

Mentor a pedagógusképzésben

KOTSCHY BEÁTA

beata@kotschy.hu

A Sapientia SZHF Neveléstudományi Tanszék



A pedagógiai közélet folyamatosan új fogalmakat vezet be abban a reményben, hogy az új jelenség vagy megközelítés segít a közoktatás problémáinak megoldásában és eredményesebbé válhat általa az oktató-nevelő munka. Ilyen új kifejezésként terjed napjainkban a *mentor*, *mentorszerep* a pedagógiai közbeszédben. Használják a közoktatás területén a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásánál, egyes új programok bevezetésénél (a kompetencia alapú oktatócsoomagoknál) és a pedagógusképzésben is. A klasszikus fogalom újbóli bevezetése és használata még nem egyértelmű. A pedagógusképzés területén különböző jelzők segítségével próbálják pontosítani (pl. közoktatási mentor, gyakorlatvezető mentor) vagy elkülöníteni a már általánosan használt fogalmaktól (pl. vezetőtanár, szakvezető). Valójában minden esetben egyfajta pedagógiai feladatról van szó, a segítségre szoruló gyermek, a kevesebb tapasztalattal rendelkező fiatal fejlődésének támogatásáról egy nagyobb tudással, tapasztalattal rendelkező kolléga, szakember által. A segítség mértékének szükségessége igen eltérő lehet a különböző esetekben, de a mentor tudásában, képességeiben és attitűdjében nem lehet eltérés, azonos kompetenciák szükségesek a feladat ellátásához. Ezért a mentori szerepre való felkészítés során az alapvető feladat az általános mentori kompetenciák fejlesztése, ami kiegészül a sajátos alkalmazási terület, ez esetben a pedagógusképzés által igényelt sajátos vonásokkal.

Szükség van-e a mentorok képzésére?

A hazai gyakorlatban hagyományosan a mentorok (vezetőtanárok, szakvezetők) kiválasztása a már bizonyított, kiemelkedő szakmai múlt alapján történt, s nem merült fel az a gondolat, hogy szükség lenne valamilyen speciális felkészítés bevezetésére. A hallgatói létszámok növekedésével azonban egyre gyakoribbá vált, hogy a hallgatók nem a gyakorlóiskolákba kerültek, s egyre kevésbé lehetett szakmai elvárásokat megfogalmazni a mentori feladatokat vállalókkal szemben. Az utóbbi években ez a probléma különösen a felszínre került a bevezetett „kezdő szakaszban” működő pedagógusok segítői esetében. Ennek megoldására született egy központi rendelet, amely kimondja: néhány év türelmi idő után csak az lehet vezetőtanár/szakvezető/mentor, aki szakvizsgával rendelkezik. Az oktatáspolitikai döntés helyességét bizonyítja az a nemzetközi vizsgálat, amely egy Comenius 2. program keretében valósult meg 2007–2009 között.

A szükségletelemző felmérésben 12 európai ország vett részt. Az adatok gyűjtése elsősorban a már mentorként dolgozó tanárok kérdőíves kikérdezésével folyt, amelyet interjúk követtek.

A témánk szempontjából releváns kérdésre, vagyis hogy *a jó tanárból automatikusan jó mentor válik-e*, a megkérdezett mentortanárok 70 %-a nemmel válaszolt.¹

Indokaik a következők voltak:

- Komoly életkori különbségek vannak a tanulók és a kezdő tanárok között, különösen a tanítók esetében, ahol a kisgyermekes tanításának stílusa alapvetően különbözik az ifjúkorú hallgatókkal és kezdő kollégákkal való foglalkozásától. Míg a kisgyermek számára a direkt irányítás elfogadható, a mentorálás során arra kell törekedni, hogy ezt a minimálisra csökkentsék. A mentor és mentorált között majdnem egyenrangú partneri viszony van már.
- A mentor saját tanári munkájában nagyobb tudatosságra van szükség, hisz az ösztönös tanítás lehet eredményes, de a tapasztalatok átadásához szükség van az összefüggések világos átlátására, az órai döntések egyértelmű indoklására.

Ezek az érvek elsősorban a mentor és mentorált közti kapcsolatokra, és a tanári képességekre vonatkoznak, de tetten érhetők a tevékenységek vizsgálata során is.

A mentori feladatok igen széleskörűek a már gyakorló vezetőpedagógusok szerint:

- segítségnyújtás, tanácsadás,
- a kezdők fejlődésének nyomon követése,
- megfelelő tanulási lehetőségek biztosítása,
- személyes támogatás,
- a „kritikus barát” szerep,
- modell, példa,
- a fejlődés értékelése.

A fenti feladatok ellátása *a pedagógiai képességek* igen széles körét kívánja meg magas szinten. Ilyenek a következők:

- konstruktív visszajelzések,
- óramegfigyelés, óraelemzés,
- kompetenciamérés, értékelés,
- jó gyakorlat modellálása,
- kritikai elemzés (saját és a kezdőé),
- napi tevékenység formatív értékelése,
- szervezési képességek,
- kommunikációs képességek,
- interperszonális képességek.

Általában elmondható, hogy a tanárok döntő többsége saját bevallása szerint rendelkezik a megfelelő kommunikációs és kapcsolatteremtő képességekkel, képes a jó gyakorlat bemutatására, szervezési képességei is megfelelők, de kevésbé érzi magát biztosnak az óraelemzés terén (túl sok szubjektív elemet tartalmaz az értékelése), problémát jelent a konstruktív visszajelzés („Hogyan mondjam meg ezt úgy, hogy ne legyen bántó?"). A kompetenciák mérése is egyelőre még ismeretlen, kidolgozatlan terület. Az európai és a magyar válaszolók is egybehangzóan a leggyengébben teljesített feladatnak a fejlődés nyomon követését, a megfelelő tanulási lehetőségek biztosítását és a fejlődés értékelését tartották. Ezekben a területeken kértek elsősorban segítséget a mentorképzésen belül.

¹ www.tissnte.eu – Needs analysis

Az elmondottakból világosan körvonalazódik, hogy maguk a tanárok szükségét érzik a szakmai felkészítésnek. Az is kirajzolódik, hogy a mentorképzésben melyek azok a fő területek, amelyekkel foglalkozni kell, természetesen lehetőséget biztosítva az egyéni igényekhez való alkalmazkodásra.

Az alábbiakban két nehéznek ítélt feladattal, a konstruktív visszajelzéssel, illetve a fejlődés nyomon követésével és értékelésével kapcsolatban osztok meg néhány gondolatot:

Mi segítheti a mentort a konstruktív visszajelzés képességének fejlesztésében?

A mentorálás stílusára vonatkozó irodalom négy alapvető megközelítési módot említ (Malderez–Bodóczky 1997):

– *Direkt irányítás*

A mentor tapasztalt szakember, közvetlenül irányít. Ő tudja, hogy mit és hogyan kell tenni, ő tudja a helyes megoldást a problémákra, példát mutat, s végül ő értékeli a gyakorló munkáját.

– *Alternatívák felmutatása*

Ebben az esetben nincs igazi értékelés, a mentor a különböző megoldási lehetőségeket sorolja fel, és gondolatban végigelemezteti a hallgatóval az egyes variánsok megvalósíthatóságának mértékét és eredményeit. A választás felelőssége ezután a mentorálté.

– *Együttműködésen alapuló mentorálás*

Az együttműködés mind a mentor, mind pedig a jelölt tanításával kapcsolatban létrejön, megosztva a felelősséget. Minden döntést közösen hoznak meg két egyenrangú kollégaként.

– *Indirekt irányítás*

A mentor megfigyelő és értelmező szerepet vállal. Nem oszt tanácsokat, csak a felmerülő problémák okait igyekszik megvilágítani.

Kreatív irányításnak szokták nevezni azt a megoldást, amikor a mentor a hallgató felkészültsége és személyisége szerint a szükségleteknek megfelelően választ a különböző módzatok között, kombinálva azok elemeit. A mentor akkor tud igazán konstruktív visszajelzést/értékelést adni, ha felismeri mentoráltja személyiségében a segítség elfogadásához való viszonyát, tudatosságának mértékét, a kritikai megjegyzésekkel kapcsolatos „tűrőképességét“. Nincs egyedüli „jó megoldás“, de a segítő szándék és az objektivitásra való törekvés mindenképp szükséges feltétele az eredményes és konstruktív kommunikációnak.

Mi segítheti a mentort a fejlődés nyomon követésében és értékelésében?

A fejlődés nyomon követése és értékelése szorosan összefügg a kompetencia alapú tanárképzés és a fejlődési szakaszok szttenderdjeinek bevezetésével. A tanári kompetenciák az eredményes pedagógiai tevékenység kritériumait jelentik, a szttenderdek pedig az elvárt fejlettségi szintet határozzák meg a szakmai fejlődés adott szakaszában.

A tanárképzés képzési és kimeneteli követelményeit a következő kompetencialista fogalmazza meg:³

1. a tanulói személyiség fejlesztése,
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
3. a pedagógiai folyamat tervezése,
4. a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése a szaktudományi tudás felhasználásával,
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése,
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása,
8. szakmai együttműködés és kommunikáció,
9. önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.

A kompetenciák tartalmának értelmezését segítheti egy rövid leírás az első kompetencia egy szeletének, az egyéni bánásmód részkompetenciájának megfogalmazásából:

A gyermekekkel való egyéni bánásmód kompetenciája tartalmazza a tanulók közti különbségekre vonatkozó pszichológiai-pedagógiai-szociológiai ismereteket, a tanulók megismerésének módszereiben való jártasságot, a differenciált foglalkozás szükségességét elismerő attitűdöt, s a megfelelő kapcsolatteremtő, kommunikációs képességeket.

A példából kitűnik, hogy a kompetenciafejlesztésben való gondolkodás a gyakorlat igényeiből indul ki, hozzákapcsolja a szükséges ismeretrendszereket, s a képességfejlesztés során alkalmazásá teszi a tanárt a feladat eredményes teljesítésére. Ezáltal teremt kapcsolatot az elmélet és gyakorlat, illetve az ismeretelsajátítás és a képességfejlesztés között.

A következő példa a kompetenciák fejlődési szakaszait mutatja be, azt, hogy a kezdeti szakaszban milyen elvárásai lehetnek a mentornak, és hogy a tervezési kompetencia hogyan alakul ki.

Három fázisról beszélhetünk:

1. A tanár(jelölt) alapvetően a tartalomra és a tanári tevékenységre összpontosítja figyelmét. Stratégiaválasztását a pozitív példák másolása jellemzi.
2. A differenciált célrendszer (ismeretek, képességek, attitűdök = kompetenciák) képezi a tervezés bázisát, a tanulói tevékenységek végiggondolása is részét képezi a felkészülésnek. A gondolatmenet jól tükrözi a tanítás-tanulás tényezői közötti összefüggéseket, kölcsönhatások tudatos felhasználását.
3. A tanulók közti különbségek alapján többféle variációt gondol végig a tanár, amelyek a differenciálást segíthetik.

A 15 órás első tanítási gyakorlat során általában az első szintű tervezéssel találkozhat a mentor, de az egyéni összefüggő gyakorlat végén már a második fejlődési szint várható el. A gyakornoki időszak végére pedig nem elég, hogy felismeri a differenciálás fontosságát, hanem a lehetőségek végiggondolása után terveiben tetten érhető a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembe vétele.

³ 15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete a tanári mesterképzési szakról
[<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatás>]

Ez a kompetencialista szűrőként működhet az elméleti tárgyak rendszerének meghatározásában, a tantervek kialakításában, amely keretet szab a fejlesztés feladatainak, s nem utolsó sorban kritériuma lehet az értékelésnek és az önértékelésnek. Fontos tehát, hogy a mentor támogató tevékenysége ezeknek a kompetenciáknak az értékelésén alapuljon. A mentornak tisztában kell lennie azzal a fejlődési folyamattal, amely az egyes kompetenciák elsajátítására jellemző, s azzal a fejlettségi szinttel, amely elvárható egy gyakorlatra kikerülő vagy egy friss diplomás tanártól.

A kompetenciák fejlesztése a képzés elméleti szakaszában kezdődik el. Itt kell megtörténnie az elméleti ismeretek elsajátításának, a korszerű pedagógiai attitűdök kialakításának. Ebben az időszakban viszont csak az első lépéseket lehet megtenni a gyakorlati képességek fejlesztésében, mert azok teljes kialakításához valós tanulói közeg, felelősséggel végzett pedagógiai feladatok szükségesek. Épp ezért a gyakorlatnak óriási a szerepe a szakmai képességek kibontakoztatásában. A mentor kezében a döntés, hogy a gyakorló pedagógusjelölt milyen tanulási szituációkban, milyen tevékenységekben, milyen tanulási környezetben tud a leginkább és legmegfelelőbben fejlődni; a mentornak kell biztosítania ehhez a megfelelő feltételeket, körülményeket. Meg kell említeni azt is, hogy a hallgató/gyakornok maga is „felelőse” saját fejlődésének. A gyakorlat során a tanulás legfőbb módja az önelemző, önértékelő munka, a szakmai tudatosság elmélyítése, s a mentor elsődleges feladata ennek a folyamatnak segítése. Ily módon a megbeszélések célja nem a minősítés, hanem a szakmai megbeszélés, kölcsönös tapasztalatcsere, szükség esetén a segítség, a történetek szakszerű értelmezése, tudatosítása.

Együttműködés az önelemzést és értékelést segítő mentorok és oktatók között

A gyakorlatok idején a szakmai fejlődés segítője elsősorban a mentor, ám a hallgató még kapcsolatban áll a képzőintézmény oktatóival is. Szemináriumi keretek között beszámol az iskolai munkájáról, értékeli az elért eredményeit és hiányosságait egyaránt. Ezek a szemináriumi keretek lehetővé teszik a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai problémák közös megvitatását a hallgatótársakkal/sorstársakkal és az oktatókkal. Az eredményes segítség alapja, hogy a mentorok és oktatók azonos nézeteket valljanak a nevelés-oktatás lényeges kérdéseiről, azonos szemlélettel értelmezzék a mentorált tevékenységét, nézeteit. Közös kiindulási alap a kompetencia alapú képzés és oktatás elfogadása lehet, de mindkét oldalról ismerniük kell az elmélet és a gyakorlat sajátos megközelítési módjait, s azok figyelembe vételével elemezik és értékelik a hallgatók munkáját, fejlődését.

Ez az együttműködés jelenleg még igen kevés helyen valósul meg.

Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a közös gondolkodás kialakításának egyik legsikeresebb módja a mentorképző tanfolyamok, továbbképzések indítása, illetve az azokon való részvétel. Ez a lehetőség az elkövetkező időszakban egyre több pedagógus számára nyílik meg, hiszen az új felsőoktatási törvény bővítette az egyéni gyakorlat időtartamát, s a mentori támogatást kiterjesztette a kezdő tanárok gyakornoki időszakára is, így szinte minden iskolában szükség lesz a szakképzett mentorok munkájára.

A mentorok kiválasztása

Előfordult, hogy a vezetőtanár/mentor nem egészen korszerű pedagógiai felfogást képviselt, vagy olyan is történt, hogy segítség helyett gátolta a hallgatót a talán korszerűbb elkövetkezéseinek megvalósításában. Ez magyarázza a mentorképzés, mint továbbképzési forma megjelenését az elmúlt évtizedekben. Mivel az új tanárképzési rendszer a két gya-

korlati szakasz beiktatásával jelentősen megnöveli a mentorok iránt igényt, végig kell gondolni, hogy milyen feltételeket lehet támasztani a mentorok kiválasztására, szükséges-e előzetes felkészítésük, ha igen, milyen képzési időben, milyen tartalmakon keresztül, milyen módszerekkel. Ezeknek az elvárásoknak teljes szabályozása még nem történt meg. Hasonlóképp a mentori munka hivatalos és szakmai elismerésének (mentori cím, órakedvezmény, kiegészítő anyagi juttatás stb.) kérdései is döntés-előkészítő fázisban vannak.

A mentorálás módszerei, a tanórai tevékenység mentorálása

A mentorok széleskörű tevékenységrendszeréből összegyűjtöttünk néhány szempontot, elsősorban a hittanárjelöltek tanításra való felkészüléséhez, az órák megfigyeléséhez és az óra utáni elemzéséhez. A következőkben példákat mutatok be, amelyek egyénileg továbbfejleszthetők, átalakíthatók.

Felkészülés egy téma feldolgozására

A felkészülés dokumentuma az elkészített óravázlat vagy nagyobb egység esetén a tematikus terv. Az óravázlat alapján, azonban a mentor csak korlátozottan következtethet a felkészülés minőségére. A különböző előírások, óravázlatsémák segíthetik a tanárjelöltet, hogy lényeges momentumok ne maradjanak ki az hittanóra tervezéséből, de fennáll a formális teljesítés veszélye is. (Gondoljunk az egységes óravázlat sémára, amely eleve az órák azonos felépítését és folyamatát sugallják.) A részletes vázlat nem mutatja, hogy a kezdő pedagógus tisztában van-e az óra elemei közti összefüggésekkel. A vázlatban leírja döntéseinek eredményét a tananyag logikai lépésekre bontásáról, módszerválasztásról, szervezési módról, de ebből csak részben következtethetünk a döntési folyamat helyességére, a megfelelő információk figyelembe vételére stb.

A tervezés lényeges elemeiről a felkészülés gondolatmenetének alapján kaphatunk pontosabb információt, ezért hasznos, ha erről kérdezzük a hallgatókat. A tervezés folyamata az egyén problémamegoldó stílusától függ. Ezen a téren két csoportot különböztethetünk meg:

1. A biztonságos cselekvés feltétele a részleteiben végiggondolt és elkészített tervezet. Ezért a hallgató megtervezi az óra minden lépését, sőt a gyermekek várható válaszait is figyelembe veszi.
2. A felkészülés során a főbb csomópontok végiggondolása és rögzítése történik meg, az egyik pontról a másikra való eljutás nyitott marad, s a megvalósítás során alakul ki, alkalmazkodva a gyermekekhez.

Az első típusú felkészülést általában a kezdő tanároktól kívánjuk meg, de rugalmasan figyelembe kell venni a másik lehetőséget is. Ha sikeres a tanítás, el lehet fogadni azt is.

Óramegfigyelés, óraelemzés

A mentor munkájának fontos feladata a tanárjelölt óráin való hospitálás, s ezt követően az óra közös elemzése. A megfigyelés irányulhat a teljes folyamatra, de célja lehet 1-1 kompetencia vagy kompetenciaelem fejlődésének nyomon követése. Az első esetben az órai események követése és rögzítése a teljesség igényével készül. Ez, amennyiben lehetőség van technikai rögzítésre is, nagy méretékben (bár soha nem 100%-osan) megvaló-

sítható. A mentor által készített jegyzőkönyv azonban általában hiányosabb és szubjektívebb képet ad a történekről.

A megfigyelés célja és az óra elemzése, értékelése is többféleképpen történhet. Vagy a hagyományos komplex megközelítést tartja fontosnak a mentor, és látszólag semleges kíván lenni. Az órát önmagában vizsgálja. A mentor viszonyítási alapja a tanárjelölt által kitűzött célok. Ilyen esetben az eredményeket „kéri számon”. Vagy úgy is történhet az elemzés, hogy az órát egy kiemelt szempont, egy előzetes elvárás megvalósulásának alapján értékeli. Ebben az esetben az elemzési szempontok már önmagukban határozott pedagógiai nézeteket tükröznek. Mindkét megközelítésre találunk példákat a mellékletben.

A tanóra/foglalkozás elemzésének és értékelésének néhány lehetséges szempontja:

- Rendelkezett-e a tanárjelölt megfelelő biztonsággal a kitűzött célok eléréséhez (szakmai tudás, pedagógiai/módszertani tudás, határozott óravezetés, pontos és szabatos fogalmazás, kapcsolatteremtő képesség)?
- Tudott-e a gyakornok kellő rugalmassággal alkalmazkodni a tanulói megnyilvánulásokhoz, reakciói pozitívak voltak-e, segítették-e a tanulók fejlődését, motiváltságát?
- Az óra dinamikája megfelelt-e a tanulók/gyermekek igényeinek, helyes volt-e az időbeosztás?
- Tudott-e a pedagógusjelölt kapcsolatot teremteni a gyermekekkel? Milyen volt az óra hangulata? Elfogadták-e a hallgatót a gyerekek?

A tanórák utólagos értékelése:

- Milyen mértékű volt a szakszerűség, a reflexiók tudatossága?
- Reálisan értékelte-e saját munkáját? Felismerte-e tanításának pozitívumait, eredményességét? Meg tudta-e nevezni a felmerülő problémák forrásait, okozóit (saját munkájából, illetve a gyermekek viselkedéséből származó nehézségeket)?
- Hajlandóságot mutatott-e az együttműködésre, jól fogadta-e a kritikai észrevételeket, igyekezett-e beépíteni a tanulságokat későbbi munkájába?

A szakirodalom egyre gyakrabban foglalkozik az önelemzés, önreflexió kérdéseivel, amely a fentiekhez hasonló szempontok szerint történik. Jelentőségük ugyanakkor sokkal nagyobb, mert belsőleg átgondolt és átélt tényeket fogalmaz meg. Segíti a reális énkép megerősödését, s motorja az önfejlesztő folyamatoknak. A mellékletben található igen részletes szempontrendszer a Sapia hallgatói és mentorai által készült.

A kompetenciafejlesztés tanórán kívüli lehetőségeinek megteremtése és irányítása

A hittanóra egyoldalú lehetőséget biztosít a *gyermek és az osztály/csoport megismerésére*, ezért a tanárjelölt számára lehetővé kell tenni, hogy a hittanórákon kívüli tevékenységekben is aktív részt vállaljon. Segíteni kell őt abban, hogy a tanulókkal való egyéni kapcsolat kialakulásához megteremtődjenek a szükséges feltételek.

A *személyes kontaktus* elmélyítése a tanuló családi hátterének, baráti kapcsolatainak, az osztályban elfoglalt helyének megismerésével kezdődik. Ebben a folyamatban a legtöbb információt maga a mentor, az osztályfőnök és a tanár kollégák adhatnak. A különböző tanítási órákon való részvétel szintén új oldaláról mutathatja be a kiválasztott tanulót. A folyamat legfontosabb elemei a tanulóval folytatott egyéni beszélgetések. Ezt a

mentor szükség esetén módszertani „fogásokkal” támogathatja. A beszélgetések, megfigyelések értelmezésében szintén nagy segítséget jelenthet a tapasztalt kolléga.

Hasznos lehet a gyakorló számára, ha egy-egy tanuló önálló tanulási folyamatával is megismerkedik, például úgy, hogy konzulensi szerepet játszik az egyéni feladatok elvégzése, a kiselőadások megtartása vagy a korrepetálás során stb.

A *közösség alakulása/alakítása*, a szociális képességek fejlesztése fontos feladata a tanítási órának, de igen gazdag lehetőséget biztosítanak ehhez a tanórán kívüli tevékenységek is. Természetesen adódik a feladat, hogy az ilyen közösségi alkalmakkor a gyakorló tanár aktív résztvevőként és segítő tanárként vegyen részt. Minden félév tartalmaz hagyományos iskolai ünnepeket, kirándulásokat, osztály-összejöveleteket, közös kulturális eseményeket stb., amelyek megszervezése és a gyermekek indirekt irányítása szintén fontos „gyakorló terep”.

A hallgatók számára különösen fontos terület az egyházi iskola *hitéleti tevékenységébe* való bekapcsolódás (közös ima, szentmise, lelkigyakorlat stb.).

A gyakorlat egyik fontos feladata, hogy a tanárjelölt megtapasztalja az *iskola mint szervezet* működését és kapcsolatait más egyházi, illetve pedagógiai munkát végző és segítő intézményekkel, és hogy megismerje a tantestület mint szakmai és kollegiális csoport munkáját.

IRODALOM

15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete a tanári mesterképzési szakról [<http://www.nefmi.gov.hu/felso-oktatas>]

Malderez, A.–Bodóczy C. (1997): *Mentor Courses A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press

www.tissnte.eu – Needs analysis

(Folytatjuk)