

Vavrek Hubay Gabriella

Mentorálás a pedagógusfejlesztésben – elméleti és rendszerszintű keretek a pedagógiai megújulás támogatására

Bevezetés

A mentorálás – a pedagógusok szakmai fejlődését támogató, reflektív és személyre szabott támogatási forma – egyre fontosabb szerepet kap a 21. századi oktatási rendszerekben. A társadalmi, gazdasági, technológiai változások, valamint a tanítással, tanulással szembeni fokozott elvárások olyan kihívások elé állítják a pedagógusokat és az iskolákat, amelyekre nehéz támogatás nélkül felkészülni. Szlovákiában jelenleg az oktatási reform bevezetése okozza az egyik legnagyobb kihívást a tanárok és az iskolák számára.

Amikor az oktatási reform kezdetét vette, a szakemberek úgy gondolták, hogy a pedagógusoknak segítséget nyújtanak az új elvárások teljesítéséhez, ugyanis a reform nem csupán a módosított tantervi tartalmak bevezetését jelenti, hanem a pedagógusok szerepének, pedagógiai gondolkodásának az átalakulását is feltételezi. A mentorálás ezért olyan kulcsfontosságú támogató folyamatot jelent, amely összekapcsolja a reform szintjén megfogalmazott elvárásokat a mindennapok iskolai gyakorlatával.

A mentorálás elméleti értelmezése a pedagógusfejlesztésben

A mentorálás olyan célzott és támogató szakmai kapcsolat, amelynek középpontjában a mentorált személyes és szakmai fejlődése áll (Clutterbuck, 2005). A mentorálás nem egyszeri beavatkozás, hanem időben elnyúló, kölcsönös bizalmon alapuló folyamat, amelyben a mentor reflektív párbeszéd és közös gondolkodás révén segíti a pedagógust saját pedagógiai gyakorlatának az értelmezésében és fejlesztésében. A mentor szerepe ebben az értelemben nem kész megoldások közvetítése, hanem a mentorált pedagógiai gondolkodásának a támogatása, döntéseinek a tudatosítása és szakmai önbizalmának az erősítése.

A mentorálás fogalma nem azonos az ellenőrzéssel vagy az értékeléssel. Hobson és munkatársai (2009) hangsúlyozzák, hogy a mentorálás elsődleges célja nem a teljesítmény megítélése, hanem a tanulás és a szakmai növekedés támogatása. A mentorálás tehát olyan fejlesztő kapcsolat, amely biztonságos teret nyújt a kísérletezéshez, a hibákból való tanuláshoz és a pedagógiai identitás formálódásához.

A mentorálási folyamat több, egymással összefüggő szakaszból épül fel. A mentorálás a kapcsolat kialakításával és a közös célok meghatározásával kezdődik, ezt követi a folyamatos támogatás, a tapasztalatok közös elemzése és a reflektív párbeszéd, végül a kapcsolat lezárása (Clutterbuck, 2007).



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az oktatási reform és a módszertani megújulás mint mentorálási kihívás

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a jelenlegi pedagógiai gyakorlatot a tananyag- és tantervközpontú megközelítés jellemzi, a tanítás nagy mértékben frontális módon zajlik, a tantárgyak közötti kapcsolatok csekély mértékben vannak jelen az oktatásban, a differenciálást és az inkluzív megoldásokat pedig korlátozott mértékben alkalmazzák. Ezek a tényezők gátolják a tanulók aktivitását és a 21. századi kompetenciák fejlődését.

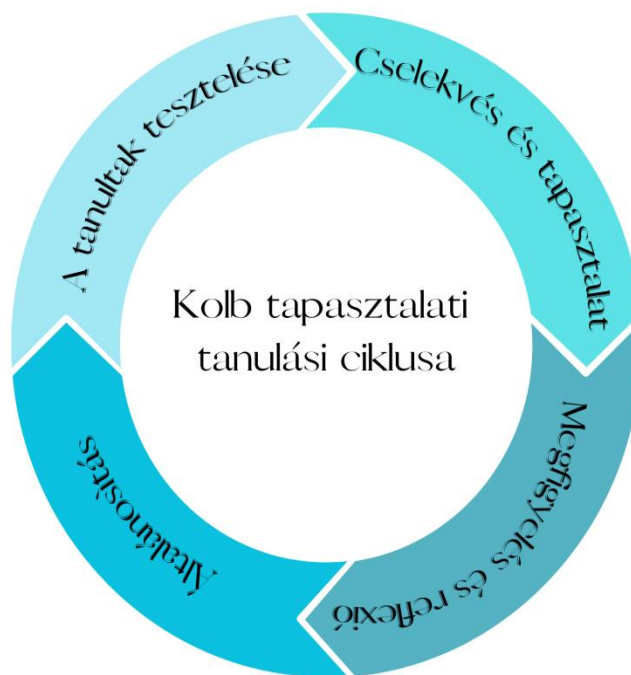
Ezzel szemben a reform tanulóközpontú, kompetenciaalapú pedagógiai gyakorlatot vár el, amelyben a tanulás alapja a tanulói tevékenység, a tapasztalatszerzés és a reflexió. Az aktív tanulási formák, a projektalapú és blokkosított tanulásszervezés, valamint a tantárgyakon átívelő szemlélet erősítése a pedagógusoktól új tervezési, értékelési és döntéshozatali módokat kíván meg. A pedagógus szerepe ennek megfelelően átalakul: a tanár a tanulási folyamat tervezőjévé, kísérőjévé és reflektív értelmezőjévé válik.

Ez a szemléletváltás nem könnyű folyamat. A pedagógusok korábbi tapasztalatai sok esetben a hagyományos tantervi logikához kötődnek, ezért az új elvárások bizonytalanságot, többletterheket és szakmai dilemmákat is okoznak. A mentorálás ebben a helyzetben olyan támogatást biztosít, amely segíti a pedagógusokat az új megközelítésmódok értelmezésében, kipróbálásában és fokozatos beépítésében.

A Regionális Pedagógustámogató Központok szerepe

A Regionális Pedagógustámogató Központokat három szakaszban hozták létre. Jelenleg országsszerte 40 központ működik, melyekben közel 400 mentor dolgozik. A mentorok gyakorló pedagógusok, akik a saját régiójukban tevékenykednek, így a helyi körülményeket ismerve tudnak többféle módon célzott segítséget nyújtani a mentorálást igénybe vevő pedagógusoknak, iskoláknak. A mentorok munkája nem csupán az egyéni mentorálást foglalja magába, ugyanis a pedagógusok szakmai fejlődését elősegítő módszertani workshopokat és kiscsoportos facilitációkat is tartanak.

Az egyéni mentorálás elméleti háttére Kolb (1984) tapasztalati tanulási modelljére épül, amely szerint a tanulás ciklikus folyamat, amely konkrét élményekből indul ki, és reflexión, elméleti általánosításon keresztül vezet a gyakorlat megújításához. A mentorálás során a tanár kipróbál valamit, amit a mentor megfigyel (cselekvés és tapasztalat), a tanítási óra után megbeszélik a történeteket (megfigyelés és reflexió), a tanár az óra elemzésén keresztül megérti, hogy mi működött, illetve nem működött (általánosítás), a tanár megtervezi a következő lépését (a tanultak tesztelése, kísérletezés).



Forrás: Kolb, D. A. (1984) alapján a szerző

A workshopok tematikája rendszerint az iskolák és pedagógusok által megfogalmazott konkrét szakmai szükségletekből, illetve a mentorálás alkalmával tapasztalt hiányosságokból indul ki. Ezek az alkalmak nem előadások, hanem az aktív részvétel és a gyakorlati kipróbálás kerül a középpontba. A pedagógusok gyakorlati tapasztalatokkal gazdagodnak, amelyeket be tudnak építeni a mindennapi tanítási folyamatba. A workshopokon megismert módszereket, eszközöket később az egyéni mentorálás során kipróbálhatják, megbeszélhetik, így elősegítve az új eszköztár beépülését a gyakorlatba.

A mentorok munkájának másik fontos területe a kiscsoportos facilitáció, amely során a pedagógusok tanuló közösségként vesznek részt a szakmai párbeszédben. A facilitáció során a hangsúly az együttgondolkodáson, a tapasztalatmegosztáson és a közös problémamegoldáson van. Fontos, hogy a pedagógusok tudatosítsák, hogy az osztályteremben előforduló problémák nem egyediek, hanem mások is hasonló kihívásokkal szembesülnek. Ezért a szakmai dilemmák megosztása nem ítélezést, hanem támogatást eredményez, ami erősíti a kollegiális bizalmat, amely az intézmények hosszú távú szakmai fejlődésének az egyik alapfeltétele. Ezek a közös tanulási formák hosszú távon hozzájárulnak ahhoz, hogy a tantestületek ne csupán külső támogatásra támaszkodjanak a szakmai fejlődésük érdekében, hanem képesek legyenek a saját tanulási folyamataik megszervezésére és fenntartására.

A mentorálás és a facilitálás arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy merjenek bepillantást engedni munkájukba, illetve nézzék meg, hogy mások hogyan tanítanak, ezáltal a saját tanítási folyamatukra is reflektáljanak. Hiszen sokszor nem tudatosítjuk, hogy amit csinálunk, azt jól csináljuk, illetve félünk a kudarctól, a többi kolléga kritikájától. Ezt a hozzáállást változtatja meg a mentorálás: megtanítja a pedagógust, hogy külső szemlélőként tekintsen az órára, végezzen önértékelést, elemezze, mi működött, vegye észre, hogy a 45 perc során mennyi apró mozzanat vezetett az óra sikeréhez vagy sikertelenségéhez. Megtanítja értékelnit az apró sikereket, illetve felhívja a figyelmet arra, hogy a hibák fejlődésre adnak lehetőséget, ha képesek vagyunk felismerni őket.

Egyéni tapasztalatok a mentorálás gyakorlatából

Mentori munkámat a Rimaszombati és a Nagyrőcei járás mentorközpontjához tartozó iskolákban végzem. A régió intézményi sajátossága, hogy jelentős számban működnek benne kisiskolák, amelyek közül a legtöbb hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozik. Ez a kontextus nemcsak a tanulói összetételt, hanem a pedagógusok szakmai helyzetét, terheltségét és bizonytalanságait is alapvetően meghatározza, és különös jelentőséget ad a mentorálás támogató szerepének.

A mentorközpont megalakulása utáni kezdeti szakaszban a pedagógusok és az igazgatók részéről sokszor találkoztunk bizalmatlansággal, viszont nem zárkoztak el az általunk kínált támogatás lehetőségétől. A workshopok ugyan felkeltették az érdeklődést, a mentorálást azonban sok esetben az inspekcióval azonosították, emiatt nem volt vonzó a pedagógusok számára. Az igazgatók nyitottságának köszönhetően, hogy az első iskolákban elindulhatott a mentorálás folyamata. A pedagógusok akkor kezdték elfogadni a mentorálást, mikor világossá vált számukra, hogy a mentor és a mentorált egy olyan bizalmi kapcsolatban van egymással, amelynek során a mentor nem minősít, hanem együtt értelmez, visszajelzést ad és elsősorban támogat.

A mentorálási folyamat egyik legfontosabb tapasztalata már a kezdeti szakaszban az volt, hogy a pedagógusok rendkívül nagy szükségét érzik a releváns, szakmai visszajelzésnek. Sok tanár számolt be arról, hogy ritkán kap érdemi szakmai visszacsatolást a munkájáról. A szülőktől érkező visszajelzések ugyan gyakoriak, de ezek sok esetben érzelmileg terheltek, negatív hangvételűek, és pedagógiai szempontból nem segítik a szakmai fejlődést.

A visszajelzés mellett különösen fontosnak bizonyult a megerősítés szerepe. Sok pedagógus bizonytalan abban, hogy amit csinál, az szakmailag helyes-e, különösen olyan iskolákban, ahol kevés a pozitív visszacsatolás és nagy a társadalmi nyomás. A mentorálás során nyújtott megerősítés nem pusztán dicséretként jelenik meg, hanem szakmailag megalapozott visszajelzésként, amely segíti a pedagógusokat saját erősségeik felismerésében.

A mentorálási tapasztalatok azt mutatják, hogy gyakran elegendő néhány új ötlet, egy más nézőpontból feltett kérdés vagy egy közösen átgondolt tanulásszervezési megoldás ahhoz, hogy a pedagógus új irányt találjon a saját szakmai útján. A közös ötletelés eredményeképp a pedagógusok új módszereket próbálnak ki, amelyek sikerélményt nyújtanak mind a pedagógusnak, mind a tanulóknak.

A mentorálási folyamat előrehaladtával szembeűnő változás megy végbe a tanárok önértékelési kompetenciájának a fejlődésében. Kezdetben az önértékelés jellemzően arra korlátozódik, hogy mi volt rossz az órán, a tanárok védekező álláspontba helyezkedve kezdik sorolni, hogy mi miért nem sikerült. Kitaró munka, hosszú folyamat eredménye, hogy megtanulják egyre tudatosabban elemezni a saját munkájukat, képesek legyenek meglátni az óra sikeres pontjait, s mindemellett a fejlesztésre szoruló területekkel is tisztában legyenek.

A mentorálás nemcsak a mentoráltak, hanem a mentor számára is folyamatos tanulást jelent. A különböző tanítási helyzetek megfigyelése és elemzése lehetőséget ad arra, hogy mentorként a saját módszertanunkra is reflektáljunk, és felismerjük, mely megoldások működnek, illetve melyek kevésbé hatékonyak a különböző kontextusokban.

A mentori gyakorlat során szerzett tapasztalatokat azok az értékelések is megerősítik, amelyek a mentorközpontok rendszerszintű működését vizsgálták. Az eddigi értékelések szerint a mentorközpontok tevékenysége magas szintű szakmai elfogadottságot váltott ki. Különösen az egyéni mentorálás bizonyult hatékonynak, mivel ez lehetőséget teremtett a pedagógusok számára a saját gyakorlatuk mélyebb elemzésére és a reform személyre szabott értelmezésére.

Záró gondolatok

Az oktatási reform által kijelölt irányok a mindennapi pedagógiai gyakorlatban gyakran bizonytalanságot, kérdéseket vagy dilemmát okoznak. Mentori tapasztalataim alapján ezek a helyzetek nem elsősorban ellenállásból, hanem a változások értelmezésének a nehézségéből fakadnak. A mentorálás ezért olyan támogató teret kínál, ahol a pedagógusok lehetőséget kapnak arra, hogy kérdezzenek, kipróbáljanak, reflektáljanak, és saját tempójukban építsék be az új elvárásokat a gyakorlatukba.

A Regionális Pedagógustámogató Központok munkája azt erősítette meg, hogy a reform akkor válhat valóban élő folyamattá, ha a pedagógusok nem elszenvedői, hanem aktív alakítói lehetnek a változásnak. Ebben az értelemben a mentorálás nem csupán a reform bevezetését segíti, hanem egy, a bizalomra és a tanulásra épülő szakmai kultúra erősödéséhez is hozzájárul. Így hosszú távon is kulcsszerepet játszhat a pedagógusok szakmai fejlődésében és megújulásában.

Felhasznált irodalom

Clutterbuck, D. (2007): *Coaching and mentoring at work*. Open University Press.

Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Externé hodnotenie činnosti regionálnych centier podpory učiteľov (2025). Bratislava
<https://www.minedu.sk/data/att/7a0/34559.ccce5c.pdf>

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.

Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

<https://www.minedu.sk/regionalne-centra-podpory-ucitelov-rcpu/>

Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (2022). Bratislava.
<https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>