyenlő felek párbeszédére irányult a figyelem. Woodd (1997) szerint „A mentor olyan személy, aki vezet, támogat, tudást közvetít, és megfelelő időben a rábízottnak segítségére van”. A mentorálásnak sokféle formája létezik, az informális/rövid idejűtől a formális/hosszú idejűig. Tartalmilag is változatos a mentori feladat: hasznos tapasztalatok átadása, képességfejlesztés, tanácsadás, szakmai fejlesztés stb. (BERK ET AL. 2005).

A MENTOR SZAKMAI FELKÉSZÜLTSGÉGE

Mielőtt a tapasztalt tanárok megkezdik mentori tevékenységüket, erre irányuló képzésben kell részesülniük. A képzés célja a programban résztvevők felkészítése a tanárjelöltek gyakorlati képzésének irányítására, a pályakezdők munkahelyi beilleszkedésével kapcsolatos mentortanári feladatok ellátására a felsőoktatási intézmények által fenntartott gyakorlóiskolákban, partneriskolákban és külső gyakorló helyeken. A képzés keretében kerül sor a szakterületi szakismeretek továbbfejlesztésére, valamint a tanári képesítés követelményeiben meghatározott képzési célok közvetítésére, a tanárjelöltek gyakorlati képzésének szervezésére, irányítására, a pedagóguskompetenciák fejlesztésére való felkészülésre. A képzés segítséget nyújt a gyakorlatvezető mentortanárok számára szükséges új hazai és nemzetközi kutatások megismeréséhez, illetve a tanári tevékenység során keletkező pszichés feszültségek kezeléséhez, a pedagógus mentális egészségének védelméhez.

A mentortanár szakmai felkészültsége birtokában, hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanári mesterszakokhoz és a szakoktatói alapszakokhoz kapcsolódó iskolai gyakorlatok támogatására, a tanárjelöltek tapasztalatszerzésének irányítására, munkájuk elemzésére, fejlesztésére és értékelésére;
- a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációjának segítésére, elkötelezettségük megerősítésére, egész életen át tartó önfejlesztési igényük kialakítására;
- a hátrányos helyzetű és a speciális nevelési igényű tanulók támogatásának tervezésére, szervezésére.

Nevelési és oktatási környezetben a mentortanár a mentoráltja számára ugyanolyan foglalkozási szerepet játszik, mint amelyet a mindennapi munkája során is. A különbség abban ragadható meg, hogy a mentori szerepben jelentős részben járul hozzá a munkahelyi szervezet sikeresebb működéséhez és az egyének szakmai megelégedéséhez. Miközben a szervezet működését javítja, személyes fejlődésében is tágul a horizontja.

A mentortanár pozitív hatást fejt ki környezetére, ezek a hatások főleg négy területen különíthetők el: szakmai fejlesztés, kutatás, hozzájárulás az intézményi működéshez, az egyetemi oktatás elmélyítése és társadalmi hasznosítása.

Korábbi kutatások eredményei szerint a kezdő és a gyakorlott vagy szakértő pedagógusok cselekvései különböznek, de nem olyan mértékben, mint a gondolkodásmódjuk (JONES 2009). A kezdő pedagógus kevésbé reflektív, önelemző. A szakértő tanárok jobban figyelik a visszacsatolásokat, mélyrehatóan elemzik a történéseket. A reflektív gondolkodás általában az idő előrehaladtával fejlődik.

A leggyakrabban használt szakkifejezések gyűjteménye:

Mentor

- Olyan tapasztalt személy, aki segítséget nyújt a tapasztalatlanabb személynek. Személye bizalmat ébreszt, modellértékű és a szakmai fejlesztésben meggyőződés-formáló.

Ki a sikeres mentor? Aki

- szívesen segít másoknak;
- aktívan képes hallgatni;
- képes olyan kérdéseket feltenni, amelyek segítik a másik képességeinek önfeltárását, kiemelkedő tulajdonságainak és aspirációinak a leírását;
- bizalomteljes légkör teremtésére képes, amely támogatja a tanulási/elsajátítási folyamatot;
- figyelembe veszi a mentorált bizalmas közléseit;
- segíti a tapasztalatlanabb kollégát a kisebb hibák kiküszöbölésében és a nagyobb hibák megelőzésében;
- a mentori kapcsolatban következetes szakmai hatást fejt ki;

- saját személyes korlátait is figyelembe veszi, amikor megoldást javasol a mentorált személynek;
- felismeri a mentorált szükségleteit, még akkor is, ha a mentorált nem tudta megfogalmazni azokat;
- azonosul a szerepeivel, rugalmasan váltja a szerepeit;
- hisz a mentorálás pozitív hatásában, főleg a szakmai identifikáció területén.

Mentorált

- A segített, támogatott személy, akinek hosszabb idejű támogatást nyújt személyes és szakmai fejlődésében a tapasztalt mentor. Adott környezetben a mentoráltnak szüksége van a mentor segítségére abban, hogy saját kompetenciáit és tudását fejlessze és bővítse.

Ki a sikeres mentorált?

A sikeres mentorálás függ a mentorált attitűdjétől és saját helyzetértékelésétől. A „mentoráltnak lenni” helyzet elfogadása lényeges aspektusa a folyamatnak:

- feladata, hogy megértse a mentori szerepet, aki őt (a pályakezdőt) kihívások elé állítja, de nem adja meg a szükséges válaszokat;
- a kapcsolatban independens marad;
- minden feladatára a tudása szerint a legjobban készül fel.

Mentori kapcsolat

- Interperszonális kapcsolat, amelyben a kölcsönös bizalom és tisztelet segíti a mentor és mentorált kapcsolatát.

A kapcsolat kezdetén szükséges egy tanulási szerződés megkötése, olyan megállapodás, amely a leglényegesebb kérdésekben iránymutató lesz mindkét fél számára. A szerződés az alábbi területekre vonatkozik:

- Szakmai érdeklődésük közötti távolságok tiszteletben tartása.
- Csoportszabályok, amelyek az adott intézményre jellemzőek (időbeosztás, a találkozások formája, elvárások megfogalmazása, kommunikációs stílus bemutatása).
- A felelősség kérdésének és az elvárásoknak a tisztázása: mit vár a mentorált a mentortól, és azt tudja-e vállalni a mentor.

Mentorálás a tanárképzésben

- A felsőoktatásban megjelenő – Magyarországon újszerű – feladat, amely a gyakorlati képzést támogatja. A mentorálás alapelve a személyes, jó szándékú kapcsolat két különböző életkorú és jelentősen eltérő szervezeti és élettapasztalattal rendelkező személy között. Mentor az a tapasztalt vezető vagy szakember, aki iránymutatást és támogatást

nyújt munkatársának, segíti az egyén személyes fejlődését is. Támogatja az eligazodást munkahelyi helyzetekben, szakterületen, szerepkialakításban.

- Diádkus kapcsolat: páros munkaforma, amely a szociális interakció egyik formája. A mentori kapcsolat alapelve a mentor és a mentorált személy közötti személyes információcsere, amely időben meghatározott keretben történik, de mindig partneri viszonyban.

Mentori program

- A létrehozó intézmény igényeihez igazodó képzés, amely a modalitások sokféleségét adja.

EGY SZEREPRE KÉSZÜLVE...

Kutatásunkkal a Pécsi Tudományegyetemen folyó mentortanár-képzésben részt vevő, gyakorló pedagógusok véleményét szerettük volna feltárni. A kérdéscsoportokkal arra fókuszáltunk, hogy ők mit tekintenek a mentortanárok feladatának, milyen képességekkel kell a mentortanároknak rendelkezniük, hogyan végezzék feladatukat, valamint, hogy milyen előzetes elvárásaik vannak az egyetemen folyó mentortanár-képzéssel kapcsolatban.

Kutatásunk és eredményeink semmiképpen sem tekinthetők reprezentatívnak, célunk csupán az volt, hogy a képzésben részt vevő oktatók, a képzés létrehozói képet kapjanak a képzésben részt vevő hallgatókról, hogy eredményeink a képzés minőségét emelhessék. Kérdőívünkkel megkerestünk minden, az első képzési napon megjelenő pedagógust, akik közül összesen 20 fő válaszolt.¹

A minta jellemzői

A 20 fős mintába 3 férfi és 17 nő került, ez a tanári pálya elnöiesedéséből adódik, és semmiképpen sem a két nem tanári pálya iránti különböző elköteleződéséből. A képzésre többnyire fiatal felnőttek és középkorúak jelentkeztek, ugyanis a mintában szereplő egyének kivétel nélkül 1962 és 1980 között születtek. Látható tehát, hogy a nyugdíj előtt álló korosztály kevésbé motivált, nem vállalkozik az új kihívásokat nyújtó képzésekre. A megkérdezettek korából is adódik, hogy diplomájukat 1984 és 2009 között szerezték (kiemelendő, hogy nincs egy sűrűsödési pont sem).

A képzés területi rekrutációs bázisát négy megye adja: Baranya, Tolna, Somogy és Bács-Kiskun. Természetesen igen nagy számban Baranya megyéből, illetve a megyeszékhelyről jöttek. A képzés legerősebben tehát a helyi pedagógusokat éri el. Említésre méltó az is, hogy a 20 főből csupán 4 dolgozik községi iskolában.

A minta a legmagasabb iskolai végzettséget tekintve igen homogénnek mondható, ugyanis 15 fő egyetemi diplomával vagy annak megfelelő mester diplomával rendelkezik (utóbbival csupán 2-en), és mindössze 5 fő rendelkezik főiskolai diplomával.

¹ A képzésre összesen 25 fő jelentkezett, közülük 22-en jelentek meg az adatfelvétel idején a képzésen.

Színes kép tárul elénk, ha azt vizsgáljuk meg, hogy a kérdezettek mely intézményben szerezték diplomájukat. Nem meglepő, hogy a megkérdezettek közül 12-en a PTE-n vagy jogelőd intézményében szerezték diplomát, 4-en az ELTE valamely karán végeztek. Szombathelyen, Kaposváron, Szegeden és Debrecenben egy-egy résztvevő végzett.

A megkérdezettek közül kilencen rendelkeznek más végzettséggel is. A más egyetemi/főiskolai végzettséggel rendelkezők között volt művelődésszervező, 2 tolmács, fordító, 1 drámapedagógus, oktatásinformatikus, ugyanakkor 1 személy rendelkezett szakiskolai (autószerelő) végzettséggel is.

A megkérdezettek szülei iskolai végzettségének vizsgálatakor rendre a várható tendenciákat kapjuk, ugyanis elmondható, hogy az apák átlagos iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáké. Az édesapák 35 százaléka érettségivel, szintén 35 százaléka főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik, míg csupán 10 százaléka szakmunkás. Meglepő viszont, hogy az apák 20 százaléka 8 osztályt vagy annál is kevesebbet végzett. Ezzel szemben az édesanyák több mint fele (55%) érettségizett, viszont az apáknál kevesebben végeztek felsőoktatási intézményben (20%). Az édesanyák 10 százaléka szakmunkásképzőt végzett, 15 százaléka pedig legfeljebb az általános iskolát fejezte be.

A 20 megkérdezett közül 12-en középiskolában, 8-an pedig általános iskolában tanítanak. A megkérdezettek közül 8-an több mint 20 éve tanítanak abban az intézményben, ahol jelenleg is dolgoznak, 7-en 10-20 éve tanítanak jelenlegi intézményükben, 5-en pedig kevesebb mint 10 éve. Látható tehát, hogy a mentortanár-képzésben részt vevő pedagógusok többsége igen nagy gyakorlattal rendelkezik.

A mentorképzésről alkotott vélemények, elvárások

Érdemes már az elején megjegyezni, hogy a 20 megkérdezett pedagógusból 18 munkája során sosem végzett mentortanári feladatokat, csupán 2-en számoltak be erről, egyikük 2 éve, másikuk 15 éve lát el intézményében mentortanári feladatokat.

Miért szeretnék ezek a gyakorló pedagógusok mentortanárrá válni?

A mentorképzésre való jelentkezést alapvetően két tényező befolyásolta: az egyik egy belülről fakadó „megújulási” szándék, a másik egy külső motiváció, mely a fiatal kollégákra, ritkábban a saját intézményre vonatkozik. Sokan azért adták fejüket ismét tanulásra, hogy olyan tudásra, képessége tegyenek szert, melyek birtokában folyamatosan meg tudnak újulni, szélesíteni tudják saját módszertani „repertoárjukat”, új pedagógiai módszereket szeretnének megismerni; úgy gondolják, a képzés jó alkalom az új tudás megszerzésére. Mások – valószínű, önmaguk fejlődésén túl – a képzésen megszerzett tudással segíteni szeretnének. Segíteni azoknak a fiataloknak, akik pályájukon követik őket. Olyan tudás megszerzését tartják fontosnak, mellyel hatékonyan tudják fiatal kollégáik munkáját, fejlődését segíteni. Vannak olyanok is, akik egy nagyobb „entitás”, azaz saját intézményük érdekében kamatoztatnák megszerzett tudásukat. Kiemelendő, hogy alig egy-két esetben jelennek meg egzisztenciális célok, azaz elenyészően kevesen említették a képzést mint előrelépési lehetőséget.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az általunk megadott opciókra adott válaszokat vizsgáljuk, azok átlagát tüntetve fel az egyes tényezőkre vonatkozóan.² A képzésre jelentkezést leginkább a személyes elhivatottság (3,3-as érték) motiválta, valamint az, hogy a képzés önmagában kihívást jelent (3,35). Kisebb súllyal, de szerepet játszott a döntésben a mentortanársággal együtt járó nagyobb presztízs, megbecsültség (2,67), illetve megjelennek anyagi, egzisztenciális tényezők is, a képzés elkezdését motiválta a munkahelyi előmenetel lehetősége (2,75), a jövőben emelkedő jövedelem lehetősége (2,42), valamint az, hogy a képzés elkezdésével válik lehetővé a jelenlegi munkahely megtartása hosszabb távon (2,42).

A motivációk között egyértelműen megjelent, hogy nem pusztán „önös” érdekek játszottak abban szerepet, hogy a pedagógusok megkezdtek a mentorképzést. Ahogy láttuk, többen arról (is) nyilatkoztak, hogy (tágabb értelemben) segíteni szeretnék iskolájukat, olyan tudásra szeretnének szert tenni a képzés során, mely előnyös saját intézményük számára is, és amely a szervezeti innováció egyik alapja, indikátora lehet. Ebből következik, hogy az iskolák érdeke is saját pedagógusaik fejlődése. Nézzük, hogyan támogatja az iskola a saját pedagógusait ebben! A megkérdezettek jelentős része (15 fő) arról számolt be, hogy saját iskolája átvállalja a képzés költségének egészét vagy egy részét. Más formában azonban nem jelentkezik támogatás, ugyanis a költségtérítés átvállalásán túl semmilyen támogatásban nem részesülnek a pedagógusok (természetesen néhány esetet kivéve). A pénzügyi terheket képesek az intézmények csökkenteni, ám a munkaterhelés ideiglenes csökkentésével már nem tudnak hozzájárulni a képzés sikeres elvégzéséhez, valamint a képzés járulékos költségeit (pl. útiköltség-térítés) sem tudják támogatni, ez teljes egészében a pedagógusokra hárul. Látjuk tehát, hogy egy viszonylag hosszabb képzés elvégzése sem mentesít a megszokott munkák alól, így a pedagógusoknak úgy kell mindennapi munkájukat szervezni, hogy a képzésre, annak sikeres elvégzésére is jusson elegendő idő. Ez viszonylag nagy terhet ró a képzésben résztvevőkre, különösen, ha arra gondolunk, hogy nagy többségében nők vesznek részt a továbbképzésben, akik életében többször megfigyelhető a különböző szerepek konfliktusa/összeegyeztetési nehézsége. Ennek ellenére érzik az intézmény és a kollégák támogatását, hisz a többség arról számolt be, hogy kollégáik támogató módon viszonyulnak a mentorokhoz/mentortanársághoz.

Felmerül a kérdés, hogy a jelentkezők miért éppen a pécsi képzést választották. A válaszokban visszaköszönnék a motivációkra vonatkozó kérdésekre adott válaszok. Azonban, ha ezektől eltekintünk, egy szempont válik dominánssá: általában a képzés indulását megelőző élő intézményközi kapcsolat alapozza meg a PTE-n induló képzés választását. Többen számoltak be arról, hogy egy TÁMOP-projekt keretében már együttműködik az iskola a PTE-vel, így szinte magától értetődő volt e képzés választása. Volt olyan eset is, ahol az iskolaigazgató kérésére választotta a pedagógus ezt a képzést. Ezt támasztja alá az is, hogy 19 ember a képzést nem egyértelműen a Pécsi Tudományegyetem jó hírve miatt választotta. Volt egy másik döntést befolyásoló szempont is: a képzést választók

² A tényezők szerepét négyfokozatú skálán értékelték a megkérdezettek, ahol 1=egyáltalán nem játszott szerepet és 4=teljes mértékben szerepet játszott.

igen nagy hányada figyelt arra, hogy a képző intézet minél közelebb legyen lakhelyéhez/munkahelyéhez. Még egy további szempontra érdemes kitérni: a válaszadók közül csupán 2 fő választásában játszott szerepet a képzésben részt vevő oktatók kvalitása, szakmai hírneve. Az adatokat voltaképpen az sem befolyásol(hat)ja, hogy a pedagógusok nem ismerik a PTE-n oktató kollégájukat, hiszen ahogy láttuk, a képzésben igen nagy számban vesznek részt pécsi iskolák tanárai, akik valószínűleg eddig is szakmai kapcsolatban voltak a PTE különböző intézeteivel, tanszékeivel, hiszen tanárképzésben részt vevő hallgatókat eddig is fogadtak, valamint közös pályázatokban is vettek már részt.

A jelentkező pedagógusok a képzéstől azt várják, hogy olyan elméleti és gyakorlati tudásra tegyenek szert, olyan új módszereket tanuljanak meg, melyekkel sikeresen mentorálhatják a jövőben fiatal vagy pályakezdő kollégáikat, valamint olyan új tapasztalatot, tudást szerezzenek, amely haszonnal kamatoztatható a mindennapi munka során is. Látszik tehát, hogy konkrét elképzeléseik, elvárásaik nincsenek a képzéssel szemben, elvárásaikat inkább csak általánosan fogalmazták meg.

Az előre megadott témakörökből már annál nagyobb biztonsággal választották ki azokat a területeket, melyekben – véleményük szerint – fejlődniük kell. Egyértelműen úgy gondolja a megkérdezettek többsége, hogy a pedagógiai ismeretek területén nincs szükségük fejlődésre, hisz csak 6-an választották ezt az opciót, valamint az úgynevezett diszciplináris képzésre sem igazán tartanak igényt (összesen hárman választották). A kérdezettek fele úgy gondolja, hogy a képzés jó alkalom lehet személyiségének fejlesztésére, sőt igényli is ezt. A területek közül egyértelműen kiemelkedik a mentorálással összefüggő elméleti tudás. 16-an gondolják úgy, hogy ez az a terület, melyben a legnagyobb szükségük van fejlődésre. A válasz természetesen nem meglepő, hisz képzésük kiemelkedő célja a mentorálással összefüggő elméleti tudás fejlesztése.

Kíváncsiak voltunk arra is, mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy az általunk előre felsorolt készségek, kompetenciák közül melyeket fogják a képzés során elsajátítani/erősíteni. A következő kompetenciák, készségek közül lehetett választani: beszédképesség, odafigyelés képessége, emocionális érzék, öntagadás képessége, empátia, intellektus, szakmai elmélyülés. Érdekes, hogy pusztán az utóbbi kettőt választották a pedagógusok, azaz a képzés számukra pusztán intellektuális fejlődést (14 fő választotta), szakmai elmélyülést (17 fő választotta) ad majd. Itt is megjelenik tehát, hogy a képzés számukra inkább olyan típusú tudástranszfert jelent, melynek során új elméletekkel, pedagógiai módszerekkel ismerkedhetnek meg, ugyanakkor más, a tanári szerephez, munkához elengedhetetlen készségek kiszorulnak ebből a körből, így nem egy speciális szerepre készülnek fel.

Ugyanezen kompetenciák, készségek tekintetében kíváncsiak voltunk arra is, véleményük szerint mely kompetenciák birtokában vannak jelenleg.³ A megkérdezett tanárok többsége úgy gondolja, birtokában van az empátiának (3,4), az emocionalitásnak (3,26), az odafigyelés képességének (3,25), az intellektuális felkészültségnek (3,05) és a jó beszéd-

3 Az egyes kompetenciákat négyfokú skálán értékelték a megkérdezettek, ahol 1=egyáltalán nem jellemző rám, 4=teljes mértékben jellemző rám.

készségnek (3,0). Az előbbi képességeknél valamivel alacsonyabb átlagértéket kapott a szakmai elmélyültség (2,95), láttuk azonban, hogy a képzéstől éppen azt várják, hogy szélesítse és mélyítse szakmai ismereteiket. Kiugróan alacsony átlagértéket kapott az öntagadás képessége (2,18), a megkérdezettek többsége az öntagadás képességét tehát olyan kompetenciának tartja, amely nem szükséges része a tanárszerepnek.

A mentorrá válás és önmagunk fejlesztése megköveteli a folyamatos önreflexiót, fontos, hogy saját személyünket, cselekedeteinket, reflexív módon (is) lássuk, ez állandó kísérője kell, hogy legyen a tanári pályának. A képzés sikeressége szempontjából sem elhanyagolható, hogy az erre képes személyek legyenek a későbbi mentortanárok, hisz az önreflexió hozzájárul munkájuk hatékony végzéséhez, sikerességéhez. A megkérdezett pedagógusok mindegyike gyakorolja az önreflexió valamely formáját munkája során. A legtöbben az önreflexió egyetlen formáját ismerik és gyakorolják: pedagógusok többsége azt nyilatkozta, hogy alkalmanként kollégáival beszél meg munkájának egyes részeit, olyan kollégákkal, akik véleményére adnak. Egy-két személy jelölte meg csupán a „járók szupervízióra”, „önismereti tréninget vezetek”, „drámajátékot vezetek”, „drámapedagógiai kurzust vezetek” opciókat. Érdemes kiemelni – bár nem igazán sokan gyakorolják – az irodalmi tevékenységet mint az önreflexió egy formáját, 5 fő számolt be arról, hogy verset, regényt, novellát ír. 6 személy jelezte, hogy egyéb módon gyakorolja az önreflexiót, jellemzően: tudatosan végiggondolják napjukat, időnként visszajelzést kérnek saját tanulóiktól, folyamatosan értékelve így saját munkájukat.

Mentorsággal kapcsolatos vélemények, mentorokkal kapcsolatos attitűdök

A képzés szempontjából sem elhanyagolható, hogy megtudjuk, milyen előzetes vélemény alakult ki a pedagógusokban a mentorszerepről. Ez alapvetően határozza meg a tanárok jövőbeni munkáját, nem utolsósorban pedig egyfajta irányt mutat a képzésben oktatók számára. A megkérdezett jövőbeni mentortanárok szerint a mentor feladatai⁴ a választási gyakoriságok csökkenő sorrendjében: irányítás és tanácsadás; segíteni a fiatalok órai felkészülését; támaszt nyújtani; nevelési-oktatási kérdésekben segíteni; orientálni; informálni; indirekt tanácsot adni; értékelni; önmagát fejleszteni; fejlődési kérdésekkel foglalkozni. Ami nem feladata⁵ a megkérdezettek szerint a mentortanároknak (a gyakoriságok növekvő sorrendjében): érzelmekkel foglalkozni; észlelésekkel foglalkozni; hangsúlyozni a kliens felelősségét; krízisekkel foglalkozni; direkt tanácsot adni; döntést hozni; gyógyítani. Kétféle attitűd nyilvánul meg a válaszokban. Az látszik ugyanis, hogy a szerepek két csoportra válnak szét, az egyik szerepköteg inkább a mentor személyére irányul, vagy annak személyéből eredő feladatokat öleli fel, míg a másik a mentorált személyével szorosan összefűződő szerepeket takarja, azaz egyértelműen a mentoráltra irányulnak. A leendő mentorok az előbbi szere-

⁴ Azon feladatokat soroltuk fel, melyeket több mint 10-en választottak.

⁵ Azokat a feladatokat soroltuk fel, mely feladatok esetében legalább 15-en nemleges választ adtak.

peket tartják fontosnak, elsődleges feladatuknak ugyanis a pedagógiai munka irányítását tartják, míg kevésbé érzik feladatuknak a mentoráltak érzéseivel, kétségeivel, szerepzavaraival, szerepkonfliktusaival való foglalkozást. A mentorok így kifejezetten csak a munkára fókuszáló szerepeket tartják fontosnak, míg a mentorált személyére irányuló szerepeknek csekély jelentőséget tulajdonítanak. Ezt támasztja alá az is, hogy a három legfontosabbnak tartott szerep az irányítás, tanácsadás, orientálás.

A megkérdezettek úgy gondolják, hogy a hatékony mentortanárok stabil, birtokolja a „jelen levés” képességét a klienssel való munkában, valamint szilárd énképpel rendelkezik.

A leendő mentortanárok szerint a legfontosabb öt tevékenység, mely szorosan kapcsolódik a mentor szerepéhez: modell szerepét betölteni, tanácsadóként működni, támogatni és segíteni, illetve partnerként viselkedni. A megkérdezettek szerint mentorként viszont egyáltalán nem feladatuk: a coaching, ellenőrként viselkedni, a megengedő magatartás és a provokálás.

Vizsgálatunk eredményeit összevetve a nemzetközi vizsgálatokkal, meglepően hasonló eredményre jutottunk, s ez friss képzésünk viszonylag kielégítő indulásáról tanúskodik (JONES 2009). A reflektivitás kiemelt csomópontja a mentorképzésnek és mentorrá válásnak. A mentor szerepét úgy is meghatározhatjuk, mint a kapuőrt, aki szerepmoddell, tapasztalt szakember, kritikus barát, segítő, mediátor. A mentor személyén és segítségével kerül a pályakezdő egy adott szakmai pályára. Eközben a mentor folyamatosan egyensúlyoz a tudásátadás, a saját és a másik kompetenciáinak fejlesztése, a tervezés és értékelés, végül a konstruktív tanácsadás között.

FEJLESZTÉSI IRÁNYOK

A mentorok számára lényeges fejlődést biztosító alapok: felnőttképzési ismeretek, különösen a szakmai identifikáció előmozdítására; a szerep multifunkciójának ismerete; az értékelés és önértékelés pszichológiai-pedagógiai háttere; az interperszonális kompetenciák működtetése; az érzelmi intelligencia fejlesztése, hiszen a pályakezdő – aki egyszerre tanuló és tanító személy – érzelmi és szociális igényeit ki kell szolgálnia; a kezdő tanár látásmódjának átélési képességfejlesztése. A mentortanári képzéseknek ezekre a területekre különös figyelmet érdemes fordítaniuk.

A mentori feladat az egyik legszebb hivatásbeli munka, amelyben a résztvevők kölcsönösen adnak és kapnak, generációk találkoznak egymással lelki értelemben is. Tanárképzésünk megújításához a sikeres mentori tevékenységrendszer – reményeink szerint – nagymértékben hozzá fog járulni, pótolva több évtizedes hátrányunkat. Az iskolai gyakorlat és az elméleti képzés összekapcsolása sikeresebben mehet végbe, miközben a pályakezdő sem kerül érzelmileg és szakmailag izolált helyzetbe egy olyan intézményben, amelynek sikeres működéséhez neki is hozzá kell járulnia. A mentor szerepe intézményi és személyes szinten is kiemelkedő.

6 Csak azokat a személyiségjegyeket emeltük ki, melyeket legalább 11-en választottak.

IRODALOM

- BERK, R. – BERG, J. – MORTIMER, R. – WALTON-MOSS, B. – YEO, T.P. (2005): Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80 (1). 66-70.
- BERNATCHEZ, P.A. – CARTIER, S.C. – BÉLISLE, M. – BÉLANGER, C. (2010): Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1). 2-17.
- FALUS Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- JONES, Marion (2009): Mentors' needs and areas for development. *Research in Comparative and International Education*, 4 (1). 4-21.
- WOODD, M. (1997): Mentoring in Further and Higher Education: Learning from literature. *Education and training*, 39 (9). 333–343.
- Scottish leadership foundation – Mentoring service:
www.slf-scotland.co.uk/activities/info
- University of Liverpool Mentoring Scheme for Academic Staff:
www.york.ac.uk/depts/engl/staffonly/staffhandbook/practices/mentoring
- Teacher Developing Agency for Schools (TDA)(2008) The Professional Standards for Teachers:
<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>