

Facilitátorok és mentorok

A tanárképzéssel foglalkozó szakemberek európai szervezete (ATEE) 1996-ban Budapesten, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tartotta soros tanácskozását. (1) Az ennek anyagát Kotschy Beáta szerkesztésében összefoglaló, A tanár szerepe és a tanárképzés című kötet a rendezvény négy témakörét mutatja be. Ezek: A tanár szerepének változásai mint a társadalmi változások tükré; Képesítési követelmények, a tanárképzés tanterve és megszervezése; A tanárképzéssel kapcsolatos kutatások; A mentor szerepe, mentorképzés. A külföldi és hazai előadásokat (nemzeti referátumokat) egyaránt tartalmazó kiadványból ezúttal néhány – hazai gondjaink megoldását illetően jelentős – kérdést emelünk ki.

A tanár szerepe és a társadalmi változások

Napjainkban világméretű politikai, társadalmi, gazdasági, technikai változások zajlanak. A gazdasági eredmények növekedését célzó fokozódó hajszra minden eddiginél nagyobb erővel hozza felszínre a globális környezet problémáit.

Felismerve, hogy a technika (számítás-technika) óriási lehetőségeket rejt magában, az OECD országokban már a nyolcvanas években igen jelentős összegeket fordítottak az ezzel kapcsolatos beruházásokra. A megvalósítás folyamata, a munkaszervezés mikéntje azonban nem tartott lépést a technikai lehetőségekkel.

Az európai társadalmak fejlődésében egyre erősebben érvényesül a kulturális és vallási pluralizmus. Az emberek – elsősorban a fiatalok – könnyen kerülhetnek morális válságba. „A jó és a rossz közötti választás iránti általános közöny a törvény megsértésének különböző formáiban nyilvánul meg. Az ilyen folyamatok a társadalom stabilitását fenyegetik.” (2)

A keresztény hagyományokkal rendelkező országokban is érezhetően elkülönülnek egymástól a deklarált értékek és a valóságos tapasztalatok. Tekintettel kell lennünk arra a tényre is, hogy az egyes országokban – a bevándorlás következtében – kulturális szempontból igen sokszínű társadalom képződött.

A fentiek erős kihívást jelentenek az oktatással és a pedagógusokkal szemben is. Meg kell találnunk a jobb emberi környezet kialakításának tudományos, technikai

és pedagógiai lehetőségeit. Meg kell újítanunk az iskolai curriculumokat és az értéktáadás mechanizmusát.

Napjainkban a pedagógussal szemben megfogalmazható követelmény, hogy „együttműködő, kreatív, független és jól informált legyen. Fel kell ismernie az egyes dolgok közötti összefüggéseket, tudnia kell összpontosítani, mélységében kell foglalkoznia a problémákkal, valamint nagy kompetenciára kell szert tennie”. (3) Szembe kell szállnunk azzal a nézettel, mely szerint a pedagógus szerepét elsősorban az őt érő külső hatások határozzák meg. „Sokkal inkább arra kell hajlanunk, hogy a tanár szerepét és a tanítást az egyénnek a külső hatások és elvárások széles skálájára adott kreatív, gyakran intuitív válasznak tekintsük.” (4)

Tudásátadó tanár vagy facilitátor?

A jövőben várható változások között kiemelt jelentőséggel bír az iskolai oktatás monopol helyzetének megváltozása. „Az interaktív multimédiális technikák megjelenésével a tanárnak mint az információ forrásának a pozíciója egyre romlik és a jövőben ez a folyamat várhatóan felerősödik.” (5) A vita résztvevői szerint erre ma még nem készültünk fel, sem a pszichológia oktatásában, sem a technikai eszközök alkalmazásában. Mintha szégyellnénk bevallani, hogy az új ismertek közvetítése többé nem az iskola kizárólagos feladata. Ugyanakkor a társadalom egészséges fejlődése érdekében elsődlegessé vált a *nevelési funkciók* megerősítése, hatékonyabbá tétele.

A volt szocialista országok közoktatásában – a totalitárius nevelési rendszer bukását követően – demokratikus átalakulási folyamat zajlik. Ennek megfelelően a pedagógusokat a régebbi, jórészt „reproduktív” munka helyett, „produktív” szerepre kell felkészíteni. Az áttérés sokféle feszültséggel jár, melynek legfőbb oka az oktatáspolitikai bizonytalansága és a megvalósítás reális lehetőségeinek hiánya.

A helyzetelemzés *megállapítja*: ma még az oktatási paradigmát elsősorban a „tanító tanár” és nem a „tanuló diák” fogalmával írhatjuk el. A tanároknak – a sokszor jellemző „drámai monológok” előadása helyett – újabb tanítási stratégiákra kell áttermiük, melyek szem előtt tartják a diákok érdekeit. A pedagógus a felsőbb osztályokban sem lehet pusztán előadó, hanem az osztálytermi kommunikáció aktív szervezőjévé kell válnia, tanár-diák és diák-diák viszonylatban egyaránt.

Azáltal, hogy a fiatalok új ismereteket és technológiákat nemcsak az iskolában, hanem más forrásokból is megtanulhatnak, a tanár (és az iskola) munkájáról áttevéődik a hangsúly a diák (és a tanító környezete) tevékenységére. A tanulási folyamat középpontjába maga a diák kerül.

Az elhangzott esettanulmányokat követő vita utána az összefoglaló rögzíti: „A legfontosabb változás azáltal következhet be, ha a tudásközpontú képzést gyakorlat- és diákközpontú képzés váltja fel. A pedagógus ebben az új szerepkörben olyan facilitátor, aki képes a kritikus gondolkodásra és önálló szakmai döntéseket meghozatalára.” (6)

A mentorképzés kulcskérdés

Az ATEE nemzetközi vitafórumán első alkalommal tűzték napirendre a mentorok szerepét a tanárképzés folyamatában, és

először mérlegelték a mentorképzés különböző lehetőségeit. Az öt országban (Albánia, Cseh Köztársaság, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia) megszervezett előzetes felmérés adatai szerint a mentorok közreműködését a képzésben mindenütt lényegesnek ítélik meg. Képzésükre is (egy ország kivételével) szervezett lehetőséget biztosítanak.

A mentori feladatkör országonként változó, a hozzájuk beosztott hallgatók száma kettő és tíz között változik, díjazásuk igen alacsony (sőt egy esetben egyáltalán nem megoldott).

A mentor szó etimológiailag *Homéroszig* vezethető vissza (Odüsszeusz fiát egy

tanácsadójára, Mentorra bízta). A köztudatban emberemlékezet óta él az informális mentor alakja, az az ember, aki a fiatalabbakat fejlődésükben támogatja. A pedagógiai szakirodalomban a tudományos igényű körülírt mentor fogalom az utóbbi tizenöt évben fordul elő.

F. Allemann meghatározása szerint a *mentor* „olyan nagy

gyakorlattal rendelkező személy, aki tanítja, tanácsokkal látja el, kalauzolja és segíti az előrelépésben a rábízott tanárjelölteket”. (7)

Az eszmecsere résztvevői megegyeztek abban, hogy a mentori feladatra vállalkozó személynek tudnia kell interpretálnia a tanárképzés tantervét, és abban is, hogy elengedhetetlen a gyakorló tanár és a mentor interaktív kapcsolata. Bár vannak olyan tehetséges gyakorló tanárok, akik megfelelő színvonalon látják el e mentori feladatot, egyértelmű, hogy a tömegessé vált képzés és a növekvő szakmai igények (főképp a gyakorlatközpontúság) kielégítése következtében ma már nélkülözhetetlen a mentorok szakszerű képzése. (8) A képzés tantervének kialakításakor figyelembe kell venni, hogy a *mentor*:

– felnőttekkel, kollégákkal dolgozik együtt;

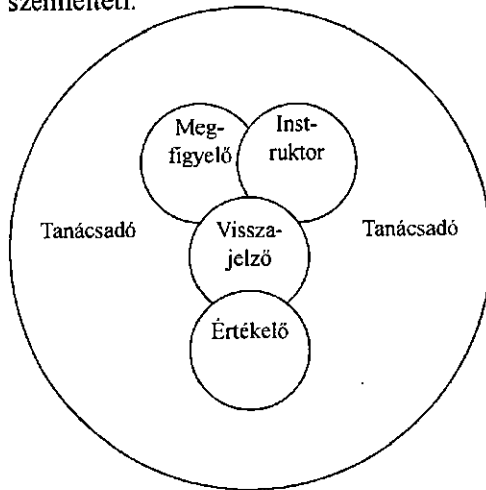
Azáltal, hogy a fiatalok új ismereteket és technológiákat nemcsak az iskolában, hanem más forrásokból is megtanulhatnak, a tanár (és az iskola) munkájáról áttevéődik a hangsúly a diák (és a tanító környezete) tevékenységére. A tanulási folyamat középpontjába maga a diák kerül.

- útmutató, kritikus segítőtársként működik;
- a tapasztalatok szintézisének megalakítója;
- vezető szerepet tölt be;
- fejlődésre, igényes munkára ösztönöz.

A mentor munkájához olyan adottságok kialakítására is szükség van, mint például a tanácsadás (megfigyelési, visszajelzési, kommunikációs, interpretációs) technikái, az értékelési és a kérdezői készségek.

A mentor szerepe a tanárképzés valamennyi szakaszát egyaránt érinti. Erről bővebben *J. H. C. Vonk* tanulmányából tájékozódhatunk, aki a teljes felkészítési folyamat „döntő láncszemeként” írja le a kezdő tanár beilleszkedésének időszakát, amikor a már megszerzett tudás szembesül az iskolai tapasztalattal. (9)

A mentor legfontosabb feladatai közti összefüggéseket Vonk az alábbi ábrával szemlélteti:



Tapasztalataink szerint nemcsak Angliában, hanem hazánkban is homályos a „tantárgyi alkalmazás” vagy – ahogyan

újabbban nevezzük – a „tantárgyi transzformáció” kifejezés. *L. S. Shulman* szerint léteznek az ismereteknek a szaktárgyitanításra jellemző elkülöníthető halmaza, amely a tapasztalt pedagógus tanítási gyakorlatában jelenik meg. (10) Ebből kiindulva Shulman feltételezi, hogy a didaktika és a pedagógiaelmélet egymástól elkülönült kutatási eredményei *szintetizálhatók*. Sajnos, az ilyen jellegű kutatások egyelőre nyelvterületek szerint elszigetelődnek egymástól. Az interrelációkat külön projektek keretében kellene vizsgálnunk.

A mentor-probléma központba állítása lehetővé teszi más, *központi pedagógiai kérdések* újraelemzését is. Angliában például a mentori tapasztalatok értékelése alapján, a tantárgyi alkalmazás kérdésköre (amely addig a felsőoktatás szerves részét képezte) átkerült az iskolai gyakorlati képzés körébe. Ez a döntés természetesen erősen megnövelte a mentorok felelősségét.

A tanárképzés hazai viszonyait tekintve megállapíthatjuk, hogy a *mentorképzés tantervének* kidolgozása és ezzel párhuzamosan e kulcsfontosságú szakemberek megfelelő elismertetése rendkívül időszerű feladat. A tanácskozás magyar beszámolójában ismertetett kísérleti mentorképzés témaköre megfelelő indulási alap lehet ehhez. A vállalkozás szakmai értékelése rámutat az egyetemen nehezen leküzdhető korlátokra és az *állami felelősségvállalás* nélkülözhetetlenségére is. Az alábbi *táblázat* segítségével mérlegelhetjük a mentoroknak a tanárképzésben elfoglalt jelenlegi helyét és azt a pozíciót, amelyből hatékony közreműködésük valóban elképzelhető volna. (11)

A mentorok helye a tanárképzés folyamatában

Felkészülési évek	1-2	3-4	5-	6-7
Képzési fázisok	Elméleti	Speciális gyakorlati	Önálló tanítási	Beilleszkedési
A mentor helye	?	○	●	? ?
A mentor javasolt helye	○	○	●	● Kép. vizsga

Megjegyzés: A mentor helyét körök jelzik, szerepének növekedését pedig a vastagodó körök. A kérdőjel hiányt jelöl.

A táblázat áttekintése elegendő a különbségek jelzéséhez és a probléma továbbgondolásához. Legfontosabb teendők tehát a *mentori hálózat kiépítése* és a mentorképzés új curriculumának megalkotása. Mindez feltételezi a „kimeneti szabályozás” tényleges megvalósítását a tanárképzésben, a *képesítővizsga* megszervezésével. Ezt a vizsgát akkor lehet igazán értékelni, amikor a fiatal tanárok már végigjárták a – mentor által is követett! – teljes felkészülési szakaszt. Tehát nem az egyetemi vizsgarendszer befejező lépéséről van szó, hanem – már a gyakorlat szintjén – felelős pályára állásról.

Az iskolaközpontú tanárképzés mellett érvelő Furlong a tanárképzés folyamatából különböző tevékenységi szinteket emelt ki, melyek valójában a *szakmai tudás különböző formái*:

*Tevékenységi szintek
a tanárképzésben*

A-szint: közvetlen gyakorlat (gyakorlati képzés az iskolában);

B-szint: gyakorlati problémákra összpontosító (felsőoktatási intézményben szervezett) szeminárium, illetve gyakorlat

C-szint: a tanítás-tanulás folyamat (elvi, kritikus) elemzése;

D-szint: szakelméletek (és kutatások) tanulmányozása.

A szerző számára az volt a fő kérdés, hogy miként integrálhatók a szakmai tudás különböző szintjei. Feltehető az a kérdés is, hogy a fenti szintek (tudáselemek) milyen sorrendben és milyen arányba szerepeljenek egy hatékony modellben. Az utóbbi kérdés hazai tantervi vitái során sajnos, mindeddig nem kísérleti előzményekre alapozva, hanem a hagyományos egyetemi erőviszonyoknak megfelelően dőlt el. A felsőoktatási *curriculumok tudáselemeinek integrációjára* kísérleti programtervekben ugyan találunk példát, a gyakorlati megvalósulás eredményeiről azonban nincs tudásunk.

Vastagh Zoltán

Jegyzet

(1) Az Association for Teacher Education in Europe (ATEE) budapesti tanácskozásán elsősorban a közép-kelet-európai országokban az utóbbi években végement társadalmi átalakulás nyomán kialakult helyzetet elemezte, és igyekezett továbbfejleszteni a nyugat-európai országokkal kiépített szakmai kapcsolatokat. A tanácskozáson részt vevő országok: Albánia, Belgium, Cseh Köztársaság, Magyarország, Nagy-Britannia, Norvégia, Oroszország, Románia, Skócia, Svédország, Szlovákia, Szlovénia. A konferencia társelnökei: *Falus Iván* és *Per-Erik Michéllsson* voltak. Magyar előadók: *Szabó L. Tamás* (tanárszerep), *Varga Lajos* (képesítés), *Szivák Éva-Szabolcs Éva* (kutatások), *Bardóczky Caroline* (mentorképzés).

(2) Anne-Lise Høstmark Torrou (Oslo) előadása, 11. old.

(3) Uo., 12. old.

(4) Uo. – A továbbiakban a tantervek történeti változatairól és a különböző társadalmi helyzetek hatás-elemzéséről olvashatunk. Alapműnek tekinthető itt: MITTER, W.: *Teacher Education in Europe: Problems, Challenges and Perspectives*. British J. of Education XXXIX. köt. 2. sz., 1991. május.

(5) *Juraj Vantuch* előadása, 38. old. Az előadó javasolta egy interneten megvitatható nemzetközi projekt indítását *A gyakorlott pedagógusok üzenete* címmel. Feltevése szerint ez a program érzékenyebbé tenné a hallgatókat a témával kapcsolatos önreflexióra.

(6) Marie-Louise Kottermann összefoglalója, 146. old.

(7) ALLEMANN, F.: *Measuring mentoring – frequency quality impact. = Mentoring: aid to excellence in career development business and the professions*. Szerk.: GRAY, W.–GRAY, M. M. British Columbia, The Xerox Reproduction Centre, 1986.

(8) A témában amerikai előzmények után a közelmúltban indultak kutatások, I.: MILLER, S.–TAYLOR, P.: *The Teacher Education Curriculum and the Member States of the European Community*. ATEE, Brüsszel 1993.

(9) VONK, J. H. C.: *Teacher Induction: the Great Omission in Education*. = GALTON, M.–MOON, B.: *Handbook of Teacher Education in Europe: Issues and Trends*. Council of Europe, David Fulton, London 1994.

(10) SHULMAN, L. S.: *Knowledge and teaching: foundation of the new reform*. Harvard Educational Review, 1987. 57. sz., 1–22. old.

(11) Bodóczky Caroline előadása, 128. old. L. még: BODÓCZKY CAROLINE–MARLDEREZ, A.: *Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben = Magyar Pedagógia*, 1993. 1–2. sz.

A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. Szerk.: Kotschy Beáta. ELTE Neveléstudományi Intézet, Osiris Kft., Bp. 1996.