

(5) SCHMIDT, H-J.: *Does the periodic table refer to chemical elements?* In: *Book of Abstracts. 4th European Conference on Research in Chemical Education*. York, 1997. 45. old.

(6) SCHMIDT, H-J.: *Students' misconceptions – looking for a pattern*. *Science Education*, 1997. 81. 123. old.

(7) TÓTH Z.: *Difficulties and possibilities in teaching oxidation and reduction*. In: *Book of Abstracts. 16th International Conference on Chemical Education*. Bp, 2000. 63. old.

(8) TÓTH Z.: „Bermuda-háromszögek” a kémiában. In: *Előadásösszefoglalók. 19. Országos Kémia tanári Konferencia*. Bp, 2000. 18. old.

Tóth Zoltán

A tanulmány megírását az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA T-026281) támogatta.

A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése

Az utóbbi évtizedek változatos színeket varázsoltak a hazai tanárképzési modellek palettájára. A gyakorlati képzés a tanárképző főiskolákon, egyetemeken adja meg az alapokat, majd az azok szervezéseként működő gyakorlóiskolákban, más esetben a partneriskolaként, de önállóan is működő intézményekben folyik. Am ezen túlmenően jelen van hazánkban a két gyakorlati képzési rendszer ötvözete is, azaz a gyakorlóiskola és a kiegészítő partnerintézmény együttműködése is egyre nagyobb teret hódít. Bármely keretek között folyik is azonban a tanárhallgatók gyakorlati képzése, minden tanárképző egyetemmel, főiskolával együttműködő intézmény kulcsfontosságú szereplője az a szakmai elismerésnek örvendő oktató, aki felvállalja a nemes feladatot, hogy a tanárjelölt iskolai tanítási gyakorlatát irányítsa.

Azt, hogy a hallgató szakmai fejlődésében egy tapasztalt tanáregyéniség közreműködése kiemelkedő jelentőségű, több mint egy évszázada felismerte a hazai tanárképzés. Az első Tanárképző Intézet (1870) megalapítását követően Kármán Mór irányításával létrehozták a Gyakorló Főgimnáziumot (1872), amely felvállalta az Intézetben elméleti tanulmányait folytató tanárhallgatók gyakorlati képzését. Az akkori legelismertebb oktatók közül kerültek ki az itt dolgozó mentorok, akik a hallgatók tanítási gyakorlatát irányították. A válogatás legfontosabb szempontjai az alapos szaktárgyi tudáson, tudományos eredményeken és publikációkon, valamint a hivatásbeli alkalmasságon túlmenően az innovatív egyéniség és kreatív gondolkodás voltak, amelyek képessé tették a mentort az új módszerek adaptálására

és körültekintő alkalmazására. Az ily módon kiválasztott mentorok a szakmai ismeretek gyakorlatba történő átültetésén túl szociológiai, pedagógiai és pszichológiai oldalról is hozzájárultak ahhoz, hogy a hallgató tanári egyéniséggé fejlődjen.

A 20. század viharos eseményei a Gyakorló Főgimnázium eredményeit is elsöpörték. A sokoldalú mentor-egyéniesség helyére a század második felében a szakmailag kitűnően képzett vezetőtanár lépett, akinek feladata elsősorban hallgatók sorának technikai felkészítése volt. Az igény, mely szerint a tanári egyéniség kibontakozásához a személyiség sokoldalú fejlesztése is elengedhetetlen, az utóbbi évtizedekben ismét felismerhető.

Ezt jelzi, hogy az utóbbi években ismét egyre gyakrabban jelent meg szakmai körökben a „mentor” fogalom a megszokott

„vezetőtanár” mellett, amíg végül a Budapesten tartott British Council First Mentor Conference (1997) véglegesen el nem söpörte a kételyeket. A konferencia a történeti áttekintésen túl teret adott a hazai helyzet feltárásának is. A mentori készségek különböző szempontú vizsgálata arra kereste a választ, „milyen a jó mentor”. Lehetőség nyílt a pedagógiai elméleti ismeretek gyakorlatba történő átültetésének vizsgálatára is.

A konferencia regionális keretek között folytatta a fenti témák elemzését (The British Council Regional Mentor Conference, 1998), ami tovább hangsúlyozta a mentori szerep jelentőségét, s felhívta a figyelmet a megválaszolatlan kérdések sokaságára. A mentori munka minőségének javítása jellemezte az ez év tavaszán Kolozsvárott megrendezett találkozót (2000). A konferencia résztvevői között szép számmal voltak jelen a régió túl, sőt Európán kívüli országokból, ami egyértelmű jelzése annak, hogy a problémakör nem pusztán hazai érdeklődésre tart számot.

Időközben nemzeti és helyi rendezvények sokasága választotta központi témájaként a tanárképzés gyakorlati szakaszának vizsgálatát, valamint az ebben közreműködő egyének, leggyakrabban a mentor szerepének tanulmányozását. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Didaktikai és Pedagógusképzési Albizottsága „A mentorképzés kívánatos rendszere” címmel tartott konferenciájának anyagához írt bevezetőjében *Falus Iván* is a következőket állapítja meg: „A mentor fogalom kiteljesedéséhez a pedagógusképzéssel kapcsolatos alapvető szemléletváltás is hozzájárult. Egyre inkább tért hódított az a nézet, hogy a pedagógusokat nem elsősorban egy szakmára kell képezni, amelynek a gyakorlati részét egy modellként is követhető kiváló mesterember irányítja, hanem pedagógussá nevelni kell, azaz segíteni, támogatni kell a pedagógusjelöltet abban, hogy személyiségét a pálya kívánalmainak megfelelően formálja. Ez a segítő, általános támaszt nyújtó szakember a mentor.” A konferencia a mentori szerep pontosabb leírásán

túlmenően egy hatékony mentorképzési rendszer létrehozásához is hozzá kívánt járulni.

A szakmai esemény sok hasznos tapasztalatot nyújtott a résztvevők számára. A hazai mentorképzési programok sokféleségének felvillantásán túl lehetőség nyílt más országokban (Ausztria, USA) működő rendszerek megismerésére is.

Jóllehet számos program sokoldalú képzési lehetőséget kíván nyújtani a résztvevő mentorok számára, egyik sem tekinthető teljesnek. Mindenre kiterjedő kurzusleírás elkészítéséhez a mentori szerep még pontosabb meghatározására van szükség. Hatékony képzési rendszer kialakítása csak úgy lehetséges, ha a programtervező számára világosan megfogalmazott és részletes leírás áll rendelkezésre a mentori szerepet illetően.

A mentor a hallgató pedagógussá válásában a tanárképzésben közvetlenül és közvetve részt vevő más személyekkel együttesen fejti ki tevékenységét. Hatása teljesebb megértéséhez szükségesnek látszik a mentor külső szereprendszerének, azaz a munkájában vele együttműködő személyekkel kialakított állandósult kapcsolatok, valamint belső szereprendszerének, azaz a mentor-tanárjelölt interakción belül ható állandósult magatartásformák megismerése.

Külső szerepkör

Amikor egy hierarchikus rendszerű csoporton belül az egyének egymással interakcióba lépnek, a közöttük kialakuló kapcsolat a csoportszerkezet egészének része. A kapcsolat az egész rendszer elemzése nélkül nem értelmezhető.

A mentor szerepének pontosabb körülhatárolása érdekében is szükségszerű szakmai kapcsolatrendszerének áttekintése. Kapcsolatrendszere két szakmai csoporton belül működik, amelyek fő szintére, az iskola, azonos ugyan, de a csoporton belül az egyének különbözők. A mentor egyik fő tevékenységét, az iskola tanulójának oktatását és nevelését, az oktatói kapcsolati rendszeren belül fejti ki, másik te-

vékenysége a tanárjelölt pedagógussá nevelésének folyamata során a mentori kapcsolatrendszeren keresztül jut érvényre. Jóllehet a két rendszer együttesen fejti ki hatását, a továbbiakban a jobb megértés érdekében szükségesnek tartom a két kapcsolatrendszer elkülönített vizsgálatát.

Az oktató szakmai kapcsolatrendszere

A tapasztalat azt mutatja, hogy mentori feladatok ellátásával oktatói tevékenységét tekintve elismert gyakorló pedagógust bíznak meg. A mentori kapcsolatrendszer tehát a már meglévő és működő oktatói kapcsolatrendszerre épülhet. Az oktató szakmai kapcsolatrendszere több szinten érvényesülő hierarchikus rendszerben valósul meg. (1. ábra)

Az 1. ábra az iskolai oktató szakmai, oktatási és nevelési tevékenységével összefüggésbe hozható kapcsolatrendszerét ábrázolja tartalmi jellemzőinek meghatározása nélkül. Az egymás alá és fölé elhelyezett elemek pozicionális egymás alá- és fölérendeltséget jeleznek, amelynek megkülönböztető elemei a hatalom és a befolyás. Erősebb vonalak jelzik a főbb közvetlen munkakapcsolatokat. A halványabb vonalak a munkakapcsolatok közvetett jel-

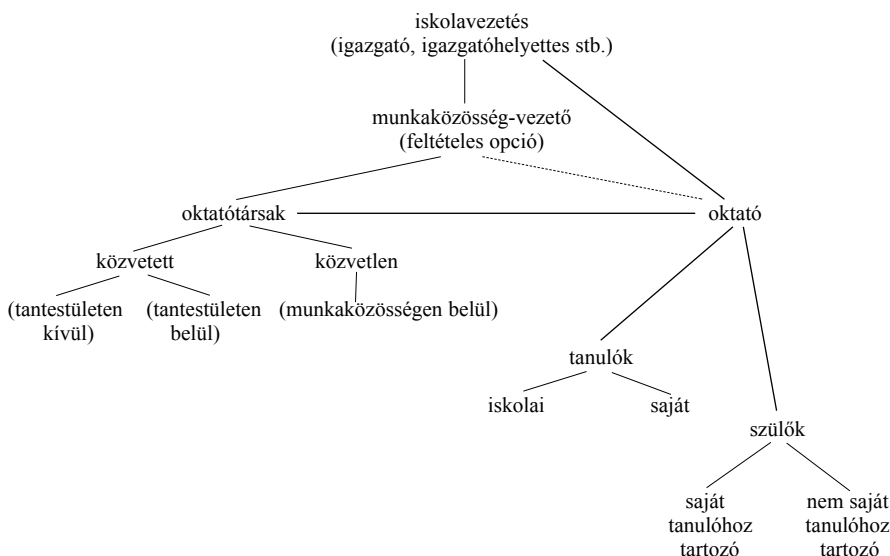
legére utalnak, annak fajtáit, irányát jelzik. Az egyes elemek alatt megjegyzés ad tájékoztatást az adott elem lehetséges tartományát illetően. A „munkaközösség-vezető” gyakran azonos a mentor személyével, mely esetben a mentor egy szinttel magasabban közreműködik az adott oktatói kapcsolatrendszerben. Erre utal az alatta lévő megjegyzés.

Mindezen elemek együttese alkotja azt a külső mikro-társadalmi szereprendszert, amelyen keresztül az oktató az adott intézményen belül egy bizonyos magatartást képvisel oktatási tevékenységének gyakorlása során.

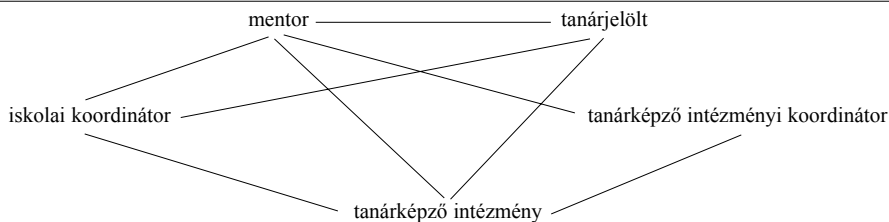
A mentor szakmai kapcsolatrendszere

A fentiekben ábrázolt oktatói szakmai kapcsolatrendszert a mentori tevékenység vállalása a mentori kapcsolatrendszerrel egészíti ki. A 2. ábra mutatja be azokat a lehetséges kapcsolatokat, amelyek megléte vagy hiánya számos különböző modell megvalósulását eredményezi a hazai gyakorlati képzésben.

A 2. ábra jelzi a mentor közvetlen és közvetett kapcsolatait. Az iskolai koordinátor vagy összekötő, rendszerint az iskolavezetés egy tagja, néhány hazai rend-



1. ábra. Az oktató szakmai kapcsolatrendszere



2. ábra. A mentor szakmai kapcsolatrendszere

szerben szintén láthat el feladatokat a hallgató tanári egyéniségének fejlesztésében, ennél fogva lényeges eleme lehet a mentor szakmai kapcsolatrendszerének. A tanárképző intézménnyel a mentor rendszerint az erre a feladatkörre felkészítő kurzus során kerül kapcsolatba. Ha a mentornak nem áll módjában ilyen kurzuson részt venni, az intézménnyel csak közvetett kapcsolatot tud létesíteni a gyakorlati képzés egyéb szereplőin keresztül. A tanárképző intézményi koordinátornak a gyakorlati képzésben betöltött szerepe meglehetősen tág határok között mozog. Feladatát tekintve változatos a kép a hazai képzésben: a mentorral és a tanárjelölttel történő folyamatos kapcsolattartástól az egyszerű, általában a tanárjelölt vizsgatanítása alkalmából létesített ideiglenes kapcsolaton keresztül a gyakorlat színterének pusztá kijelöléséig terjedhet. Az azonban kétségtelen, hogy az iskolai és intézményi koordinátoroknak, valamint az intézménynek a mentorral létesített kapcsolata befolyásolja a mentor és a tanárjelölt közötti kapcsolat terjedelmét, tartalmát, minőségét és megvalósulási módját. Külső szerepe jellegének, tartalmának és minőségének vizsgálata elvezethet a mentor szerepének pontosabb meghatározásához.

Belső szerepkör

Azon túlmenően, hogy a csoporton belül az egyének különböző hatalmat és befolyást érvényesítenek, egy adott interakción belül különböző magatartásbeli stílust képviselnek. Ezen állandósult magatartásbeli stílusok rendszere alkotja az adott interakción belül jellemző, az összes résztvevő számára hozzáférhető mindkét

szerepkört. A konkrét szerep adott szerepkörből történő kiválasztását az egyén számára a kapcsolat belüli funkció, feladat határozza meg.

Az oktató belső szerepköre

Az oktató sokoldalú tevékenységének legmeghatározóbb eleme a tanítás. A tanítás-tanulás összetett társadalmi folyamat, amely az oktató-tanuló kapcsolaton belül befolyásolja az egyének szerepvállalását. A szakirodalom számos jeles személyisége tett kísérletet arra, hogy meghatározza az oktató belső szerepkörének lehetséges változatait. A továbbiakban két ismert különböző rendező elv alapján kidolgozott rendszerre szeretném felhívni a figyelmet.

Wright az oktatói tevékenység két fő funkciója, a vezetés és oktatás vezetői és oktatói szerepe köré rendezi az általa lényegesnek tartott egyéb tanári szerepeket, s eszerint a tanár közreműködhet mint ismeretforrás, irányító, értékelő és szervező. Wright megállapítása szerint a tanítási folyamat adott szakaszának célja, a tananyag, a feladattípus és az órai megvalósítás munkaformája határozzák meg az oktató számára azt a belső interperszonális, kommunikációs szerepkört, amelyből a tanítási folyamat adott szakaszában választ. Az oktató választását befolyásolhatják a tanítás – tanulás folyamatáról alkotott nézetei, általános személyiségjegyei és pillanatnyi hangulata is.

Az oktató belső szerepkörének vizsgálatakor Harmer a tanítás folyamatában gyakorolt tanári irányítottság mértékét veszi alapul a szerepek rendszerezésében. A tanulás folyamatát teljes mértékben szabályozó és a folyamaton kívül elhelyezkedő, azt segítő szerepek két véglete között hú-

zott egyenesen helyezi el az értékelő, szervező, sűgő, résztvevő, forrás, tanulmányvezető és kutató szerepeket.

A mentor belső szerepköre

Ezen terület vizsgálata nem rendelkezik ilyen gazdag irodalommal. Bár a mentor oktatói szerepet is betölt, a résztvevők személyének sajátágainál fogva tevékenysége eltér a hagyományos oktatói szerepektől. Az oktató hagyományos belső szerepkörének további tanulmányozásán túl célszerű lenne azt is megvizsgálni, mely oktatói szerepek vannak jelen a mentor belső szerepkörében is, hogyan változnak az egyes szerepek közötti arányok, illetve milyen újabb szerepekkel bővül ez a kör a mentor és a tanárjelölt interakciójában, a tanárjelölt pedagógussá válásának folyamatában.

Irodalom

- ARGYLE, M.: *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, London, 1994.
 BALASSA K.: *Roots of Mentoring*. School Experience Special Issue, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1997.
 BÁRDOS J. – POÓR Z. (szerk.): *Criteria for TEFL, Contemporary techniques and criteria for the observation, analysis and evaluation of teaching in primary schools*. A Közoktatás Modernizációja Alapítvány, Veszprém (kézirat)
 EDGE, J.: *Cooperative Development Professional Self Development through Cooperation with Col-*

leagues. Longman, Harlow, 1995.

FALUS I. (szerk.): *A mentorképzés kívánatos rendszere*. Magyar Tudományos Akadémia, Bp, 1998. (kézirat)

FÁBIÁN Gy.: *A Booklet of Observation Instruments in Teacher Education, Techniques for observing, analysing and evaluating teaching in EFL classrooms*. British Council, Veszprém, 1999. (kézirat)
 HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, New York, 1991.

HUNTER, D. – BAILEY, A – TAYLOR, B.: *The Zen of Groups, Handbook for People Meeting with a Purpose*. Gower House, New Zealand, 1992.

HURST, B. – WILKIN, M.: *Gudelines for Mentors*. In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.

KIRKHAM, D.: *Nature and Conditions of Good Mentoring Practice*. In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.
 McDONOUGH, J. – SHAW, C.: *Materials and Methods in ELT. A teacher's guide*. Blackwell Publishers, Oxford, 1995.

SALLAI É.: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.

SHAW, R.: *Can Mentoring Raise Achievement in Schools?* In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.

WAJNRYB, R.: *Classroom Observation Tasks. A resourcebook for language teachers and trainers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

WALLACE, M. J.: *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

WRIGHT, T.: *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, Oxford, 1987.

Fábián Gyöngyi

Diszkusszió nélküli vita: néma-játék

A „Kláriskok”-vita mint hatástörténeti paradigma

A „Kláriskok” nem tartozik sem a 20. századi magyar líratörténet összefüggésében, sem pedig a *József Attila*-korpuzson belül a legjelentősebb („nagy”) versek sorába. Aligha akad azonban olyan, amely hasonlóképpen sokszor és hasonlóképpen „tárgyszerű” részletességében vált volna az értelmező aktivitások tárgyává. Ha az elmúlt félszázad (értelmezői) számára különösen faszcinatívnak bizonyult, annak nyilván nem – csak – a szöveggel magával van dolga: egy olyan poétikai alakulat, amely tartósan képes irritá-

ciót jelenteni az (újra)/értelmezések számára, azoknak az aktuális kanonizációs és líraértési stratégiáknak, játékszabályoknak az olvasatát is felkínálja, amelyek őt (újra)/olvasták. A tulajdonképpeni „Kláriskok”-vita, amely *Timár György* Jelenkor-beli cikke (1) kapcsán robbant ki, s amely később, a „résztvevők” szaporodásával időben „visszafelé” is kiterjedt (2), már érzékelhetően annak a „József Attila-képnek” a jegyében alakítja ki a maga frontvonalait, amely a hetvenes évekre lesz igazán jellemző. (3) Hogy az egyre terebélye-