Mentorok könyve

TÁMOP-2.2.3-07/1-2F-2008-0008

A projekt az Európai Unió támogatásával,
az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósul meg.

Mércénk az ember

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
ÚMFT infovonal: 06 40 638 638
nfu@nfu.gov.hu • www.nfu.hu

Befektetés a jövőbe

Új Magyarország FEJLESZTÉSI TERV

Mentorok könyve

Mércénk az ember

Befektetés a jövőbe

Új Magyarország FEJLESZTÉSI TERV

Budapest, 2010

TÁMOP-2.2.3-07/1-2F-2008-0008

SZERKESZTETTE: Mayer József

SZERZŐK:
©Mayer József – Vígh Sára
©Bogyó Ágota, Egyedné Szabó Mária Erika, Erdész Rita, Fejősné Szajkó Margit, Katona Józsefné, Mauer Miklósné, Mohácsiné Krix Gertrúd, Petővári Ágnes, dr. Száraz Péter, Szűcs Lajosné, Tötösné Gados Zsuzsa, Zárai Ágnes, Verebes Judit, Verőné Wágner Éva, Virágh Szabolcs, Zelena Katalin
© Bencsik Mária, Tóth-Mózer Szilvia

KORREKTÚRA:
Kelédiné Mázik Ildikó
Petőcz Éva
Vajda Zsófia

GRAFIKAI ÉS NYOMDAI KOORDINÁCIÓ:
Mosonyi Darinka, Kovács Barbara

TÖRDELÉS ÉS NYOMDAI MUNKA:
Pauker Nyomdaipari Kft.

FELELŐS KIADÓ, A PROJEKT KEDVEZMÉNYEZETTJE:
Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium (1083 Budapest, Ludovika tér 1.), megbízásából MFFPPTI Sárik Zoltán igazgató

A PROJEKT MENEDZSMENTJE:
Glowacz Miklósné projektmenedzser
Tóthné Jachimovits Magda szakmai vezető
Németh Mariann pénzügyi vezető
Tóthné Antal Katalin irodavezető

ISBN 978-963-06-9639-5

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Humán Térségi Integrált Szakképző Központ

www.humantiszk.hu		Igazgatók
	A Humán TISZK központja, fogadó iskola: ***Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium*** ***1083 Budapest*** ***Ludovika tér 1.*** ***www.wallenberg.sulinet.hu***	Dr. Kovácsné Dr. Papp Mária Gavallérné Kancsal Ágnes
	Küldő iskolák: ***Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola Szakiskola és Gimnázium*** ***1086 Budapest*** ***Csobánc utca 1.*** ***www.bokay-eu.sulinet.hu***	Moharos Viktorné
	Fodor József Szakképző Iskola és Gimnázium ***1214 Budapest*** ***Tejút utca 12.*** ***www.fodorj-bp.sulinet.hu***	Kucserka Éva
	Nemes Nagy Ágnes Humán Szakközépiskola ***1115 Budapest*** ***Thallóczy Lajos u. 1.*** ***www.nemessuli.hu***	Keresztúri József
	Kanizsay Dorottya Egészségügyi Szakképző Iskola és Gimnázium ***1043 Budapest*** ***Kassai u. 24/a*** ***www.kanizsay.sulinet.hu***	Perkó Magda Perlakiné Cserni Mónika
	Semmelweis Ignác Humán Szakképző Iskola és Gimnázium ***1194 Budapest*** ***Csengő u. 1.*** ***www.semmelweis-bp.sulinet.hu***	Hamar Mária

Tartalom

Előszó 9

I. rész..... 10
1. Mentorálás a szakképzésben 10
1.1. Bevezetés..... 10
1.2. A mentorprogram társadalmi és pedagógiai környezete 12
1.3. Az iskolák néhány mutatója, a vezetők szemszögéből..... 22
1.4. A program szakmai koordinátorai 27
2. Vissza Homéroszhoz! 29
2.1. Ki volt a mitológiai Mentor? 30
2.2. Mi tanulhatunk a mitológiából? 31
2.3. Mit hasznosíthatunk a mitológiai történetekből?..... 32
3. A mentorprogram tartalmi elemei.... 34
3.1. A mentorok kiválasztása..... 36
3.2. A tanulók kiválasztása..... 39
4. A mentorprogram szereplői..... 40
4.1. A mentorok..... 42
4.2. A tanulók..... 55
4.3. ...és akiken sok múlhat: a szülők..... 72
4.4. Befejezés 83

II. rész
Bevezetés a mentorpedagógia módszertanába 85
5. Közelítések 85
5.1. A mentori gyakorlat hétköznapjai 85
5.2. A tanulók kiválasztása..... 85
5.3. A mentori munka tervezése..... 87
5.4. A tanulóval kapcsolatos problémák azonosítása 89
5.5. Hogyan kezeljük a konfliktusokat?..... 90
5. 6. A legfőbb nehézségek, amelyek gátolják a tanulók eredményes támogatását 91
5. 7. Helyzetek, ahol a mentorok is támogatásra szorulnak 92
6. Mit ajánlanak a mentorok? 94
6. 1. Dr. Száraz Péter (Bókay János Kéttannyelvű Szakközépiskola): A mentorálás tapasztalatai 96
6. 2. Virágh Szabolcs (Bókay János Kéttannyelvű Szakközépiskola): A motiváció és az alkotás szerepe a mentorálási folyamatban..... 99
7. Ahogy a pszichológusok látják..... 101
7. 1. Tóth-Mózer Szilvia: Az iskolapszichológus szerepe a mentori programban..... 101

III. rész..... 116
8. Mentorpedagógiai ötlettár..... 117
8.1. Bevezetés..... 117
8.2. Az iskolavezetés szerepe..... 118
8.3. A mentorálás céljai..... 120
8.4. A mentorok kiválasztása és felkészítése..... 121
8.5. A tanulók kiválasztása..... 129
8.6. A mentori munka eredményessége (indikátorok) 131
9. Mellékletek 133
9.1. Konfliktuskezelés..... 134
9. 2. Az alábbi kérdőívek segíthetik a mentorok kiválasztását:..... 136
9. 3. A szülők számára készült „problématisztázó” kérdőív: 142
9. 4. Problémaazonosító kérdőív tanulók számára: 144
10. Szakirodalom 148

„Mondom neked: ne siesd el a dolgot a század mindentudásával!
A munkát a szabadság legnagyobb örömei közepette
a legkellemesebb és a gyermeket leginkább vonzó oldalról közelítsd meg:
figyeld pontosan, ne terheld túl; folytasd a munkát örömmel!
Végy annyi részt örömében, amennyire ő részt vesz a te munkádban!"
(J.H. Pestalozzi)

Előszó

Az új évezred első évtizede sok változást hozott a szakképzésben. A szakközépiskolák, szakiskolák megalapozzák a szakképzést, amely egy intézményben központosul. A humán területen sincs ez másképp. 2008-ban létrejött egy együttműködési megállapodás a budapesti, önkormányzati fenntartású humán képzésekkel foglalkozó középiskolák között. Ennek következtében megalakult a Humán TISZK (Térségi Integrált Szakképző Központ). A hat iskola által aláírt megállapodás magában foglalja az iskolák irányítására, a pedagógusok tevékenységére, a tanulók oktatására, nevelésére, az iskolák szolgáltatásaira vonatkozó együttműködést.
Ebben az időszakban adódott lehetősége a fenntartóknak pályázni a TÁMOP 2.2.3. európai uniós projektre, amely a TISZK-rendszer továbbfejlesztésére irányult. A pályázat eredményeként 2008. december 1-jén elindult a Humán TISZK projektje[1] „A Humán TISZK rendszerének továbbfejlesztése a humán szakmák moduláris képzésével, a humán értékrend és az esélyegyenlőség megvalósításával" címmel. A projekt vezetésével engem bíztak meg.
A projekt részeként vállaltuk, hogy hátrányos helyzetű tanulókat mentorálunk mind a hat tagiskolában. A projektben vállalt családpedagógiai szolgáltatások kidolgozását a szolgáltatásszervezési munkacsoport kapta feladatul. A csoport tagjait a hat iskolából delegált, általában ifjúságvédelmi múlttal rendelkező kollégák alkották. Megállapodtak abban, hogy a „hátrányos helyzet" kifejezést a jogszabályi kereteken túl kibővítik.
Mi indokolta a szolgáltatás bevezetését? A hátrányos helyzetű tanulókkal eddig is foglalkoztak az iskolákban. Elsősorban az osztályfőnökök, az iskolai ifjúságvédelmi felelősök feladata volt a tanulók segítése. A mentorálás sem új tevékenység, néhány éve központilag támogatott segítésforma. A projekt tervezésekor úgy éreztük, kibővítésre szorul mind a támogatók, mind a támogatottak köre. Tapasztalatunk azt mutatta, hogy nem elegendő az anyagi hátrányokra koncentrálni. Megfigyeléseink szerint a csonka családok száma évről évre nő, a diákok motiváltsága a tanulásra csökken. Bár a humán szakközépiskolákban tanulásmódszertant tanítunk, az egyéni tanácsadás is szükséges. A széteső családok sok esetben nem képesek megadni a fiatalok pszichés támogatását, ami szintén az iskolára hárul. Tömegesen nem képes ezt a feladatot ellátni az iskola, csak egyéni foglalkozásokkal.
A tanárok eddigi önzetlen támogató munkáját próbáltuk szakmai és anyagi segítséggel alátámasztani. Két pszichológust és egy szupervizort bíztunk meg a szakmai segítségadással. Közös mentori értekezleteken beszéltük meg a feladatokat. A projekt költségvetésében elkülönítettünk egy összeget erre a feladatra.
A mentorok pozitív visszajelzései a mentorálási tevékenységről bátorítottak arra minket, hogy összeállíttassunk egy olyan kiadványt, amely részben bemutatja tevékenységüket, annak várható eredményét, másrészt segítséget nyújt azoknak, akik bekapcsolódnának a mentorálási munkába. A kiadvány munkálatai kutatáson alapulnak, a benne szereplő adatok rendkívül érdekes összefüggésekre mutatnak rá. Az esetleírások nem csupán a szakemberek számára olvasmányosak, hanem minden pedagógus és szülő számára is.

Glowacz Miklósné
projektmenedzser

1 A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában 2008. december 1. és 2010. szeptember 30. között valósul meg.

I. rész

Mayer József – Vígh Sára

1. Mentorálás a szakképzésben

1.1. Bevezetés

Az elmúlt másfél évtized egyik legszembetűnőbb változása a közoktatás területén az a jelenség volt, amelyet a középfokú oktatás expanziójának[1] neveznek. Egyrészt arról van szó, hogy az általános iskolát egy-egy korcsoportból szinte mindenki be tudja fejezni, másrészt pedig arról, hogy az alapfokú oktatásból kilépő tanulók túlnyomó többsége középfokon folytat(hat)ja tanulmányait. Ennek a folyamatnak a jeleit már 70-es évek végén lehetett tapasztalni. 1977-ben Budapesten a nyolcadik osztályt követően a tanulók 29,7%-a gimnáziumban, 36,6%-a pedig szakközépiskolában tanult tovább, míg a többiek az érettségit nem nyújtó szakmunkásképző iskolákban folytathatták tanulmányaikat.[2] Ez a beiskolázási arány már jelezte azt, hogy a következő évtizedben tovább emelkedhet az igény az érettségit (is) nyújtó képzések iránt, és ez így is történt. Az ezredfordulót követően a tanulók hetvenöt százaléka már gimnáziumban vagy szakközépiskolában folytatta tanulmányait.[3]

Az expanzió másik elemét a tanulási idő meghosszabbodása jelentette, mert a tankötelezettségi korhatár a tanulók 18. életévéhez kötődött. Ezzel párhuzamosan – és részben ehhez igazodva – az iskolarendszerben szerkezeti változások zajlottak le. Az érettségihez kötött szakmatanulás a 13. és 14. évfolyamokra tolódott, így számos fiatal gyakorlatilag „felnőttkorban" lépett ki a közoktatás rendszeréből. (A „0." évfolyam indításának a lehetősége tovább bonyolította ezt a kérdést.)

A középfokú – és különösen az érettségit nyújtó – iskolákat érintő tanulói arányváltozások nem maradtak következmények nélkül. Számos olyan tanuló került be a középfokú iskolákba, akiknek az előképzettsége, a motivációja s a szociális környezete sem volt arra alkalmas, hogy a tanuláshoz szükséges pozitív attitűdöket erősítse. Ez nemcsak Budapesten, hanem az ország más területein is problémát okozott. Egy vidéken szerveződött TISZK pedagógusai így nyilatkoztak:

„Nagyon sok olyan tanulónk van, akik szociálisan hátrányos körülmények közül jönnek. A szülők sem motiváltak, ráadásul a kollégium, az étkeztetésük megoldása is gondot okoz, hiszen a szülők – úgy tűnik – már erre sem tudnak áldozni… Probléma az érkező gyerekek felkészületlensége, a munkához való hozzáállása, egyáltalán a jelenlét, a megjelenés az iskolában, illetve a normális emberi viselkedés."[4]

---

1 Lásd erről: Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER 2001 207-210. o.

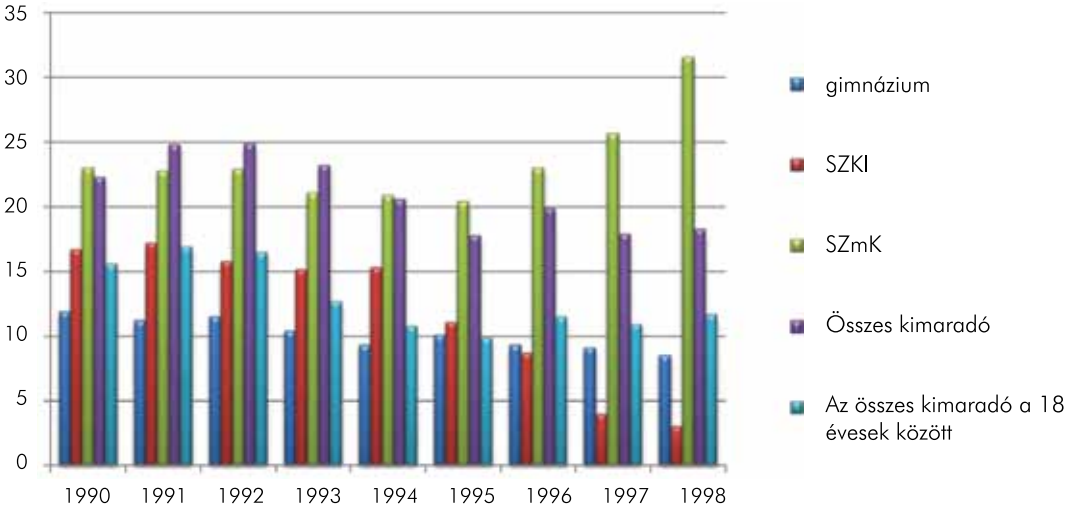
2 Mezei Gyula: A közoktatás fejlesztési koncepciójának kimunkálása Budapesten. In: Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1987. szerk.: Forray R. Katalin – Kozma Tamás

3 Lásd erről: Polónyi István: Budapesti oktatási anziksz. Educatio 2005. tavasz 28. o.

4 Knausz Imre: A TISZK, a pedagógia és a pedagógusok. In: Az együttműködés kényszere /A Térségi Integrált Szakképző Központok jelene és jövője/. MPT-Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet 2009. szerk.: Ádám

Nem véletlen, hogy már a 90-es években magas arányú tanulói lemorzsolódást lehetett a középfokú intézményekben regisztrálni. A tanulók kimaradása az iskolákból több problémát is felvetett. Elsősorban azt, hogy az alacsony iskolai végzettség nem tette lehetővé a számukra azt, hogy eséllyel lépjenek be a munkaerőpiacra, másodsorban pedig arról volt szó, hogy az érintett családokban konzerválódott a nemzedékeken áthúzódó alacsony iskolázottság, amelynek a felszámolását egyelőre a felnőttoktatás csak részben tudta megoldani.

1. ábra. A középfokú iskolákból kimaradó tanulók a 90-es években (fő)



Forrás: Oktatási évkönyvek (OKM)

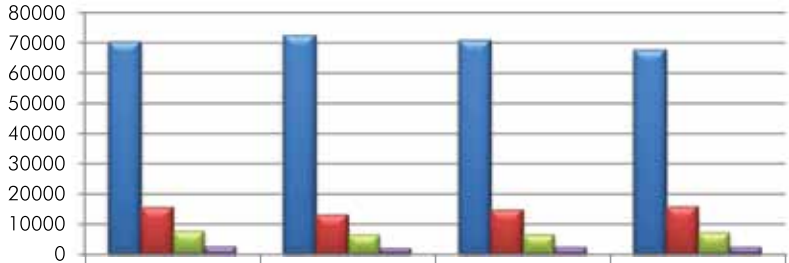
A több tekintetben is hátrányos helyzetű tanulók eredményes oktatásának az lett volna a feltétele, ha az iskolák (és pedagógusaik) az első pillanattól kezdve rendelkeznek azokkal a módszerekkel, amelyek lehetőséget adtak volna a sikeres tanulói utak kialakításra és működtetésére. Ehhez az esetek többségében nemcsak a módszer(tani kultúra) hiányzott. Nem állt rendelkezésre olyan finanszírozási rendszer sem, amely esélyt nyújtott volna ahhoz, hogy az iskolákban egyénre szabott támogatási rendszerek működhessenek. E nélkül szinte csak véletlenszerűen lehetett jelentős szakmai eredményt elérni.[5]

A Fővárosi Önkormányzat által fenntartott intézményi rendszer számára nagy problémát jelent évek óta azoknak a tanulóknak a köre, akik valamilyen ok miatt nem tudják az adott tanévet eredményesen teljesíteni. Az alábbi ábra jól mutatja azt, hogy jelentős számról van szó. Ezeknek a tanulóknak a tanórai jelenléte, bárhogyan is közelítjük meg ezt a kérdést, mindenképpen problémát okoz, különösen azokban az esetekben, ahol koncentráltabban van jelen a sikertelenség. Az adatokat figyelve nem véletlen tehát, hogy a kutatók és szakértők figyelme a tanulói kudarcok okainak a feltárására és a kiküszöböléshez szükséges megoldások fejlesztésére irányult.

Anetta – Ugrai János 99-100.o.

5 Lásd erről: Mayer József: A „második" esély iskolái. In: Esélyt teremtő iskolák OKI FKK 2003. szerk: Mayer József és Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák OKI 2006. szerk: Mayer József

2. ábra. Tanulók tanulmányi és hiányzási adatai (fő)



	2005/2006	2005/2006	2007/2007	2008/2009
Beiratkozott tanulók létszáma összesen	70369	72528	70900	67736
Tantárgyi bukások száma összesen	15708	13076	14741	15824
Bukott tanulók létszáma	7740	6529	6589	7193
Évismétlő tanulók összesített létszáma	2543	2184	2420	2535

Forrás: Ifi István: Visegrád, 2009. ppt. 11. számú dia adatai

Részben ezekkel a törekvésekkel függött össze az, hogy az ezredfordulót követő évtized második felére – részben az uniós támogatások, részben a hazai innovációs törekvések hatására – egyre több intézményben nyertek teret azoknak a módszereknek az alkalmazásai, amelyek nemcsak tanórai keretek között voltak alkalmasak a tanulók támogatására. Az egyik legelterjedtebb támogatásra épülő, ahhoz kapcsolható megoldást mind a köz-, mind pedig a felsőoktatásban a mentorálás jelentette.

1.2. A mentorprogram társadalmi és pedagógiai környezete

A Budapesten létrehozott „Humán TISZK"[6] által benyújtott TÁMOP-2.2.3. pályázatban az egyik célkiűzés a „hátrányos helyzetű, az oktatási rendszerből lemorzsolódó tanulók felzárkóztatása, szakképzésbe bevonása, munkavállalói kompetenciáik fejlesztése" volt. A probléma megoldását egy tanulói támogatást biztosító mentor-rendszer kiépítésével gondolták megoldani. Ennek a törekvésnek az eredményeit mutatja be ez a könyv.

A programban részt vevő intézmények kivétel nélkül a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában állnak, gyakorlatilag vegyes képzési profillal rendelkező intézmények. TISZK-ké válásuk története alapvetően nem különbözik azoktól az intézményi integrációktól, amelyek a fővárosban és országszerte az elmúlt években lejátszódtak.[7] Az érintett iskoláknak azonban – nemcsak azért, mert éppen egy TISZK-be terelte őket a sorsuk,

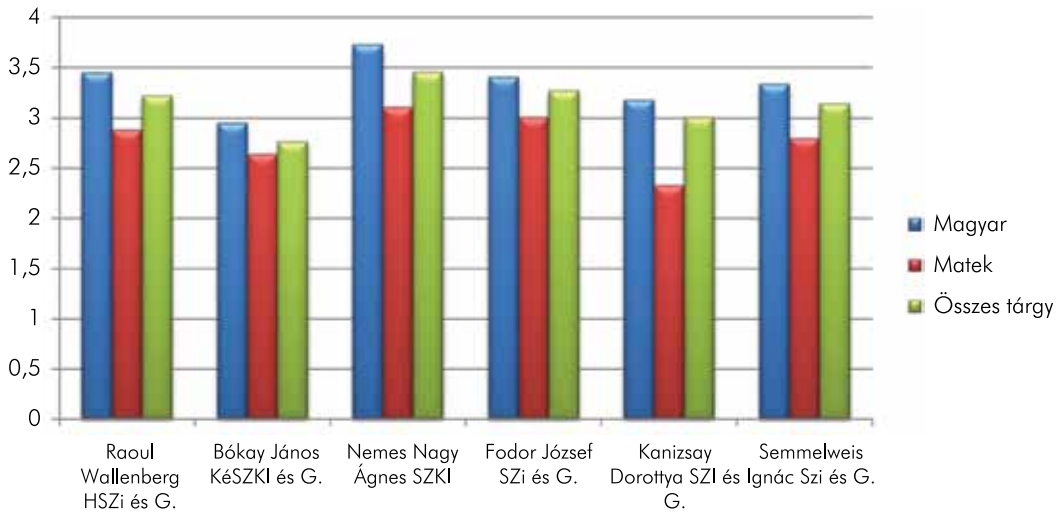
6 Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium, Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola, Szakiskola és Gimnázium, Dr. Hetényi Géza Humán Szakközépiskola, Fodor József Szakképző Iskola és Gimnázium, Semmelweis Ignác Humán Szakképző Iskola és Gimnázium, Kanizsay Dorottya Egészségügyi Szakképző Iskola és Gimnázium

7 Itt ennek a történetnek a rekonstruálása nem feladatunk. Az általános tendenciákról alapos tájékoztatást nyújt

illetve a rendeletalkotás – több ponton hasonló problémával kellett szembenézniük. Az egyik ilyen – és tárgyunk szempontjából a legfontosabb – a tanulói eredményesség/eredménytelenség kérdése volt, amellyel már a korábbi években is foglalkozni kényszerültek. Szinte mindegyik iskola esetében az elmúlt évtizedben valamilyen mértékben megváltozott a tanulói kör összetétele. Részben arról van szó, hogy a tanulók családjainak változott meg – többnyire előnytelenül – a gazdasági/társadalmi pozíciója, részben pedig arról, hogy olyan tanulók is érkeztek az intézményekbe, akiknek az érdeklődését eredetileg nem ez a szakirány keltette fel. A sikeres tanulói előrehaladás szempontjából mind a két dimenzióban olyan elemek vannak jelen, amelyek szükségszerűvé teszik – éppen a tanulói eredményesség érdekében – a megszokottakon túlnyúló pedagógiai támogatást.

A TISZK-be került intézmények szakmai munkájának a megítéléshez feltérképeztük az iskolákba járó tanulók szociokulturális hátterét. Ezekbe az iskolákba – és ezt mutatja az alábbi ábra – zömében azok a tanulók jelentkeznek, akiknek az általános iskolai eredményeit közepesnek, vagy ennél gyengébbnek ítélnénk. (Az átlagok mögött természetesen sok kifejezetten jó tanuló is meghúzódik. Többnyire ők azok, akik a későbbiekben például a tanulmányi versenyeken jó eredményeket, helyezéseket érnek el.) Felmerül a kérdés, hogy miért jelentkeznek ezekbe az intézményekbe ezek a tanulók? Részben azért, mert érzékelve a realitást, úgy gondolják, hogy szerényebb általános iskolai eredményeik ellenére is itt lesz lehetőségük középiskolai tanulmányokat folytatni, de emellett nyilván az érdeklődésnek és a szülői nyomásnak is lehet szerepe. Az itt látható átlageredmények már jelzik, hogy több tantárgy esetében számítani kell arra, hogy a tanulók egy részének szinte bizonyosan tanulási nehézségei lesznek, amelyekkel – figyelembe véve a középiskolák tantárgyszerkezetét és az egyes tantárgyakban jelen lévő tananyagmennyiséget – egyedül nem lesznek képesek megbirkózni.

3. ábra A TISZK-iskolákba jelentkező tanulók általános iskolai magyar és matematika, valamit az összes tantárgyból elért átlageredményei



Forrás: Neuwirt Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2007.OKI 2008.

Mártonfi György tanulmánya: A TISZK-rendszer kiépülése 2007-2008-ban, Szakképzési Szemle 2009/4.

Az iskolai/tanulói életút eredményessége és iránya (tartalma) Magyarországon döntő mértékben a család társadalmi/gazdasági pozíciójától függ. Ezen belül meghatározó jelentősége van a szülők iskolázottságának. Leegyszerűsítve azt is mondhatnánk, hogy a szülők iskolázottsága szinte „predesztinálja" gyermekeik végzettségét, iskolai sikerességét vagy éppen kudarcait.

„A szegény ember gyerekének oktatási esélyeit alapjaiban ássa alá a magyar közoktatás szélsőséges szelektivitása. Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol az iskola- ésosztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztálybeli gyerekek, illetve a tanulási nehézségekkel küzdő, nehezebben tanítható, szegény és iskolázatlan családokból származó gyerekek"[8]

Ez sok más mellett azért jelent problémát, mert az iskolákban elindult egy erőteljes homogenizálódási folyamat, amely során az erősödik meg, hogy egy-egy iskolában az azonos társadalmi /gazdasági pozícióval bíró családok gyermekei koncentrálódnak. Nyilvánvaló, hogy ahol a mutatók kedvezőtlenebbül alakulnak, ott a tanulók iskolai esélyeit illetően is borúlátóbban fogalmazhatunk.

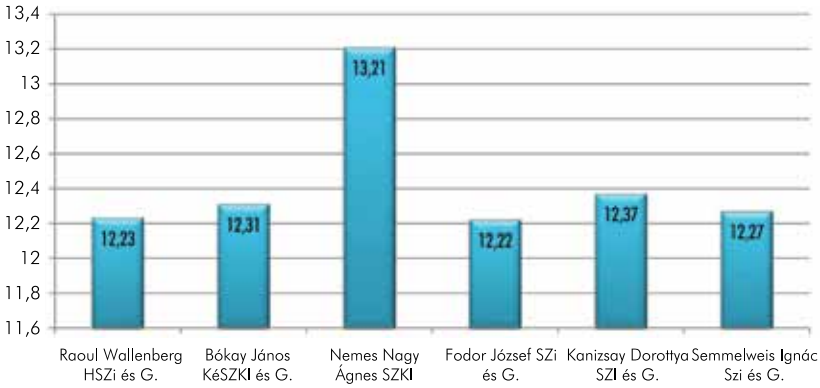
A Humán TISZK iskoláiban az látszik, hogy a szülők többsége valamivel több mint 12 évet töltött el az iskolarendszerben, egy intézmény esetében ez a szám 13 év felett van. Ez az jelenti, hogy a tanulók többsége olyan családokból érkezik, ahol a szülők legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek. Ez részben érettségit, részben pedig a hagyományos szakmunkásképzőben, illetve technikumban megszerzett végzettségeket takarhat. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy olyan szülők is vannak a mintában, akiknek a jelzettnél magasabb, illetve alacsonyabb iskolai végzettsége van, de nem ők azok, akiknek meghatározó szerepük van a mintában.

Figyelembe véve a hazai trendeket (és a mintát), a szülők gondolkodásában viszonylag hosszú tanulói utak képe rajzolódik ki. Többségük szinte bizonyosan úgy gondolkodik, hogy a minimális cél gyermekük számára nem lehet más, mint az érettségi (és a szakma) megszerzése, de nagy a valószínűsége annak, hogy sokan gondolkodnak úgy is, hogy az lenne a kívánatos számukra, ha gyermekük ennél magasabb (felsőfokú) iskolai végzettséget szerezne. Ez utóbbi elképzelés sem tűnik sok esetben irreálisnak, hiszen az expanzió a felsőoktatást is elérte. A legfontosabb kérdés itt az, hogy az egyes családok számára az iskola befejezése (minimálisan az érettségi megszerzése) minimális vagy maximális célkitűzésként fogalmazódik-e meg, és az sem mellékes, hogy ezért milyen (családi) erőforrásokat kell megmozdítani.

---

8 Élet és Irodalom 2006. november 17. Csapó Benő – Fazekas Károly – Kertesi Gábor – Köllő János – Varga Júlia: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül 8-9.o.

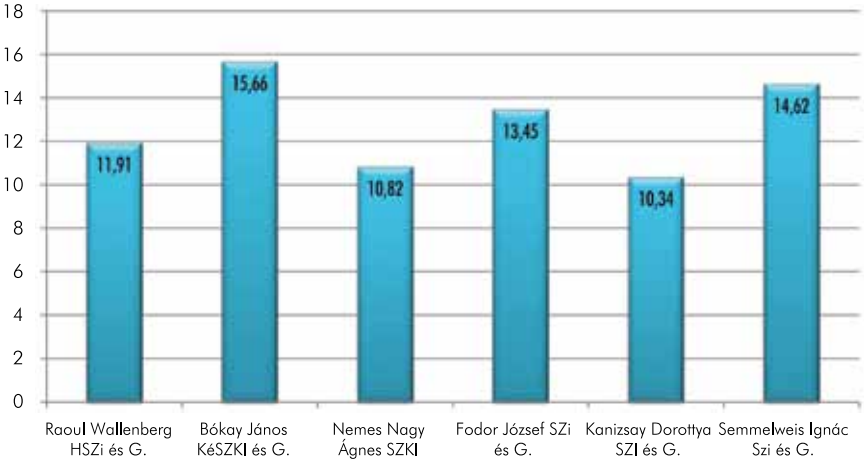
4. ábra A tanulók szüleinek az iskolákban eltöltött évei átlaga (év)



Forrás: Neuwirt Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2007.

A szülők iskolázottsága mellett a másik fontos szociokulturális mutató a szülők munkaerő-piaci helyzete. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy az összes iskola esetében ez 10 százalék felett van, egy esetben a 15 százalékot átlépi. Ezeket az adatokat mindenképpen magasnak kell tartanunk, hiszen jóval az országos átlag felett vannak. A szülők munkanélkülisége önmagában – a szülő számára is – nagy probléma. A fővárosban, ahol az elmúlt évtizedben általában könnyebb volt állást találni, megnehezültek az álláskeresés feltételei. Különösen azok a szülők kerültek veszélybe, akik abszolút értelemben is (pl. nem befejezett általános iskola vagy befejezetlen középiskola) alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ez azt jelenti, hogy sok esetben megnő a munkanélküliség időtartama, amely nemcsak egzisztenciális szempontból jelent nagy gondot, hanem mentálisan is. Olyan légkör alakul(hat) ki a családokban, amely nem kedvez a tanulásnak. Ezek azok a helyzetek, ahol megnő annak a veszélye, hogy a tanulók egzisztenciális okok miatt felfüggesztik vagy végérvényesen abbahagyják tanulmányaikat. Tanulást nehezítő tényezővé válik az is, amikor a tanulók – többnyire illegálisan – tanulmányaik mellett vállalnak munkát a fekete- vagy a szürkegazdaságban.

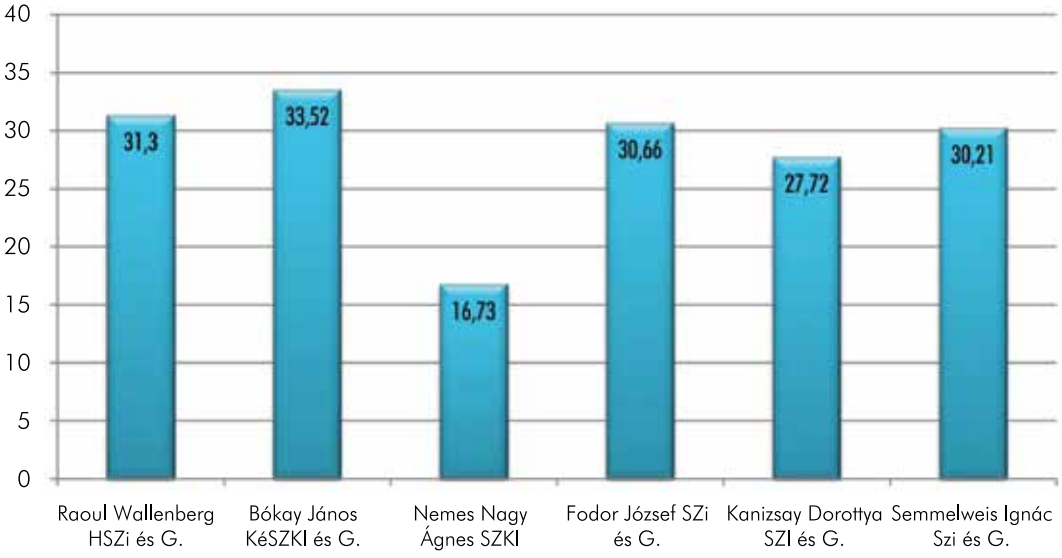
5. ábra A szülők munkaerő-piaci pozíciója (%)



Forrás: Neuwirt Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2007.

A család életkörülményeit, a tanuló élethelyzetét – bizonyos megszorításokkal – jellemzik azok a segélyek (juttatások), amelyeket azért adnak, hogy elősegítsék az iskola sikeres elvégzését, a tanulmányok eredményes befejezését. Jól látszik, hogy ilyen típusú támogatásban – egy intézmény kivételével – a tanulók közel harmada részesül. Ezt az arányt jelentősnek kell minősítenünk, különösen azokban az esetekben, amikor a jelzett hátrányok – pl. a szegénység – mellé más jellegűek is társulnak.

6. ábra Nevelési segélyben részesülő tanulók aránya (%)



Forrás: Neuwirt Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2007.

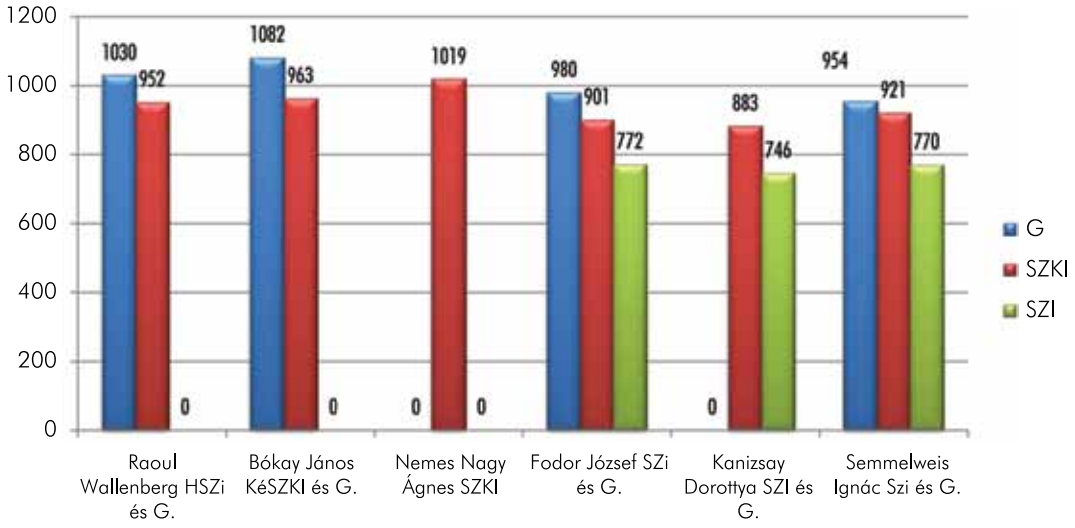
A bemutatott adatok alapján azt feltételezzük – és azt hisszük, hogy ebben nem lesz jelentős eltérés más, a fővárosi önkormányzat által fenntartott intézményekhez képest –, hogy a hátrányos helyzetű, tanulási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók többsége a szakképzésben, és ezen belül is inkább a szakiskolákban tanul. Elsősorban az ő tanulmányi eredményeik azok, amelyek az iskola átlagát rontják. Jelen program szempontjából tehát úgy tűnik, hogy mindegyik intézményben jelen van a tanulóknak az a köre, akik támogatás nélkül szinte bizonyosan nem tudják tanulmányaikat eredményesen befejezni. A pedagógusok számára mindez jelentős kihívásként jelenik meg. Egyfelől az is fontos szempont lehet, hogy a támogatás révén a tanulók iskolai eredményei javuljanak, más esetben már az jelentős eredmény, ha elérik, hogy a tanuló nem hagyja abba tanulmányait.

A következő ábrán a 10. évfolyamos tanulók eredményei láthatók. Láttuk, hogy az iskolákba érkező tanulók többsége esetében az általános iskolai eredmények közepesnek vagy inkább gyenge közepesnek mondhatók. A jobb eredményekkel érkezőket az iskolák az érettségit is nyújtó képzési irányokba iskolázzák be. Az alábbi ábrán az látszik, hogy e tanulók eredményei a budapesti iskolákkal összevetve nem javulnak, de számottevő módon nem is romlanak. Többségében a fővárosi átlagértékeket e teljesítmények inkább alulról közelítik meg, és

csak egy esetben lépik át. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy intézményen belül itt vannak a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók. A másik érettségit (is) biztosító irányon már csökken a tanulói teljesítmény. Közismert, hogy a középiskolai jelentkezések esetében nagy szereppel bír a presztízs(szempont). A szülők gondolkodásában továbbra is él az egyes iskolatípusokat sorba rendező hierarchia képe. Nem véletlen tehát, hogy egy-egy népszerű vagy különösen jó kereseti lehetőséget kínáló szakképzési irányt leszámítva a szakközépiskolákba is az általános iskolai tanulók „második vonala" jelentkezik.[9]

A szakiskolai tanulók többsége iskolai teljesítményét tekintve nem reménykedhet abban, hogy bejuthat érettségit (is) nyújtó képzési irányokra. A közoktatásnak ez az a területe, ahol a gondok és problémák olyan tömege van jelen, amellyel a rendszer nem vagy csak csekély hatékonysággal tud valamit kezdeni.[10] E tanulók jelentős hányada már a középfokú képzés első évében részben tanulmányi, részben pedig magatartási okok miatt elhagyja az iskolát. Azok, akik megfelelnek a követelményeknek, többnyire szerény eredményekkel teszik ezt. A következő ábra jól mutatja e tanulók teljesítményében megmutatkozó különbséget.

7. ábra Összevont tanulói teljesítmények az egyes képzési típusokon (standardpontok alapján)



Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona – Török József

Utaltunk rá, hogy az egyes intézmények gimnáziumi tagozatai azok, ahol a legjobb eredményeket elért tanulók tanulnak. A TISZK-ben integrálódó intézmények között jelentős kü-

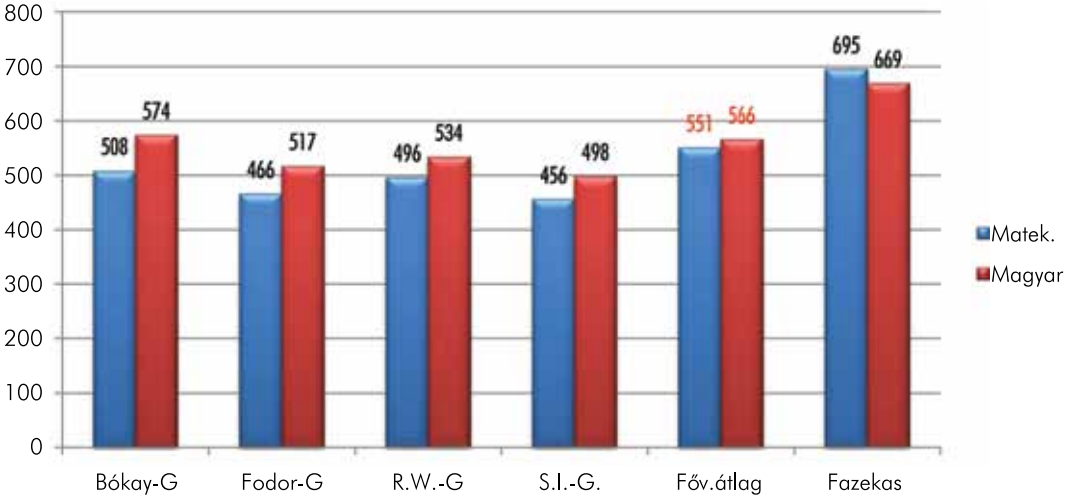
9 A hazai iskolarendszer szelekciós mechanizmusait nem szeretnénk itt elemezni. Csak utalni szeretnénk arra, hogy a 8 és 6 évfolyamos gimnáziumok eleve „kiválasztják" a legjobb képességűnek tartott tanulókat, és a nyolcadik osztályt követően többnyire – minden irány esetében – a maradékelv érvényesül.

10 Lásd erről: Glosszárium 100 000 szó a szakiskolákról. OFI 2009. szerk.: Mayer József

lönbség volt tapasztalható a kompetencia-mérések kapcsán . Ha az alábbi ábrát megnézzük, akkor azt látjuk, hogy matematikából a legjobb és legrosszabb eredmény között 52 standardpont különbség mutatkozik, és a legjobb eredményt is 43 standardpont választja el a fővárosi átlagtól. (Noha a szóródás miatt iskolán belül is jelentős tanulói különbségek mutatkozhatnak, mégis nagy a valószínűsége annak, hogy a tanulói összteljesítmény a néhány kiváló mellett zömében a közepes vagy annál gyengébb produktumokból áll össze.) A magyar tantárgy esetében nagyobb különbséget tapasztalunk. Annak érdekében, hogy az eredményeket „helyi értékek" szintjén is tudjuk érelmezni, beilleszetettük a Fazakas Mihály Gimnázium vonatkozó adatait. A különbséget elsősorban a bemeneti tanulói adatokból magyarázzuk. Korábban láttuk a TISZK-intézményekben tanulók nyolcadikos eredményeit, amelyeket inkább közepesenek vagy annál gyengébbnek minősítettünk. Ezek a mutatók a Fazekas Gimnázium esetében 4,81 (matematika) és 4,69 (magyar), az összes tárgy átlaga pedig 4,74.

Másképpen megközelítve azt láthatjuk, hogy a gimnáziumok esetében az iskolaválasztásnál meghatározó tanulói teljesítmény mellett az ezt jelentős mértékben befolyásoló családi háttérnek is kulcsszerepe van. Ez utóbbi tényező egyre nagyobb mértékben a tanulói csoportok szociális (és sok esetben kulturális) jellegű homogenizálódását segítheti elő.

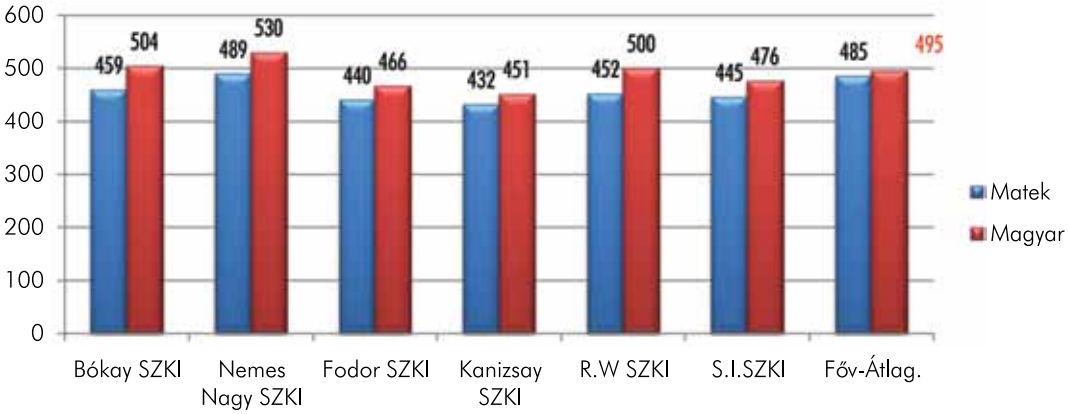
8. ábra A Humán TISZK-ben működő gimnáziumok 2008. évi kompetenciamérési eredményei (standardpontok)



Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona – Török József

A szakközép-iskolai eredmények ehhez képest mást mutatnak. Itt azt látjuk, hogy az iskolákban tanulók eredményei – különösen magyarból – több esetben meghaladják a fővárosi átlagot, de matematikából sem tapszatalható jelentős lemaradás. Ennek ellenére – hiszen alulról vagy felülről, de mindenképpen az átlag körül vagyunk! – ha abszolút kategóriában gondolkodunk, akkor látjuk, hogy az iskolán belüli különbségek továbbra is a gimnáziumi tanulók javára billentik a mérleget. Ők tehát ebben az összevetésben még mindig jobban teljesítenek.

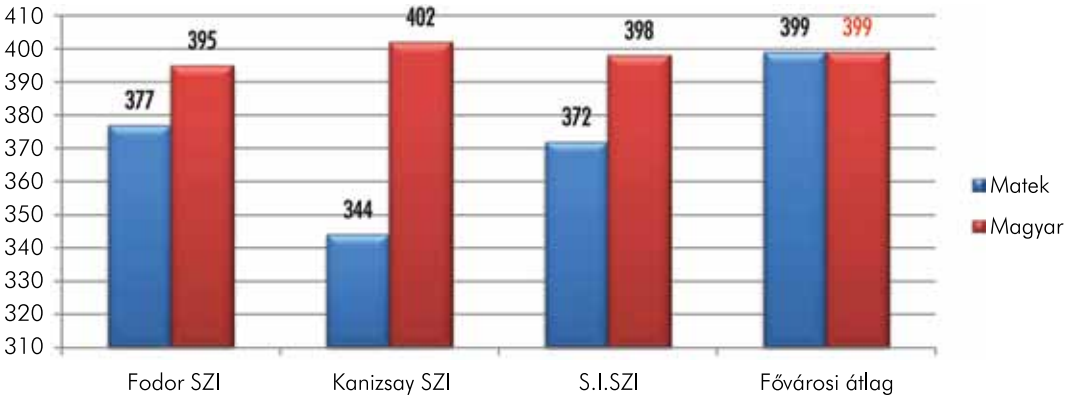
9. ábra A Humán TISZK-ben működő szakközépiskolák 2008. évi kompetenciamérési eredményei (standardpontok)



Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona – Török József

A tanulói teljesítmények szempontjából a legnagyobb problémát – várható módon – a szakiskolai tanulók jelentik. Itt azonban már nem az a legfőbb gond, hogy hány standardponttal maradnak el a fővárosi átlagtól, hanem az, hogy ezek a teljesítmények az érettségit (is) nyújtó képzésben részt vevő tanulókhoz képest mutatnak komoly lemaradást. Nyilván ebben a kategóriában is vannak jól teljesítő tanulók, bár számuk nem lehet jelentős. Azokról a tanulókról, akik ebben az iskolatípusban gyengén teljesítenek, azt mondhatjuk, hogy gyakorlatilag még az alapkompetenciákkal sem rendelkeznek nagy biztonsággal, amelyeknek a hiánya nemcsak a közismereti, hanem a szakmai tantárgyak elsajátítását is veszélyezteti, vagy éppen lehetetlenné teszi.

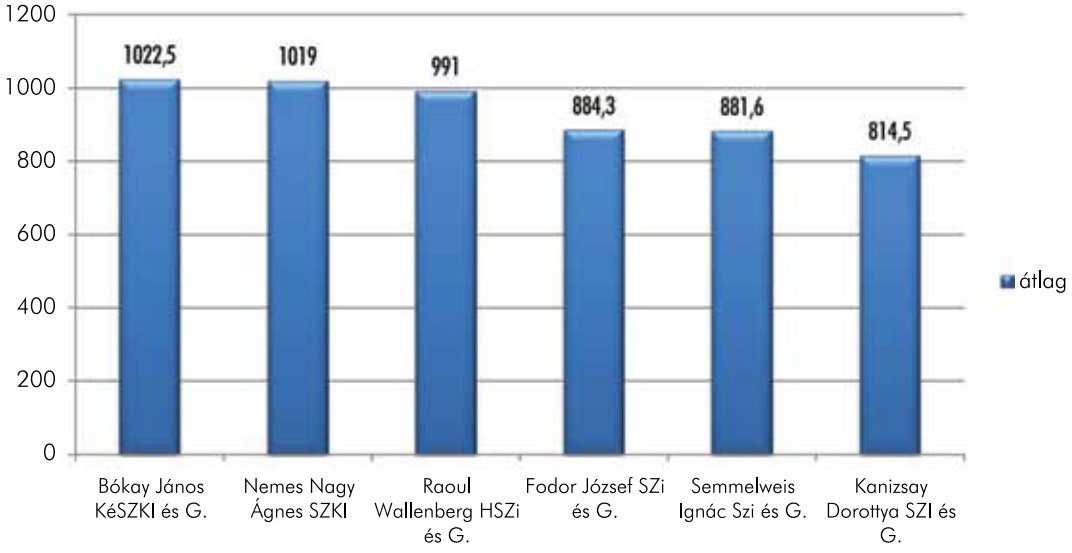
10.ábra A Humán TISZK-ben működő szakiskolák 2008. évi kompetenciamérési eredményei (standardpontok) – szakiskola



Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona – Török József

Ha az egyes mutatókat összevonjuk és átlagoljuk, akkor megkaphatjuk a TISZK-iskolák sorrendjét az ott tanuló összes diák teljesítményére vonatkozóan. Ebben az esetben sem ér meglepetés, hiszen az látszik, hogy azokban az intézményekben, ahol az érettségit (is) nyújtó képzések a meghatározóak, ott magasabb a tanulói teljesímény azokkal szemben, ahol szakiskolák is működnek. Nem tehetünk mást, mint megismételjük, hogy a tanulói átlagteljesítményeket alapvetően a hátrányos helyzetűnek ítélhető tanulók eredményei határozzák meg, mégpedig azért, mert ezek rendkívül gyenge eredmények, s ezért jelentősen rontják az átlagokat. Az érettségit (is) nyújtó tagozatokra viszont kevés olyan tanuló jár, akiktől kiugróan magas eredményeket várhatunk.

11. ábra Iskolai átlagok a tanulói teljesítmények alapján



Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona – Török József – Saját számítás (M.J.-V.S.)

Az alábbi táblázat az eltérő tanulói teljesítményeket mutatja képzési irányonként abban az összefüggésben, hogy az eredmények elérik-e a fővárosi átlagot vagy elmaradnak attól. Az iskolák közötti különbséget eddig is láttuk. Most azt érdemes figyelni, hogy a jelentősebb különbség onnan adódik, hogy vannak olyan intézmények, amelyek – függetlenül attól, hogy milyen képzési irányokkal rendelkeznek – egyetlen helyen sem tudják elérni a fővárosi átlagot. Az ismertetett adatok azt jelzik, hogy mindegyik iskola esetében van olyan tanulói kör, amely rendkívüli módon rászorul arra, hogy elsősorban a tanulás területén kapjon (valamilyen formában) támogatást. Szinte bizonyos, hogy a támogatások elmaradása komoly következményekkel jár(hat):

- egyrészt nem nagy az esélye annak, hogy a tanulók iskolai teljesítményei önerőből vagy

éppen a család támogatásával jelentősen növekedni fognak,

- másrészt fenáll a veszélye annak, hogy a tanulásban sikertelen tanulók előbb vagy utóbb felfüggesztik vagy abbahagyják tanulmányaikat.

Nyilvánvaló, hogy a szóban forgó problémákat az iskolák pedagógusai már a korábbi években is észlelték, és a lehetőségekhez képest megtették a szükséges lépéseket. A korábban alkalmazott módszerek és elindított programok során volt lehetőség tapasztalatok szerzésére, új módszerek kialakítására. Azt mondhatjuk tehát, hogy a mentorprogram tervezése és megvalósítása nem szakmai előzmények nélkül történt az érintett iskolákban.

1. táblázat A TISZK-iskolák eredményei a fővárosi átlaghoz viszonyítva – képzési irányonként. (–: átlag alatti, +: átlag feletti teljesítmény)

	GIMNÁZIUM		SZAKKÖZÉPISKOLA		SZAKISKOLA		ÖSSZESEN	
TISZK-iskolák /	+	-	+	-	+	-	Átlag felett	Átlag alatt
• Bókay	-	+	-	+	n.a	n.a.	2	2
• Fodor	-	-	-	-	-	-	0	6
• R.W.	-	-	-	+	n.a	n.a.	1	3
• S.I.	-	-	-	-	-	-	0	6
• N.N.Á.	n.a	n.a.	+	+	n.a	n.a.	2	0
• Kanizsay	n.a	n.a.	-	-	-	+	1	3
• Összesen							6 23%	20 77%

Forrás: Elemzés a fővárosi fenntartású középiskolák 10. évfolyamának 2008. évi kompetenciamérési eredményeiről MFFPPTI, 2009. május. Összeállította: Südi Ilona –Török József – Saját számítás (M.J.-V.S.)

E fejezet lezárásaként érdemes megemlíteni, hogy a Humán TISZK iskoláiba – ez önmagában nem okoz meglepetést – csekélyebb arányban járnak fiú tanulók. A fővárosi önkormányzat által fenntartott intézményekkel összevetve ennek a ténynek az iskola légkörére (klímájára) gyakorolt hatása kedvező lehet, amely kihathat a tanulmányi munka eredményességére. Több korábbi kutatás[11] ugyanis azt mutatta, hogy azokban az intézményekben, ahol magas(abb) arányban vannak jelen fiú tanulók, jobban lehet számolni az iskolai konfliktusokkal, erőszakos cselekményekkel.

12. ábra A fiú tanulók aránya az iskolákban (%)

Forrás: Neuwirt Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2007.

1.3. Az iskolák néhány mutatója, a vezetők szemszögéből

Az iskolák működtetésében, valamint az iskolában zajló szakmai munka hatékonyságának és eredményességének növelésében kulcsszerepe van az intézmény vezetőjének, valamint az általa vezetett menedzsmentnek. Az oktatási körülményektől azonban ők sem függetleníthetik magukat, szerepük inkább a kedvezőtlen hatások tompításában, valamint a kedvezőbbek felerősítésében válik fontossá. Mind a két esetben rendkívül fontos szerepet töltenek be a pályázatok, amelyek nyomán olyan többletforrások állhatnak az intézmény rendelkezésére, amelyek segítségével lehetőség nyílik az adott célkitűzések megvalósítására. Ez eddig is így zajlott, ám a pályázati úton történő támogatások történetében az uniós források megjelenése annak nagyságrendje miatt teljesen új dimenziót nyitott. Egy-egy pályázati forrás elnyerése nem jelentette azt automatikusan, hogy a pályázó forrásokhoz jutott, hanem egy lehetőséget arra, hogy megfelelő feltételek esetén felhasználhatja a megítélt támogatást.

Nem véletlen tehát, hogy ezzel összefüggésben új feladatok, és új, korábban nem tapasztalt munkamennyiség elvégzése hárult az iskolákra. Az sem véletlen, hogy ezeket a feladatokat már nem ők, hanem (többnyire) általuk kijelölt személyek végezték az intézményekben, munkájukkal támogatva a projekt

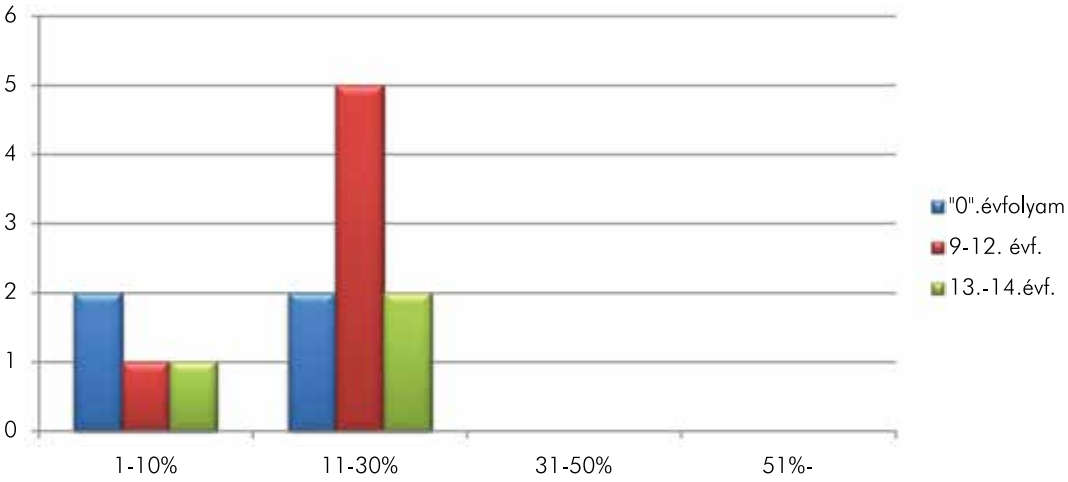
11 Frontvonalban (Az iskolai agresszió néhány összetevője) MFFPPTI, 2008. szerk.: Mayer József

egészének a megvalósításáért felelős projektmenedzsmentet. Így tehát a szakmai munkában nem volt feltétlenül szerepük, sőt sok esetben egyáltalán nem akartak abban – egyébként érthető módon – részt venni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem volt véleményük a programról, és azt sem, hogy az egyes – akár tartalmi – elemekről ne alakítottak volna ki határozott álláspontot. Másképpen megközelítve azt is mondhatjuk, hogy ők azok, akik – vélhetőleg – legjobban ismerik/ismerhetik iskoláik szükségleteit, és ennek a tudásnak a birtokában jelentős támogatást nyújthattak – akár informális módon is – a projekt működtetéséhez. A kutatás során feltettünk néhány olyan kérdést az intézményvezetők számára, amelyek segítségével bővíthettük ismereteinket az intézmények társadalmi/szociális és kulturális környezetéről.

Az egyik legfontosabb kérdés a középfokú oktatás esetében, hogy hogyan teljesítenek a tanulók az iskolában. Ahhoz azonban, hogy értékelni lehessen őket, folyamatosan jelen kell lenniük az intézményekben, részt kell venniük az egyes programokon. Láttuk korábban, hogy az egyik legnagyobb gondot a tanulók iskolai kudarcai (évismétlések) és lemorzsolódásuk jelenti, amelyet egyelőre a középfokú iskolákban nem sikerült meggátolni. Különösen a szakiskolai tanulók esetében súlyos a helyzet, hiszen ott a tanulók számos ok miatt – így pl. a sorozatos évismétlés miatt – hamarabb döntenek az iskola elhagyásáról.

Korábbi kutatások azt mutatják, hogy legmagasabb arányban a szakiskolákban szenvednek kudarcokat a tanulással összefüggésben a tanulók, de a többi képzési típusban is számolni kell ezzel a problémával. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy a szóban forgó probléma alól a Humán TISZK – iskolái sem mentesek. A tanulók lemorzsolódása (évismétlés, kimaradás) mindegyik évfolyamon jelen van, inkább csak az arány kérdéses. A vezetők becslése az iskola egészére vonatkozik, tehát az egyes képzési irányokat és intézményeket tekintve jelentős szóródás tapasztalható. A korábban elmondottakat figyelembe véve azt lehet valószínűsíteni, hogy azokban az intézményekben, ahol szakiskolai képzés van, az arányok mindig magasabbak lesznek. Fővárosi szinten is csak becsülni lehet az iskolaelhagyók számát, de a tendencia ott is hasonló, azaz az adatok a szakképzés területén kedvezőtlenebb képet mutatnak. [12]

13. ábra Tanulói lemorzsolódás a Humán TISZK iskoláiban (Vezetői becslés alapján)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

12 Ifi István: Visegrád, 2009. (ppt. előadás /a szerző engedélyével)

Ami a tanulói kudarcok okait illeti, az intézmények vezetői úgy látják, hogy ezeknek alapvetően két oka van:

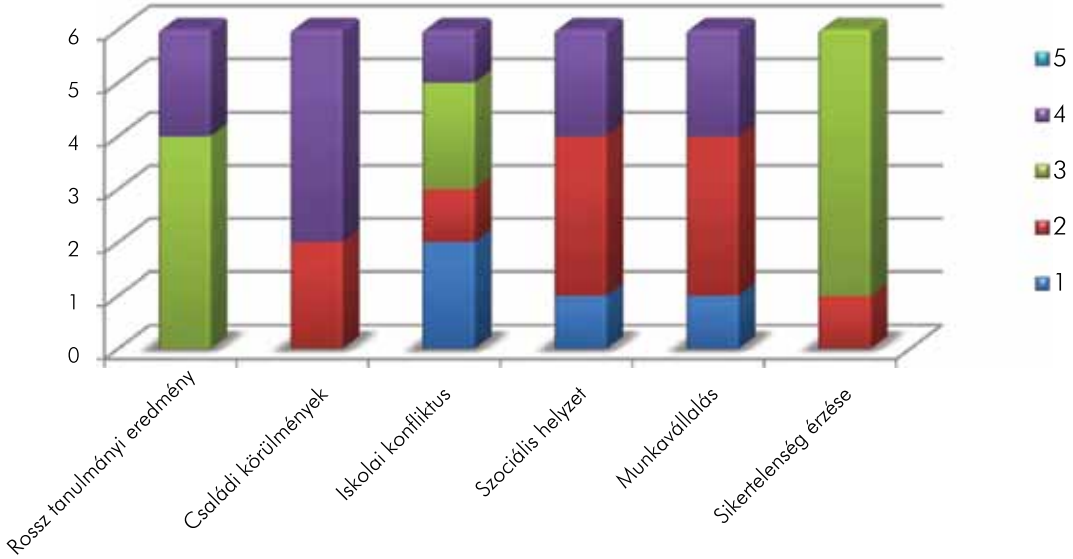
- egyrészt a tanulók szociális helyzete az, ami ezt előidézi,
- másrészt pedig az iskolában kibontakozó konfliktusok.

A kettő szoros kapcsolatban áll egymással. Mint láttuk, a tanulók családi háttere részben magyarázza az iskolai teljesítményeket, és részben magyarázatot nyújt az iskolai konfliktusok megértéséhez is. Az esetek egy részében a konfliktusok kapcsán azokról a tanulókról van szó, akiknek a tanulással kapcsolatos motivációi gyengék, és arra is csekély az esély, hogy ezt a család oldaláról erősítsék. A konfliktusok így a pedagógusok és a tanulók, illetve a pedagógusok (az iskola) és a család között robbanak ki, s sok esetben válnak kezelhetetlenné. Ezeknek a helyzeteknek az egyik (súlyos) következménye a tanuló részéről az iskola elhagyása.

A felsőbb évfolyamok esetében magyarázó okká válik a tanulók munkavállalása. A sok esetben túlkoros tanulók, vagy a szakképző évfolyamokon a felnőttkorúak esetében rendszeres a fiatalok munkavállalása, amellyel részben a családi terheken igyekeznek könnyíteni.

A tanulók kudarcélményei, amelyeket a tanulás során szereznek, okozója lehet az intézmény elhagyásának. Nagy a valószínűsége annak, hogy ezekben az esetekben sokszor iskola- és/vagy szakmaváltásról van szó, nem pedig a tanulás felfüggesztéséről.

14. ábra A tanulói kudarcok okai (az említések számában – 5 fokú skála: 1= jelentős szerepet játszik, 5= elhanyagolható szerepe van)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Az iskolai munka eredményességének az egyik legfontosabb mutatója a tanulók továbbhaladása lehet. Egyrészt fontos, hogy a beiratkozók el tudják végezni az adott iskolát, de talán ennél is fontosabb az, hogy ezt követően milyen úton haladnak tovább.

A középfokú képzés célja részben az érettségi, részben pedig az erre épülő szakképesítés megszerzése. Emellett a tanulók szándékai között további tanulási tervek is szerepelhetnek.

Az alábbi ábra azt mutatja, hogy a Humán TISZK iskoláiból kikerülő tanulók továbbhaladási útvonalai hogyan alakulnak, milyen irányokba vezetnek. Szembetűnő, hogy a tanulók csekélyebb hányada jelentkezik főiskolára vagy egyetemre. A vezetői becslés ezt az arányt legfeljebb harminc százalékra teszi. Noha az elmúlt években országosan jelentősen megnőtt a felsőoktatásban tanulók aránya,[13] a korábban bemutatott okok miatt (noha az elmúlt években növekedés persze itt is történhetett) ezekben az iskolákban ez csak a tanulók kisebb hányadát érintette.

A tanulók másik nagyobb csoportja az érettségire épülő szakmatanulást választotta, többnyire abban az iskolában, ahol az érettségit szerezte. A korábbi évtizedekben nem volt szokatlan az, ha valaki a középiskola befejezését követően nem tanult tovább, hanem igyekezett elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Erre itt is látunk példát. A munkát vállaló tanulók között vannak olyanok, akiknek ez a döntés saját, és sok esetben a család megélhetése miatt vált szükségessé, de olyanok is akadtak, akik nem kívánnak egyelőre tanulmányokat folytatni.

Sokkal bizonytalanabb képet mutat azoknak a tanulóknak a köre, akikről azt jelezték, hogy munkanélkülivé váltak. A pályakezdő fiatalok munkanélkülisége az egyik legsúlyosabb társadalmi probléma, amelynek a megoldatlansága jelentős mértékben befolyásolhatja az érintett személyek további életútját. A gondot az jelenti, hogy a relatíve alacsony iskolázottság és a munkatapszatalatok hiánya tartós akadálya lehet a munkaerő-piaci integrációjuknak.

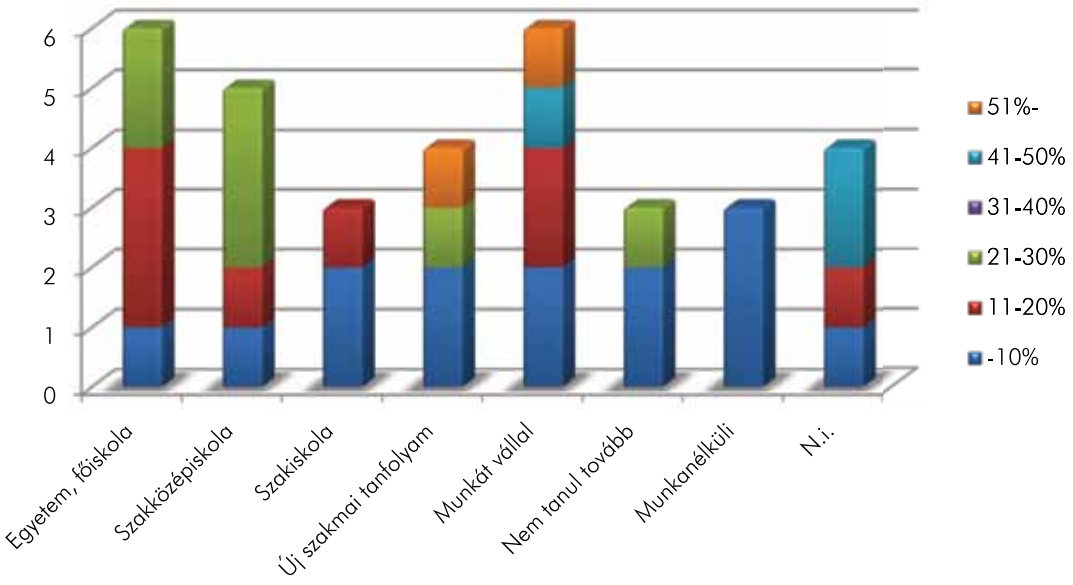
Az egyik legfontosabb törekvés mindenképpen az, hogy a szakiskolai tanulók iskolai továbbhaladása biztosítható legyen. Szerencsésnek az tűnik ebben az esetben – amelyre itt láthatunk néhány példát –, hogy ezek a tanulók a szakma megszerzését követően bekapcsolódnak az érettségit nyújtó képzésbe. Ez további lehetőségeket kínál, pl. azoknak a szakmáknak az elsajátítására, amelyeknek a belépési követelményei az érettségihez vannak hozzárendelve.

Az iskolai munka eredményességét és hatékonyságát nehéz mindaddig pontosan megítélni, amíg a továbblépő tanulók teljes köréről nem rendelkezünk megbízható információval. En-

13 Lásd erről: Lannert Judit: A demográfiai folyamatok hatása a közoktatás költségvetésére in: Zöld könyv A magyar közoktatás megújításáért 2008 Szerkesztette: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia, ECOSTAT _ Budapest _ 2008

nek a biztosítása – és országos szinten történő nyilvántartása – természetesen nem egy-egy intézmény feladata.

15. ábra Tanulói továbbhaladás az érettségit követően (becslés alapján)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Összegzésként megállapítható, hogy a vezetői válaszokból is jól kirajzolódik az, hogy a Humán TISZK intézményeiben, s különösen ott, ahol szakiskolai képzés is folyik, számos olyan tanuló található, akik tanulmányaikat valamilyen jellegű támogatás nélkül nem tudnák eredményesen befejezni. Így tehát nem tekinthető véletlennek, hogy a TISZK által benyújtott projektben a mentori tevékenység kulcsszerepet kapott.

Egy jelentős költségvetésű projekt esetében a vezetői ellenőrzésnek kulcsszerepe van. Arról, hogy ez egyébként a projekteket nem érintő területeken hogyan valósult meg az intézményekben, a következő képet alkothatjuk a vezetők válaszai alapján:

- A vezetői ellenőrzés egyik leggyakrabban alkalamzott formája a pedagógusok munkáját illetően továbbra is a hagyományos óralátogatás, legyen szó közismereti vagy gyakorlati területről.

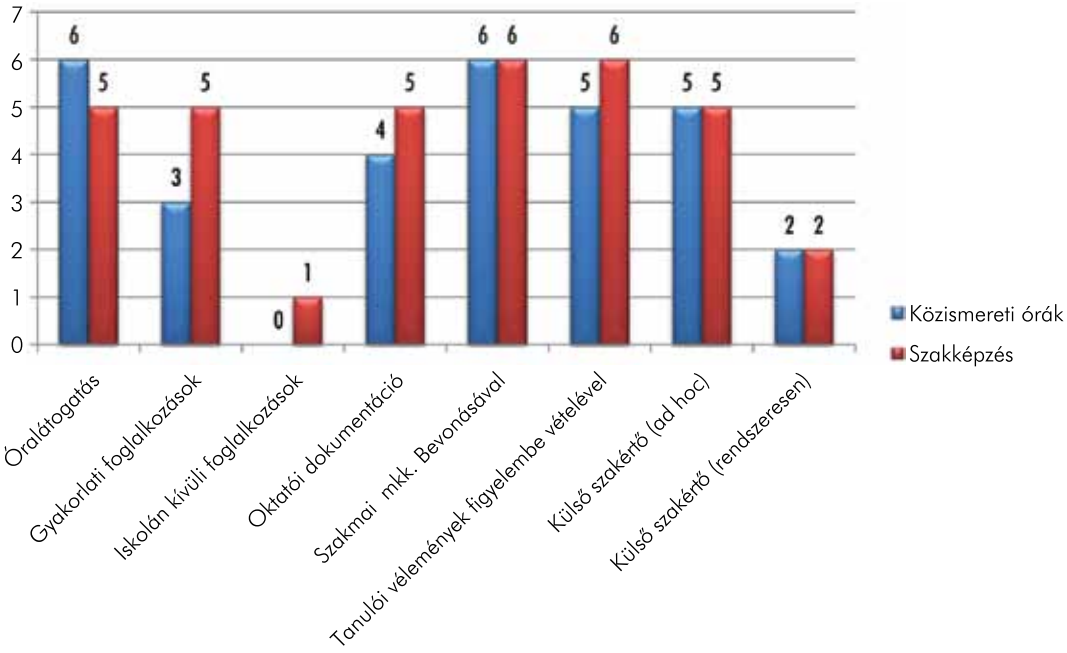
- Nem véletlen, hogy az elmúlt évek szigoródó ellenőrzései nyomán a vezetők hasonlóan nagy hangsúlyt helyeznek az adminisztrációs tevékenység ellenőrzésére, arra, amelynek a mértékét maguk is eltúlzottnak tartják. (Az itt szerzett tapszatalatokat a pedagógusok kamatoztathatják az uniós programok során.)

- Jelentős előrelépés mutatkozik abban is, hogy az ellenőrzésben az egyes munkaközös-

ségek vezetői is szerepet kaptak. Még fontosabb fejleménynek tekinthető az, hogy szinte mindenütt figyelembe veszik a tanulói véleményeket is.

- Közismert, hogy a szakértői és szaktanácsadói rendszer ki- és felépítése számos nehézséggel küzd. Így – sok más szempont (pl. anyagi források hiánya) mellett – nem tekinthető véletlennek, hogy a külső ellenőrzésekre többnyire ad hoc jelleggel kerül sor. Ennek a hátrányait éppen az uniós projektek esetében tapasztalhatják meg az intézmények.

16. ábra A vezetői ellenőrzés módja (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

1.4. A program szakmai koordinátorai

A pályázati program irányításában az egyes intézmények részéről ún. programkoordinátorok vettek részt. Nyilvánvaló, hogy feladataik között sok más mellett a mentorprogram csak egy volt a többi között. Valószínűsíthető viszont, hogy ez egy olyan eleme volt a pályázatnak, amely „szakmaisága" miatt a programot kézben tartók érdeklődésének a középpontjában állhat. Ezért nem volt mindegy már a kezdet kezdetén sem, hogy kik lesznek azok a személyek, akik ezekbe a pozíciókba kerülnek.

A hat programkoordinátor nemi megoszlása egyenlőtlen képet mutatott. Öt nő mellett egy férfi vállalkozott erre a feladatra. Ez sem kelt meglepetést, hiszen közismert, hogy ez a pálya az elmúlt évtizedek során „elnőiesedett". Végzettségüket tekintve olyan emberekről van szó, akik több diplomával is rendelkeznek. Vannak olyanok, akik főiskolai végzettségüket egészí-

tették „másoddiplomával" az egyetemi képzés során, de olyanok is akadtak, akiknek több egyetemi diplomájuk van.

Az évek során ketten pedagógiai szakvizsgát tettek, többen módszertani jellegű továbbképzéseken vettek részt. Az érdeklődésük elsősorban a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos kérdések mellett tananyagfejlesztésre és konfliktuskezelési technikák elsajátításra irányult. Voltak olyanok is, akik vizsgaelnöki „képesítést" szereztek, de olyan is akadt, aki „munkaügyi ismereteket" sajátított el.

A program vezetésére többeket az igazgató kért fel. Ez részben a hosszú vezetési gyakorlat miatt, részben pedig azért következett be, mert az illetőnek amúgy is kulcsszerepe volt az intézmény irányításában:

„…igazgatóhelyettes vagyok, az igazgató konkrét megbízása alapján vállaltam, noha a projektírásban nem vett részt."

„…kis iskola a mienk, sok mindent kellett vállalni amúgy is, de ezért mindenre van rálátásom. Jó ez, mert nagyobb a kommunikációs lehetőség a kollégákkal…"

Arra is volt példa, hogy a jelölt számára nem derült ki egyértelműen, hogy miért esett rá a választás:

„…magyar-holland szakos tanár vagyok és idegenvezető. Nem tudom, hogy miért jelöltek, inkább sejtéseim vannak. Valószínűleg úgy gondolták, hogy kívülállóként jobban látom a dolgokat. De az is lehet, hogy közrejátszott ebben a vezetőváltás. Tény, hogy az új pályázóval együtt végzett a vezetőképzőben…"

Volt olyan iskola, ahol nem volt könnyű megfelelő személyt találni erre a feladatra. „Többen kiszálltak, mert voltak nehézségek az indításnál" – fogalmazta meg egyikük.
Több iskola esetében azt lehetett tapasztalni, hogy a tanulók támogatását hasonló formában már évek óta végezték, bár nem nevezték mentorálásnak. Ez is megkönnyítette a feladatvállalással kapcsolatos döntéseket.

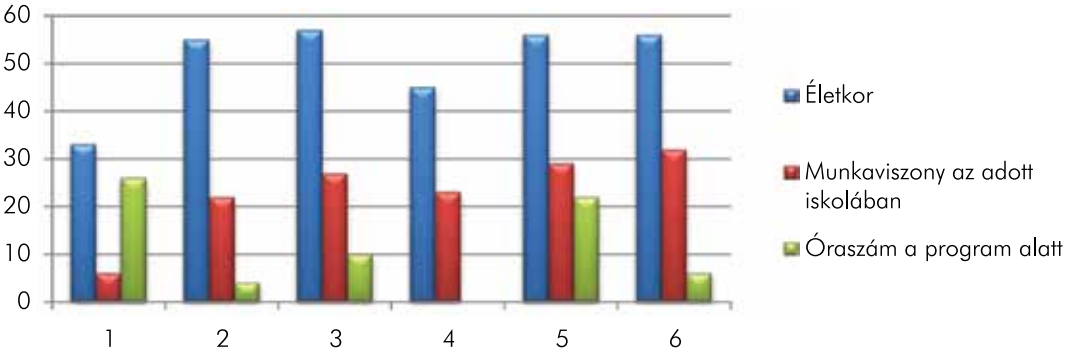
„Nálunk évek óta van szakpszichológus, és ha nem is mentorálásnak hívják, ez a tevékenység működik (patronálás, szociális segítés."

Két esetben önként vállalkoztak a feladatra, s törekvéseik sikerrel jártak, mert az intézmény vezetője elfogadta a jelentkezéseket. A döntés mögött ebben az esetben az állt, hogy olyan munkatársakról volt szó, akik hosszú ideje dolgoztak az intézetben, s számos területen szereztek tapasztalatot.
Azt azonban, hogy ténylegesen mi lesz a projektben a feladat, előre talán kevesen tudták pontosan.

„…nem tudtuk, hogy milyen munkát vállalunk, ez a projekt folyamán derült ki…"

A többletfeladat megjelenése jelentős mértékű terheket rótt a koordinátorokra, hiszen ezt a tevékenységet iskolai munkájuk mellett, azzal párhuzamosan kellett elvégezniük. Egy kivétellel mindenkinek volt már pozíciója az iskolában: ketten igazgatóhelyettesként, hárman különféle típusú munkaközösségek vezetőjeként vettek részt a munkában, míg egy esetben ez tanári feladatok ellátása mellett történt.
Összegzésképpen készítettünk egy ábrát, amely más nézőpontból mutatja be a program szakmai koordinátorait. Látjuk, hogy az egyik legfontosabb szempontot a munkahelyen eltöltött idő jelentette a választáskor, és ez együtt jár viszonylag magas életkorral, amely viszont tapasztalatokat feltételez.
Ugyanakkor az is kiderült, hogy egy esetet kivéve nem sikerült az érintett személyeket a program időtartama alatt „függetleníteni", ami azt jelenti, hogy iskolai feladataikat a program során továbbra is el kellett látniuk.

17. ábra A programkoordinátorok néhány jellemzője (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

2. Vissza Homéroszhoz!

Aligha vitatható, hogy az egyik legnépszerűbb és legtöbbet használt fogalompár ma az oktatás területén a mentor és a mentorálás. Szinte nincs olyan számottevő fejlesztési program, amelyben nem jelenik meg a mentor személye és a mentorálás tevékenysége. Miért vált népszerűvé ez a tevékenység? Mi lehet a magyarázata annak, hogy tömeges igény mutatkozik ennek az új professziónak az alkalmazására és igénybevételére? Mielőtt válaszolnánk ezekre kérdésekre, felteszünk néhány újabb alapkérdést.

Tulajdonképpen ki is az a „mentor"? Vajon mindenkiből (bárkiből) lehet mentor? Miféle tevékenység a mentorálás? Vajon kit kell a mentornak „mentorálnia"? Vagy másképpen: ki szorul rá a „mentorálásra"? Úgy véljük, hogy azokban az esetekben, amikor a dolgok (jelenségek) kezdenek tömeges méretűvé válni, célszerű még egyszer számot vetni a dolgok eredetével, jellegével („mibenlétével") a későbbi siker érdekében. E törekvés mögött az „eltömegesedés" jelenségétől való aggódás és félelem áll, ami – s ez közismert – óhatatlanul is „leegyszerűsíti" a szóban forgó dolgokat és jelenségeket. Másképpen mondva azt állítjuk,

hogy a „mentorrá válás" csak részben jelentheti egy új pedagógiai jellegű szakmaiság megszerzését, másrészben olyan „azonosulásokat" kíván, amelynek az akkumulációját nem lehet egy 30-60 órás tanfolyam eredményeként garantálni. Tovább folytatva ezt a gondolatmenetet, azt is állítjuk, hogy a „mentorálás" képessége csak részint szerezhető meg kívülről, részint pedig belső (lelki és gondolati) fejlődésnek az eredménye. Ez utóbbi tényezőnek tulajdonítunk nagyobb fontosságot. Ezért gondoljuk azt, hogy a mentorrá válást nem a tanfolyam (és az esetleg sikeresen teljesített vizsga) garantálja, hanem a valóságos, az emberek közötti együttműködés minőségét megmutatni képes folyamatok.

Azért, hogy e lényegi jegyekre rá tudjunk mutatni, kanyarodjunk vissza a mitológiához, Homéroszhoz!

2.1. Ki volt a mitológiai Mentor?

Mentórról valójában keveset tudunk. A mitológia (és Homérosz) szerint ithakai nemes, Alkímosz fia volt. Apjáról nincs információnk, mint ahogy szinte semmit sem tudunk Mentór fiatalkoráról, élete eseményeiről. Az bizonyos, hogy Odüsszeusz idősebb barátja volt, és az valószínű, hogy élete során számos olyan tulajdonságot mutatott fel, számos olyan cselekedett hajtott végre, amelyekkel kiérdemelte azt, hogy végül Odüsszeusz rábízza fiát, Télemakhoszt, amikor elindult a trójai háborúba. Mentór jól végezte a rábízott feladatot, mert ahogy a történetből kiolvashatjuk, felnevelte a fiút, de legalábbis komoly támogatást nyújtott a neveléséhez.

Azon nem lehet csodálkozni, hogy Mentór nem tudta pótolni Odüsszeuszt. Noha Télemakhosz tisztelte, szerette, nem tudott rá apjaként tekinteni. Bizonyosan meghallgatta tanácsait, de érdekes, hogy a legfontosabb tanácsokat mégsem közvetlenül ő ad(hat)ta a fiúnak! Ennek számos oka lehetett, például az, hogy amikor erre lett volna szükség, már nem élt. (Az biztos, hogy később a kérők legyőzésében nincsen szerepe, sőt: nem tudjuk, hogy élt-e még egyáltalán akkor, amikor Odüsszeusz hazaérkezett.)

A kulcsot Mentór szerepének megítéléshez Pallasz Athéné jelentheti. Az ő képében jelenik meg az istennő a döntő pillanatokban, hogy Télemakhosznak tanácsot vagy segítséget adjon. A kérők legyőzéséhez Mentór alakjában már Pallasz Athéné ad tanácsokat az út előtt. Sőt, az úton, ahova Télemakhoszt elkíséri, Pallasz Athéné Mentór képében a hajó tatján helyezkedik el!

Télemakhosz Pallasz Athénével így jut el pl. Pylosba is. Itt mindenki „szemmel láthatta", hogy Mentór „jelen van" a Poszeidón tiszteletére adott lakomán! Az út elegendő időt biztosított a fiú számára ahhoz, hogy alaposan átgondolja a bosszú tervét és a kivitelezés részleteit. A hazatérést követően sem fejeződött be Pallasz Athéné szerepe. A kérők legyőzését követően – amelyben egyébként már Odüsszeusznak volt oroszlánrésze – az istennő ismét Mentór képében jelenik meg azért, hogy békét tegyen Ithaka lakói között. A békét követően pedig – még egyszer utoljára – segítséget nyújt Télemakhosz szüleinek, mert leinti a napszekér száguldását akkor, amikor Odüsszeusz és Pénelopé újra együtt hálnak, azért, hogy előidézze a leghosszabb éjszakát. Mindez azt is megmutatja a számunkra, hogy a mentor(kodás)nak is megvannak a maga (kompetencia)határai.

2.2. Mi tanulhatunk a mitológiából?

Többek között azt, hogy az antikvitásban mit értettek „mentorálás" alatt, noha magát a kifejezést természetesen
nem ebben a modern értelmében alkalmazták. Vegyük sorba, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezett Mentór a Homérosz által feldolgozott történetben?

- Elsősorban élettapasztalattal, amely nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy elláthassa azt a szerepet, amelyet Odüsszeusz reá osztott. Feltételezte ugyanis a király hogy az ifjú neveléséhez a legfontosabb eszköznek az élettapasztalatok felhasználása mutatkozik, az, amit másutt „az öregek bölcsességének" szoktak

- nevezni. Az idősek tisztelete a görög világban éppen ezen nyugodott. (Nem kell itt részletesen beszélni arról, hogy számos poliszban a hatalom egy része és a fontos kérdésekben a döntési jog azoknak a testületeknek a birtokában volt, amelyeket általában „vének tanácsának" neveztek.)

- Rendelkeznie kellett a tudás átadásának és akarásának a képességével, amely a modern pedagógiának is az alapját képezi. Noha a görögöknél voltak hivatásos „padagoikoszok", de azok többsége társadalmi státuszuk következtében sohasem került abba a helyzetbe, hogy az előkelő származású fiatalok komplex nevelését rájuk bízzák. A pedagógiai szakértelem elsősorban ahhoz kellett, hogy a fiatalokat megtanítsák tanulni, ismereteket szerezni, majd azokat hasznosítani mindazokon a területeken, amelyek később közéleti, politikai, katonai stb. szerepvállalásuk helyszíne lesz. Kis stilisztikai csúsztatással azt is mondhatnánk, hogy feladatuk nem volt kisebb és egyszerűbb, mint az, hogy a tanítványt felruházzák azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé tették számukra azt, hogy élethosszig tudjanak tanulni, alkalmazkodni a változó körülmények között.

- Az eddig elmondottak egyértelművé teszik, hogy a mentornak éppen a korábbi cselekedetein alapuló és abból fakadó, a közösség tagjai számára is evidens szakmai tekintéllyel kellett rendelkeznie. Ez képezte azt a fundamentumot, amely az ifjak számára befogadhatóvá és elfogadhatóvá tette mindazt, amit az idősebbek közvetíteni kívántak a számukra.

- A széles és aktívan működtetett kapcsolatrendszer nélkülözhetetlen a mentor számára, mert ez tette lehetővé a komplexitás biztosítását a tanítvány nevelésében. A kulcsfontosságú szakemberek és helyszínek ezen ismeretségek révén váltak a tanulói pálya(futás) elengedhetetlen kellékévé. (Gondoljunk arra, hogy a tanuláshoz, a tudáshoz szükséges tapasztalatszerzésben mind a mai napig milyen fontos szerepet töltenek be az utazások és a tartós külföldi tanulmányok folytatása.

- És végül – de ahogy mondani szokták, nem utolsósorban – az egyik legfontosabb erénye a mentornak a konfliktuskezelés képessége. A tanulás során elkerülhetetlenek azok

a helyzetek, amelyek konfliktusokra vezethetnek a mentor és tanítványa között. Csak néhányat említünk itt, inkább példa gyanánt:

1. Önmagában a tanulás/nem tanulás kérdése is lehet konfliktus forrása. Tudjuk, hogy nem minden fiatal él-hal a tanulással eltölthető órákért. Nem könnyű az alternatív programok kihívásaival szemben biztosítani a tanulás zavartalanságát.

2. Felmerülhetnek konfliktusok az ún. generációs problémák miatt számos esetben az együttműködés során, amelyeknek, éppen a tekintély megkérdőjelezése miatt, nem könnyű a kezelésük.

2.3. Mit hasznosíthatunk a mitológiai történetekből?

Az elmondottak talán legfontosabb tanulsága az lehet, hogy a mentor kiválasztása az a döntő momentum, amelyet talán a legalaposabban célszerű átgondolni. Melyek lehetnek azok a szempontok, amelyeket mérlegelnünk érdemes?

- Érdemes elemezni a (mentor)jelölt korábbi (szakmai) életútját – különös tekintettel az életpálya azon mozzanataira, amelyek az új tevékenység során fontossá válhatnak. Érdemes erről beszélgetéseket folytatni a célszeméllyel, érdemes a korábbi szituációkat együtt újra végiggondolni, értelmezni.

- Fontos lenne a jelölt helyzetét megvizsgálni az érintett közösségben a betöltött státusz (formális, nem formális: tekintély és elfogadottság) mérlegelése kapcsán. Olyan kérdéseket átgondolni, mint a szakmai elfogadottság, a kapcsolatrendszerének minősége és mennyisége, a civil életben betöltött szerepek összekapcsolhatósága az újonnan megtanult professzionális tevékenységgel.

- A kitűzött feladattal történő azonosulás megítélésére számos lehetőség adódik. Ilyennek kell tekintenünk a tanuláshoz fűződő viszonyát a jelöltnek, általában azt az attitűdöt, amit „nyitottságnak" szoktunk nevezni, és nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy átgondoljuk az érintett személy „viszonyulásait" a kisebbségi kultúrákhoz és az ahhoz tartozó személyekhez.

Mindezeknek az átgondolására azért van szükség, mert a sikert végső soron ezeknek a kérdéseknek a „helyes" megválaszolása fogja eldönteni, vagyis azt, hogy hogyan alakul a mentor és „mentorált" kapcsolata. Melyek lehetnek ezen a területen a legfontosabb tényezők?

- Legfontosabbnak az látszik, hogy már kezdetben alakuljon ki az az állapot, amit „két oldalról felépülő elfogadottságnak" nevezünk. Nyilvánvaló, hogy ezt csak a kiválasztás sikeressége biztosíthatja. (Természetesen igaz ez a mentorálni kívánt személyek eseté-

ben is!) Az együttműködést „be kell üzemelni", s erre kiválóan alkalmasak lehetnek azok az együttlétek, amelyeket a ma divatos kifejezésével „tréningeknek" nevezünk. (Ezek az alkalmak lehetőséget biztosítanak ahhoz, hogy a jelöltek közül a legmegfelelőbb „párokat" állítsuk össze, de ahhoz is, hogy korábbi döntéseinket felülbírálva új szereplőket vonjunk be a folyamatokba.)

- A sikeresség másik kritériuma az lesz, hogy az „elfogadottságot" folyamattá tesszük, azaz elérjük azt, hogy a szereplők törekedjenek a partnerségre. E törekvések jegyében formálódnak azok a munkaformák, amelyek meghatározzák a hétköznapok munkarendjét, a mindennapi együttműködés kereteit. (A „keretek" annál optimálisabbak, minél inkább megjelennek bennük a formalizált elemek mellett a nem formális és informális dimenziók. Ezek nélkül ugyanis nehezen lehetne megvalósítani azt, amit komplex/globális életút-tanácsadásnak nevezünk.)

- A kiválasztásnál meg kellett arról is győződnünk, hogy a célszemélyek „elkötelezetten sikerorientáltak". Ez azért fontos, mert a felkészülés „ünnepi mozzanatait" követően a hétköznapok problémákkal teli világa következik, amelyek leküzdésében csak a siker, az eredmény következetes „akarása" segíthet.

Az elmondottak lehetővé teszik, hogy befejezésül pontosan meghatározhassuk a mentor feladatait. Úgy látjuk, hogy alapvetően három feladatkörről van szó, amelyet az eredményesség érdekében meg kell valósítania:

- Biztosítania kell a szakszerűséget a tanulás során, ami azt jelenti, hogy rendelkeznie kell azzal a tudásanyag-tartalommal, amelyet közvetíteni kíván. (Ez sok esetben a dolgok átgondolását, esetleg újratanulását feltételezi.) El kell sajátítania azt a módszertant, amely személyre szól, és alkalmas arra, hogy az együttműködést – minden érintett területen – támogassa.

- A mentornak tudnia kell, hogy mi annak a célja, amit csinál. Elsősorban az, hogy a támogatása – több más tényező mellett – arra irányul, hogy tanítványa tanulmányi és munkaerő-piaci sikerességét, társadalmi beilleszkedését, emberi kiteljesedését elősegítse. Ezért elvárható, hogy a mentor rendelkezzen egyfajta piacorientált szemlélettel, erre irányuló professzionalizmussal.

- A támogatás sikerességéhez nélkülözhetetlen, hogy a mentor jártas legyen a lifelong learning világában, legyen tudása arról, hogy ez a világ dzsungelként áll a kívülállók előtt, s ezért és ezen csak globális életpálya/életvitel-tanácsadásra épített támogatással lehet segíteni a kitűzött cél megvalósítása érdekében.

3. A mentorprogram tartalmi elemei

A program szakmai irányítását végző testület a mentorprogram megvalósításának első lépéseként „felhívást tett közzé, amelyben jelezte, hogy a TÁMOP program egyik tartalmi elemét jelentő „mentorprogramhoz" mentortanárokat keresnek. A felhívás szövege tartalmazta azoknak a feladatoknak és tevékenységeknek a sorát, amelyeket a kiválasztott mentoroknak el kellett végezni a program időtartama alatt. (Lásd: keretes szöveg!)

A MENTORTÓL ELVÁRT LEGFONTOSABB TEVÉKENYSÉGEK

- tanulmányi eredmény nyomon követése, segítségnyújtás
- kapcsolattartás osztályfőnökkel, szaktanárokkal
- kapcsolattartás ifjúságvédelmi felelőssel, védőnővel
- szükség szerint kapcsolatfelvétel külső intézményekkel
- szociális (és családi) problémák kezelése
- segítségnyújtás életvezetésben
- konfliktuskezelés
- továbbtanulás, pályaorientálás

Emellett a feladatleírás meghatározta a mentorok számára azt is, hogy a tanuló és a mentor közötti kapcsolattartás bonyolult feltételrendszerét hogyan kell/lehet operacionalizálni, működőképessé tenni. A legfontosabb lépésnek maga a kapcsolatfelvétel tűnik. Ebben a fázisban kell a tanuló számára vázolni azt a kontextust, amely az újfajta támogatás révén a rendelkezésre áll. Ennek – majd látni fogjuk – sok esetben már voltak előzményei, tehát a tanulók jelentős részét nem érte váratlanul az új helyzet. (Néhány esetben azonban azt is lehetett tapasztalni, hogy a pedagógusok ebben a fázisban nem egyértelműsítették a helyzetet a tanulók számára.)

A második fázisban került sor a probléma meghatározására, amelyben mind a két félnek szerepet kellett vállalnia. A folyamat szempontjából meghatározó jelentőséggel bírt a céloknak a kijelölése, az ti., hogy mi is a mentorálás értelme. A célhoz vezető úthoz – elvben – lépésekre bontott stratégiai terveket kellett közös munkával létrehozni, amely jó lehetőséget kínált az ön- és külső ellenőrzésre, magának a folyamatnak az elemzésére. Ezt a fajta szakmai dokumentációt egy adminisztratív jellegű egészítette ki, amelyet a mentoroknak kellett vezetniük.

A legnehezebb feladatnak a támogatandó tanulók kiválasztása bizonyult. Nem azért, mert a kiválasztott mentoroknak nem voltak a személyekről világos elképzeléseik, sokkal inkább azért, mert néhány helyen nem lehetett annyi személyt bevonni a programba, amennyit a mentorok szükségesnek ítéltek volna. A kiválasztás szempontrendszerét előre meghatározták. Ha az alábbi szöveget (lásd: keretes szöveg!) végigolvassuk, láthatjuk, hogy elsősorban azok az elemek jelennek meg, amelyek alapján a közoktatási törvény a tanulókat hátrányos helyzetűnek minősíti.

A TÁMOGATANDÓ TANULÓK KIVÁLASZTÁSÁNAK SZEMPONTRENDSZERE

- rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők;
- nyolc általános vagy annál kevesebb végzettségű szülők;
- csonka családban élő (egy szülő vagy nagyszülő neveli);
- három vagy több gyermek van a háztartásban;
- magatartás- vagy tanulási zavarokkal küzdő tanulók (akikről nincs szakvélemény);
- SNI tanulók;
- tartósan betegek;
- szociálisan hátrányos helyzetűek, ingerszegény szociális háttérrel rendelkezők;
- mindkét vagy egyik szülő tartósan munkanélküli vagy rokkantnyugdíjas;
- roma származás;
- más anyanyelvűség;
- állami gondozott tanulók

A bemutatott szempontrendszer alapján több helyütt felmérték a tanulókat. A legfontosabb szempont a célkitűzésekben az volt, hogy elsősorban azok a tanulók kerüljenek be a „mentoráltak" körébe, akiknek az esetében azt lehet feltételezni, hogy reális veszélye van annak, hogy abbahagyják a tanulást, elhagyják az iskolát. Ebben az esetben azok a tanulók kerülhettek „célkeresztbe", akik sokat hiányoztak, magas igazolatlan óraszámmal rendelkeztek, vagy egyszerűen csak nagyon gyengén teljesítettek az iskolában.

Noha egyértelműen nem írták le, az utasításokból kirajzolódott, hogy a mentoroknak elsősorban a tanulmányi eredmények javításának a lehetőségét kell elérniük. Ennek érdekében kell erősíteni a kapcsolatot az oktatási fejlesztési csoporttal, amely irányította az általuk szervezett felzárkóztató tanulócsoportokat, figyelni (esetenként művelni) kellett a tanköteles tanulóknál a tantárgyhoz kötődő korrepetálás folyamatát.

A magántanulók esetében arra kellett törekedniük, hogy a hangsúlyok a felzárkóztatásra, a konzultáció szervezésére irányuljanak, amelyek az osztályozó vizsgákra készülés szempontjából voltak fontosak. (Nyilvánvaló, hogy erre kevés példát látunk majd, hiszen az iskolába gyakorlatilag nem járó, a tanítási/tanulási folyamatban napi szinten nem részt vevő tanulók esetében más típusú mentorálás lehet csak célravezető.)
A nem tanköteles tanulók esetében a célkitűzés gyakorlatilag a reintegráció megvalósítása volt.

Elvárásként fogalmazódtak meg olyan szempontok is, amelyek túlmutattak a tanulás támogatásán. Ilyenek voltak a pályaorientációval kapcsolatos területek, de ide lehet sorolni mindazokat a területeket, amelyek a tanulók életvitelét, életvezetését érintik.

3.1. A mentorok kiválasztása

A mentorszerepre történő kiválasztásnak nem volt egységes módszertana. Ennek több oka lehetett. A kezdet kezdetén több nehézség mutatkozott, amiről az egyik vezető (programkoordinátor) így számolt be:

„A szolgáltatási csoport kapta azt a feladatot, hogy kidolgozzák ezt a mentorálási rendszert. Megvolt, hogy hány mentort lehet finanszírozni, és ők voltak azok, akik ezt létszámarányosan elosztották az iskolák között. A tanulók kiválasztására is pontos szempontrendszert dolgoztak ki. Nagyon fontos volt, hogy a törvényben előírt szempontrendszert bőven kibővítve értelmeztük. Ezt megkapták az iskolák. De a kiválasztás az ő feladatuk volt. Akkor volt egy felkészítő értekezlet, itt megfogalmaztuk a fő elvárásokat, szempontokat. Szakmailag itt nem tudtunk olyan mélyre menni (kiemelés M.J-V.S.). Ősszel volt egy mentorkonferencia, ahol lehetett tapasztalatot szerezni, de nem sokan éltek ezzel a lehetőséggel. Februárban volt egy teljes körű értekezlet, de ez már jól sikerült. Itt szerepet kaptak azok a kollégák is, akik komoly mentorálási tapasztalattal rendelkeztek."

A másik nagy valószínűséggel az volt, hogy egy-egy iskolában a vezetőség jól ismeri a tantestület tagjait, és ezért nem tartották fontosnak azt, hogy az amúgy is tudott dolgokat formálisan rögzítsék. Mivel sok esetben előre ismerték a végeredményt (azt ti., hogy kik lesznek azok, akik majd jelentkezni fognak), ebben az esetben sem tartották szükségesnek ezt a folyamatot egy szakmai jellegű (vagy annak látszó) dokumentációval, és az azt kísérő procedúrával „megterhelni".

„Két mentor volt az első körben. Nem volt nehéz a kiválasztás, mert rögtön jelentkeztek. Voltak akut problémáik a gyerekekkel, és így a gyerekek is adottak voltak. Aztán már adta magát a dolog…"

Más esetben a dolog egyszerű volt, mert
„…a kiválasztás az egyértelműen úgy történt, hogy ki az, aki kapható a feladatra. Nem az anyagi ösztönzés volt az első, de a második körben már ez is szerepet játszott. Az első körben az aktívabb réteg jelentkezett, tehát azok, akikre azt mondhatjuk, hogy azok, akiktől kér az ember valamit, és azt megcsinálják. Utána már többen jelentkeztek. Ebben az iskolatípusban többszörösen kiválogatott gyerekek vannak. Az osztályfőnök nem tud megbirkózni a feladatokkal, ezért van saját szociális munkás ebben az iskolában."

Több helyütt azért nem okozott gondot a szereplők megkeresése, mert a mentorálásnak már korábban voltak előzményei, így a hozzáértés és a szakmaiság kérdése problémaként fel sem merülhetett.

„Nálunk már évek óta volt mentorálási rend. Ezzel hivatalossá tettük ezt."

„Korábban volt az Útravaló. Így volt hagyománya ennek, innen kerültek ki a tanárok."

„A mentortanárok fele már kezdettől fogva úgy érezte, hogy ezt már csinálta, és most csak hivatalossá tettük."

Az elmondottakkal szemben egy-egy helyen a döntést igyekeztek szakmailag jobban megalapozni, ezért bevontak a döntési folyamatba olyan szakembert is, akiről lehetett tudni, hogy alaposan ismeri a tanulókat és a körülöttük felgyülemlett problémákat.

„Az ifjúságvédelmi felelős bevonásával választottuk ki a mentorokat, lehetőség szerint azokban az osztályokban, ahol a legtöbb problematikus gyerek volt."

Szerepet játszott a döntésben azonban egy fontos szempont, nevezetesen az, hogy több helyütt törekedtek arra, hogy a mentor egyúttal osztályfőnök is legyen. E mögött az az elképzelés húzódott meg, hogy az iskolákban továbbra is az osztályfőnök az a személy, akit a tanulók megkeresnek a problémáikkal.[14]

„Arra törekedtünk, hogy maga az osztályfőnök vállalja fel a feladatot."

„Azt szerettük volna, hogy a mentor lehetőleg osztályfőnök legyen, de ez nem minden esetben jött össze."

A kiválasztást követően kulcselemmé vált az, hogy hogyan tudják a mentori tevékenység ellenőrzését megszervezni. Az ellenőrzéssel mindenki egyetértett, ám a megterhelő és bonyolult adminisztráció sok esetben okozott – nem megoldhatatlan – nehézséget.

„Meg kellett velük értetni, hogy mindent le kell papírozni" –

fogalmazta meg a dolog lényegét a program egyik koordinátora. Másutt a vezetők inkább megérzéseikre támaszkodva „felügyelték" a folyamatokat.

„Különösebb ellenőrzést nem vezettünk be. De a megbeszélések kapcsán láttuk, hogy folyamatosan dolgoznak. Az előírt óraszámokon felül dolgoztak a kollégák."

Komoly nehézségek egy-egy esetben akadtak, de ezeket – adott esetben személycserékkel, amelyre a program lehetőséget biztosított – meg tudták a vezetők oldani.

„Kimagaslóak voltak, akik korán jelentkeztek, de a sor végén azért volt gond. Nem akartak adminisztrálni, és nem vették komolyan a munkát. Minél többen vannak, annál jobban megoszlik a minőség. Próbáltunk váltani, de ez nem volt könnyű. Voltak olyanok, akikkel le kellett ülni. Jó, hogy ez kisebbség, de ez probléma volt."

---

14 Ezt több korábban folytatott kutatás megerősítette. A második helyen általában olyan tanárokat jelöltek a tanulók, akikről – függetlenül attól, hogy tanították őket vagy sem – azt feltételezték, hogy „megértőek" a problémáikkal kapcsolatban. Sok esetben ezek a személyek az ifjúságvédelmi felelősök voltak.

A tapasztalat azt mutatta, hogy a kisebb létszámú iskolák esetében a problémák nem a személyekből adódtak, hanem infrastrukturális jellegűek voltak.

„Mi kevesen vagyunk. A munkacsoport-vezető jól kézben tartja a munkát. Folyamatosan ellenőrzi a kollégákat. Néha elhelyezési problémáink voltak."

Más esetben a helyhiány kifejezetten a program előnyére vált:

„Nálunk 13 mentortanár van. Egy tanári szobánk van, és ez azért fontos, mert azok a kollégák, akik nem vesznek részt ebben a programban, a mentorok beszélgetése kapcsán tapasztalatokat szerezhetnek, és meg is keresik a mentorokat. Hivatalosan annyi mentor van, amennyi a táblázatban szerepel, de már sokkal többen csinálják ezt."

Az elmondottakat megerősítik maguk a mentorok is. Több helyen valóban egyéni döntés (vállalás) után lehetett ebbe a szerepbe kerülni, de sok esetben az érintett személyek már korábban is folytattak hasonló jellegű tevékenységet.

„Nálunk az iskolában vállalásos alapon történt. A koordinátor tanár elmesélte a tanáriban a programot. Voltak olyan kollégák, akiknek szóltak, hogy te évek óta annyi gyereket patronálsz, vegyél részt ebben a programban – hát ki, ha nem Te? – de bárki jelentkezhetett, de viszonylag hamar eldőlt, hogy ki vállalja az adott munkát. A gyerekeket nem kellett keresnünk nekünk sem."

„Iskolai szociális munkát végzek, innentől kedve minden osztályfőnök és szaktanár hozzám fordul, ha bármiféle probléma felmerül egy-egy tanulónál. Segítséget kérnek tőlem, akkor, amikor azt mondják, hogy nekem bajom van, a baj konkrétan elhangzik. A halmozottan hátrányos helyzetű, az SNI gyerekek nálam azonnal előtérbe kerülnek. Én fel tudom térképezni a prevenciós tevékenységeket."

„A mi iskolánkban erre engem külön felkértek. Feltétlenül vállaljam el ezt a feladatot. De ennek az az oka, hogy én 25 éve vagyok ebben az iskolában és ilyen problémás gyerekekkel foglalkoztam – főleg szakiskolai osztályokban, és nagy eredményeket értem el. Nagyon sokan folytatják tanulmányaikat a szakközépiskolában – és a másik legjobb tanuló osztály."

A mentorok felkészítésére nem volt átfogó stratégia. Ez részben azért lehetett így, mert többségük – s erre sok példát láttunk – ilyen és ehhez fogható tevékenységet már korábban is végzett. Joggal gondolhatták a program irányítói, hogy többségük a szükséges módszertani eljárásoknak az elmúlt évek gyakorlatban szerzett tapasztalatai alapján már birtokában van.

„A koordinátor elmondta, hogy mi ennek a programnak a lényege, és akik ehhez kedvet és elhivatottságot éreztek, jelentkeztek rá."

„Én éveken keresztül mentálhigiénés gondozást végeztem az iskolában, és így ezt gyakorlatilag annak a folytatásaként fogtam fel…"

„Én nem emlékszem konkrét felkészítésre, de én pszichológus vagyok és nem éreztem különösebb szük-

ségét annak, hogy felkészítsenek rá. De az fontos, hogy nagy baj, hogy a gyerekek nem kapnak semmiféle támogatást. Ez így félkarú, jobb lenne, ha kapnának valamit, mert ők rászorulók tulajdonképpen."

Néhány helyen azonban volt felkészítés, de ennek a hatékonyságát és eredményességét nem minden esetben lehet megítélni:

„Évek óta csináljuk, pénztől függetlenül, saját szabadidőnkben, akik erre rászorulnak. Volt azért a TÁMOP-on belül valamilyen képzés, tanulásmódszertan, és ehhez hasonlók."

„Nálunk volt egy felkészítés. De a hivatalos inkább az adminisztratív és technikai lebonyolítására vonatkozott. A többiről inkább csak beszélgettünk, mert nálunk ez nem volt idegen feladat. Ezt a tevékenységet, amit most mentornak neveznek, már évek óta végezzük. Mindenkinek van egy-két-három olyan tanítványa, akiről azt gondolja, hogy másképpen kell vele foglalkozni, mint sok más gyerekkel."

„Alapvetően módszertani tanácsokat kaptunk. Összehívtak minket együtt. Módszertani, gyakorlati és adminisztratív feladatokról, tevékenységekről volt megbeszélés, mellette futottak a továbbképzések, ahol többek között a tanulástechnikáról, a tanulásmódszertanról, konfliktuskezelésről esett szó."

Azt, hogy a mentorálás alatt valójában mit is kell érteni, a jelentkezők többsége a korábban szerzett gyakorlatok alapján pontosan tudta, függetlenül attól, hogy a továbbképzéseken vagy értekezleteken ezzel kapcsolatban milyen információk hangzottak el.

„Elsősorban a tanulmányi eredményekre fókuszáltak sokan, de az én mentorálásom nemcsak erre megy ki, hanem szociális segítségnyújtásra is. Volt, akinek ez volt a legfontosabb. Ez mindig a családtagok bevonásával történt."

„Én is az egész családdal foglalkozom, nagymamával, apukával. Mert máskülönben nem megy, nem lehetne hatékonyan intézkedni. Sokszor a mentális élethelyzetet kell kezelni."

3.2. A tanulók kiválasztása

A tanulók kiválasztása a mentorok feladata volt. Ez sokszor nem lehetett könnyű feladat, hiszen több iskola esetében bizonyosan magasabb volt azoknak a tanulóknak a száma, akik igényelték volna a támogatást, mint amennyit a rendelkezésre álló létszámkeret lehetővé tett.

„Nagyon nehéz volt egy 28-as osztálylétszámból kiválasztani maximum négy gyereket, akiket majd mentorálni fogok – mert kiválaszthattam volna az összes tanulót – főleg kilencedik osztályban, és ez nagyon nehéz volt."

A mentorok többsége pontosan tudta, hogy kik (vagy kik lehetnek) azok, akiknek szükségük van/lehet a támogatásra. Ez a korábban mondottakkal függ össze, hiszen sokan már a korábbi években is végezték ezt a fajta tevékenységet, noha mint láttuk, nem így nevezték. A szempontokat mindenki ismerte, ezt a menedzsment a felhívás szövegével együtt tette nyilvánossá. Néhány esetben az iskolában dolgozó többi pedagógus és szakember nyújtott segítséget a döntésben.

„Nekem olyan mentoráltam volt, akit a gyermekvédelmissel választottam ki. Fontos volt a tanulmányi eredmény, milyen a családi környezet."

A pedagógusok pontosan megfogalmazták azt, hogy kiket kell/lehet problematikus tanulóként kezelni. Ez azért volt fontos, mert az okok azonosítása nélkül nem lehetett volna kidolgozni a mentorálás eredményességéhez nélkülözhetetlen stratégiákat.

„Magatartás-probléma, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, családi problémák, fegyelmezetlenség, az órai munka megzavarása, rendszeres késés, órákról való eltűnés, késés, és egyáltalán az, hogy a tanítási órákon nem jelennek meg a tanulók. Ezek az apró jelek, amelyekre, mint osztályfőnök, azonnal felfigyelünk, vagy mint osztályfőnök és mentor együtt ezekre a gyerekekre koncentrálunk."

A hagyományosnak tekinthető, „szokásos" iskolai jellegű problémák mellett a tanulók szegénysége okozza a legnehezebben kezelhető problémát.

„És az anyagiak… persze. Nálunk meleg van. Innentől kezdve egészen más a hozzáállása a gyerekeknek, nem a tanuláshoz, mint motiváció, hanem a közösséghez – itt együtt vagyunk, és összetartunk."

„A gyerekek az éhezésről nem mernek beszélni .Nem közvetítik felénk. Ebből következtethetünk arra, hogy indulatosabbak, kicsit paranoiásabbak, és nyilván segítünk nekik, hogy legalább a napi egyszeri étkezést próbáljuk biztosítani – illegális úton-módon."

A döntéseket követően az iskolák többségében nyilvánvalóvá tették, hogy a pedagógusok speciális támogatásban részesítenek néhány tanulót, de ez nem okozott problémát. Azért sem, mert ahogy ezt egy mentor megfogalmazta, az új helyzet nem jelenti azt, hogy

„…a többivel nem foglalkozunk. Akinek támogatásra van szüksége, megkapja. Általában tetszik a többieknek is. Ez a mentor-probléma kicsit megágyaz annak, hogy érzik a gyerekek, hogy van helye az ő problémáiknak is. Nekem olyan tanulóm van, akitől mindenki kiütést kap. De szép énekhangja van. Ez olyan tehetség, amit nem szabad veszni hagyni."

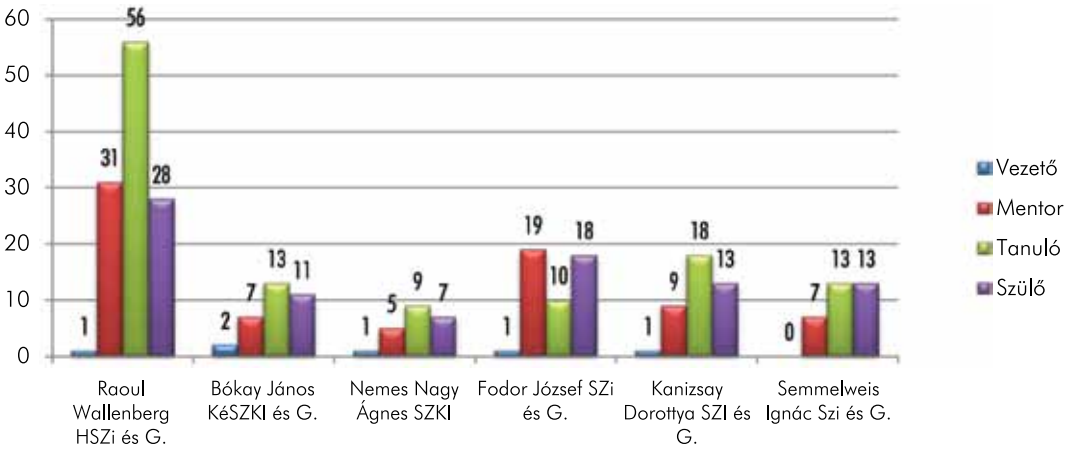
4. A mentorprogram szereplői

A mentorprogram szereplőinek a bemutatása egy e célra szervezett kutatás eredményeire épül. A kutatás vezetői 3 fókuszcsoportos beszélgetést szerveztek a program koordinátorai, a mentorok és a mentorálásban érintett tanulók számára, majd ezeknek a beszélgetéseknek a tanulságait felhasználva önkitöltős papíralapú kérdőíveket szerkesztettek a mentorok, a tanulók és a szülők számára. A mintavétel teljes körű volt, minden, a programban részt vevő pedagógus és tanuló kapott kérdőívet, és ugyanígy jártunk el a szülők esetében is. Azt reméltük, hogy a szülők esetében mind az apák, mind pedig az anyák részéről elegendő esetszámhoz jutunk majd. Nem volt alaptalan az aggodalom, hiszen több korábban folytatott kutatás során tapasztalhattuk azt, hogy a gyermek iskolai ügyeivel kapcsolatban az apák aktivitása jóval alacsonyabb, mint

az anyáké. Ez most is így volt, de ahhoz elegendő esetszámmal rendelkezünk, hogy a mentorált tanulók családjáról teljesebb képet tudjunk nyújtani az olvasók számára. A visszaküldési arány magas volt, ami jelezte, hogy a megszólítottak érdeklődést tanúsítottak aziránt, hogy más megközelítésben is megismerhessék munkájuk eredményét.

Az alábbi ábra azoknak az adatait mutatja, akik végül a mintába kerültek. Az intézmények közötti aránytalanságot az okozza, hogy eltérő létszámban vonhattak be mentorokat és tanulókat a programba.[15]

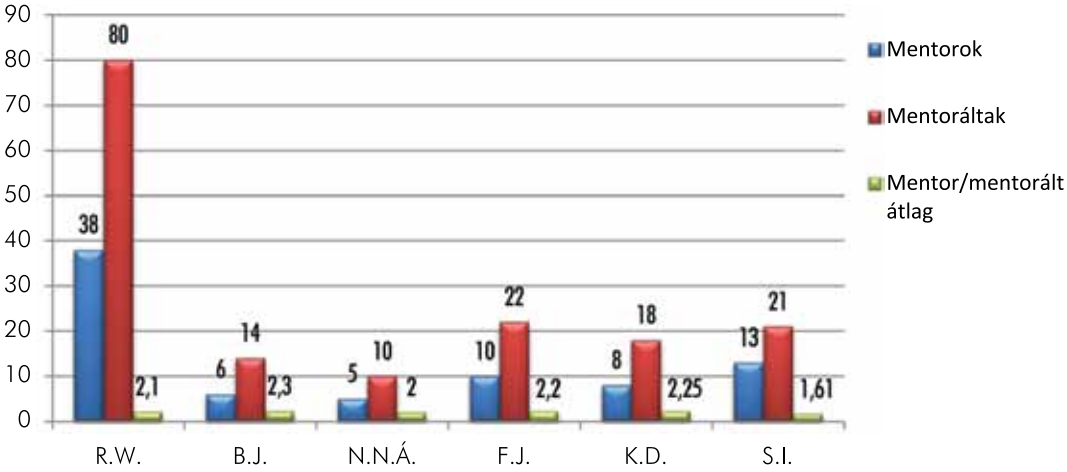
18. ábra A válaszadók száma intézményenként (fő)[16]



Forrás: A kutatás során visszakapott kérdőívek

15 Néhány esetben hiányosan kitöltött kérdőíveket kaptunk vissza. Teljesen értelmezhetetlen kérdőív nem akadt közöttük, egy-egy kérdés esetében nem sikerült értelmezhető adathoz jutni.

16 A teljes minta a következő volt:

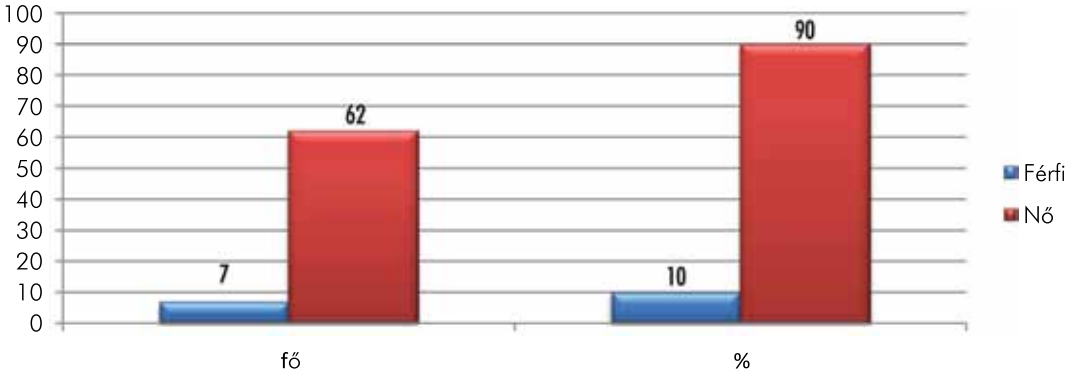


Forrás: Szolgáltatásszervezési munkacsoport tervezet 6. pontjának módosítása (TÁMOP-2.2.3-07/1-2F-2008-0008.

4.1. A mentorok

A kiválasztott mentorok többsége a nők közül került ki. Ez nem okozott meglepetést, egyrészt azért nem, mert a tantestületekben magasabb arányban dolgoznak nők, mint férfiak, másrészt pedig azért, mert a férfiak többsége vélhetően vagy „női tevékenységnek" tartja a mentorálást, vagy ha többletmunkát vállal, akkor azt iskolán kívül teszi meg.

19. ábra A válaszadó neme (fő/%)



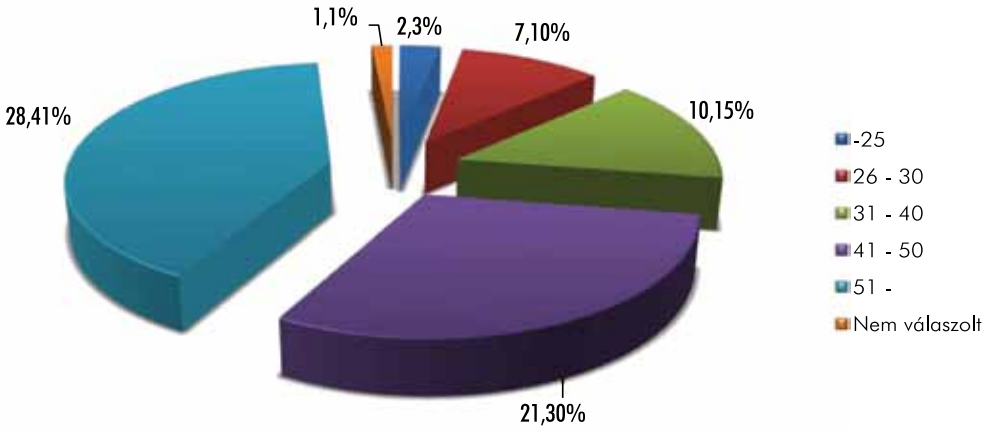
Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A mentorok túlnyomó többségét a tapasztalt, több éve, évtizede a pályán dolgozó pedagógusok alkotják. A teljes létszámhoz képest szinte elenyésző azoknak a fiataloknak a száma, akik 30 év alatt vállalták ezt a tevékenységet. Ezt az aránytalanságot is több tényezővel lehet magyarázni. Korábbi kutatások tapszatalatai alapján mondhatjuk, hogy a fiatal pedagógusok közül sokan azért nem vállalnak többlettevékenységet az iskolában, mert ahogy mondani szokták, „nem fér bele az életükbe". Erre az időszakra esik a családalapítás/gyermekvállalás, az egzisztencia megteremtése, és az ehhez szükséges forrásokat nem az iskolában próbálják előteremteni. Sokuk esetében újabb tanulmányok folytatásáról van szó, vagy csak egyszerűen arról, hogy bizonytalanok abban, hogy elköteleződjenek-e az intézmény felé egy-egy hosszabb időtávon végzendő tevékenységgel. Többen közülük azonnal felhagynak a tanítással, amikor jövedelmezőbb, perspektivikusabb munkalehetőség mutatkozik. Annak is van realitása, hogy sok intézményben nem bíznak meg fiatalokat ilyen és ehhez hasonló feladatokkal. Részben azért, mert szeretnék, ha az alapfeladataikban mélyednének el, de arra is van példa, hogy az idősebb, hosszabb távon bizonyított kollégákat támogatja (és ezáltal igyekszik az iskolához kötni) az intézmény vezetése. Ebben a helyzetben talán a legfontosabb tényezőnek az bizonyult, hogy a vállalkozó pedagógusok közül sokak számára nem volt idegen az új feladat, és ezért – joggal – gondolhatták azt, hogy „értenek hozzá".

Ugyanakkor felvethető az is, hogy a tanulók és pedagógusaik között meglévő korkülönbség olyan nagy, hogy az sok esetben az együttműködés gátjává, akadályává válhat. A generációk közötti távolság „növekedése" miatt nem tekinthető véletlennek, hogy a nemzetközi gyakorlatban már régóta, Magyarország esetében pedig az elmúlt években vált egyre gyako-

ribbá, hogy az iskolákban felmerülő problémák és konfliktusok megoldásában igyekeznek igénybe venni az ún. kortárssegítőket, idősebb diákokat. (Ezzel a megjegyzéssel semmiképpen sem szeretnék annak a látszatát kelteni, hogy a fiatalabb pedagógusok pusztán életkorukból adódóan eredményesebb mentori tevékenységet tud(ná)nak végezni.)

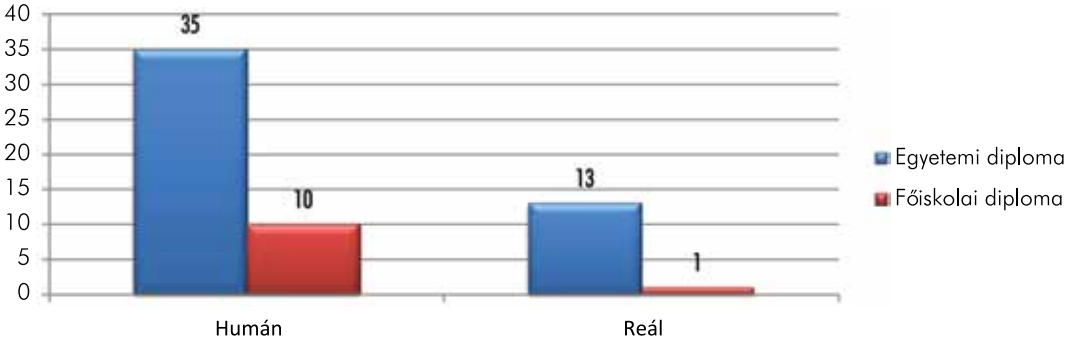
20. ábra A válaszadók életkora (fő/%)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A mentorok iskolázottsági mutatói rendkívül kedvezőek. Többségük, legyen szó humán vagy reál szakos pedagógusokról, egyetemi végzettséggel rendelkezik. (E nélkül a középiskolákban nem is tudnának munkát vállalni.) Azok, akiknek főiskolai végzettségük van, részben szakoktatói, részben pedig egyéb, a pedagógiai munkát támogató szakmai tevékenységet végeznek az intézményekben.

21. ábra Milyen felsőfokú befejezett tanulmányokkal rendelkezik? (fő)

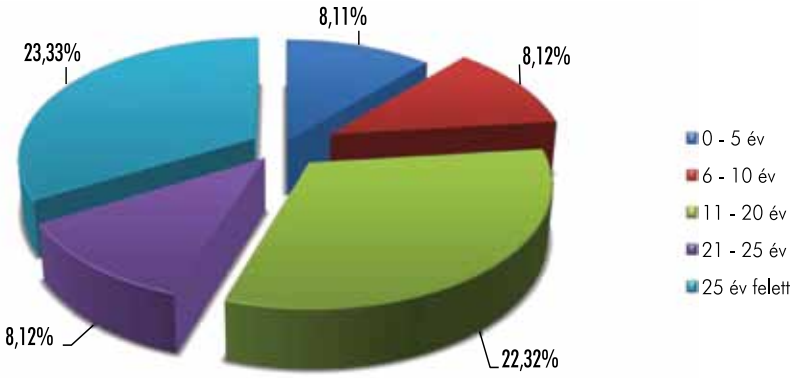


Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Az életkor mellett a másik fontos tényezőnek azt tekintettük, hogy a kiválasztott mentorok szakmai kompetenciái mögött milyen időtartamú iskolában eltöltött évek mutathatók ki. Abból, hogy a programban sokkal magasabb arányban idősebb peda-

gógusok kaptak szerepet, következtetni lehetett arra, hogy sokan közülük az „iskolákban élték le" eddigi életük java részét. Ha megnézzük az alábbi táblázat adatait, láthatjuk, hogy többségüknek több mint egy évtizedes gyakorlata van, de a mintába kerültek harmada már két és fél évtizede ezen a pályán van.

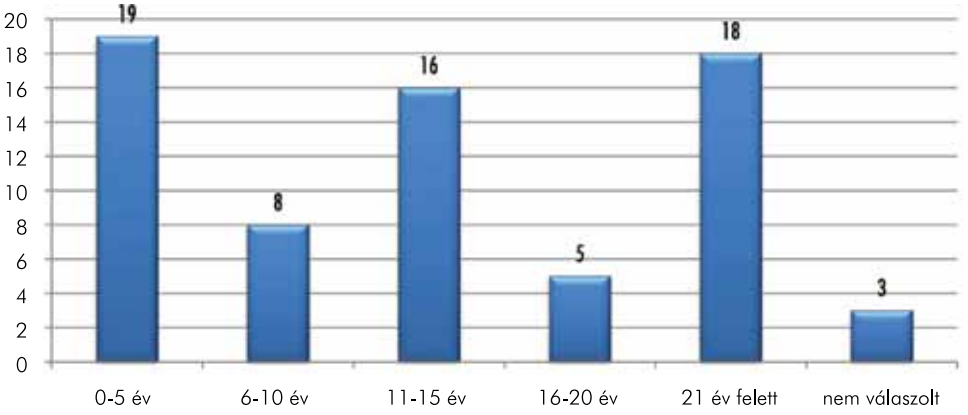
22/a. ábra Jelenleg hány évnyi iskolában/iskolákban eltöltött munkaviszonnyal rendelkezik? (fő/%)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Ehhez képest „kétarcúbb" képet mutat, hogy abban az intézményben hány évet töltöttek el, ahol a mentorálást végzik. Az látszik, hogy jelentős arányt képviselnek azok, akik csak néhány éve vannak az adott intézményben, és az összes válaszadóhoz képest meglepően alacsonynak tűnik azoknak a száma, akik több mint két évtizede vannak az iskolában. E jelenség egyik oka az, hogy az elmúlt években számos nagy hagyományú intézmény összevonására került sor Budapesten. Ez egy más jellegű, „kényszer-fluktuációt" indított el a pedagógusok között, de jól látszik, hogy az idősebbek közül többen, akik nem mehettek nyugdíjba, az összevont iskolában vállaltak szerepet, és annak is nagy a valószínűsége, hogy a tevékenységüket ott folytatták, ahol az előző intézményben abbahagyták. Azaz továbbra is szívesen vállaltak (és kaptak) többletfeladatokat.

22/b. ábra Jelenlegi munkahelyén eltöltött évek száma

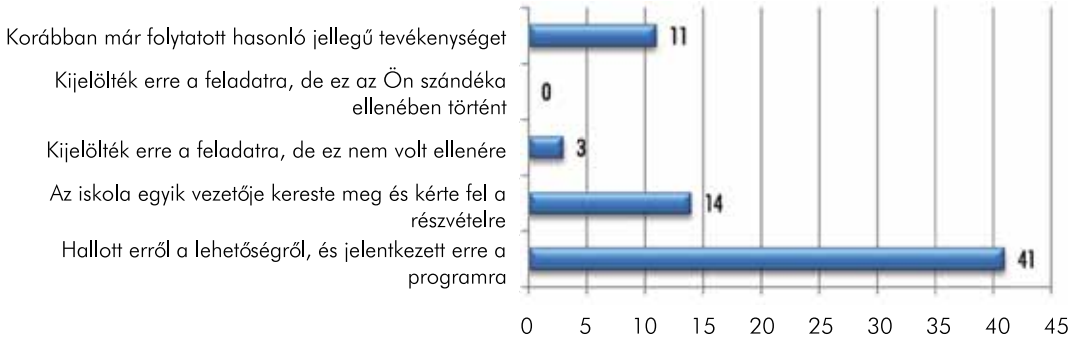


Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A pedagógusok többsége a mentorprogram meghirdetése után csatlakozott ehhez a programhoz, másokat az iskola vezetője keresett meg. Többen beszámoltak arról, hogy a tanulók támogatása már korábban is gyakorlat volt az intézményben, noha nem adtak ennek a módszernek nevet. Amikor a jelentkezőknek alkalmuk nyílt megismerkedni a tartalmi elemekkel, többen úgy nyilatkoztak, hogy „ezt ők már korábban is csinálták, bár nem hívták"

Az alábbi ábra azért fontos, mert mutatja, hogy gyakorlatilag sehol sem fordult elő az, hogy a feladatra kényszerrel jelöltek volna ki bárkit is, olyan személyeket, akik ezt a tevékenységet egyébként nem szerették volna végezni. A feladat tehát sokak számára ismerős volt, és ez azt jelentette, hogy meg tudták pontosan becsülni, hogy végrehajtása milyen többletenergiákat igényel a pedagógusoktól. Érdemes azért megjegyezni, hogy bár voltak olyanok, akik örömüknek adtak hangot, amikor megtudták, hogy fizetnek a tevékenységért, nyilvánvaló, hogy az összeg, amely erre a célra rendelkezésre állt, nem volt jelentős. (Az már más kérdés, hogy a jelenlegi bérezési feltételek mellett ennek is megvan a maga helyi értéke.)

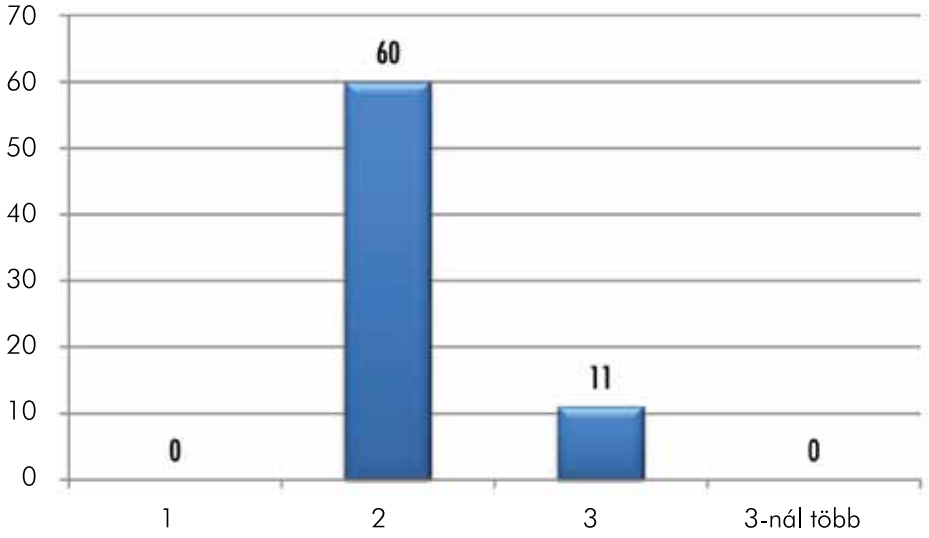
23. ábra Hogyan kapcsolódott Ön a mentorprogramhoz? (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Szakmai szempontból meghatározó jelentősége volt annak, hogy egy-egy mentor(pedagógus)nak hány tanulóval kell ebben a minőségében foglalkoznia. Ha visszagondolunk a „mentorkodás" lényegéről írt korábbi sorokra, könnyen belátható, hogy ez a fajta tevékenység kizárja a tömegességet, hiszen éppen a „személyre szabottságban", az egyediségében rejlik a lényege, hatékonysága. Ezeket a fontos szempontokat a program tervezői is szem előtt tartották, és ezért szakmailag megalapozottan, jó döntéseket hoztak. Egy-egy mentorra 1-3 tanuló esett, amit tarthatunk optimálisnak is, de elképzelhető, hogy az „esetek" miatt ez nagyon komoly mértékű többletterhet jelent a pedagógus számára. (A gyakorlatban végül a vállalkozók többsége 2 tanulóval foglalkozhatott.)

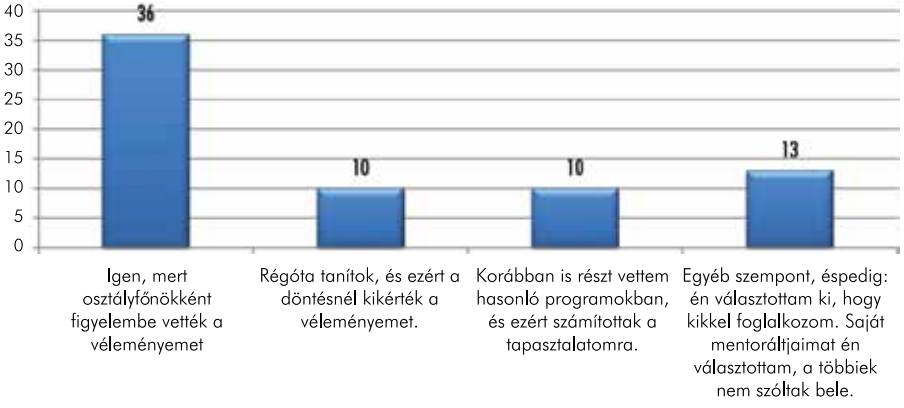
24. ábra A feltett kérdés a következő volt: A jelenlegi programban hány tanulót mentorál?



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A tanulók kiválasztásában az alábbi ábra tanúsága szerint a mentoroknak kulcsszerepük volt. Ez különösen abban az esetben volt így, ha a (jövendő) mentor osztályfőnökként dönthetett (jövendő) mentoráltjáról. A döntésbe ezenkívül elsősorban azokat vonták be, akik régóta az iskolában tanítottak, vagy ezen a területen – többnyire egyéb programok kapcsán – már tapasztalatra tettek szert. Több esetben „szubjektívebb" szempont alapján született a döntés, mert ezt szinte egészében rábízták a pedagógusra. A válaszokból jól látszik, hogy ezen a területen azok a pedagógusok érvényesültek, akik a korábbi években a hátárnyos helyzetű vagy más szempontból problematikus tanulókra „specializálódtak". A gyakorlat során megszerzett kompetenciáikat a többiek általában nem vonták kétségbe.

25. ábra A kötelezően előírt szempontokon túl volt-e módja Önnek arra, hogy befolyásolja a tanulók kiválasztását a programban? (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Kulcsfontosságú volt annak a feltárása, hogy a pedagógusok döntésében/döntéseiben melyek voltak azok a tényezők, amelyek a legfontosabb szerepet játszották. Figyelembe kellett venni, hogy az esetek többségében olyan folyamatokról volt szó, amelyek részben vagy egészben a pedagógus(ok) előtt játszódtak le. Ezek alapján lehetett arról dönteni, hogy az adott tanuló esetében milyen megoldást kell/lehet alkalmazni annak érdekében, hogy a tanuló(k) iskolai pályafutásában nagy(obb) törés ne következzen be. A tanuló nagyszámú (igazolatlan) hiányzása, a tanulmányi eredmények csökkenése, az agresszivitás növekedése mind-mind olyan jelek, amelyek elsősorban az osztályfőnök számára adnak figyelmeztető jeleket arról, hogy szükség van a pedagógiai célú beavatkozásra.

Az alábbi ábra azt mutatja meg, hogy a pedagógusok szerint melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek meghatározó szerepet tölthetnek be abban, hogy a tanuló iskolai magatartása, teljesítménye, a közösséghez való viszonya számottevő módon megváltozik.

A válaszok többségéből az olvasható ki, hogy a családi háttér az, amelynek a pedagógusok megítélése szerint a legnagyobb szerepe van/lehet abban, miként alakul a tanuló iskolai pályafutása. A legnagyobb gondnak a szülők deviáns életmódját látják (alkoholizmus, narkotikumok, bűnözés), amely miatt a tanulók gyakorlatilag kikerülnek a szülői ellenőrzés alól. A családi harmónia megbomlása szinte bizonyos, hogy alapvetően eltéríti a szülők érdeklődését az iskolával kapcsolatos dolgok felől. A kérdés az, hogy a családi válság milyen egyéb, egyre nehezebben kezelhető következményeket von maga után.

Minndeképpen problémát jelent az, ha a szülők munkaerő-piaci helyzete megváltozik. Ez nemcsak a mentalitásra, hanem a család egzisztenciális körülményeire is kedvezőtlen hatást gyakorolhat, különösen akkor, ha kezelésre hosszabb időszak alatt sem nyílik lehetőség.

A válaszokból az is jól látszik, hogy a következmények akár oda is vezethetnek, hogy a tanulók kénytelenek munkát vállalni annak érdekében, hogy a család (vagy éppen saját maguk) megélhetését biztosítani tudják. Ez gyakorlatilag szinte teljes mértékben a feketegazdaságban történik, annak minden negatív következményével együtt.

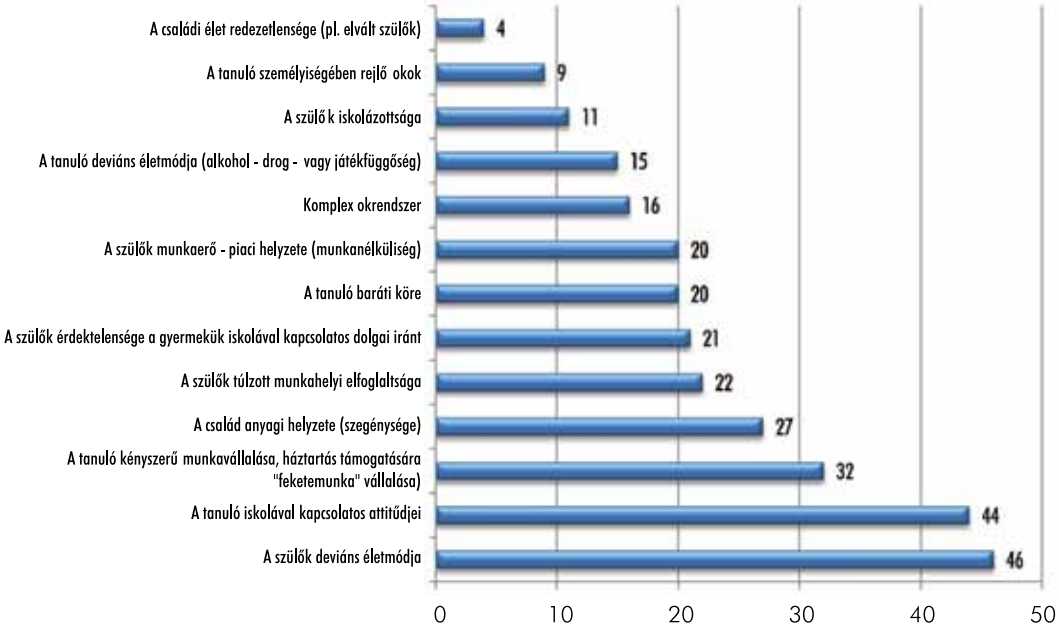
A másik jelentős problémát ennek az ellenkezője jelentheti. A szülők (munkahelyi) elfoglaltsága is szerepet játszhat abban, hogy nem vagy csak nagyon csekély mértékben érdeklődnek gyermekük tanulmányai iránt. Az iskolával szemben érdektelenséget tanúsító szülők azért jelentenek nagy problémát, mert a tanulóval kapcsolatos együttes (iskola és család) döntések kialakítását gátolják meg. Az együttműködés hiánya az, ami rendkívüli módon megnehezíti a tanulók szakmai (és szakmai kérdéseken túlmutató) támogatását.

Az okok másik csoportját a tanulóval kapcsolatos problémák alkotják. Elsősorban a tanulók baráti köre jelenthet gondot, mert az együttes időtöltés sokszor olyan alternatívákat kínál a tanuló(k) számára, amelyek az esetek többségében ritkán támogatják a tanulási tevékenységet (pl. iskolaidőben történő mozi- vagy játékterem-látogatás, a tanulást nem támogató szubkultúrákhoz történő csatlakozás, a törvényesség határán vagy azon

/is/ túl lévő csoportokhoz történő csatlakozás). Ez több esetben olyan devianciákkal párosul, amelyek különösen nagy veszélyt jelentenek a tanulási tevékenység fenntartására.

A szülők iskolázottsága – ezt később részletesen fogjuk látni – egyes esetekben valóban jelenthet nehezen kezelhető problémát.

26. ábra Az alábbi felsorolt tényezők közül az Ön megítélése szerint melyek azok, amelyek leginkább okai lehetnek annak, hogy az Ön által mentorált tanuló „többlettámogatásra" szorul? (fő)



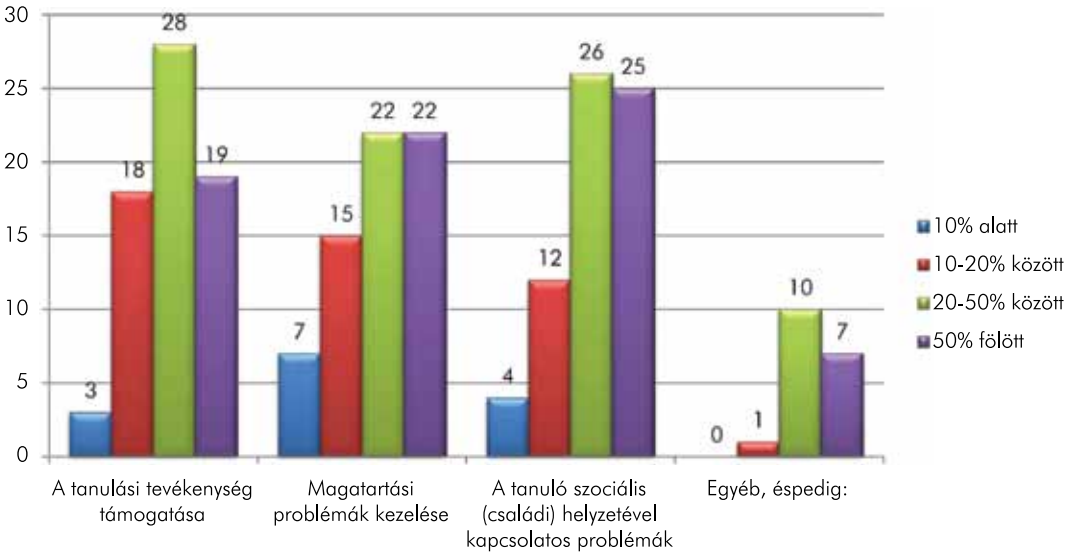
Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Az elmondottak alapján tehát nem tekinthető véletlennek, hogy az érintett intézményekben mi vált a mentori tevékenység legfontosabb tartalmává.

A válaszokból kitűnik, hogy a mentorok egyénre szabott stratégiákat dolgoztak ki, és igyekeztek ezeket alkalmazni. A tanulási tevékenység támogatása mellett a „háttértényezők" kezelése jelentette a legfontosabb célt. A magatartási problémák kezelése ezekhez képest árnyalatokkal kevesebb hangsúlyt kapott, ami érthető, hiszen a kialakult kapcsolatok jellege ezekre már önmagában is fékezőleg hathatott. A válaszok azt is jelzik, hogy minden esetben alapvetően komplex támogatásokról van szó, amelyekben a hangsúlyok változtatását a támogatás célját illetően az „élethelyzetekhez" igazítva végzik el a pedagógusok. Az elmondottakat illusztrálja egy tanuló véleménye:

„Nálunk a tanárok többsége észreveszi, ha van valami problémánk. Akkor odajön hozzánk, megkérdezi, hogy mi a helyzet otthon, mi van veled, látom, hogy van valami baj. Például, ha éppen felelés van, és nem tudtam az otthoni körülmények miatt készülni, akkor ezt normálisan meg lehet beszélni az illető tanárral. – És akkor azt mondja, hogy jó, te a következő órán felelsz, mert látom, hogy a mai napon nincs veled minden rendben. (Szüleim el vannak válva tíz éve, apám, igazából nem is az apám, mert nem úgy viselkedik, mintha az lenne. – És néha kapok olyan jelzőket tőle, úgy, hogy nem nevel minket, nem is ismer minket, soha föl nem hív, semmilyen kapcsolattartási lehetőséget nem tart fenn. Iskolapszichológus van az iskolában, de még nem voltam nála. – Azért, mert szeretem az ilyeneket magamban elrendezni. – Inkább a mentortanárommal beszélem meg ezeket a problémákat, mint az iskolapszichológussal, mert ő mégsem ismer annyira engem, meg ő nem tudja felmérni a helyzetet, körülményeket, mint a mentorom, aki fel tudja mérni a helyzetet, és értékelni tudja magában azt, hogy most bennem mi zajlik."

27. ábra Az Ön becslése szerint milyen arányban vannak jelen a mentori munkájában az alábbi tevékenységek? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

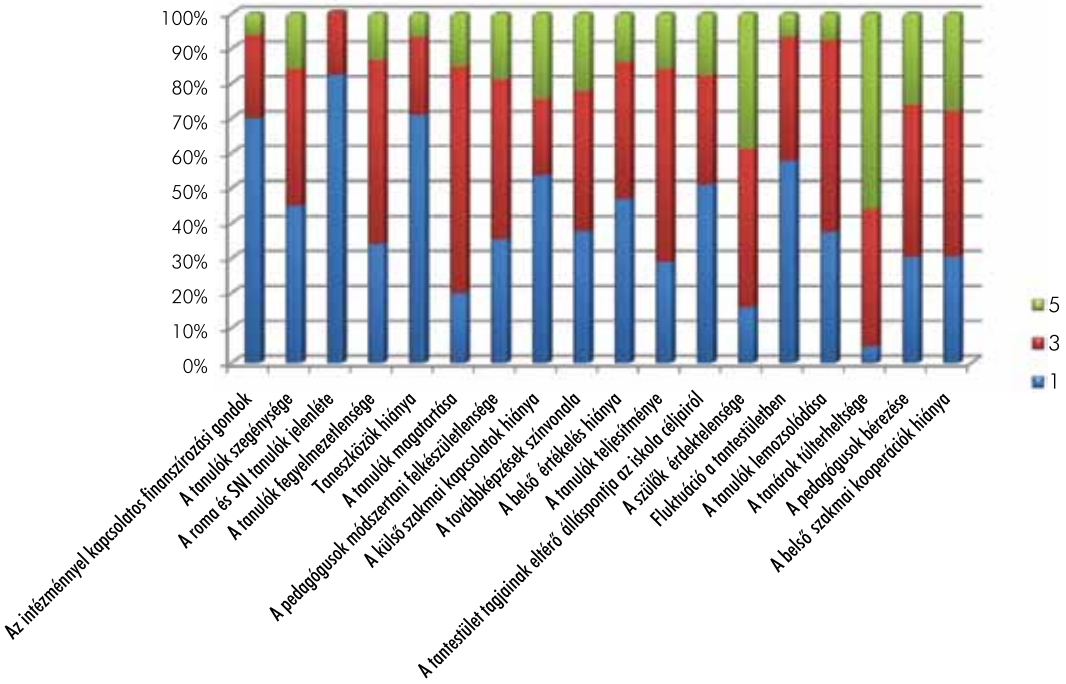
A mentori tevékenység sikerét, az érintett személyek együttműködésének hatékonyságát, eredményességét az emberi kvalitások és személyiségjegyek bonyolult együttese határozza meg. Ezek azonban nem „légüres térben" fejtik ki működésüket, hanem abban a társadalmi és gazdasági feltételrendszerben, amelybe beágyazódik az iskolában zajló és iskolához kapcsolható szakmai/pedagógiai tevékenység együttese. Ezeknek a hatása alól teljes mértékben a mentori munka sem vonhatja ki magát, bár az nyilvánvaló, hogy a kedvező és kedvezőtlen hatások mérséklésében

vagy éppen felerősítésében a mentoroknak meghatározó szerepük volt.
Ami a külső – nem a mentoroktól függő – körülményeket, feltételeket illeti, jól látszik, hogy az iskola finanszírozásával összefüggő kérdések alig jelentenek problémát. Érthető, hiszen több esetben láttuk, hogy ezt a tevékenységet korábban is végezték az iskolákban a pedagógusok, igaz, pénz nélkül. Ez annyit jelent, hogy a válaszadók többsége tudta, hogy az „extra" tevékenységekre a fenntartói forrásokból nem lehet pénzt elkülöníteni. Ezzel szemben nagyobb problémának tartják általában a pedagógusok bérhelyzetét, s nem véletlen, hogy a feladatra viszonylag könnyű volt a vezetésnek vállakozókat találni. Ezzel függ össze, hogy a tanárok túlterheltsége is problémaként jelentkezett, mert a mentori tevékenység időigényessége nem teszi lehetővé azt, hogy emellett más pénzkereső tevékenységet folytassanak. Pontosabban fogalmazva a mentori tevékenység önmagában is túlterheltséget okoz(hat), különösen azokban az esetekben, amikor egy-egy pedagógusra több mentorált tanuló jut. Nagyon fontos felismerés annak a jelzése, hogy a belső szakmai kapcsolatok hiánya problémát okozhat, mert noha a tanuló támogatásában kulcsszerepe a mentornak van, egyértelmű, hogy a tantestület tagjainak támogató magatartása nélkül – vagy éppen annak ellenére – nem lehetne sikert elérni. (A probléma említése azt is mutatja, hogy az egyes intézményekben nyíltan vagy rejtettebb módon jelen vannak a pedagógusok között az innovációellenes törekvések és magatartásformák.) Ez többnyire abban fejeződik ki, hogy a tantestület tagjai eltérő célokat vallanak magukénak az iskola és az oktatás céljairól.

A szülők érdektelenségéről mint akadályozó tényezőről már korábban szóltunk. Ami a tanulók magatartását illeti, a mentorok nem jeleznek olyan fokú problémákat, amelyek egyébként hasonló jellegű intézmények esetében szoktak megfogalmazódni. Ennek többnyire az lehet az oka, hogy a mentorok esetében olyan személyekről van szó, akiknek a konfliktusok és a magatartási problémák kezelésében nagyobb praxisuk, gyakorlatuk van. Az is fontos, hogy más attitűddel közelítenek a tanulók szociális problémáihoz. Nem véletlen, hogy a roma és SNI tanulók jelenléte ebben az összefüggésben nem jelentett akadályozó tényezőt, noha ez egyéb esetekben mindig kiemelkedő szempontként szokott mutatkozni.

Többek számára jelentett problémát a külső szakmai kapcsolatok gyengesége, esetleg hiánya, valamint az is gondot okozott, hogy a továbbképzések színvonalával több esetben nem voltak elégedettek az érintettek. Vannak, akik úgy látják, hogy javított volna a munka eredményességén a belső szakmai ellenőrzés és értékelés gyakoribbá tétele is. Ami a pedagógusok módszertani kultúráját illeti, ez azért jelentett kisebb gondot, mert a mentorok válaszolták meg a kérdést. Saját tevékenységüket megfelelő (és elsajátított) módszerként élik meg, amelyről azt tartják, hogy sok esetben képes ellensúlyozni mások módszertani hiányosságait is.

28. ábra Az Ön véleménye szerint milyen okok csökkenthetik az Ön mentorálási tevékenységének az eredményességét? (1 – nincs jelentősége … 5 – meghatározó jelentősége van – az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Arra a kérdésre viszont, hogy „Miben látja saját mentori tevékenységének eredményét, hatékonyságát?" a mentorpedagógusok válaszaiból egyértelműen azt lehetett látni, hogy csekély azoknak a fiataloknak a száma, akikkel az iskolában dolgozó mentorok, a pedagógusok nem tudtak mit kezdeni. Ha volt is ilyen, akkor a tanuló egészségügyi problémái miatt nem tudtak együtt dolgozni, mert a tanuló vagy hosszabb ideig beteg volt, vagy a betegsége miatt megszakította a tanulmányait. A mentori támogatás egyébként kiterjedt a tanuló egészségügyi problémáinak a megoldására is.

„A szívműtétjét vállalta, nem bagatellizálja el az orvosi kontrollokat."

A mentori tevékenységekkel kapcsolatban nemcsak a tanulók elért tanulmányi eredményeire büszkék a tanárok, hanem arra is, hogy sikerült a diákok lelkivilágához közelebb kerülni. Ahhoz, hogy a tanulók lelkét megismerjék, és gondjaikban támaszt nyújtsanak, számos beszélgetésen át vezetett az út. A legfontosabb célkitűzést az jelentette, hogy az adott tanulót megismerjék a tanárok.[17]

17 A mentortanárok döntő többsége – mint láttuk – már ismerte a tanulót, sok esetben maga választotta ki a fiatalt.

A kölcsönös bizalom megteremtését a mentortanárok egyik kulcselemként említették meg, hiszen e nélkül a bizalom nélkül, és a tanár személyének elfogadása nélkül nem lehetett volna sikeresen együttműködni a tanulókkal.

„Az egyik mentoráltam több ízben kezdeményezte a találkozást, bizalommal van irántam.

Van kivel megbeszélni személyes problémáikat, lelki gondjaikat,

Kölcsönös bizalom, együttműködés. Sok olyan problémát osztanak meg velem, amit senki mással nem tudnak megbeszélni. A beszélgetések jó hatással vannak a mentoráltakra.

Nyitottak, azonnal beszélnek a problémáikról.

A válságos helyzetben (szétesõ család, évismétlés veszélye, érzelmi válság) kezdtem a tanulóval foglalkozni. A legfontosabb eredmény, hogy a tanuló nem maradt egyedül, segítséget kapott érzelmileg.

Igyekszem jó kapcsolatot kialakítani a tanulókkal, hogy érezzék, bízhatnak bennem, és ha problémáik vannak, akkor számíthatnak rám."

A mentori tevékenységek közül sokan kiemelik, hogy eltekintve attól, hogy a tanulók milyen tanulmányi eredményeket értek el, a szociális kompetenciákban látványos javulást tapasztalhattak a tanárok. A tanár-diák kapcsolatot – sokan úgy vélik – új dimenzióba állította ez az új helyzet:

„Mindkét gyerek nyíltabb, elfogadóbb lett, magánéleti problémáikat is eredményesebben kezelik.

Útmutatást kap tőlem az élet nagyon sok területére (kapcsolatok, életmód, értékrend).

A tanulók megtisztelnek a bizalmukkal, és sok problémájukat tárták fel előttem. Megtanultak kérni, és el is fogadják a segítségemet.

Nyíltabb beszélgetés a tanulóval, nyugodtabb légkör kialakítása az osztálytársakkal, frusztráció csökkentése."

A mentorok beszámoltak arról, hogy vannak olyan tanulóik, akiknek különböző pszichés problémáik vannak, és számos esetben előfordult, hogy az iskolában szakemberekkel (ifjúságvédelmi felelős, fejlesztő pedagógus, pszichológus) konzultáltak a tekintetben, hogy milyen módon és hogyan lehetne segíteni az adott tanulókon.

A lelki problémák okait a mentortanárok tapasztalatai szerint elsősorban azzal magyarázták, hogy több tanulónak rendezetlen a családi háttere, több családban anyagi problémák vannak, a szülők nem rendelkeznek munkahellyel, és vannak olyan tanulók, akik korán felnőttként élnek, és ez kihat az iskolába járásra is.

„Az egyik mentoráltam nehéz anyagi helyzete ellenére vállalja a továbbtanulást.

A tanulóknak sikerült megfelelően kezelniük a családi és szociális problémáikat.

Valakihez kötődhet a mentorált, mert többnyire a szülők által elhanyagoltak.

Stresszkezelő technikák megismertetése, alkalmazása a konfliktusok felismerésében és megoldásában."

A mentoráltak többségénél nemcsak azt tudták elérni a tanárok, hogy a tanulásban több sikert értek el, hanem azt is, hogy nagymértékben megerősödött ezeknél a fiataloknál a továbbtanulási szándék. Az eddig elért eredményeikkel jobban motiválhatóvá váltak, és a tanulásban való hajlandóság nagymértékben növekedett, részint az elért eredmények alapján, részint a továbbtanulási hajlandóság miatt.

„Két tanulónál látványos viselkedési javulás, teljesítménybeli javulás tapasztalható.

A cél érdekében többlet munka vállalása.

Komoly továbbtanulási szándék kialakítása.

Jelentősen csökkent a késések száma és javult a tanulmányi eredménye.

Rábeszélésemre nyelvvizsgát tett, a szóbeli része meg is van.

A „kedvemért" hajlandó dolgozni.

Célok megfogalmazása, akaraterő fejlesztése, képességek felismerése.

A tanulási problémákra módszereket dolgoztunk ki a hatékonyság növelésére.

A szakiskolából a szakközépiskolába átkerült.

Pályaválasztásban, konfliktusok kezelésében is segíteni lehet.

Jobban beosztja az idejét."

A következő kulcsmondatok tartalmazzák azokat a módszereket, megoldásokat, amelyek a tanárok véleménye szerint a legfontosabbak ahhoz, hogy sikereket érhessenek el együtt a tanulókkal:

„Sok-sok beszélgetés.

Folyamatos jelenlét, plusz idő, energia, megbízhatóság, őszinteség.

Szülőkkel való kapcsolattartás.

A siker kulcsa az, hogy a diák érzi, hogy megbízhat valakiben, aki meghallgatja.

Abban, hogy hallgatnak rám a gyerekek, és tisztelnek. E nélkül nem lehet velük eredményeket elérni.

A gyerekre való odafigyelés.

Rendszeres odafigyelés.

A mentorra mindig számíthat.

Önbizalmuk is nő, hogy rájuk, a problémáikra személy szerint is figyel valaki.

Segítek neki felismerni saját értékeit, erősségeit, oldani a kudarcra orientáltságát. Sikerélményhez juttatni.

Bátran meri vállalni szavait, tetteit.

Úgy érzem, hogy a helyes önértékelésben sokat segítettem.

A tanulót reális énkép és tervek kialakításához segítettem.

Fontosnak tartom a következetességet. A szülőkkel való folyamatos együttműködés."

A mentori tevékenység során gazdagodott a pedagógusok személyisége, sokrétűbbé vált szakmaisága, gazdagodott módszertani kultúrája:

„A mentori tevékenység átgondoltabbá, szervezettebbé teszi a tanulókkal való foglalkozást, és bizonyos rendszerességet követel.

Jobban a középpontba helyezi a veszélyeztetett tanulókat.

Saját valós értékek megismertetése a diákjaimmal.

A tanulók családi kapcsolatainak jobb megismerése.

Kollégákkal való eredményes kapcsolattartás és segítőkészség.

Rendszeres visszajelzések, megerősítések.

Partnerként „kezelni" a tanulót.

Szülői együttgondolkodásra is hangsúlyt fektetni.

A tanulóval folyamatos, rendszeres kapcsolat, biztonság, folyamatos beszélgetés, odafigyelés, társas kapcsolatok fejlesztése."

A legfontosabbat, hogy tudnillik e tevékenység kapcsán sokrétű kölcsönhatásban formálódik az érintettek kapcsolata, az egyik pedagógus így fogalmazta meg:

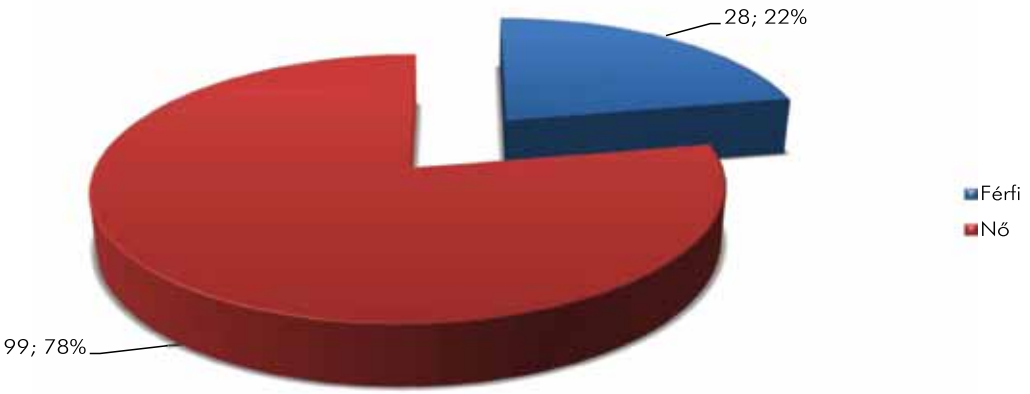
„Osztozhattam örömükben, bánatukban, és sokat tanulhattam Tőlük."

A mentori munka eredményességét számos tényező befolyásolja. Ezeknek a bemutatásra később még kitérünk. Itt általánosságban annyit jegyzünk meg, hogy a mentorok kiválasztásának helyességét, a jó döntést egy hosszabb folyamat igazolhatja. Ennek a sokrétű és többszereplős kapcsolatrendszernek a lényegi elemévé az a mentori magatartás válik, amely messzemenő módon tud és akar illeszkedni a diákok igényeihez, és ehhez képes (lesz) a megfelelő módszer kiválasztására. [18]

4.2. A tanulók

A mentorált tanulók többsége a lányok közül került ki, de ez a TISZK-ben tömörült intézmények képzési irányát tekintve nem okozott meglepetést. Az, hogy többnyire lányokkal kellett foglalkozni, nem jelentett a mentorok számára könnyebbséget, inkább arról volt szó, hogy a problémák egy része olyan jellegű volt, amely a fiúknál nem, vagy csak ritkábban fordul elő.

29. ábra A válaszadó neme (fő)



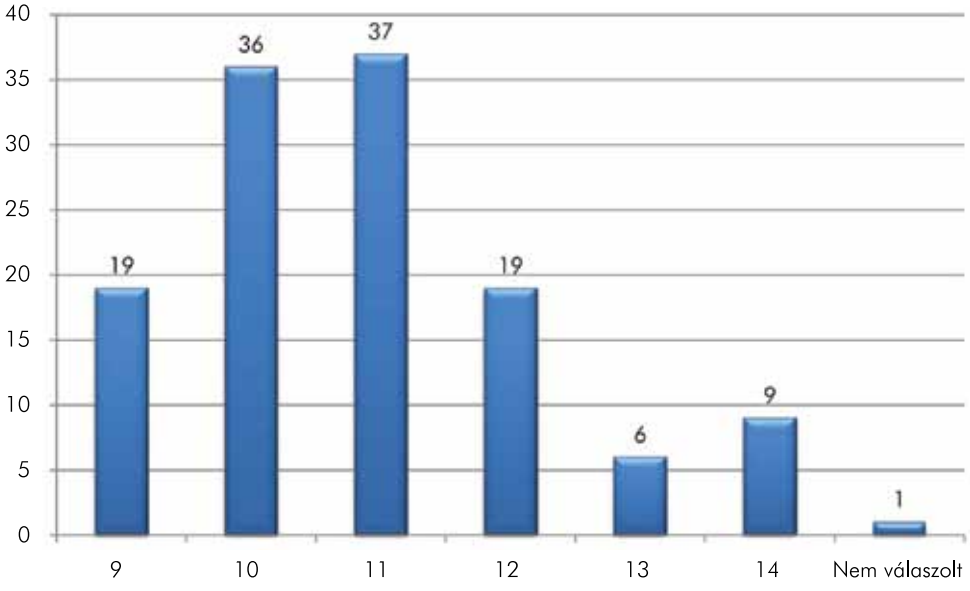
Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

18 Lásd erről: Füzi Beatrix: A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője /Egy vizsgálat tanulságai/ Pedagógusképzés 2007/3. 9-29. o. és Sági Matild: A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. www.oki.hu

A tanulók többsége nem a kezdő évfolyamokról került ki. Ennek azért van jelentősége, mert szinte minden mentor úgy nyilatkozott, hogy a döntését éppen arra alapozta, hogy hosszabb ideje ismerte a tanulót. Ez többnyire azt jelenti, hogy az iskolában eltöltött fél vagy egy tanév ehhez mindenképpen szükséges volt. Másrészt a tanulók egy másik részével a problémák nem az első tanévben, hanem később kezdődnek, amelynek számos oka lehet. A cél a felsőbb éves tanulók esetében kettős lehet, mert a mentorok szeretnék elérni a tanév eredményes befejezését, vagy ha ez nem volt lehetséges, akkor legalább azt, hogy a tanuló ne hagyjon fel a tanulmányok folytatásával. A befejező évfolyam esetében különösen nagy a tét, és az esetleges veszteség (pl. iskolaelhagyás) mértéke itt rendkívül nagy (lehet).

A szakképző évfolyamok esetében a tanulói sikertelenség egyrészt az iskolaválasztás eredeti céljainak a megvalósulást veszélyezteti, másrészt komoly egzisztenciális kérdéseket is felvethet abban az esetben, ha a tanuló munkavállalásának az időpontja a tervezetthez képest késik.

30. ábra A mentorált tanulók megoszlása évfolyamonként (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A kérdés itt elsősorban az, hogy miért kellett, hogy sor kerüljön a tanulók támogatására, melyek voltak azok a problémák – ezúttal a tanulók megítélése alapján –, amelyek veszélyeztették az iskola sikeres és eredményes befejezését. Miért és hogyan kerültek a tanulók az adott iskolába? A korábban bemutatott eredményekből kitűnhet, hogy a tanulók egy része esetében tudatos választásról volt szó, de az is előfordult, hogy a jelentkezők esetében kényszerhelyzet állt elő. Ez többnyire a tanulmányi eredmény miatt következhetett be, egy-

részt mert a tanuló olyan intézménybe adta be a jelentkezését, amelyhez nem voltak elég jók a jegyei, másrészt pedig azért, mert a családban (vagy éppen a tanuló elképzeléseiben) nem volt határozott elképzelés a tanulás irányáról, és az iskolára mint a „legkisebb rosszra" esett a választás.

„A volt általános iskolai osztályfőnököm javasolta ezt az iskolát. Az iskola egy olyan környezetet biztosít, ami nem szorongást vált ki, hanem inkább valahol segítséget próbálnak adni a tanárok."

„Harmadik helyre írtam ezt az iskolát, sajnos a tanulmányi eredményeim miatt csak ide vettek fel."

Említésre méltó, hogy a tudatosan döntő tanulók esetében több esetben iskolalátogatás, a nyílt napok vagy órák megtekintése erősítette a döntést.

„Humán szakos suliba jelentkeztem, anyával meglátogattuk az iskolát nyílt napon. A tanárok normálisnak, és emberi módon tanítónak tűntek."

„Úgy kerültem ebbe az iskolába, hogy ismerősöktől hallottam, hogy elég jó, majd meglátogattam, tetszett kívülről, belülről. Bementem egy órára, a tanárok rendesnek tűntek. Az iskola hangulata is tetszett. Nem is túl nehéz, de nem is túl könnyű, nem olyan rossz hírű suli. Pont ilyen közepes, ami nekem kell."

Az iskolába kerülés körülményei és az ott szerzett kezdeti élmények, benyomások meghatározták azt, hogy a későbbiekben a tanulók hogyan érezték magukat választott iskolájukban. Nem kell hosszan bizonygatni, hogy a tanulók közérzete és a tanulás eredményessége között lehet összefüggést felmutatni. Ennek ellenére, mint ezt látni fogjuk, azokban az esetekben merültek fel nehézségek, amikor a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjeivel látszólag nem volt probléma. Az alábbi interjúrészletekben diákok pozitív élményeikről számolnak be, amelyeknek a forrását többnyire a pedagógusok és a diákok között kialakult kapcsolat jellege határozta meg.

„Jól érzem magam, mert a tanárok segítőkészek, ha úgy viselkednek a diákok, akkor a tanárok mindent megtesznek. Az osztályfőnökünk harcolt az osztályunkért, mert mi szakiskolai osztályból kerültünk át szakközépiskolai osztályba. De ehhez mi kellettünk, mert tavaly heti 40 óránk volt, bementünk az iskolába 7.15.-re, és kijöttünk 15.30-kor. Mert csak így lesz érettségink, és a tanárok tényleg ott segítenek, ahol tudnak."

„A tanárokat tisztelem az intézményben, mert olyanok, akik azt akarják elérni, hogy megtaláljam a célomat. Sokszor beszéltem a tanárokkal, hogy mit szeretnék csinálni. Az önismereti órák sokat segítenek abban, hogy jobban megismerjem magamat és a társaimat."

„Nálunk is sokat segítenek a tanárok, előkészítőket csinálnak, tök ingyen. Nem csak az osztályfőnök, hanem a szaktanár is megkérdezi, hogy mi a baj, vagy tudnak-e segíteni."

„Azt szerettem ebben az iskolában, hogy őszintén lehet beszélni a tanárokkal, nem olyanok a tanárok, hogy most megsértődnek, és akkor téged utálunk egész végig, amíg idejársz, ki lehet jönni a tanárokkal. Csak valakik úgy elkönyvelnek egy-egy diákot és ez így marad."

„…ha látják, hogy valamilyen probléma van, akkor szoktak beszélgetni velünk. Nem mindegyik tanár, de a legtöbb rákérdez, hogy mi baj van otthon? Inkább az osztályfőnökkel beszélünk, ő nagyon sokat szokott segíteni. Mindennap leülünk beszélgetni."

„Nálam az osztályfőnökkel lehet mindent megbeszélni. Mondhatom azt, hogy a második anyám. A családom része az iskolába járt és így egy nagyon szoros kapcsolat alakult ki."

A tanulók negatív élményei egy-egy tanárhoz vagy osztálytárshoz kapcsolódnak. (Ez utóbbi is számos esetben képezhet olyan problémákat, amelyek akár a magatartást, vagy éppen a tanulmányok eredményességét befolyásolhatják kedvezőtlen irányba.)

„Nem érzem mindig jól magamat az iskolában. A tanárok hát… azért nem annyira segítőkészek. A jövőről nem nagyon beszélnek, hogy például biztos fel fognak venni, meg ilyenek. Ha nem csinálom meg a házit, akkor van egy kis szorongás. Akkor ez már nem olyan jó érzés."

„Alapvetően jól érzem magam az iskolában, de a benne lévő társadalommal van egy-két gond. Nem szerettem az osztályomat. Elég egy trehány és lusta."

A tanulók számára az egyik legnagyobb problémát a klikkek jelentik, amelyek minden irányban „zárnak", és ez sok esetben az együttműködés teljes hiányához, vagy „takaréklángon" történő üzemeltetéséhez vezethet a diákok között. A szembenálló csoportok (és személyek) közötti konfliktusok önmagukban is a tanulás gátjaivá válhatnak.

„Úgy gondolom, hogy a legtöbb osztályban klikkek vannak. Szeretnénk összetartani, de mindig vannak olyanok, akik széthúzzák az osztályt. Például akárki jön, nem fogadjuk be, mert más, és új. Lenézik, nem is foglalkoznak vele, azt, hogy mit mond, vagy hogy mit szeretne segíteni. Semmibe veszik a véleményét."

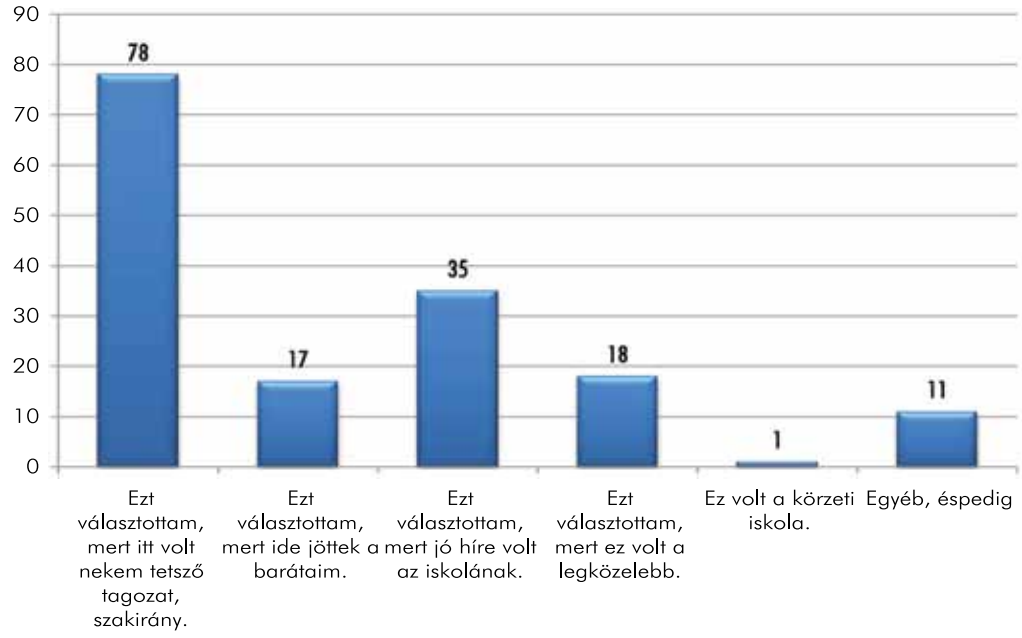
Az iskolaválasztásnál a legfontosabb tényezőnek – a bemutatott szempontok mellett – tehát az iskola szakiránya bizonyult. Ez azt jelenti tehát, hogy a mentorált ta-

nulók túlnyomó többsége „szakmailag” megalapozott döntés után lépte át az iskola kapuit, ami, legalábbis a kezdetekben, motivációt erősítő tényező lehetett.
A másik fontos tényező a baráti kör szerepe volt. A tanulók baráti köre részben az általános iskolához kötődik, ezért sok esetben nemcsak egy-egy iskolából, hanem egy-egy osztályból is érkeztek olyan tanulók, akiknek a „barátsága” ekkor már több évre tehető.

Az iskola hírneve a legtöbb esetben a tanulók szülei számára jelentett többletinformációt, amelyről többségük leginkább a többi szülő tájékoztatása alapján értesült, illetve formálta meg saját ítéletét. (Később látni fogjuk, hogy a szülők többsége „ténylegesen” keveset tudott a választott intézményről.)

Voltak olyanok is, akik praktikus szempont alapján döntöttek. A „legközelebbi iskola” nem sok jót sejtet az érdeklődésről, a motivációról vagy az adott szakmához történt kötődésről… Ez a fajta tanulói (szülői?) hozzáállás azonban a későbbiekben megváltozhat, s ebben az iskolában dolgozó pedagógusoknak kulcsszerepe lehet.

31. ábra Hogyan kerültél ebbe az iskolába? (az említések számában)



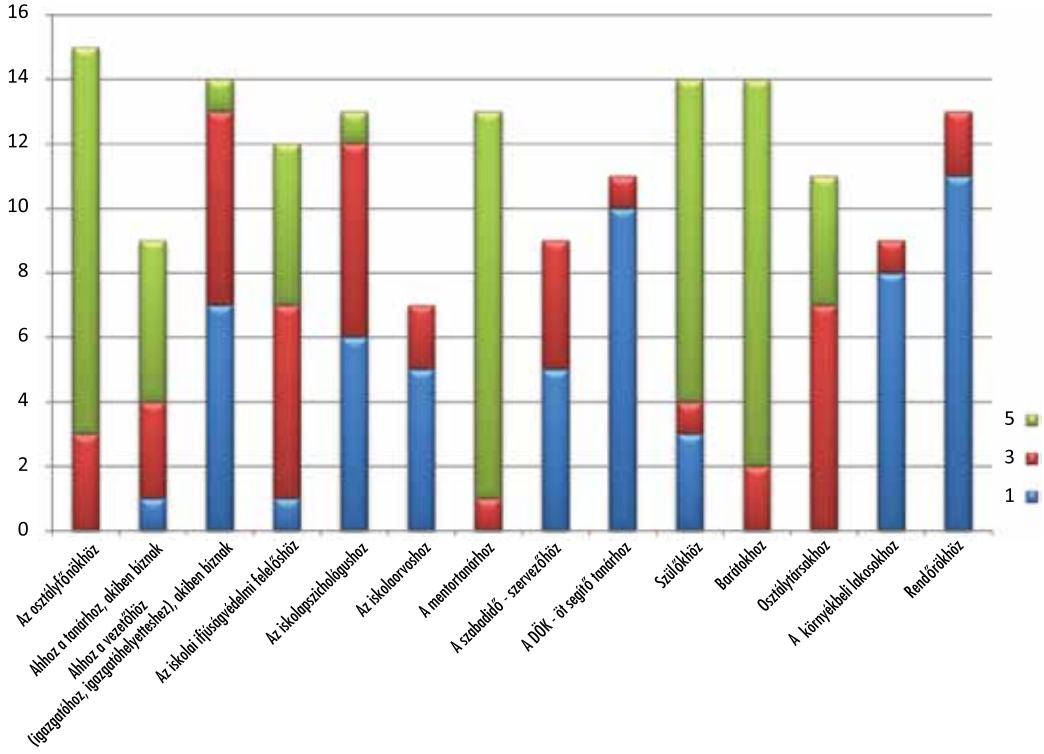
Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Nyilvánvaló, hogy a mentorpedagógus megjelenése nem teremtett alapvetően új helyzetet a tanulók számára azokban az esetekben, amikor az iskolai élettel összefüggésben problémáik, konfliktusaik adódtak. Azt a támogatást (is) biztosító kapcsolatrendszert, amely

már korábban rendelkezésükre állt, továbbra is igénybe vették /vehették, tehát a mentorpedagógus támogatása ezeket nem „váltotta ki". Ez optimális esetben azt jelenti, hogy a tanuló körül a „háló" erősödött, a kérdés nyilván az, hogy az egyes szereplők között a tanulói támogatás érdekében milyen jellegű kooperáció jött létre.
Az alábbi ábrán azt láthatjuk, hogy a megkérdezett tanulók esetében továbbra is rendkívül magas arányban jelölték meg az osztályfőnököt, mint olyan személyt, akihez különféle jellegű kérdések kapcsán támogatásért lehet fordulni. Ez azt jelenti, hogy a tanulók ügyes-bajos dolgainak az intézésében továbbra is kulcsszerepe van az osztályfőnöknek, s ez a pozíció különösen akkor válhat rendkívül erőssé, ha az osztályfőnök (s erre nem egy példát láttunk) egyúttal a tanuló mentorává is vált.
A másik kulcsszereplő a szülő. Ez azért fontos, mert korábban több olyan jelzés érkezett a pedagógusok részéről, hogy a (mentorált) tanulók családi háttere az, ami az iskolai előrehaladás legnagyobb akadályát képezi. Lehet, hogy ez több esetben így van, de a tanulók nagyobb része (akár e tény ellenére is) problémái megoldásában megkerülhetetlennek gondolja szüleit, és a válaszok alapján nagy biztonsággal lehet állítani, hogy a tények közlése mellett a megoldás keresésében is támaszkodnak a szülőre, családra.
E két pillér között kap szerepet a mentor (kivétel természetesen, mint láttuk, az, ha ő egyúttal osztályfőnök is), akinek a szerepét leginkább az egyensúlyozás vagy az űrbetöltés jelentheti. Az első esetben a család és az iskola, a tanuló és a pedagógusok, esetleg a tanulói és szülei közötti kooperáció kialakítása, esetleg elmélyítése válik /válhat legfontosabb feladatává, amelynek a célját nemcsak a tanuló iskolai előmenetelének, hanem az ehhez szükséges harmonikus tanulási környezetnek a biztosítása is jelentheti.
Számos korábbi kutatás igazolta már a kortárs csoportok fontosságát. Nem véletlen tehát, hogy a tanulók többsége barátait úgy jelölte, mint olyan személyeket, akikhez problémái esetén bizalommal fordulhat. (Számukra ez az egyik legfontosabb eleme a barátságnak, vagy másképpen: akikhez nem lehet odafordulni, azokat nem tekintik barátoknak, csupáncsak osztálytársaknak. Középiskolásokról lévén szó, sok esetben a baráti kör csak részben kötődik az adott intézményhez, sok esetben azon kívül helyezkedik el. (Erről még külön szólunk.)
Ezzel szemben feltűnő, hogy a tanulók sokkal ritkábban fordul(hat)nak azokhoz a szakemberekhez az iskolában, akik a pedagógiai munkát segítik. Ez részben összefügghet azzal, hogy nincs, vagy csak ritkán tartózkodik az adott személy az intézményben (pl. az iskolapszichológusok), de oka lehet az is, hogy ezekkel a személyekkel nem alakul, nem alakulhat ki sem személyesebb, sem tartósabb kapcsolat, mert ezeket a szakembereket a munkájuk nem egy-egy osztályhoz, hanem speciális, akár az egész iskolára kiterjedő feladategyütteshez köti. A tanulók többsége osztálykeretekben gondolkodik, mert maga az oktatás is elsősorban erre épül fel. (Mindenképpen más lesz a helyzet azokban az esetekben, ha a tanórai és osztálykeretek felbontása nagyobb mértékben fogja jellemezni a pedagógusok tevékenységét. Az újabb módszerek, pl. a projektek alkalmazása a tanulók számára számos olyan szakember és iskolatárs „mélyebb" megismerését is lehetővé teszi, amire most nincs reális lehetőség.)
A sorból mindenképpen „kilóg" a diákönkormányzatok működéséért felelős pedagógus. Úgy tűnik, hogy ez a feladatkör inkább adminisztratív jellegű, és ezt a diákok is így tekintik.
Az iskolai ügyek valójában „belügyek". A tanulók csak végszükség esetén fordulnak azokhoz a személyekhez, akiknek nincs közvetlen kapcsolatuk az iskolával. Ez másrészt azt is jelenti, hogy az iskola környezetében élők – szemben a korábbi évtizedekben tapasztaltakkal – egy-

re közömbösebbek az iskolai vagy az iskolához kapcsolható történésekkel. A rendőrség szerepe akkor válik fontossá, ha az iskolai konfliktusok jellege ezt elkerülhetetlenné teszi. Ezen a téren – s a tapasztalatok ezt mutatják – a tanulók többnyire már nem egyedül, hanem felnőtt (támogató) segítségével cselekszik.

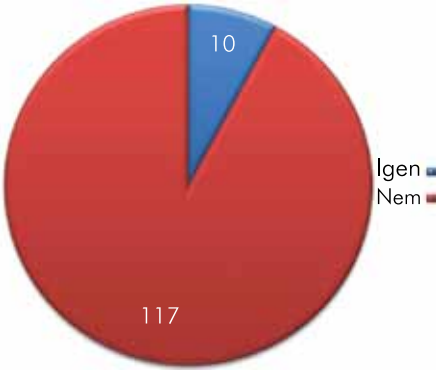
32. ábra Kihez fordulhatnak véleményed szerint a diákok a különböző problémák esetén? (1– soha, 2– ritkán, 3– közepesen, 4– gyakran, 5– rendszeresen, 6– nincs ilyen beosztású személy az iskolában – az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A tanulók túlnyomó többsége rendelkezik olyan barátokkal, baráti körrel, amellyel rendszeresen találkozik. Ezek a „találkozások" többnyire iskolán kívül, a tanulók szabadidejében szerveződnek, a legkülönfélébb tartalmakkal. A problémát az jelenti, hogy a pedagógusok (és a szülők) közül sokan vannak olyanok, akik gyakorlatilag semmit sem tudnak arról, ami ezekben az időintervallumokban történik gyermekükkel. Nagyobb gond azokban az esetekben mutatkozik, amikor a baráti körnek a hatása, befolyása a tanulással kapcsolatos tevékenységek ellen kezd el hatni. Ennek az ellensúlyozása nem könnyű. A pedagógusok (és a mentorok) többnyire tehetetlenül szemlélik az ilyen jellegű történeteket.

33. ábra Van olyan baráti köröd, akikkel rendszeresen találkozol? (fő)



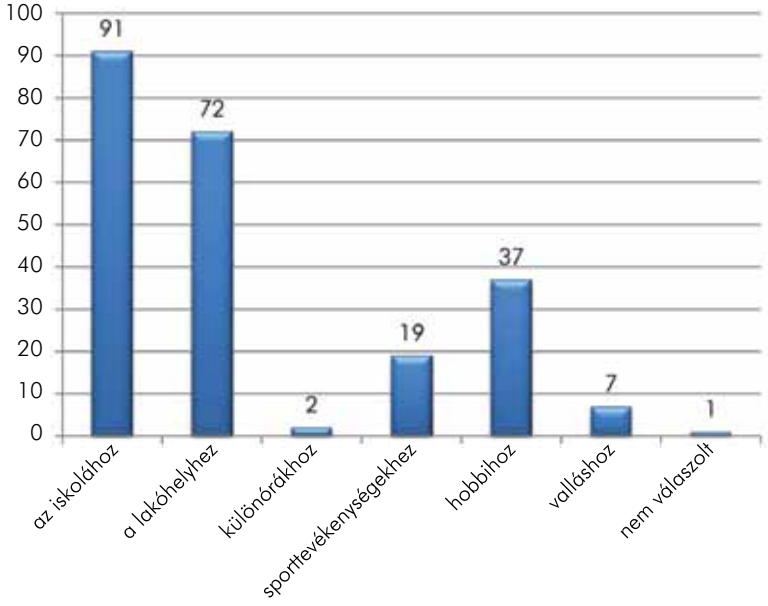
A tanuló baráti köre elsősorban az iskolához kötődik, de szintén magas arányban említik a tanulók a lakóhelyet is. Láttuk, hogy az iskolaválasztást az is motiválta, hogy az általános iskolai barátok közül többen ugyanazt az intézményt választották. Ugyanakkor az is látszik, hogy az osztályokban (évfolyamon, iskolában) új baráti kör formálódik, e kapcsolatok közül a tanulók későbbi életét tekintve is sok már rendkívül tartósnak bizonyulhat. A középiskolában formálódó barátságok sok esetben megszüntet(het)ik vagy háttérbe szorít(hat)ják a korábban szerveződött baráti közösségeket.

Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

A válaszokból az is látszik, hogy továbbra is van kohéziós szerepe a sportnak, az egyesületi tagságnak, valamint a hobbitevékenységnek. Manapság már nem kelt meglepetést az, hogy ugyanez alig-alig mondható el a vallásról, a vallási közösségekről.

A különórákat a szülők többnyire piaci alapon vásárolják. Ezekre a helyekre, alkalmakra a tanulók nem barátkozni járnak. A szülők számára – érthető módon – itt az igazolt teljesítmény a fontos. A tanuló iskolai sikerességében fontos szerepe van a barátoknak, a baráti körnek, különösen, ha az adott iskolához köthető. A tanulóval kapcsolatos problémák megoldásában sokat segíthet ezeknek a tanulóknak a bevonása a folyamatokba (kortárs segítők). Erre már van törekvés számos hazai intézményben is.

34. ábra Ha igen, mihez kötődik ez a baráti kör? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőívek

Nem véletlen, hogy a mentori munka egy jelentős szeletét a tanulók tanulásának a támogatása teszi ki. A tanulók közül többen vannak olyanok, akiknek az iskolával és tanulással kapcsolatos attitűdjeivel problémák vannak. Ez részben azért következik be, mert sok esetben már az általános iskolában elindult az folyamat, amely ezt a fajta „elidegenedést" előidézte. Ennek a mélyén többnyire tanulási nehézségek, tanulási kudarcok állnak. A másik problémát annak a támogatási háttérnek a nem megfelelő funkcionálása (vagy teljes hiánya) jelenti, amelyet a családnak kellene biztosítania. Nehéz ezekben az esetekben „egyetlen okot" keresni. Sokkal valószínűbb az, hogy komplex tényezők kedvezőtlen együtthatásáról van szó, amelyeknek az ellensúlyozása éppen ezért nem könnyű.

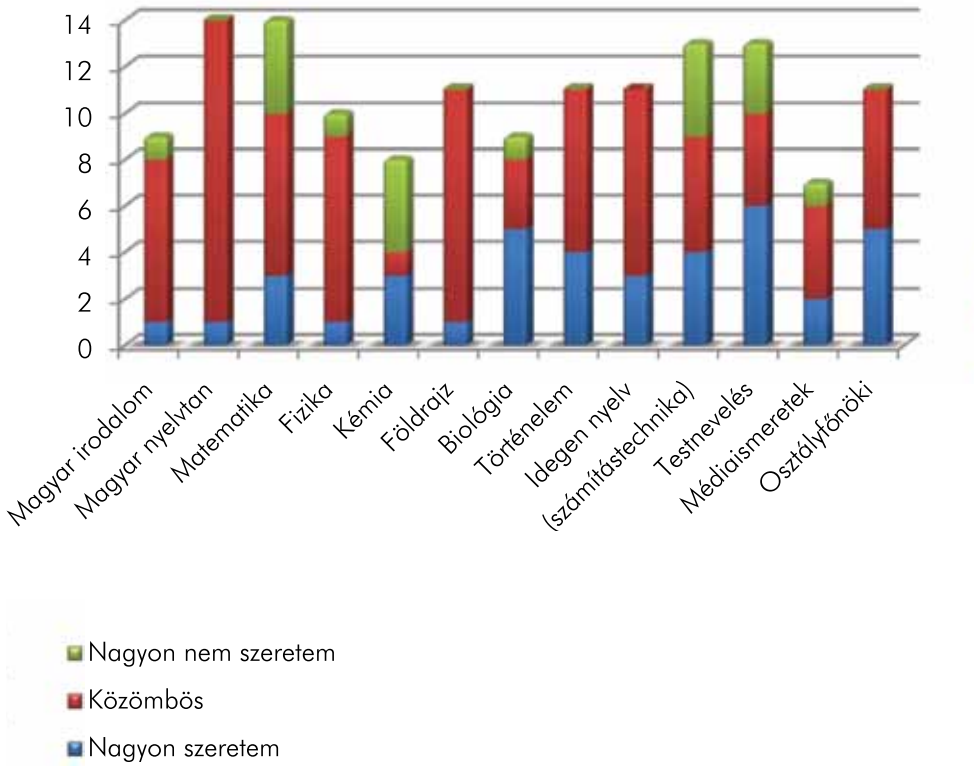
Az egyik lehetséges áttörési pontot a tanulók érdeklődésének a felkeltése jelentheti a tanulás iránt. Ehhez azonban ismerni kell(ene) a tanulók érdeklődési körét, érdeklődésének az irányát. Kiindulópontként az iskola szakmai iránya kínálkozna, de a szakmával (szakmai tantárgyakkal, gyakorlattal) a tanulók csak később, a felsőbb évfolyamokon találkoznak intenzívebben. Addig a közismereti tantárgyak eredményes elsajátítása jelenti a kulcskérdést, mert ez nyitja meg a kaput a szakmatanuláshoz. Nem mindegy tehát, hogy ezekhez a tantárgyakhoz milyen érdeklődés fűzi a tanulókat.

Az alábbi ábra ezt mutatja be. „Első ránézésre" megállapítható, hogy a mintába került tanulók többsége alapvetően nem lelkesedik a tanulás iránt. A közömbösség mellett néhány esetben erős ellenszenv is megmutatkozik. Egy-egy tantárgy elutasításában a tanuló sikertelensége, a tárgyat tanító pedagógus személyisége és az alapvető érdeklődés hiánya juthat kifejezésre. Amit ebben az esetben tapasztalunk, az különösebben nem tér el attól, ami országosan jellemzi ezen a téren a tanulókat. A matematika és a természettudományos tárgyakkal kapcsolatos „enyhébb" érdeklődés általános gondja a közoktatásnak. Ez itt azért jelent a nagyobbnál is nagyobb gondot, mert ezek az ismeretek a későbbi szakmatanulásnál nélkülözhetetlenek.

Feltűnő, hogy az említettek mellett az informatika és a testnevelés elutasítása itt kiemelkedik a mezőnyből. Az okokat intézményi szinten lenne érdemes megvizsgálni. Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a testkultúrának ez az intézményesített változata a maga hagyományos, tanórák közé ékelődött rendjével nemcsak a tartalmi elemek miatt jelent problémát a tanulók számára, hanem a körülmények miatt is. Sok helyütt nem, vagy csak részben állnak rendelkezésre azok a létesítmények, amelyek az óra utáni tisztálkodást, a megfelelő higiéniai körülményeket biztosítani tudják a tanulóknak. (A probléma jelentősége túlmegy e kötet keretein. Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a fiatalok életmódjával, életvitelével kapcsolatos aggodalmak /pl. a túlsúlyos diákok magas aránya/ és az ezekre adható stratégiai válaszok az egészségügynek is legfontosabb törekvései közé tartoznak.) A kérdés másik oldalát azok a tanulók jelentik, akik magas arányban jelölték ezt a tárgyat olyannak, amelyet nagyon kedvelnek. Egy korábbi válasznál már láttuk, hogy itt elsősorban azokról van szó, akik aktívan sportolnak, és nagy valószínűséggel baráti körük is részben erről a területről rekrutálódik.

Azokban az esetekben, ahol a tanulók azt jelzik, hogy egy-egy tárgyat különösen kedvelnek, jó lehetőség kínálkozik a tanulói eredményesség növelésére. Az adott tantárgyból elért jó eredmény muníciót biztosíthat azoknak a tanulási nehézségeknek a leküzdésére, amelyeket egy másik tantárgy tanulása okozhat. A válaszok elemzése azt mutatta, hogy nincs olyan tanuló, aki a tanulást „általában és egészében" utasítaná el. Ez azért tekinthető kedvező helyzetnek, mert tanári együttműködéssel ez a fajta nehézség feloldhatónak látszik.

35. ábra A tantárgyak kedveltsége (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Láttuk tehát, hogy melyek azok a tantárgyak, amelyeket kedvelnek, és azokat is, amelyeket kevésbé szeretnek a tanulók. Megkérdeztük őket, hogy ha rajtuk múlna, akkor milyen tantárgyakat vezetnének be az iskolákba. Az alábbi táblázatban rendszereztük válaszaikat:

2. táblázat A kérdés a következő volt: „Ha rajtad múlna, Te milyen új tantárgyat vezetnél be az iskolába?" (Több választ is adhattak a tanulók).

Drámaóra, kibeszélő óra – ahol mindenki kibeszélheti magából a sérelmeit Osztálylégkört javító légkör, konfliktuskezelés Kommunikációs óra, személyiségfejlesztés, pszichológia A tényleges nagybetűs életre való felkészítő, életvezetés, viselkedéskultúra Ismerkedés a másik nemmel	SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ ÓRÁK
japán, olasz, spanyol, francia, arab, eszperantó, latin	NYELVEK
Illemtan Háztartástan Elsősegély Napi tájékozottság, környezet- és társadalmi ítélet Illemtan Gazdasági ismeretek	HÉTKÖZNAPI KOMPETENCIÁK
Egészséges életmód, természetjárás	EGÉSZSÉGES ÉLETMÓD KIALAKÍTÁSA
Média Kézművesség, rajz Mozgáskultúra, tánc Művészetismeret	VIZUÁLIS ÉS MŰVÉSZETI KOMPETENCIÁK
Gépírás Etika, retorika Sakk Filozófia	EGYÉB KOMPETENCIÁK ÉS / VAGY MŰVELTSÉGTERÜLETEK

Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A válaszokból jól látszik, hogy a tanulók közül sokan igénylik az olyan jellegű tantárgyakat, amelyek valamiképpen a személyiség és a közösség fejlesztésére irányulnának. Ezen belül – s ez nem véletlen – nagy hangsúlyt kaptak a konfliktuskezelésre irányuló igények, de fontosak voltak azok az ötletek is, amelyek egyértelműen a hagyományos osztályfőnöki óra kiváltására irányultak.

Többen az eddig tanított ún. világnyelvek mellett (többnyire az angol és a német nyelv tanítása van túlsúlyban) egzotikusabb nyelveket emelnének az iskola programjába. Figyelmet érdemelnek azok a törekvések, amelyek a kultúrákon átívelő (latin), vagy azokhoz kevésbé kötődő (eszperantó) nyelvekre irányulnak.

A médiaismeret vagy a vizuális kultúra közvetítésének az erőteljesebb igénye is megjelenik éppúgy, mint azok a művészeti területek (tánc), amelyeknek az oktatását a NAT alapján egyébként meg lehetne szervezni az iskolákban.

A negyedik csoportba inkább az egyéni érdeklődést és igényeket kielégítő „tantárgyakat" soroltuk.

A tanulók tisztában vannak azzal, hogy melyek azok a tényezők, amelyek alapvetően befolyásolhatják iskolai teljesítményüket. Jól látszik, hogy a hiányzást és a tanulásra fordított időtartamot a többség olyan elemnek tartja, amely messzemenő módon meghatározza az iskolai eredményességét. A problémák közül a hiányzás az, amelynek a kezelése az iskolákban sok gondot okoz, különösen azokban az esetekben, amikor annak mértéke vagy igazolatlan jellege a tanév eredményes befejezését veszélyezteti. (Ez utóbbi nemcsak ezeknek az intézményeknek a sajátossága. A fővárosi önkormányzat által fenntartott intézmények többségében a hiányzási adatok nagyságrendje aggodalomra is okot adhat.)

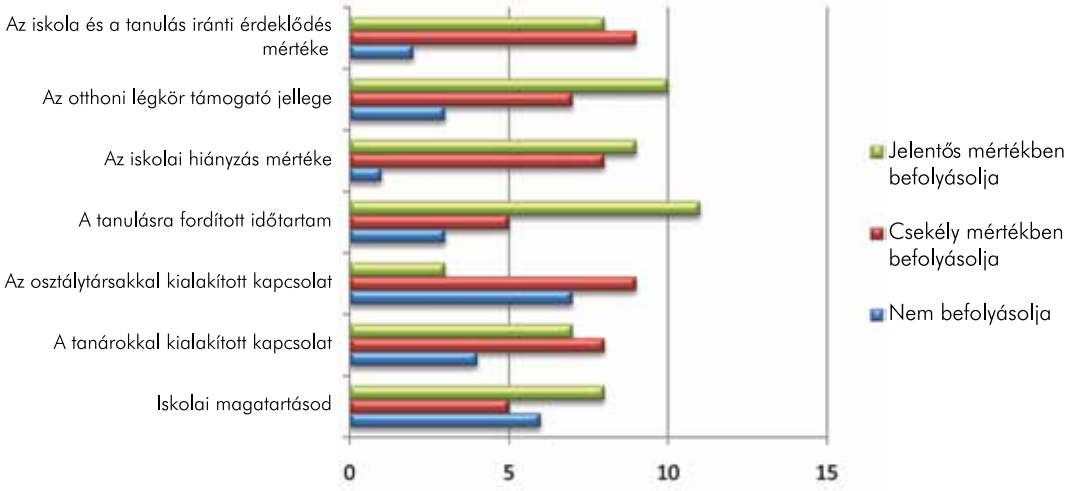
A tanulásra fordított idő és a tanulás eredményessége között nem lehet egyenes összefüggést teremteni. A tanulói sikertelenséghez vezető út egyik biztos jele a hiányzás mértékének az emelkedésében, és ezzel összefüggésben a tanulásra fordított (illetve a tanulással töltött) idő drasztikus csökkenésének együttesében mutatkozik meg. A tanulásra egyébként kevés időt szánó, ám az iskolában keveset mulasztó tanulók támogatása ezért „nagyságrendekkel" könnyebb feladatot jelent. A tanulók iskolai jelenlétét – több más mellett – egy-egy jó osztály- vagy baráti közösség garantálhatja. Némi ellentmondás fedezhető fel abban, hogy ezt a tényezőt a tanulók nem tekintik kulcselemnek, noha korábban többen azt jelezték, hogy a baráti kör az iskolához kötődik.

Az iskolai magatartás megítélése jobban megosztotta a válaszadókat. A tanulók magatartásának a tanulás sikerességében meghatározó szerepe van. Az iskola a számára elfogadható tanulói magatartási mintákat a maga módján preferálja, függetlenül attól, hogy a rendelkezésre álló szabályzatok (pl. házirend) erről mit tartalmaznak. Az iskola (a pedagógus, a tanóra) iránt lojális(abb) tanulók esetében kiélezett helyzetekben az iskola engedékenyebb magatartást tanúsít, szemben azokkal a diákokkal, akik nyíltan és durván konfrontálódnak. A tanulók az esetek döntő többségében pontosan tisztában vannak azokkal a határok-

kal, amelyeket nem szabad átlépniük. Ez tükröződik abban is, ahogy a tanárokkal kialakított kapcsolatot ebből a szempontból megítélik. Noha ebben az esetben is „Janus-arcú" a válasz, de nyilvánvaló, hogy a válaszadó diákok többsége ma már nem lehetne az adott intézmény tanulója, ha nem tudott/akart volna a tanárokkal támogató/segítő jellegű kapcsolatot kialakítani.

Kiugró értéket mutat az otthoni támogatás fontosságára adott válasz. Ennek azért van jelentősége, mert ebben az esetben éppen azokról a diákokról van szó, akiknek az esetében ez többnyire hiányzik. Nem véletlen tehát, hogy a mentori munka egyik legfontosabb dimenzióját ennek a pótlása jelenti.

36. ábra Melyek azok a tényezők, amelyek szerinted befolyásolják iskolai teljesítményedet? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Ha konkrétan kérdeztük azokat a tényezőket, amelyek a tanulót hozzásegítették a pozitívabb eredmények eléréshez, akkor öt olyan kategóriát tudtunk azonosítani, amelyek ezen a téren valóban meghatározóak lehettek:

- A mentor és az osztályfőnök szerepe:
  - *„Osztályfőnököm barátságos és személyes hozzáállása mindenben*[19]"
  - *„Órai aktivitásom javulása, osztályfőnök tanácsai, támogatásd*"

19 Forrás: A kutatás során használt kérdőív

- *„A jó jegyeim, és a tanáraim hozzáállása a tanításhoz, illetve hozzám"*
- *„Kedvenc tanáraimtól kapott lelki támogatás és egyéb segítségadás"*
- *„A volt ofő is tanít engem"*
- *„A mentori tanárommal való segítő beszélgetések nagyon hasznosak voltak számomrd"*
- *„Segítenek a tanárok felkészíteni az érettségi tantárgyakból (fakultációk)"*
- *„A tanárokkal való együttes felkészülés az érettségi vizsgárd"*
- *„Beszélgettem a tanárommal a továbbtanulásról"*

- A szülők és a barátok szerepe:
  - *„Több időt töltök a barátaimmal"*
  - *Új barátok*
  - *Anyukám támogatása*
  - *Barátnőmhöz átmentem tanulni egyik nap. A matekdolgozat ugyan nem a képességeimhez igazodik, de amit átnéztem a lánynál, azt teljesen értem*
  - *A párom visszajött külföldről, így jobban odafigyelek a tanulásra*
  - *Otthoni támogatás*
  - *Otthoni körülmények javulása*
  - *Egy-két barátommal nagyon közeli kapcsolatot tudtam teremteni*
  - *Közös tanulás a barátaimmal*
  - *Párkapcsolat*
  - *Tartós baráti kapcsolat*
- Az osztálytársak szerepe:
  - *Jó osztály*

- *Jó kapcsolatot teremtettem az osztálytársaimmal*
- *Jött egy új osztálytársnőm és eléggé jó kapcsolatba lettünk*
- *Osztálytársaim*

- Versenyeken való és iskolai rendezvényeken való részvétel:
  - *5. lettem a humán komplex versenyen*
  - *Versenyeredmény*
  - *Angol nyelvi versmondó versenyen való részvétel*
  - *Versenyeken való jó eredmények elérése*
  - *Szerepeltem iskolai ünnepségen*
  - *Országos döntőbe jutottam szakmai tanulmányi versenyen*

- Egyéb okok:
  - *Megkaptam a matematika tantárgy alóli felmentést, s ezáltal nem stresszel, hogy nem tudok a többiekkel együtt haladni*
  - *Elutaztam Londonba, ez nagyon befolyásolta az iskolai munkámat*
  - *Sokat olvasok, rendszeresen sportolok*
  - *Sokszor felelek jól kiscsoportban*
  - *Nyitottabb lettem, kialakult a szakma iránti szeretetem, javult a tanuláshoz való hozzáállásom, több emberrel kerültem bizalmasabb viszonyba, kialakult a fejemben a jövőkép, néhány új tanulástechnikai módszert sajátítottam el*
  - *Nem veszünk nehéz anyagot és az megkönnyíti a tanulást*
  - *Szeretek bejönni*
  - *Azért, mert elkerültem otthonról egy nevelőotthonba, és nyugodtabb lettem, jobban tudok figyelni mindenre*
  - *Újra elkezdtem érdeklődni az iskola után. Jelentős sikerélmények*

A tanulók iskolai sikertelenségét számos, a közösség számára alig-alig érzékelhető tényező is okozhatja. Ezeknek az orvoslása éppen azért nehéz, mert a tanulók többsége vagy nem szívesen beszél ezekről, vagy nincs kivel megosztani a szóban forgó problémát. Nézzünk ezek közül néhányat! Több tanulót zavar, hogy idegen közösségbe került, ahol valamilyen ok miatt nem sikerült a beilleszkedése, s ez kihat a tanulmányi eredményre is:

„Nagyon sok az ismeretlen arc, zavarba jövök, hogy milyen nagy az iskola, ez az iskolai rendezvényeken lehangol."

„Nem tudok megszólalni, ha sokan figyelnek, az egész osztály, vagy idegenek".

Néhányuk számára egy-egy tanár jelent problémát. A tartós sikertelenség stresszhez és egyre gyengébb tanulmányi eredményekhez vezet(het). Problémát jelent az is, ha a tanuló számára nem kedvező az a tanítási módszer, amelyet az adott pedagógus alkalmaz:

„Nem vagyok jó néhány tantárgyból, és nem kedvel sok tanár, és esélyt se adnak javítani, ez stresszt okoz. Nem a tudást osztályozzák, hanem a kinézetet és a magatartást."

„Tanár tanítási módszere."

Arra is van példa, hogy a tanulók (az osztály) fegyelmezetlensége vezet el a sikertelenséghez:

„Órákon a hangos beszéd, kiabálás."

Néhány esetben pedig a tanuló szabadidejében végzett tevékenység az, ami valamilyen ok miatt a tanulás ellen (kezd el) hatni:

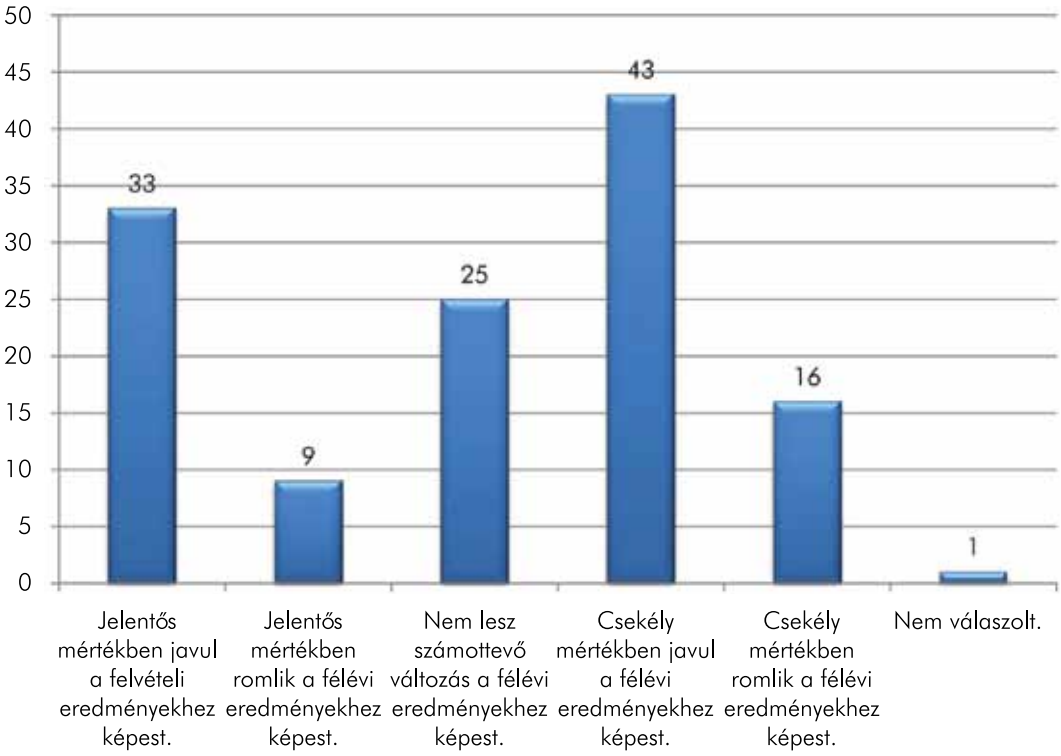
„Elkezdtem kondizni."

„Gitározás a bandában negatívan befolyásolja a tanulmányi eredményeimet, mert fáradtabb leszek tőle."

A mentori tevékenység eredményességének a megítélését több tényező együtteseként lehet elvégezni. Ebben az esetben kiemeltük az egyik elemet, és a tanulók tanulmányaival kapcsolatos eredmények vizsgálatát végezzük el. Az alábbi ábrán a tanulók válaszaiból alkothatunk erről képet. A válaszadók többsége azt jelezte, hogy a korábbihoz képest javult valamilyen mértékben a tanulmányi eredménye, és ehhez képest jóval csekélyebb azoknak az aránya, akik arról számoltak be, hogy a félév során rontottak korábbi teljesítményükhöz képest. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az utóbbi esetben a mentorok nem végeztek megfelelő munkát. A tanulói teljesítmény romlása több esetben már a támogatás előtt elindult, és e folyamat megállítására nem volt elég a rendelkezésre álló idő. De ennél is fontosabb az, hogy a támogatás nélkül a tanulók egy része szinte bizonyos, hogy abbahagyta volna tanulmányait, elhagyta volna az iskolát. Másképpen megközelítve ezt a kérdést, azt látjuk, hogy a

mentori munka legfontosabb céljává az válik, hogy biztosítsa a tanuló iskolai jelenlétét, és lehetőség szerint a tanulmányok folyamatosságát. Ha ez sikerül, akkor a romló eredmények mellett – vagy éppen azok ellenére – rendkívüli teljesítménynek minősül.

37. ábra Megítélésed szerint a tanév végére hogyan alakul a tanulmányi eredményed? (fő)



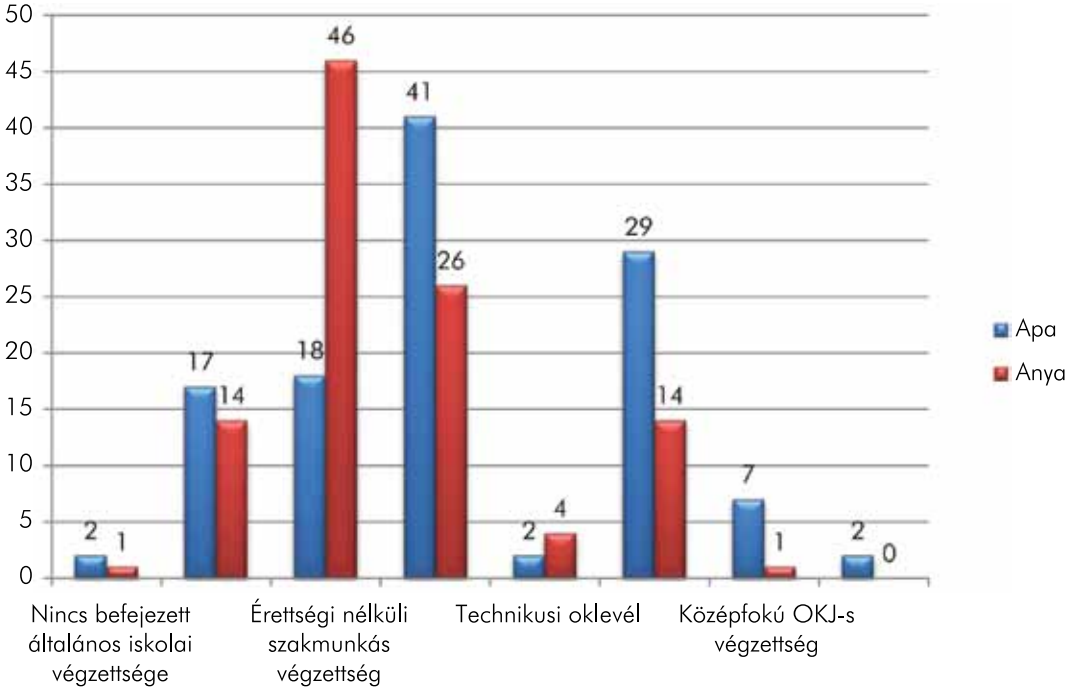
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Az elmondottak után kulcskérdéssé válik annak az ismerete, hogy a tanulók családi háttere milyen képet mutat. Ezt később a szülők által kitöltött kérdőívek kapcsán is megvizsgáljuk. Itt inkább arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanulók hogyan láttatják önmagukat, családjukat. A szülők iskolai végzettségének – mint erre már utaltunk – a tanulói sikeresség szempontjából Magyarországon rendkívül nagy szerepe van. Többnyire ez az a tényező, amely messzemenő módon képes befolyásolni a tanuló iskolai eredményességét, a tanulási útvonal minőségét és időtartamát.

A tanulók által adott válaszok alapján azt látjuk, hogy azok a tanulók kerültek támogatásra, akiknek a szülei – az esetek többségében – középfokú végzettséggel rendelkeznek. Közöttük valamivel magasabb arányban vannak olyanok, akiknek a végzettsége érettségihez kapcsolódik, és erre esetleg szakma is épül, és olyanok, akik érettségi nélküli szakmai végzettséggel rendelkeznek. A két szélsőség egyikét az alacsony iskolázottságú szülő csoportja képviseli. Nagyon alacsony számban olyanok is vannak, akik nem fejezték be az általános iskolát, s hozzájuk képest magasabb azoknak a száma, akik általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. A másik

póluson a diplomával rendelkezők csoportja áll, elsősorban azok, akiknek főiskolai végzettségük van.

38. ábra Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége (a válaszok számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

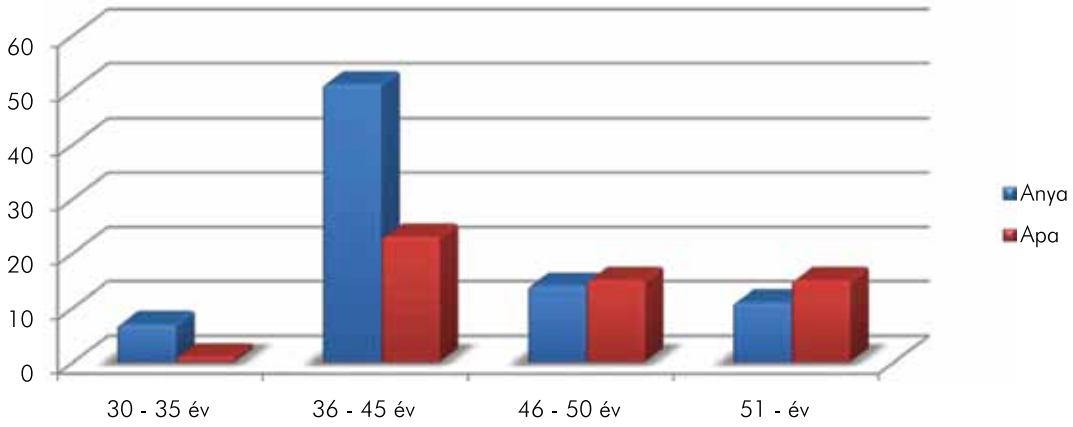
4.3. ...és akiken sok múlhat: a szülők

A szülők számára készült kérdőívek kettős célt szolgáltak. Egyrészt szerettük volna néhány adat segítségével bemutatni a szülői hátteret, másrészt pedig igyekeztünk a kérdések segítségével azt is megtudakolni, hogy a szülőknek milyen képük van arról az iskoláról, ahová gyermeküket beíratták, illetve azt is, hogy milyen elvárásaik vannak az adott intézményről, az iskolában tanító pedagógusoktól. A kérdőívet kitöltők magas arányban válaszoltak és küldték vissza az íveket. Kétségtelen, hogy az anyák aktívabbak voltak, de az apák adatai is megfelelő számban feldolgozhatóvá váltak. Ott, ahol mind a két szülő feltüntette az önmagára vonatkozó adatokat, joggal gondolhatjuk, hogy inkább többé, mint kevésbé egyetértettek a kérdések megválaszolásában.

A mentorálást igénylő tanulók kiválasztásának eredeti szempontrendszere azt célozta, hogy olyan tanulók kerüljenek támogatásra, akiket valamilyen szempont alapján hátrányos helyzetűnek lehet minősíteni. Azt már láttuk, hogy a támogatásban részesülő tanulók szüleinek háttéradatai közül számos sokkal kedvezőbb képet mutat annál, mint amit a szempontrendszer rögzített.

A szülők életkora a vártnak megfelelően alakult. A többség 45 év alatt volt, s a hazai szokásoknak megfelelően a nagyobb tévedés lehetőségét kizárva azt mondhatjuk, hogy az apák átlagéletkora valamivel magasabb (lehet), de ezt az elegendő számú válasz hiányában pontosan nem tudjuk bemutatni. Az „átlagtól" való nagyobb eltérésre itt kevés példa van. Az idősebbnek („50 feletti") tekintett szülők száma alacsony, és itt is valamivel magasabb az apák életkora, ami szintén érthető. A 35 év alatti szülők aránya még alacsonyabb, amit részint a tanulók életkora (min. 15 év), részint pedig a gyermekvállalás időpontjának az általános kitolódása magyaráz.

39. ábra A tanulók szüleinek életkori megoszlása (fő)



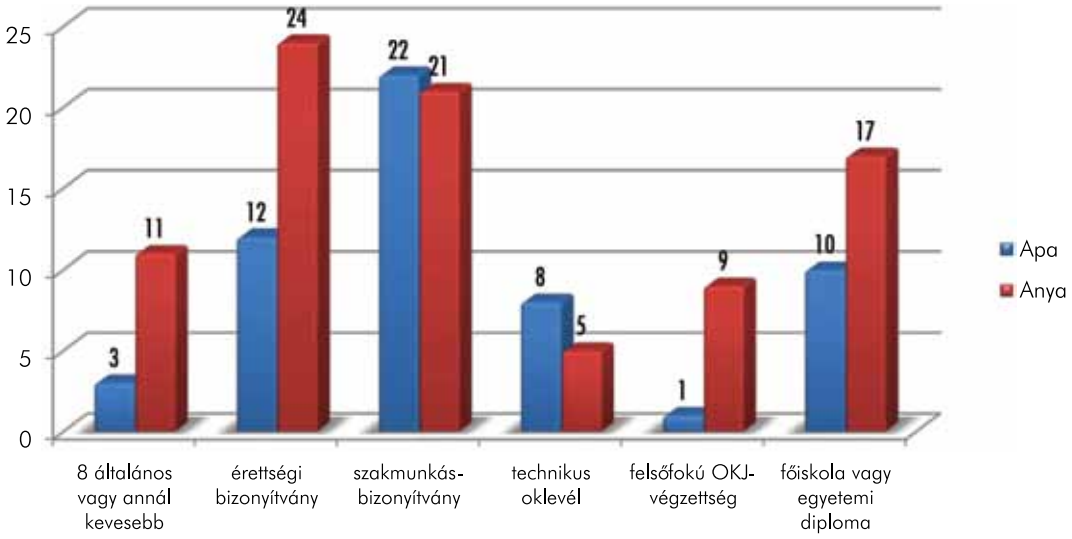
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A szülők iskolai végzettsége alapvetően nem tér el attól, amit a tanulók jelöltek szüleikről. Látjuk, hogy a többség középfokú végzettséggel rendelkezik, és ez a vártnál lényegesen kedvezőbb családi háttérre utal, noha tudjuk, hogy önmagában az iskolai végzettség nem képes stabilizálni a meglazuló, erodálódó családi kötelékeket, érték- és szabályrendszereket.

Ami új információ lehet a korábbihoz képest, hogy az ábra alapján megítélhetővé válik az, hogy az anyák valamivel iskolázottabbak, mint az apák. A legfeltűnőbb különbség a felsőfokú végzettségek esetében mutatkozik meg, amelyet jól magyaráz, hogy az anyák már az érettségi megszerzésében is jelentős mértékben megelőzik férjeiket. Noha a minta csekély, de nagy óvatossággal megkockáztathatjuk azt, hogy ebben az esetben is érvényesülni látszik az elmúlt évtizedben tapasztalható hazai trend, hogy ti. erősödik a nők részvétele az oktatásban, és ezen belül is a magasabb képzettséget biztosító területeken.

A bemutatott ábra azt is megmutatja, hogy a mintába került tanulók többségét pusztán a szülők iskolai végzettsége alapján nehezen lehetne hátrányos helyzetűnek minősíteni. A hátrányok, vagy másképpen a tanulással kapcsolatos nehézségek tehát többnyire más okok miatt következnek be.

40/a. ábra A tanulók szüleinek iskolai végzettsége (fő)



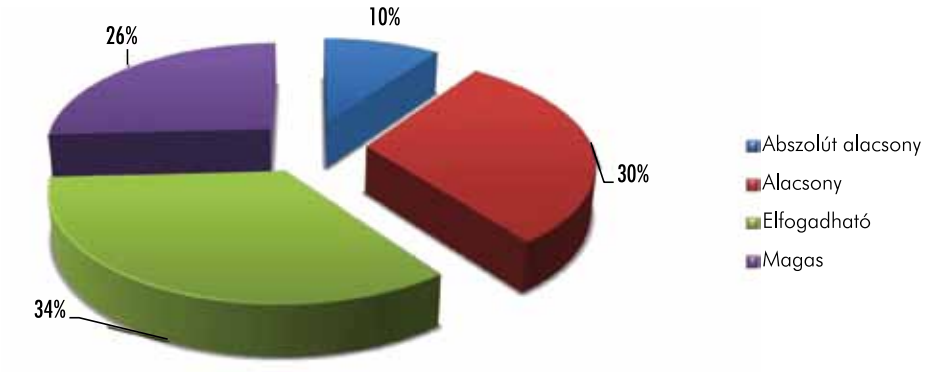
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Ha azt vizsgáljuk, hogy a szülők iskolázottága megfelel-e a munkaerő-piaci elvárásoknak, akkor sem kapunk lehangoló képet. Azt látjuk ugyanis, hogy a szülők mindössze 10 százaléka minősíthető abszolút értelemben alacsony iskolázottságúnak, olyannak, aki(k)nek gyakorlatilag nincs esélye arra, hogy szerephez jusson a munkaerőpiacon, vagy ha mégis, akkor többnyire alacsony presztízsű és jövedelmű munkakörökben. Ezekben az esetekben ugyanakkor komoly előrelépést jelent az, hogy ezek a családok mégiscsak középfokú képzésbe íratták gyermekeiket, ami szinte bizonyos, hogy jelentős próbatétel elé állította a család költségvetését.

Az érettségivel nem rendelkező szülők esetében a reális cél a középfokú végzettség megszerzése, lehetőség szerint olyan, amelyben a szakma érettségire épül. A kérdés itt az, hogy a korábban szakmunkásnak nevezett szülők többségének hogyan alakul a munkaerő-piaci pozíciója.

Ebben a megközelítésben mindenképpen meglepő az, hogy a szülők hatvan százaléka elfogadható vagy magas iskolai végzettséggel rendelkezik. Ez azért fontos, mert a hazai munkanélküliek összetételének az alakulását az iskolázottság döntő mértékben befolyásolja. A magasabb iskolai végzettség önmagában nem óv meg feltétlenül a munkanélküliségtől, de annak időtartamát nagyban befolyásolja. És ez fordítva is igaz. Az alacsony iskolázottságúak esetében a legnagyobb problémát éppen az jelenti, hogy a munkanélkülivé válás előbb vagy utóbb nem epizódot, hanem végleges állapotot jelent. Végleges kiesésre a munka világából úgy tűnik, hogy annál kevesebb az esély, minél magasabb (és sokrétűbb) végzettséggel rendelkezik a munkavállaló.

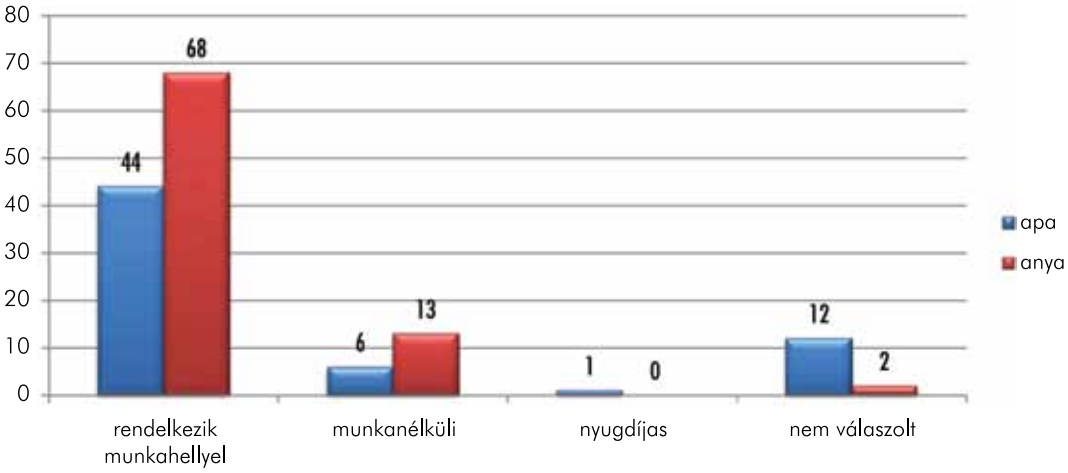
40/b. ábra A tanulók szülei iskolai végzettségének megoszlása a képzettség szintjének megítélése szerint (%)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A hátrányok, vagy másképpen a tanulással kapcsolatos nehézségek tehát többnyire más okok miatt következnek be. A szülők iskolázottsággal összefüggő adatai alapján nem várhattunk drámai képet a munkaerő-piaci státusz kapcsán. A válaszok ebben megerősítették a feltételezést. Jól látszik, hogy a szülők túlnyomó többsége aktív munkavállaló, van munkahelye és jövedelme. Az anyák helyzete azonban jóval kedvezőbbnek látszik. Ez részben azért van, mert mint láttuk, magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, részben pedig azért, mert az apák esetében a válaszadási hajlandóság nem teszi lehetővé pontosabb kép kialakítását. Szokatlanul magas azoknak a száma ebben az esetben, akik nem válaszoltak. A hagyományos nemi szereposztás átalakulásáról van itt szó, amelynek során egyre többször az is előfordul(hat), hogy a nő lép a családfenntartó szerepébe, mint a család egyetlen olyan tagja, akinek legális munkából szerzett jövedelme van. Ennek a ténynek a be-(és el-)ismerése nem könnyű a családapák számára.

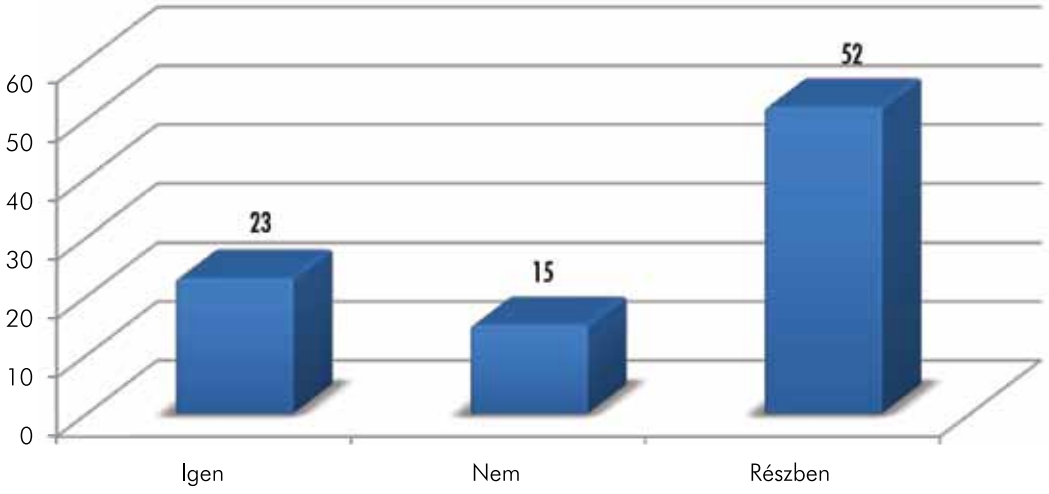
41. ábra A tanulók szüleinek munkaerő-piaci státusza (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Fontos kérdés, hogy a szülők miért az adott iskolát választották gyermekük számára? Menynyi volt a döntésben a tudatosság, és mennyi a kényszer(ű körülmény)? Elvben az lenne az optimális, ha a szülők pontosan ismernék az iskola szakmai tevékenységét, azt, amit a tanulóknak kínál. Erre több lehetőség van. Azt láttuk, hogy több esetben sor került arra, hogy a tanulók szüleikkel együtt részt vettek a nyílt napokon, és igyekeztek tapaszatalatokat gyűjteni az intézményről. A másik – ezt kiegészítő megoldás – az iskola pedagógiai programjának az áttanulmányozása lenne. Ezt a többnyire vaskos szakmai dokumentumot azonban kevesen olvasgatják, többnyire érthető okok miatt. A szaknyelven megfogalmazott szöveg a laikusok számára kevés fogódzót kínál. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy a mintába került szülők kisebb hányada az, aki azt állítja, hogy számottevő módon tanulmányozta ezt a dokumentumot, többségük viszont nem. (Hajlunk arra az életszerű következtetésre, hogy a „részben" válaszok esetében az igazság inkább a „nem"-hez, mint az „igen"-hez áll közelebb.)

42. ábra Ismerik-e az iskola pedagógiai programját?(az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

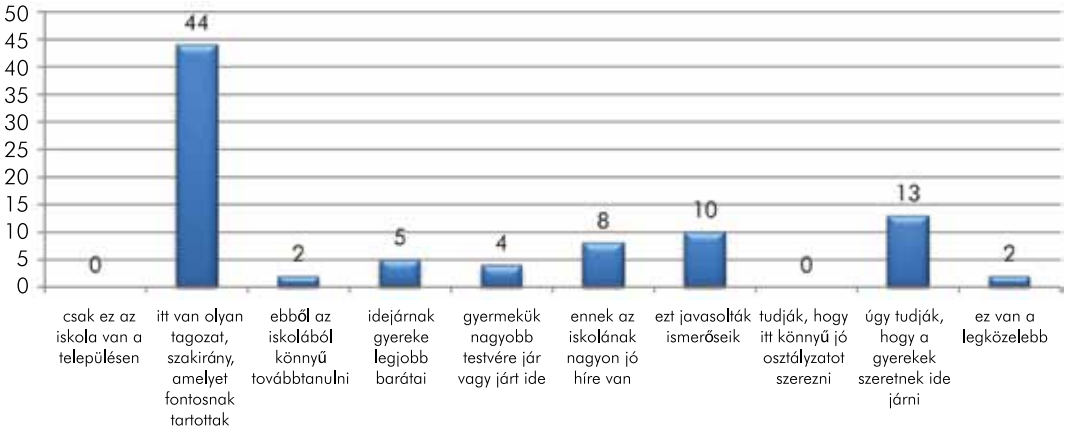
A másik forrást az iskolák honlapja nyújthatja.[20] Ezeket végigtekintve megállapíthatjuk, hogy a szülők (és gyermekeik) alapos és bőséges információt kaphatnak az iskoláról, az ott zajló programokról, a tantestületről és a diákéletről.

A szülők döntését az iskolaválasztásban egyértelműen az határozta meg, hogy az intézmény rendelkezik-e azzal a képzési iránnyal, amelyről azt gondolták, hogy megfelel gyermekük számára. A másik fontos információforrásra csak következtetni lehet. A szülők számára fontos, hogy a tanulók szeressék az iskolát, szeressenek odajárni. Az erről való tudásukat több-

20 http://www.fodorj-bp.sulinet.hu/, http://www.hetenyi-eu.sulinet.hu/, http://www.wallenberg.sulinet.hu/, http://szerver4.kanizsay.sulinet.hu, http://szerver2.bokay-eu.sulinet.hu, http://www.semmelweis-bp.sulinet.hu/

nyire a többi szülőtől szerzik, azoktól, akiknek erről van tapasztalatuk. Ezt erősítik azok az információk, amelyek az iskola „jó hírnevéről" szólnak.
A választásban az is szerepet játszhat, hogy akár a nagyobb testvérek, akár a barátok már az adott intézmény tanulói.

43. ábra Melyik a legfontosabb ok, ami miatt ezt az iskolát választották gyermekük számára? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A szülőkben él valamilyen kép az iskoláról, a pedagógusokról és az ott zajló pedagógiai/szakmai tevékenységről. Az iskoláról kialakított elképzelések gyökerét többnyire a saját iskolai élmények jelentik, amelyek azonban – láttuk a szülők életkorát – az esetek többségében azokhoz az iskolákhoz, iskolai évekhez kapcsolódtak, amelyek egy más társadalmi és gazdasági környezetben működtek. Azt, hogy ezekből az évekből milyen képet őriztek meg a maguk számára a szülők, nagyban befolyásolja az, hogy tanulási útjaikat sikerként vagy kudarcként élték-e meg. Az sem mellékes, hogy saját iskoláztatásuk függvényében hogyan élik/élték meg felnőttlétüket. Mindezek alapvetően befolyásolják azokat a törekvéseket, hogy gyermekeik számára hol helyezik el értékrendjükben a tanulást és az iskolát.

A szülők többsége számára az iskolai életút „relatíve" biztos, hogy sikerként volt elkönyvelhető, hiszen abban az időben a középiskola elvégzése, az érettségi, a szakmatanulás még önmagában is kínálhatott perspektívát, egyfajta boldogulást. Kérdés, hogy a rendszerváltást követő két évtized egyéni történései milyen kontextusba helyezték a korábbi (iskolai) élményeket. Igazolta-e az életút későbbi szakasza magát a tanulást, az iskolai (és családi) erőfeszítéseket, vagy mindez hiábavalónak bizonyult?

A szülők többsége úgy gondolkodik, hogy a középiskola legfőbb célját a továbbtanulásra történő felkészítés jelenti. Ez azért érdekes, mert az elmúlt években éppen azt lehetett látni, hogy a felsőoktatásban való bejutás az esetek többségében könyebbé vált, mint a megelőző években. Inkább az jelentette számos esetben a problémát, hogy több felsőoktatási intézménybe is rendkívül alacsony pontszámokkal juthattak be diákok. A szülők elképzelé-

seiben azonban a felsőoktatásról is más kép él, többnyire olyan, amely a felvételit olyan szűrőnek képzeli el, amelyen csak nagy erőfeszítéssel csak keveseknek sikerül átjutni. (Ma már – ahogy ezt látjuk – nem ez jelenti a legnagyobb problémát. Sokkal inkább azoknak a költségeknek az előteremtése, amelyek nélkülözhetetlenek a felsőfokú tanulmányok folytatásához.)

Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy a szülők között vannak olyanok, akik gyermekük jövőjét illetően nem egyetemi/főiskolai tanulmányok folytatásában gondolkodnak, hanem szakképzésben. Ezért felértékelődik az iskoláknak a pályaválasztási és pályaorintációs tevékenysége. A felelősség ezen a téren rendkívül nagy. Szemben az elmúlt évtizedekkel, ma már nemcsak arról szól ez a tevékenység, hogy az iskola megjelölje a „következő iskolafokozat" egyik vagy másik intézményét. Sokkal inkább egy új, az élethosszig tartó tanulás paradigmájában kellene az iskolák felelőseinek a tanulási stratégia irányát meghatározni. Manapság az iskolák zöme még nem készült fel egy ilyen irányú és jellegű tervezési szolgáltatás biztosítására a tanulók számára.

E két céltól messze elmaradva következnek azok a célkitűzések, amelyek a tanulók készség- és képességfejlesztésére irányulnak. A konkrétabb célok közé ékelődnek azok az általánosabb elvárások, amelyeket „mindig és mindenhol" megfogalmaznak az iskolákkal szemben (pl. életre nevelés, alapvető normák betartatása).

Igénylik a szülők az alapműveltség biztosítását és az értékközvetítést is az iskolától, noha tudjuk, hogy közülük kevesen lennének olyanok, akik ismerik az ezzekkel kapcsolatos alapdokumentumokat. Kétségtelen, hogy akkor, amikor ők jártak iskolába, az iskola által közvetített értékeket és műveltségi elemeket egyértelműbben meg lehetett fogalmazni. (Érdemes megjegyezni, hogy manapság ezekről a kérdésekről szakmai körökben is lezáratlan és szerteágazó vita folyik.)

Ami a harmonikus személyiség kibontakoztatását illeti, jól látszik, hogy ez a tényező a szülők egy része számára háttérbe szorul a versenyelv(űség) mellett (továbbtanulás, tanulmányi versenyek). Sokkal inkább cél az, hogy a gyermek sikeres és eredményes legyen, mint sikertelen és (mondjuk) „jó ember".

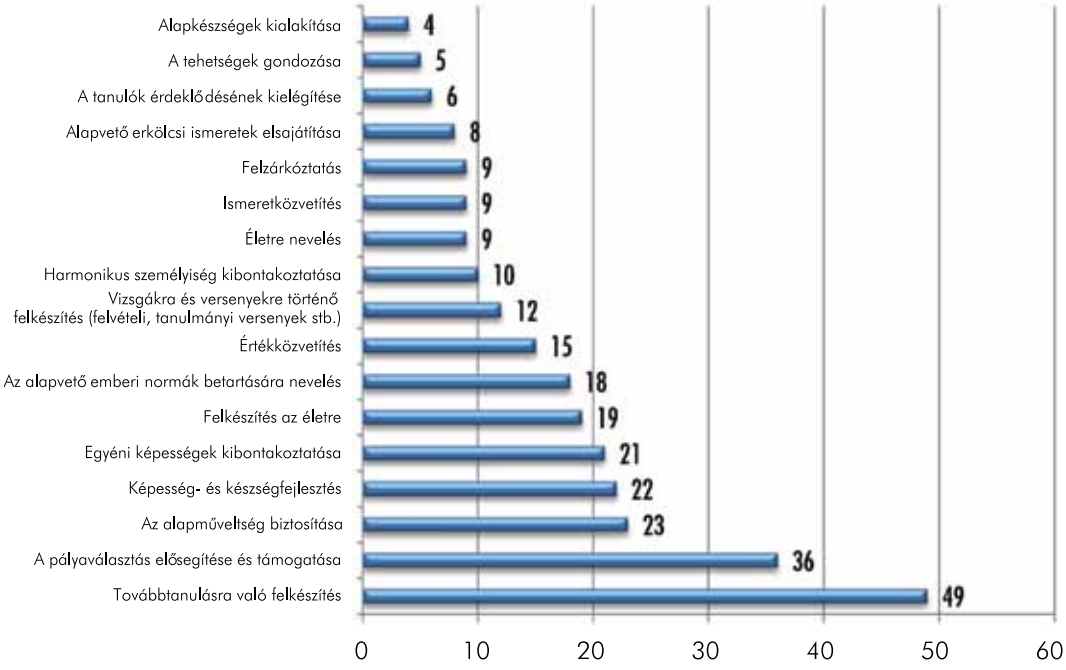
Ugyanakkor figyelemreméltó az, hogy a nemzetközi mérések eredményei nyomán egyre inkább tudatosul az, amit a hazai oktatás egyik kritikájaként szoktak megfogalmazni, ti. a magyar iskolák még mindig túlságosan is akadémikus jellegűek, a hangsúlyt az ismeretek átadására helyezik. Jól látszik, hogy ez a korábban nagyon fontos elvárás ezúttal már csak a rangsor második felében kapott helyet.

Feltűnő, hogy éppen a megkérdezett célcsoport tagjai nyilatkoznak úgy, hogy a felzárkóztatás (és esetleg az alapkészségek kialakítása, megerősítése) kevéssé feladata ennek az iskolatípusnak. Részint igazuk is lehetne, de a konkrét helyzet (ti. gyermekeik iskolai szereplése) éppen mást mutat.

A szülők többsége, úgy tűnik, pontosan tisztában van gyermeke képességeivel. Nagy a valószínűsége annak, hogy (és ezt részben az iskolaválasztás is megerősítheti) többségük nem tartja kiemelkedően tehetségesnek gyermekét, és ezért a tehetséggondozást sem sorolja az iskola legfontosabb célkitüzései közé. Az is bizonyos, hogy a szülők fejében egy kevéssé differenciált kép él a tehetséggondozásról.

Összegzésképpen annyit mindeképpen megállapíthatunk, hogy a szülők elképzeléseiben a hagyományos(abb) iskolai célok mellett erőteljesen megjelennek azok a korszerű elképzelések, amelyekben az oktatási szakemberek többnyire egyetértenek. Az itt feltárt elvárásrendszer lehetőséget kínálhat az iskoláknak ahhoz, hogy hozzáigazítsák szakmai elképzeléseiket, módszereiket, az oktatás tartalmi elemeit a szülők által megfogalmazottakhoz. E nélkül ma már intézményi szintű innovációk indítása elképzelhetetlen.

44. ábra Mit tartanak Ön / Önök az iskolai oktatás három legfontosabb feladatának (A jelölések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Nem lehet eléggé és elégszer hangsúlyozni azt, hogy az oktatás legfontosabb szereplője a pedagógus. Az elmúlt időszak egyik legnagyobb hatást kiváltott szakmai jelentése a következőket írta:

„A rendelkezésre álló adatok azt bizonyítják, hogy a diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg. Egy tíz évvel ezelőtt Tennessee államban lefolytatott vizsgálat kimutatta, hogy, ha két átlagos nyolcéves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a

másik egy gyengén oktató pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet egymástól (5. ábra). Összehasonlításul: az adatok azt mutatják, hogy az osztály létszámának 23-ról 15-re csökkentése legfeljebb nyolcszázalékos javulást eredményez. Egy másik, Dallas városban végzett kutatás szerint azok a diákok, akik egymás után három eredményes tanárt kaptak, 49%-kal jobban teljesítettek, mint azok a társaik, akiket három alacsony hatásfokú pedagógus tanított."[21]

Ha a szülők tehetik – bár ez egyelőre inkább az óvodáztatás és az alapfokú oktatás esetében elterjedt Magyarországon – , nem intézményt, hanem pedagógust választanak. A középfokú képzés esetében tehát ez egyelőre még nem gyakorlat, de az aligha vitatható, hogy a „jó tanárnak" híre van. Milyen is a jó tanár? Mit gondolnak válaszadóink erről? Milyen „tanárkép" él bennük? Ezekre a kérdésekre igyekszünk a következőkben választ adni.

A szülők számára a legfontosabbnak a pedagógusok szakmai felkészültsége látszik. Ezt követik azok a módszertani követelmények, amelyek alapján azt várják a pedagógustól, hogy tantárgyát (és tantárgyán keresztül) szerettesse meg a tanulókkal az adott tárgyat, és magát a tanulást. Bár e kettős követelmény az adott jelölések számát illetően távol áll egymástól, joggal gondolhatjuk, hogy ezeknek a megvalósítása egymás feltételezése nélkül nem oldható meg.

A következő szempontot azok az elemek határozzák meg, amelyek a tanulói előmenetel szempontjából tekinthetők fontosnak. Az értékelés szakszerűsége és korrektsége mellett a tanulók szeretete is megjelenik szempontként.
A tanulói jogokra történő „odafigyelés" nélkülözhetetlen eleme egy demokratikusan működő intézménynek.

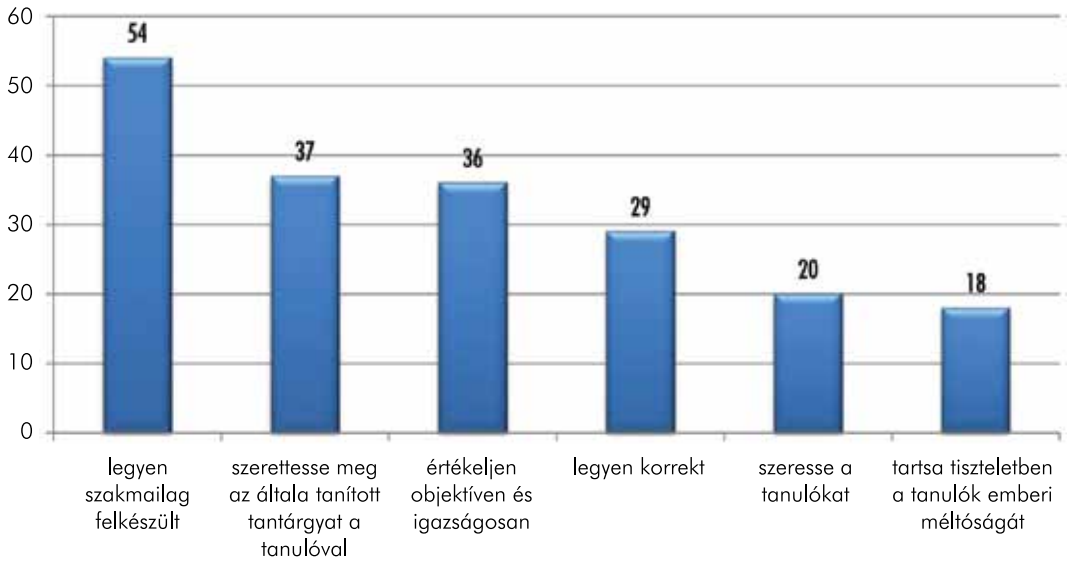
Meglepő ezzel szemben az, hogy a pályaválasztási tevékenység támogatását nem a pedagógustól, hanem, mint korábban láttuk, az „iskolától" várják a szülők. Ez a „kettősség" részben arra vezethető vissza, hogy a szülők többsége a tanulókat tanító pedagógusoktól „szakmaiságot" vár el, míg a pályaválasztást, a pályaorientációt sokkal inkább adminisztratív jellegű tevékenységként könyvelik el.

Valószínű, hogy a szülőkre is hat (ha nem is közvetlenül) mindaz, amit a pedagógusok túlterheltségéről hallanak. Ezért nem tekinthetjük véletlennek azt, hogy elvárásaik végén szerepelnek azok a tevékenységek, amelyek nem tanórákhoz kötődnek, sőt iskolaidőn túl szerveződnek (a szülőkkel történő kapcsolattartás, tanórán kívüli programok).

---

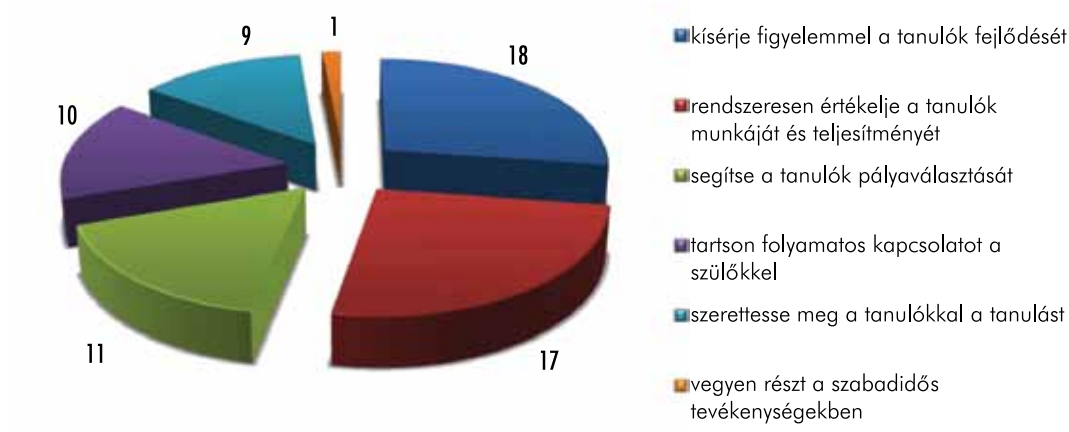
21 michael_barber@mckinsey.com - mona_mourshed@mckinsey.com: Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Mckinsey.pdf 15.o.

45/a. ábra Mit várnak el a gyermekük jelenlegi iskolájában dolgozó pedagógusoktól? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

45/b. ábra Mit várnak el a gyermekük jelenlegi iskolájában dolgozó pedagógusoktól? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Szinte bizonyos, hogy a szülők többsége nem tudja (vagy kevéssé tudatosul bennük), hogy a mentorprogram során a tanulói támogatás milyen többletterheket rótt a pedagógusokra. A válaszok azonban azt is jelzik – noha közvetett módon –, hogy a tanulók iskolán kívüli idejével sem az iskola, sem pedig a család nem tud igazán mit kezdeni. Ennek elsősorban a

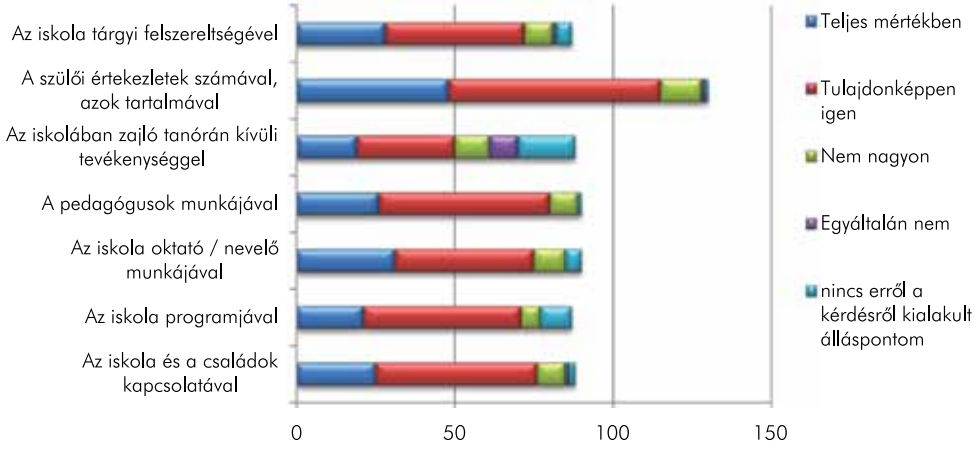
szülők és a pedagógusok tényleges (és sok esetben valóban növekvő) elfoglaltságában kell keresni az okát.

A szülői elégedettség feltárása és a tapasztalatok hasznosítása ma már elkerülhetetlen és nélkülözhetetlen tennivalóként jelenik meg a menedzsment tervezési feladatai során. Hasonló mondható el a pedagógusok és az iskola más munkatársainak tevékenysége kapcsán is. Ebben az esetben azoknak a szülőknek a véleményét kérdeztük meg az iskolával összefüggő dolgokról, akiknek a gyermekeiért az iskola ebben az esetben sokkal többet tesz (vagy tehet), mint ami a jelenlegi körülmények között elvárható lenne. A személyre szabott támogatás, ami a modern oktatás/nevelés egyik kulcseleme, itt sok esetben megvalósulni látszik, függetlenül attól, hogy a szülők számára ez nem biztos, hogy nyilvánvaló(vá válik). Amikor válaszaikat megfogalmazták, szinte bizonyos, hogy az iskola e „többletszolgáltatása" nem minden esetben lebegett a szemük előtt.

Alapvetően az látszik, hogy az egyes megkérdezett területek esetében mindig van a szülőknek egy olyan köre, akik szinte mindennel elégedettek, vagy legalábbis az említésre kerülő tényezők többségével. (Itt most nem részletezzük azt, hogy egy iskolából érkező kérdőív kitöltése esetén – még ha az anonim jellegű is – a szülők milyen védekező, elhárító/megfontoló vagy éppen támadó jellegű attitűdöt, kitöltési stratégiákat léptetnek életbe.

Az elégedetlenség többnyire azokon a területeken erősebb – ezt korábban már jeleztük –, ahol az iskolán kívüli programok, illetve a szülők és az iskola kapcsolata (a szülői értekezletek kérdése) kerül szóba. Az alábbi ábra ezen túl azonban azt mutatja, hogy a felsorolt szempontok kivételével más esetekben nem jelenik meg komoly mértékű elutasítás (elégedetlenség). A szülők dilemmáit érezhetően a „nem nagyon" kategória tartalmazza. Nehéz ebben az esetben különválasztani azt, hogy gondolkodásukban gyermekük iskolai kudarcai nyomán vannak ellenérzéseik az intézménnyel, a pedagógusokkal szemben, vagy a tanulók támogatása során tapasztalt élményeik miatt fogalmaznak meg negatív véleményt.

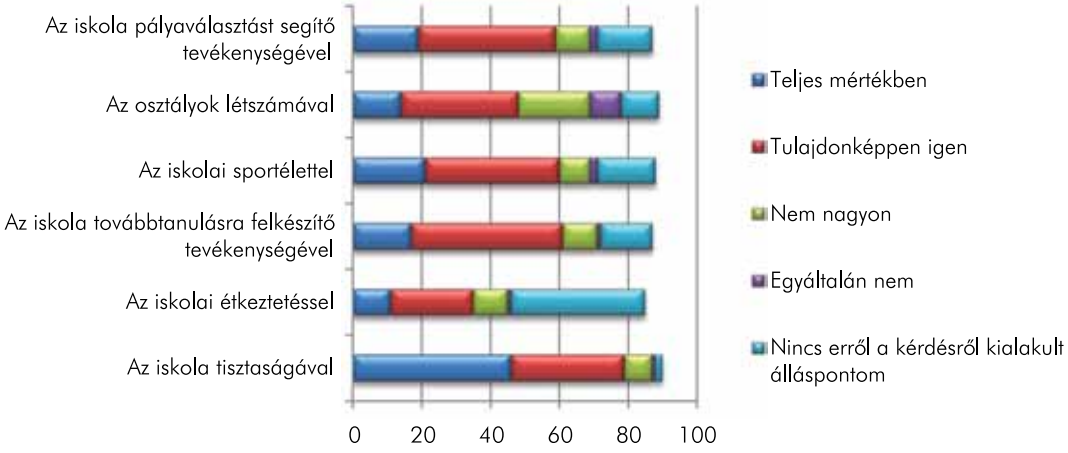
46. ábra Elégedettek-e Önök gyermekük iskolájában... (A jelölések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Ami talán a legnagyobb problémát jelenti a szülők számára, az az egyes osztályok létszáma. Nyilvánvaló, hogy a szülők többsége úgy gondolja, hogy az oktatás minőségét, eredményességét alapvetően az határozza meg, hogy az iskolában (osztályban) hogyan alakul a pedagógusok és a tanulók aránya. Felfogásuk szerint annál kedvezőbb a helyzet, minél kevesebb tanuló jut egy-egy pedagógusra. Ez azt jelenti, hogy többük számára aggodalomra ad okot az osztályok jelenlegi létszáma, amely azonban nem „önmagában" jelent problémát. A probléma még alacsonyabb létszámok esetében is abból következik, mint ezt korábban már bemutattuk, hogy egy-egy osztályra számos olyan tanuló jut, akiknek az iskolával kapcsolatos attitűdjei rendkívül kedvezőtlenek, s ez a tény komoly gátját képez(het)i az eredményességre törekvő pedagógusi munkának.
Nyilvánvaló, hogy e tanulók megfelelő „integrációját a tanulás világába" megkönnyítené az, ha az iskola a jelenleginél nagyobb hatékonysággal tudná befolyásolni e tanulók szabadidejét, de láttuk, hogy éppen ez az „időintervallum" az, amelyre a pedagógusoknak gyakorlatilag nincs kapacitásuk. Ezt a problémát, ha közvetve is, de jelzik a szülők akkor, amikor néhányan arról nyilatkoznak, hogy kevéssé elégedettek az iskola „programjával".
A iskola infrastruktúrájával és az ehhez kapcsolható tényezőkkel kapcsolatban nincs éles véleménykülönbség a szülők között. Ezekre a területekre (étkeztetés, tisztaság, tárgyi felszereltség) kevéssé van rálátásuk, és információt is csak közvetve kapnak. Közvetlen tapasztalatszerzést azok a (többnyire) ritka alkalmak biztosíthatnak, amikor a kötelező iskolai jelenlétnek (szülői értekezlet, fogadóóra stb.) igyekeznek eleget tenni.

47. ábra. Elégedettek-e Önök gyermekük iskolájában… (A jelölések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

4.4. Befejezés

A Humán TISZK-be tömörült iskolák módszertanában a mentorálásra épülő tanulói támogatás kiemelkedő helyet foglal el. A pedagógusok célja az volt, hogy mindazoknak a tanulóknak a számára, akiknek az esetében a tanulási kudarc (évismétlés), vagy ebből fakadóan súlyosabb problémák (a tanulás időleges felfüggesztése, az iskola elhagyása) felmerül-

tek, olyan „személyre szabott" támogatást nyújtsanak, amelynek a segítségével a jelzett dolgok elkerülhetővé válhatnak.

Láttuk, hogy egy-egy mentorpedagógusra egy-három tanuló jutott, amely jelentős többletterhet rótt a feladatot vállaló személyre. E pedagógusok helyzetét nem könnyítette meg, hogy a feladat megkezdése előtt nem szerveztek számukra megfelelő időtartamú és szakmaiságú felkészítést. Ennek a programnak a hiánya végül nem okozott nagyobb gondot a későbbiekben, mert a feladatot ellátók többsége a tanulói támogatásnak ezt a formáját – noha ebben a formában nem nevesítve – már korábban is végezte, igaz, akkor díjazás nélkül. Így tehát az önképzés, a gyakorlatban (és egymástól) történő tanulás volt az, ami megalapozta a tevékenység szakmaiságát.

A mentori munkába többnyire az idősebb korcsoportokhoz tartozó, tapasztalt pedagógusok kapcsolódtak be, illetve vállalták ezt a feladatot. Fontos tényezőként könyvelhetjük el azt, hogy egyetlen esetben sem találtunk olyan személyt a programban, akit saját akarata ellenére „delegált" volna az iskola vezetése.

A tanulók kiválasztásának nem volt egységes módszertana, bár a projekt irányítói biztosítottak egységes szempontrendszert. A várttal szemben a támogatott tanulók körébe jóval magasabb arányban kerültek olyan tanulók, akiknek a családi körülményei, egyáltalán a szociális feltételrendszerük a szakirodalmak tanúsága alapján ezt nem tették volna (feltétlenül) szükségessé.

A mentori munka eredményességét

- részben a tanulók kedvezően alakuló iskolai eredményei,

- részben pedig az igazolja, hogy a tanulók még azokban az esetekben sem hagyták abba tanulmányaikat, amikor a tanulmányi eredmények romlása a támogatás ellenére sem volt megállítható.

A megkérdezett szülők többsége számára megnyugtató és elfogadható volt az a szakmai megközelítés, amelyet az iskola gyermekeikkel kapcsolatban alkalmazott. Hangsúlyozni kell azonban azt is, hogy e szülők közül kevesen voltak olyanok, akik érdemi módon tudtak volna a pedagógusok számára segítséget nyújtani. Eredménynek azt könyvelhetjük el, hogy ennek az ellenkezője sem történt. Ez a jövőt illetően jó jel lehet az iskola számára, s lehetőséget kínál(hat) egy új típusú, a jelen gyakorlat keretein túl mutató kapcsolatrendszer kimunkálására a szülőkkel, családokkal.

II. rész

Bevezetés a mentorpedagógia módszertanába

5. Közelítések

5.1. A mentori gyakorlat hétköznapjai

A következő fejezetben a mentori tevékenység mindennapjait igyekszünk az olvasók számára bemutatni. Ezúttal a programban szerepet vállaló pedagógusok közül kértünk fel néhányat, hogy osszák meg velünk és a jövendő olvasókkal azokat a tapasztalatokat (és természetesen élményeiket és eredményeiket is), amelyeket az elmúlt időszakban szereztek (és értek el) e munka során.

A következő szövegeket 16 mentorpedagógus írta.[22] Az egyes történetekben szereplők nevei kivétel nélkül kitalált nevek, és nem teszik lehetővé a leírtak kapcsán az azonosítást.

A cél az, hogy megmutassuk, hogy a mentori tevékenység során melyek (lehetnek) azok a jó megoldások, amelyek révén az érintettek munkáját siker koronázhatja. Azt is mondhatnánk, hogy igyekeztünk szerzőinket arra sarkallni, hogy amit leírnak, az „jó gyakorlatként" mások számára is felhasználható, értelmezhető és elgondolkodtató legyen. A valóság sokkal gazdagabb, sokrétűbb annál, hogy azt gondolhassuk, hogy az itt leírtak bárhol és bármikor egyfajta „panelként" alkalmazhatóvá válhatnak. De azt gondoljuk, hogy mások példái formáló erővel hathatnak a cselekvéseinkre, s éppen azért nem gondoljuk azt, hogy a következő oldalak ne kínálnának hasznos olvasnivalót mindazok számára, akik abban gondolkodnak, azt tervezik, hogy maguk is mentorrá válva mentori munkát kívánnak majd végezni.

A mentori munka egyes elemeit bemutató részeket a szerkesztők kommentárokkal látták el, amelyek sok esetben megerősítik, néhány esetben kiegészítik mindazt, amit a mentorok írtak. Ez egy másik nézőpont.

---

22 Bogyó Ágota, Egyedné Szabó Mária Erika, Erdész Rita, Fejősné Szajkó Margit, Katona Józsefné, Mauer Miklósné, Mohácsiné Krix Gertrúd, Petővári Ágnes, dr. Száraz Péter, Szűcs Lajosné, Tötösné Gados Zsuzsa, Zárai Ágnes, Verebes Judit, Verőné Wágner Éva, Virágh Szabolcs, Zelena Katalin.

5.2. A tanulók kiválasztása

„Korábban osztályfőnöke voltam, jelenleg pedig tanítom őt. Mint osztályfőnöke, volt alkalmam megfigyelni őt, beszélgetni vele és édesanyjával is. A mindennapokban osztályfőnöki órákon, tanórákon zajló beszélgetésekből, egyes megnyilvánulásaiból, reagálásaiból szűrtem le azt a következtetést, hogy jelen életkörülményeinél jobbra lenne érdemes, mert értelmes, jó érzésű, nyílt, szókimondó, vagyis úgy ítéltem meg, hogy érdemes a segítségre. Általános iskolás kora óta nehéz körülmények között, ingerszegény környezetben él. Szerencsés abban a tekintetben, hogy társaival jó kapcsolatot tudott kialakítani, sőt olyan társakra is talált, akikkel megoszthatja életének problémáit. Ezáltal a ránehezedő terhek kicsit könnyebbé válnak. Támogatási szándékomat nyíltan megmondtam neki, mondván, hogy szívemen viselem a sorsát, és bátran fordulhat hozzám, ha segítségre van szüksége."

„Az egyik tanulót évismétlőként "kaptam". Tanítottam előző évben is, és már akkor megismertem rendezetlen körülményeit. Amikor az osztályomba került, hosszasan elbeszélgettünk."

„Pár nappal a mentorálási program elindulása előtt az osztályomból két fiúnak a szülei keresték meg az igazgató asszonyt és engem. Akkor mondták el, hogy a két fiú egy nagyon csúnya ügybe keveredett előző este, az egész éjszakát a rendőrségen töltötték, a következmény feljelentés és bíróság eljárás. Két felnőttel a Margit-szigeten megvertek egy színes bőrű férfit. A két fiú már elmenőben volt, mikor a két férfi megtámadta az említett fiatalembert, aki a fiúk felé menekült, így ők is belekeveredtek, és mivel akkor még nem voltak 16 évesek, a verekedést kezdeményezők igyekeztek mindent „rájuk kenni". Aznap reggel azért kerestek meg minket, hogy informáljanak a történtekről, és segítségünket kérték a továbbiakban. Természetesen készséggel vállaltuk a segítségnyújtást, annál is inkább, mert azt gondoljuk, hogy az iskola egyik kardinális feladata a problémák megelőzése, az okok feltárása, és a hatékony segítségnyújtás. Mivel már egy tanévet eltöltöttem osztályfőnökként az érintettekkel, ismerem őket, és tudom, hogy a szélsőjobboldali irányultságuk identitáskeresésből fakad, és abból, hogy nem megfelelő baráti kört választottak. Mikor megérkezett a felhívás a mentorálási programról, egyből rájuk gondoltam, az igazgató asszony hivatalosan is felkért, hogy foglalkozzam velük, ebbe szívesen bele is egyeztem."

„A mentorálási munkához kiválasztott két tanuló az osztályom tanulói. A feladatnak azért örültem, mert a két tanuló problémakörét mélyebben, szerteágazóbban tudtam megvizsgálni, és a gondokra lehetőségem volt megtalálni a helyes utat. A két tanuló magatartásával és tanulmányi eredményeivel, órai munkájával, figyelemzavaraival, hiperaktivitásával, koncentráló képességének, terhelhetőségének alacsony szintje miatt hívták fel magukra a figyelmemet. A rend és a fegyelem, a kötelezettségek hiánya jelentett még szembetűnő problémát, a házirend megszegése, a pontatlan iskolai megjelenés, órákról való távolmaradás, a felszerelések hiánya, a házi

feladatok hiánya, a felkészületlenség a tanítási órára azt a képet mutatta, hogy hiányzik a tanulókból ezen magatartásformák kiépítése, megszilárdítása."

KOMMENTÁR

A tanulók kiválasztása a mentori tevékenység egyik kulcsfontosságú mozzanata. A gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolákban sokkal több olyan támogatást igénylő tanuló van, mint ahánynak a támogatása humán vagy anyagi jellegű kapacitások hiánya miatt megvalósítható lenne.

A döntéseket szakmai szempontok alapján kellene meghozni, de erre gyakorlatilag ritkán, vagy talán sohasem adódik lehetőség. Az emberi sorsok sokrétűsége, a tanulók iránti szeretet és aggódás előtérbe állít(hat)ja a szubjektív tényezőket is, amelyeknek a „kikapcsolása" amúgy nem lehetséges. Mindez különösen nagy súllyal veti fel a felelősség(vállalás) kérdését a döntés pillanataiban.

A bemutatott példák jól érzékeltetik azt, hogy a pedagógusok előszeretettel választottak olyan tanulókat, akiket már jól ismernek. Az is fontos tényező, hogy számos esetben a kiválasztott tanulók a pedagógus osztályába jártak, és ez a tény sok lehetőséget biztosított a mérlegelésre. Az idő, a sok órai és órán túli szituáció megteremtette a mérlegelés lehetőségét, és időt adhatott a döntés átgondolásához.
M.J. –V.S.

5.3. A mentori munka tervezése

„Azzal a tanulóval folytatott munkámat szeretném jobban bemutatni, akit tanítok is. A közös munka megkezdése előtt röviden elmondtam neki a mentorság lényegét, hogy miben tudok neki segíteni, hogy miért is lehet neki jó, hogy van valaki, akihez mindenféle problémájával fordulhat. A tájékozódás érdekében sokat beszélgettem vele, interjút készítettem, és különböző tanulás-módszertani és- személyiség teszteket töltettem ki. Hetente 3 órában tanítom is, így az órákon is nagyon figyeltem a reakciót, viselkedését. Annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjak a problémáiról, beszéltem az osztályfőnökkel, a gyermekvédelmi felelőssel és a diák anyukájával."

„Beszéltem magával a tanulóval, a gyermekvédelmi felelőssel, az osztályfőnökkel, a tanító szaktanárok mindegyikével és a gyermekotthonban lévő két közvetlen nevelővel. A tanuló iskolai körülményeit ismertem, de ismerni akartam emellé a gyermekotthoni életét is, ezért felkerestem a gyermekotthont. A tanulói beszélgetések legelső alkalmai során tájékoztattam a tanulót a mentorálási rendszer lényegéről, működéséről, lehetőségeiről, segítő tevékenységéről, előnyeiről, a problémák közös megoldásának lehetőségéről."

„Évismétlőként került az osztályomba, ezért először az előző tanév eredménytelenségének az okát kellett kideríteni, hogy tovább tudjunk lépni. Tanulásmódszertani feladatokat oldat-

tam meg vele, hogy felmérjem olvasási és íráskészségét, szövegértését, lényegkiemelési képességét, szókincsét, figyelmét, feladatmegértését, feladatmegoldási hajlandóságát, tanuláshoz való hozzáállását. Ezt követően gyakorló feladatokat oldattam meg vele könnyebbtől a nehezebb felé haladva, hogy sikerélményhez juttassam, és ráérezzen arra, hogy képes a tanulásra. Megkértem a magyar nyelvet tanító kollégát, ő is adjon feladatokat, ezt a kolléga meg is teszi, azóta is minden feladatot ellenőriz a tanulónál, és segíti is. Ugyancsak segítséget kértem az angol nyelvet tanító kollégától is, hiszen a magyar nyelvi problémák gondot jelentenek az idegen nyelv tanulásánál is."

- „Elsősorban magával a tanulóval kellett beszélgetnem, hogy problémáit áttekinthessem.
- Gyermekvédelmis kolléganővel, hogy szükséges-e pszichológushoz irányítás.
- Szaktanárokkal a kilátásokról, a javítási lehetőségekről, a tanuló által teljesíthető és teljesítendő feladatokról.
- Az édesanyával, a tanuló családi hátteréről, illetve a tanulás segítésére mit tud vállalni.
- Családsegítővel a nyári korrepetálási lehetőségekről.
- Pszichológussal, hogy fogadja a tanulót.
- Ismételten többször is a tanulóval a megoldási lehetőségekről, terv készítéséről. „

KOMMENTÁR

A mentori munka tervezése az iskolában nem egyéni feladat. A bemutatott példákból jól látszik, hogy az osztályban tanító pedagógusok és az iskolában dolgozó, a pedagógiai munkát segítő szakemberek nélkül kevés esély kínálkozik az eredményes tevékenységre.

A család és a szülők bevonása a tervezési folyamatba nélkülözhetetlen, noha tudjuk, hogy vannak olyan kényszerű helyzetek, amikor erre nagyon kevés az esély, vagy egyáltalán nem kínálkozik semmiféle esély.

A tervezési munka negyedik szereplője maga a tanuló. Azt, hogy mi fog történni, és legfőképpen, hogy miért, azt a tanuló nélkül (esetleg ellenére) nem lehet, és nem érdemes tervezni.

A tervezési folyamat legfontosabb elemének egyértelműen a szakmai jellegű párbeszédek feltételeinek a kialakítását és működtetését tartjuk, függetlenül attól, hogy a partnerek szakemberek vagy „laikusok". M.J. –V.S.

5.4. A tanulóval kapcsolatos problémák azonosítása

„Édesanyával többször beszéltem, elmondta, hogy keveset keres, de lányáról igyekszik gondoskodni. Véleményem szerint alkoholproblémákkal küzd, és hétköznapi problémáit sem igazán tudja kezelni, inkább „sodródik" az idővel. Van egy élettársa, de ő is inkább problémát jelent és nem segítséget. A tanulóval való kapcsolata a maga módján jónak mondható, de nem tud igazi támasz lenni gyermeke számára, és ezt érzi is. Tanácsot, segítséget, útmutatást hivatalos ügyei intézésében szívesen fogad."

„A konfliktusról az osztályomban csak néhányan tudnak, azok, akiknek az érintettek elmondták. Az osztályfőnöki órák keretein belül rendszeresen beszélünk a másságról, az elfogadásról, a toleranciáról, a konfliktusmegoldási technikákról. Természetesen ezek visszatérő témák, akár van konkrét apropójuk, akár nincs.

A két tanulóval napi szinten találkozom, de segítő beszélgetésekre heti két vagy több alkalommal kerül sor, előre egyeztetett időpontban."

„Elvált szülők, akivel a gyermek él, rengeteget dolgozik. Másik szülő próbálja pénzzel befolyásolni a gyermeket. Meghallgattam a szülőt, aki kérte, hogy próbáljam meg a helyes irányba terelgetni én is a diákomat. Osztályfőnöki órán felvetettem, a pénz és gazdagság–szegénység fogalmát, kinek mit jelent ez a két fogalom. Közösen (nem személyeskedve) beszélgettünk erről a témáról."

„Tudtam róla, hogy édesanyja 16 éves korában szülte meg, majd 5 évesen a nagymama gondjaira bízta, és elhagyta. Azóta nem látta az édesanyját. Akit a család (nagymama, ill. anyja bátyja) apukaként megnevez, nagy valószínűséggel nem a gyerek biológiai apja, mert a gyerek öröklődő betegsége egyedi a családban, és ugyanígy egyedi a családtagjaiét messze meghaladó intellektuális képessége. „

„A gyermekkel kapcsolatos mentorálást igénylő problémák jelentős része már az informális beszélgetések alatt jórészt tudatosult. Nagyon sok információt kaptam a gyerek baráti körétől, akikkel szintén informális csatornákon tartottam a kapcsolatot (ők is a vonaton utaztak). Sokat segítettek a problémák felmérésében, illetve a megoldások kidolgozásában a gyermek családtagjai, elsősorban a nagymama, akivel mindvégig szoros kapcsolatot tartottunk, és akivel a gyerek szoros érzelmi kötődésben áll. Szintén segítségemre volt a gyermek osztályfőnöke, és a többi szaktanár, akik más nézőpontból látták a problémát, és szintén ötletekkel tudtak ellátni a megoldásokat illetően. Végül nagy segítségemre volt az iskolai ifjúságvédelmi felelős, akivel többször konzultáltam, és akitől sok konkrét tanácsot kaptam."

KOMMENTÁR

A tanulóval kapcsolatos problémák azonosítása a mentorálási tevékenység tervezésekor kulcskérdés. Ebben, akárcsak a mentori tevékenység tervezésében, a tanulót jól (jobban) ismerő munkatársak segítségére lehet (kell) támaszkodni.
A tanulóval kapcsolatos problémák azonosítása azért fontos, mert ez nemcsak a tanuló jobb megismerésének nélkülözhetetlen feltétele, hanem annak is, hogy a problémák feltárásán keresztül megtervezhessük azt a kapcsolatrendszert, amelynek a segítségével bevonhatjuk a családot is e munkába. És ellenkezőleg. mindaz arra is lehetőséget nyújt, hogy felismerjük, a család oldaláról nincs esélyünk arra, hogy munkánk támogatásban részesüljön…

A „problémaleltár" kialakítása a mentor és tanítványa között bizalmi folyamat. Rendkívüli felelősséget kíván az, hogy melyek lehetnek azok az elemek (tények, információk stb.), amelyeket a siker érdekében megosztunk, vagy meg kell, hogy osszunk kollégáinkkal, más munkatársainkkal. M.J. –V.S.

5.5. Hogyan kezeljük a konfliktusokat?

„Nehéz anyagi és egyéb körülményeiből adódóan érzékenyebb, mint társai többsége. Neveltetése hiányosságai miatt nem mindig a megfelelő hangnemben reagált tanárai kérésére, közléseire. Gyakori beszélgetésekkel kellett ezeket tisztázni, helyére tenni, szülővel megbeszélni. Olykor társak segítségét vettem igénybe meggyőzése céljából. Az azonos életkor, a baráti kapcsolat gyakran többet tud elérni, mint egy tanár vagy szülő."

„Beszélgetések a tanár részéről értő hallgatással a rendezettebb életvitel és a hiányzások, késések csökkenése közötti összefüggésekről…"

„Amióta sikerült vele elfogadtatni, hogy az iskolafogászaton csináltassa meg a fogait, mert így kulturáltabb a megjelenése, és a bőrgyógyász segítségével a bőre is rendbejött, már nem „szólnak be" neki. Azt is megértette, bármilyen nehéz körülmények között is élnek, a napi tisztálkodás fontos a saját egészsége és a közösségben való megjelenése miatt is. Már nem el-, hanem mellé ülnek, segítőkészsége miatt inkább kihasználják."

„Mindenkit utálok" alapállás, és ezért senki és semmi nem jó. Beszélgetés, kit, miért nem szeretsz. Nem tudnál-e valami jót mondani róla? Van jó oldala? Ezen a vonalon indultunk, így próbáltam megfordítani a felfogását."

„Megnyugtató beszélgetés, feszültségoldás, relaxáltatás.

Önfegyelem gyakoroltatása. Küzdő sportok űzésének javaslata.

Mediátori feladat felvállalása.

Iskolai szociálismunkás, pszichológus segítségének igénybevétele.

Mentálhigiénés gondozás."

KOMMENTÁR

Az iskolai konfliktus kezelése sohasem volt könnyű feladat. Ezeknek a száma és jellege napjainkra feltehetőleg megnőtt és megváltozott. Sokszor jellemző a tanulók közötti durva, fizikai bántalmazással (is) járó összeütközés, e számos példa a van arra is, amikor a tanulók tanáraikat (vagy éppen fordítva) hasonlóképpen bántalmazzák.

A bemutatott példák nem tartalmaznak ilyen jellegű problémákat, és a mentorok többsége sem találkozott ilyennel, vagy legalábbis nem volt annak részese. Ennek ellenére javaslataikban megjelenik annak az igénye, hogy bizonyos konfliktushelyzetek esetében kulcsfontosságúnak tartják azt, hogy a megoldás sikere érdekében szakemberektől kapjanak, kaphassanak támogatást.

Ugyanakkor az jól látszik, hogy azoknak a problémáknak a kezelése is rendkívül nehéz, és éppen ezért alapos körültekintést kíván, amikor a tanulók esetében lelki, testi (fiziológiai) problémák állnak a háttérben, amelyeknek a megosztása ez érintett részéről még a hozzá közel álló személyek esetében sem könnyű.

A mentori munkában a konfliktuskezelés módszertanában szinte minden esetben a sok időt igénylő, a bajok gyökerét feltárni kívánó „beszélgetések" jelentik az alapot. Erre éppen a kapcsolat speciális jellege miatt van lehetőség. Ez sok esetben már önmagában is sikerre vezethet a megoldáshoz vezető törekvésekben.

Nagyon fontos felismerése volt a mentoroknak az, hogy ha erre lehetőség adódott, igyekeztek kortársakat bevonni a konfliktus csillapításába, majd megoldásába. (E „kortárs segítők"intézményes felkészítése és rendszeres igénybe vétele jól kiegészíthetné a mentori tevékenységet.) M.J. –V.S.

5. 6. A legfőbb nehézségek, amelyek gátolják a tanulók eredményes támogatását

„Ilyen jellegű dolog nála a cigaretta, másról legalábbis nem tudok. Miben veszélyezteti a tanulását? Mivel a dohányzást az iskolákban is tiltja a törvény, így ez tilos nálunk is. A diákok természetesen lehetőséget találnak rá, mégpedig oly módon, hogy késve járnak be az órákra, hogy még elszívhassák – itt-ott elbújva az épületben – a cigarettájukat. Ezek a késések persze kihatnak a tanulásra. Próbálkozik nagyon, hogy leszokjon, de mivel az anya is erős dohányos, együtt dohányoznak otthon is. A leszokáshoz felajánlott segítséget nem fogadja el. Természetesen jómagam is próbáltam meggyőzni ennek káros hatásáról. Iskolánkban pedig minden évben szervezünk dohányzás elleni felvilágosító programot."

„Felajánlottam neki, hogy nehéz otthoni körülményei miatt legyen kollégista. Ez csak néhány hónapig működött, nem vált be. Részben azért, mert rontott tanulmányi eredményén, hirtelen nagyobb lett a szabadság, másrészt az anya nem tudta fizetni már akkor sem a kollégiumi étkezés díját, nem tudta állni a zsebpénzt és az egyéb felmerülő költségeket."

„A gördeszkás tanuló kipróbálta a füves cigit, ezt bevallotta nekem, de titoktartást kért tőlem, amit én meg is tettem. Inkább konditerembe jár, könnyű izomzatot szedett fel, a testépítés semmilyen droggal nem fér össze."

KOMMENTÁR

A mentorok számára tevékenységük eredményességét veszélyeztető tényezők közül azok tűnnek a legproblematikusabbnak, amelyeknek az alakulását nem, vagy csak csekély mértékben tudják befolyásolni. Elsősorban a szenvedélybetegségekről szóltak, amelyek - különösen a könnyebb drogok esetében - nemcsak a mentori tevékenységet, hanem az iskoláztatás egészét is alapvetően veszélyeztetik.

A cigarettázás megítélésében egységes az álláspont, de annak kevés az esélye, hogy a „mentori szóra" a tanulók abbahagyják ezt a szenvedélyüket. A probléma ott és akkor válik nehezen kezelhetővé, a dohányzás kapcsán a tanulók több rendben is beleütköznek az iskola fegyelmi előírásaiba (késés a tanórákról, tiltott helyen történő dohányzás). Így és akkor már nem cigarettázás, hanem az igazolatlan órák és sokasodó fegyelmik veszélyeztetik a tanuló eredményes (vagy kevésbé eredményes, de mégiscsak) iskolai pályafutását.

A tanulók szegénysége a másik olyan tényező, amelyek közvetve, és néhány esetben már közvetlenül is veszélyeztetik az iskolai tanulást. Több esetben lehetett tapasztalni, hogy a tanulók iskola mellett (és sok esetben helyett) vállaltak (illegális)munkatevékenységet, mert az így szerzett jövedelme nélkülözhetetlen volt a család megélhetéséhez. Ezt a helyzetet a mentorok támogatás nélkül nem képesek kezelni. (Lásd erről alább: Helyzetek, ahol a mentorok is támogatásra szorulnak) M.J. –V.S.

5. 7. Helyzetek, ahol a mentorok is támogatásra szorulnak

„Nekem nagyon nehéz a gyerekek érdektelenségével, motiválatlanságával megküzdeni."

„Ha a gyerek nem jár iskolába, nincs hivatalos segítség, és támogatás. Az iskolában is csak a gyermekvédelemmel van állandó kapcsolatom."

Szupervízió hiánya

Gyakoribb esetmegbeszélések

„Iskolai pszichológus alkalmazása teljes munkaidőben. Évek óta jelezzük, de egyes tanulók

problémáinak alaposabb ismerete megerősített abban, hogy szükség van minden iskolában főállású, egész héten jelen levő pszichológusra, aki azonnal segít egy-egy válsághelyzetben, s ne csak személyes ismeretségünk útján, többnapi-heti telefonálgatás után jusson szakember segítségéhez a rászoruló.

Jogtanácsos igénybevétele. Amikor iskolán belül nem tudunk megoldani valamilyen problémát, külső segítséget vennénk igénybe. Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősöknek csak jelzési lehetőségük van, viszont azt tapasztaltam, hogy ezek a segítő szervezetek nem állnak a helyzet magaslatán, sokszor inkább csak az adminisztrációban merül ki a tevékenységük. Ettől a tanulótól függetlenül pl. a pedagógiai intézetnél öt hónap kellett egy eset kapcsán a „megmozduláshoz" mégis csak félmegoldás született, egy másik esetnél rendőrség, ügyészség stb. bevonásával is csak három év múlva született eredmény, akkor is csak azért, mert a tanulót veszélyeztető családtag elhunyt.

A családi pótlékot akkor is csak a szülő veheti fel, ha látjuk, hogy nem a tanulóra költi. Még akkor sem juthat hozzá a tanuló, ha kollégiumi díjra kellene, mert ott esetleg jobban tudna tanulni, mint egy dohos, komfort nélküli, élettárstól zaklatott lakásban.

Jó lenne olyan ösztöndíj, amiből a kollégiumi díjat és az étkezést lehetne finanszírozni, mert egy kialvatlan, fáradt, éhes embernek hiába beszélek a kilábalás lehetőségeiről, jövőről, távlati célok kitűzéséről, ha neki mindehhez ma kellene ennie, aludnia, hogy legyen energiája a biztonságosabb jövője alapozásához. (Ismerek olyan alulfizetett pedagógust, aki hónapokon keresztül hordta az uzsonnát pártfogoltjának, mire sikerült ingyenes elhelyezést nyerni egy kollégiumban, de az alkoholista apa továbbra is felvehette a családi pótlékot.)"

„A mentorálás során számomra a legnagyobb nehézséget a család anyagi vonatkozásában történő ellehetetlenülése okozta. Az utóbbi időben mindkét szülő munkanélküli. A törvény értelmében egy gyermekes család – még akkor is, ha az anya hivatalosan egyedül neveli – csak alkalmanként juthat segélyhez. Sikerült ugyan az iskolai alapítvány segítségével megoldani, hogy néhány hónapra fizessük az ebédjét, de egész tanévre nem. Innentől kezdve maximum én fizethettem volna az ebédjét, ha ez módomban állt volna. És itt éreztem először, hogy tehetetlenül állok a probléma előtt, és hogy nincs megoldás. Ekkor elégelte meg a tanítványom ezt az anyagi csődbe jutást, és szerzett több hónapi próbálkozás után munkát, heti egy alkalomra, nyolc órában. Ahogy ő fogalmazott: „Nem akarok éhen halni". Mindezek nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy egyre kiábrándultabb, elkeseredettebb legyen, és hogy a sikeres első év után sikertelen második év elé néz. Ekkor úgy éreztem, hogy nincs erkölcsi alapom arra, hogy fűtetlen lakásba hazatérve, elégtelen étkezés mellett még arra buzdítsam, hogy mindezek ellenére „Gondolj a jövődre!" A megbeszélésen egy kolléganő említette, hogy ezeknek a gyerekeknek állandó anyagi segítségre is szükségük lenne. Mélységesen egyetértek vele, bár ott akkor nem fejeztem ki egyetértésemet."

KOMMENTÁR

A mentorok számára a legnagyobb nehézséget a tanulókkal kapcsolatban az iskola kompetenciáin túlmutató tényezők okozzák. Jól látszik, hogy a szakmai törekvések nem képesek ellensúlyozni a tanulók szociális helyzetéből adódó nehézségeket. További problémát jelent az is, hogy a különféle típusú támogatásoknak a koordinálása nem történik meg, hiszen ezek sok esetben eltérő szakágazatok forrásaiból származnak.

Ahhoz, hogy a mentorok a tanulók iskolán kívüli ügyeiben megfelelő támogatást tudjanak nyújtani – túl a felhatalmazással összefüggő kérdéseken - szakjellegű (jogász, pszichológus, pszichiáter stb.) támogatásra lenne szükségük.
Azoknak a problémáknak a kezelése sem könnyű, amelyeknek a gyökerei valahol a tanuló családi körülményeiben, a szülők iskolázottságában, az iskolával kapcsolatos attitűdjeikben, vagy éppen a tanuló korábban megszerzett (többnyire negatív) iskolai élményeiben keresendő. A tanulással kapcsolatos (akár teljes) motivációs hiányok csak komplex módon, minden lehetséges szereplő együttműködésével számolhatók fel. M.J. –V.S.

6. Mit ajánlanak a mentorok?

„Amennyiben mód van rá, beszélgetések, kapcsolattartás a szülővel, - mert ez nagyon fontos lehet a családi viszonyok megismerésére, ugyanis ezek ismeretében többet tudunk tenni a gyermekért.

Beszélgetések magával a gyermekkel, baráti körével, akikkel az iskolában barátkozik.

Érdeklődni iskolán kívüli társaságáról is, mint ahogy a szülőnek is ezt kell tennie. Éreznie kell, hogy majdnem szülőként törődünk vele.

Tanácsot adni neki, a szülőnek, vagy másoktól kérni tanácsot, segítséget (továbblépés valamiben, valami elintézése terén, anyagi segítség megszerzése)

Együtt kell működni az osztályfőnökével, rákérdezni tőle, ha hiányzik. Bizonyos esetekben kérni kell a gyermekvédelmi felelős vagy a védőnő segítségét. Nálunk már van iskolapszichológus, az ő segítségét is igénybe lehet venni, amennyiben ő maga is igényli. Erőltetni ezt nem lehet."

„Nem lehet a tanuló problémáját szétválasztani a család problémáitól (bár a szupervízor ezt szorgalmazta), mert a tanuló az iskola után a családjához megy haza.

Ha a mentor nem ismeri a család problémáit, és azt, hogy a tanuló milyen „pozíciót" foglal el a családban, nem lehet eredményes a mentorálás.

Ha nem ismerjük a tanulási problémák kiváltó okait, nem tudunk hathatós segítséget nyújtani.

Egyedül nem lehetünk eredményesek, mert többnyire egymást erősítő negatív hatásokkal szembesülünk.

Ha a tanulót nem tudjuk sikerélményhez juttatni, nem várhatunk eredményt.

Ha dicsérünk, elismerünk, legyen mögötte tényleges teljesítmény, mert ha hiteltelenné válunk a tanuló szemében, elveszítjük bizalmát, és eredménytelen lesz a munkánk.

Nem vehetjük át a szülő szerepét – az egy más státusz a tanuló életében –, de folyamatos figyelmünkkel, segítségünkkel változtathatunk a tanulónál a modellkövetés irányán, kudarcorientáltságán.

Segíthetünk a tanuló képességeit megismerve reális életcél kitűzésében.

Nem erőltethetjük rá magunkat a tanulóra, a bizalom elnyerése a legfontosabb.

Tiltással, negatív közlésekkel nem várhatunk eredményt.

Ha valamit nem helyeslünk, fogalmazzunk meg alternatívákat, hogy a tanulónak legyen lehetősége választani, hiszen sokszor csak azért „ragad le" egy viselkedésformánál, mert nem tudja, mit tehetne helyette.

Ne utasítgassuk –abban van része éppen elégszer –, hanem beszéljük meg, hogyan lehetne változtatni."

„Folyamatosan jelen levés" beszélgetésekkel, délutáni és osztályprogramokkal. Sok nagyon jó programot kínálnak a múzeumok, pl.: Holokauszt Múzeum, ezzel segítve a pedagógusokat."

„Igyekeztem az első pillanattól éreztetni velük, hogy nem haragszom rájuk, és hogy nem ők rosszak, hanem az, amit tettek, és amibe belekeveredtek. Igyekszem meggyőzni őket, hogy érdemesek bárki megbecsülésére és barátságára, ezért nem szabad olyan barátokat választaniuk, akik csak kihasználják, és mikor baj van, cserbenhagyják őket."

KOMMENTÁR

A mentorok tanácsait a jó gyakorlat kialakításához voltaképpen egyszerűen lehet summázni: a mentori munka nem lehet „egyszemélyes feladat", ez nem „one man show".! Az eredmények elérése elképzelhetetlen azoknak a szereplőknek a bevonása nélkül, akik valamilyen módon és területen felelősek (lehetnek) a tanulókért, illetve a kompetenciakörükbe tartozhat a tanulók tanórán kívül eső támoga
tása.

Mindebből következik, hogy a hagyományos módszereket meghaladó innovációk sikeres alkalmazása nem működhet sem az iskolavezetés, sem pedig a tantestület ellenében. Ezért a mentori munka megismertetése a tantestület tagjaival nélkülözhetetlen eleme e tevékenységnek. A cél nemcsak az, hogy e munka módszertanával megismertessék azokat, akik ebben nem vesznek részt, hanem az, hogy elkötelezetté tegyék őket a dolog lényegét illetően. Ez csak olyan módon történhet, ha a pedagógusok számára közösek, vagy közössé válnak a legfontosabb iskolai célok, ebben az esetben a rászorultság és méltányosság elvének együttes érvényesítése a tanulói sikeresség elősegítése érdekében. M.J. –V.S.

6. 1. Dr. Száraz Péter (Bókay János Kéttannyelvű Szakközépiskola): A mentorálás tapasztalatai

Közhellyel kezdem: minden pedagógus mentor is; nyomon követi jó néhány tanítványa személyiségfejlődését. Kiérdemli bizalmukat, és jó irányba terelheti életvitelüket, sorsukat.

A mentorálás intézményesítése jó gyakorlat, amely folyamatosabbá, tudatosabbá teheti a kapcsolattartást. A kompetenciafejlesztés intézményes (Educatio) és civil műhelyei évek óta hangoztatják, hogy az igazán fontos és maradandó hatású események a pedagógus-diák kapcsolatban nem a tanítási órákon, hanem szünetben, folyosón, délután, vagy az iskola területén kívül történnek. Ennek elismerése üdvözlendő.

Biológia-kémia szakos tanár vagyok, a Bókay Szakközépiskolában 2008. január eleje óta tanítok. 1976. óta vagyok a pályán. Megkönnyítette a kapcsolatteremtést tanítványaimmal, hogy az iskolában egészségügyi szakképzés folyt és folyik. Ez lehetővé teszi, hogy „kényes" kérdésekről is kevésbé gátlásosan beszélhessünk.

A leggyakoribb okok, jelenségek, amelyek indokolttá teszik a mentor pedagógus beavatkozását:

- Családi feszültségek (csonka család, jogi és egyéb viták a szülők között),
- szegénység,
- egészségügyi problémák,

- önértékelés, önbizalom, pályaválasztás,
- kamaszkori és szexuális problémák,
- életvitel, időbeosztás,
- feszültség a tanáraikkal és az osztályfőnökükkel való kapcsolatban,
- feszültség osztály- és iskolatársak között,
- dohányzás, függőség,
- világnézeti kérdések,
- párkapcsolat.

Három diáklányt kísérek figyelemmel. (10, 11. és végző, 12. évfolyam). Kettőjüket szakórán nem tanítom. A harmadik (őt nevezzük M-nek), a tantárgyamból, biológiából is idén érettségizik. Az ő esetén, sorsán szeretném vázolni tapasztalataimat.

A kapcsolatépítés szerencsés momentuma, hogy három felnőtt gyermekem van, kettőjük leány. Így a magánéletemből, családon belül is ismerhetem a kamasz és fiatal emberek életének szépségeit és buktatóit.

Mindhárom diák maga keresett meg engem, mikor tudomásukra jutott, hogy segítő tanárt, mentort választhatnak. M. érdeklődése, nyitottsága okán rendszeresen részt vett az általam szervezett közösségi programokban (környezetvédelmi napok, túrák stb.) Utóbbin rendszerint édesanyjával és öccsével. Így régóta, és több oldalról ismerjük egymást, és én a családot.

A bevezető felsorolás akár rangsor is lehetne, mindhárom – és a legtöbb - diák életében, hogy milyen területeken érdemlik meg a segítséget.

M. édesanyjával és testvérével él, átlagos anyagi körülmények között. (Nem jól.) Édesapja elhagyta őket, és peres úton igyekezett minél több ingatlant tőlük magának megszerezni. Ezzel szembesített először a család. Nem sikerült elérnem, hogy M. bármilyen pozitív vonást találjon édesapjában, „gyűlöli”, pedig apa is csak egy van... Szívesen, nyíltan beszélt róla, hogy milyen a család élete.

Rendszeresen dolgozik, édesanyja munkahelyén, a közös megélhetésért. Ez a tanulást hátráltatja, rendszerint fáradt, nem tart határidőket. Ebben tehetetlen vagyok.

Személyiségfejlődési képének vázlata tanulságos, és tiszteletre méltó. Rendkívül mozgásigényes, „vadóc” kisgyerek volt. Az általános iskolában veszélyeztető közegben élt, sa-

ját erejéből (családja tudta nélkül) keveredett bele, és kapaszkodott is ki a dohányzó-alkoholizáló-kriminalizálódó társaságból.

Szerencsére sportolni kezdett, sikeres és tehetséges vívó volt. Első komoly krízishelyzete, amellyel szembesültem, hogy egészségi állapota (ínhüvelygyulladás és műtétek) ezt kettétörte. A második, hogy kedvenc kémia tantárgya nem lesz a pályaválasztásban számításba vehető, mert sok vegyszerre allergiás.

A személyes kapcsolatfelvétel és -tartás nem jelentett nehézséget. Mivel napi kapcsolatban vagyunk, a néhány perces kapcsolatfelvétel, szóváltás nem is fér bele a táblázatba kényszerített „időelszámolásba". Telefonszámom és e-mail címem is nyilvános. Így azonnal értesülök arról, ha valami közölnivalója van a családnak. Ez soha nem volt öncélú vagy tolakodó. Az empátiás módszer kölcsönös emberi megbecsülésre tanít: lehetek én is, ő is fáradt, lehetek (más okból) indulatos vagy rosszkedvű. Családunk, magánéletünk van, és azt kölcsönösen tiszteletben tartjuk.

Két alkalommal volt szüksége M-nek „telefonos segítségre": kedvenc háziállatának elvesztése, és egy depressziós állapot okán.

Bizonyos, hogy a rendszeresség a kapcsolatban nagyon fontos. Így nyomon követhető minden, esetleg előre látható esemény is. M. és tanárai között – főleg késései, mulasztásai miatt – olykor feszültté vált a kapcsolat. Bűntudatot érzett, mert nem tudott könnyen úrrá lenni életvitelén. De általában nem igyekezett tanáraira hárítani a felelősséget. Azzal azért meg kellett küzdenünk, ha szerinte valaki „pikkel rá", „nem bírja" – vagy ez csak a látszat. Édesanyjával sikeres volt az együttműködés, a rendszeres kapcsolat. M. időbeosztása rendezettebb lett.

Osztálytársaival nincs cinkos vagy baráti kapcsolatban, sajnálom, hogy valójában semmilyenben sincs, de baráti köre (a sporttársakat leszámítva) az iskolán belül alakult ki.
Ajánlásomra – amikor szükséges volt – M. megkereste a pszichológus szakember ifjúságvédelmi felelősünket is.

Sajnálatos, de általános tapasztalat, hogy számos olyan egészségügyi, kapcsolati stb. problémával kínlódnak tanítványaink, amelyekkel nem tudnak (nem is érdemes) saját szüleikhez fordulniuk. Hogy mégis találnak támogatót, felnőtt tanácsadót iskolájukban, az a mentorálás intézményének legfontosabb indoka.

Tanítványom a társas kapcsolatairól is kikéri véleményemet. Volt diákunk (most egyetemi hallgató) a párja. Nem hátráltatja a tanulásban, sőt előnyére válik. De ezt a kérdést sokkal árnyaltabban beszéltük meg. És végül: sem én, sem más kollégáim nem utasítjuk vissza, ha valamelyik tanítványunk az interneten is kapcsolatot keres velünk. Az iwiw és a Facebook közhasználatban van. Látható, hogy ki, milyen képet igyekszik festeni magáról, és ez összhangban van-e azzal, amilyennek ismerjük. Ha valaki hirtelen megváltoztatja lapjának tartalmát, arra is érdemes felfigyelni.

Partnereim a kapcsolattartásban: szülők (édesanya), ifjúságvédelmi felelős, igazgató, szaktanárok, osztályfőnök, iskolapszichológus. Köszönet nekik!

6. 2. Virágh Szabolcs (Bókay János Kéttannyelvű Szakközépiskola): A motiváció és az alkotás szerepe a mentorálási folyamatban

Cikkemben a mentori munka két aspektusát szándékozom körüljárni: célom, hogy saját példákon keresztül mutassam be a mentorált diák motivációjának kiemelt fontosságát és az esetleges alkotói tevékenységében rejlő fejlődési potenciált.

Motiváció

A mentorálási folyamat kezdőpontját a mentorált diák kiválasztása jelenti, ami látszólag egy teljesen világos helyzet: a mentor felajánlja segítségét a diáknak, ő pedig dönt arról, hogy elfogadja-e azt vagy sem. Ezt az egyszerű képletet azonban tovább bonyolíthatja néhány tényező. Nem szabad elfelejtenünk, hogy mentor és leendő mentorált már a segítő folyamat megkezdése előtt kapcsolatban állnak – jellemzően mint szaktanár és diák –, így mindkettejükben kialakult egy kép a másikról. Mi más is jelenthetné az alapot arra, hogy éppen azt a diákot válassza ki a mentora, akit választ? Innen nézve a mentori folyamat tehát a szaktanárként létesített kapcsolat elmélyítéseként, árnyalásaként értendő, és nagyban befolyásolja azt a mentor intuíciója, érdeklődése és szimpátiája.

A másik oldalon pedig természetesen ott áll a leendő mentorált és az ő motivációja. Ha ez a motiváció nem jut tovább a valamely külső elvárásnak való megfelelés kényszerén, akkor nincs az a zseniális módszer, empatikus mentor, támogató környezet, ami a mentorálási folyamatot valóban eredményessé és értelmessé tudná tenni. Mindezt saját példával szeretném illusztrálni.

Egy éve tanítottam a tizenhét éves Katát[23], aki jó képességei ellenére a tanórákon feltűnően passzívan viselkedett, a dolgozatokat legtöbbször üresen adta be, és egyfajta világ iránti közönyt árasztott magából. Általános tanulmányi eredménye is az elégséges környékén mozgott. Úgy gondoltam, hogy egy jó mentori kapcsolat kialakításával többet meg tudnék érteni viselkedésének okaiból, és talán nem csak aktivitása, hanem tanulmányi eredménye is megerősödne lassan. Ellenállásra számítottam, így meg is lepődtem, hogy az első két találkozásunkkor együttműködően és nyíltan viselkedett. Felvettem a kapcsolatot édesanyjával, aki szintén támogatásáról biztosított. Ezek után azonban Kata többször nem jelent meg a megbeszélt időpontban, sőt láthatóan menekült a találkozás elől. Végül barátnője kíséretében hajlandó volt beszélni velem, és elmondta, hogy neki valójában ez az egész mentorálás csak teher, édesanyja viszont azt tanácsolta neki, hogy ne utasítson vissza, mert az nem „célszerű", hiszen „a magyartanárral azért érdemes jóban lenni". Természetesen ezután nem folytattuk a mentorálást, mivel kiderült, hogy Kata számára az csak egy újabb külső (szülői és feltételezett tanári) elvárásnak való behódolás lenne, annak esélye nélkül, hogy a passzivitásba burkolt, távoli hierarchikus szaktanár-diák kapcsolat valódi bizalmi viszonnyá

23 A cikkben szereplő személyek nevét természetesen megváltoztattam.

mélyülhetne. Igyekeztem a helyzetet nem személyes kudarcként megélni, legfőképpen pedig igyekszem azóta is nem beteljesíteni az édesanya implicit feltételezését, tehát nem „leverni" Katán a visszautasítást, hanem egyszerűen elfogadni, hogy ő mint mentorált, most nem elérhető a számomra.

Alkotás

A művészetterápiás irányzatok fejlődése és növekvő népszerűsége mutatja azt az akár evidenciának is tekinthető belátást, miszerint az alkotó önkifejezés jótékony hatással van az ember pszichéjére. A művészi tevékenység képes mozgósítani a személyiség olyan rejtett erőit, amelyek a hétköznapi élet (túl)racionalizált világában kevéssé vagy egyáltalán nem tudnak érvényesülni, azaz kifejeződni. Az adott művészeti ág kellően tág formái közé terelt kreativitás egyszersmind sokat elárul a személyiségben zajló – gyakran tudattalan – folyamatokról. Legkésőbb ezen a ponton természetesen világossá válik, hogy a művészetterápiás iskolák a megszülető műre inkább mint alkotásra, semmint műalkotásra tekintenek. A hangsúly tehát nem az esztétikai értékre – amelyben a művész élete egyébként is vajmi kevéssé játszik szerepet –, hanem az alkotótevékenység önértékére, pontosabban az abban rejlő gyógyító hatásra helyeződik.

Nincs ez másként a mentori munkában sem. Az alapvetően tudományközpontú tananyag és oktatási rendszer kis teret biztosít a művészi tevékenység gyakorlására egy átlagos középiskolás számára. Ezzel párhuzamosan a legtöbb gyerekben kialakul egy professzionalista művészetfelfogás, amely szerint csak az rajzol-fest-énekel-költ-táncol-agyagozik-hímez-stb., aki tud, mégpedig nagyon jól tud. Másnak – ez a rejtett üzenet – nem is nagyon szabad. Mindez értelemszerűen nem csak a tehetségek kibontakozását gátolja, hanem görcsös teljesítménykényszerré válva a személyiség természetes teremtési vágyat is korlátozza.

Érdekes módon azonban a versírás megmaradt különös hírmondónak, testidegen zárványnak ebben a „művészetmentesített" világban, és a mai napig meglepően sok kamasz farag ilyen-olyan verseket szabadidejében. Ha eltekintünk a megformálás nyilvánvaló hiányosságaitól és modorosságaitól – ez magyartanárként talán egy fokkal nehezebb, de azért teljesíthető feladat –, mentorként óriási lehetőséget láthatunk ezekben a szövegekben, illetve magában az alkotás tényében. Adva van egy diák, aki érzéseinek szavakba öntve ad formát, és még ezt meg is osztja velünk – itt viszont egyértelműen előny a szaktanári szerep –, mi, mentorok pedig mindezt egy mély beszélgetés és hosszú távon egy bizalmi kapcsolat táptalajának használhatjuk.

A tizennyolc éves Brigit egy harsány, gyakran durvának tűnő, ugyanakkor fel-felvillanó megnyilvánulásai alapján intelligens és jóindulatú lánynak ismertem meg, aki osztályában perifériás helyzetben van, azonban iskolai szinten, a periférián lévők között vezérszerepet tölt be. Már a mentori munka elején világossá vált, hogy – amúgy is szétesőben lévő – családja komoly szociális problémákkal küzd, stabil identitásának kialakítását pedig megnehezíti roma származásához fűződő ambivalens viszonya (büszkén vállalt versus tagadott), és részben párkapcsolatából fakadó vallási bizonytalansága (keresztény kisegyház versus iszlám). Több beszélgetés után Brigi előállt az ötlettel, hogy megmutatná nekem a verseit azzal a céllal, hogy

válasszam ki belőlük az iskolai pályázatra beadandókat. (Itt érdemes megjegyezni, hogy milyen fontos a támogató intézményi háttér, ahol például művészeti versenyek, pályázatok teszik lehetővé a diákok önkifejezését.) A lány esetében a nyíltsággal kevésbé volt gond, problémáiról ugyanis bátran – persze azokat bagatellizálva – beszél, a versek tehát nem a „pszichés nyomozás" eszközeiként, sokkal inkább az idő kreatív eltöltésének lehetőségeként és a gyakorta kontrollálhatatlanul heves indulatok terelőútjaként funkcionálnak. A pályázaton való indulás különösen fontos számára abból a szempontból, hogy ily módon a közösség számára is lényeges értékként élheti meg saját alkotásait, noha az eredményhirdetésen közönség előtt elmondani őket már nem akarta. Versei kapcsán többször beszélgettünk nem csak azok kimondott témájáról, hanem megírásuk körülményeiről és az azokhoz kapcsolódó érzésekről.

A versírás pandanjaként tekinthető a versmondás, amelyben még hangsúlyosabb a közösségi-szociális tényező, ugyanis a versenyen való részvétel azáltal erősíti az önbizalmat, hogy a közönség elé való kiállás egyben a versmondó önmagáért való kiállását is jelenti, azaz végső soron egy lépést az önelfogadás felé. Brigi indult az iskolai versmondó versenyen is, amelyet a versválasztás, a közös értelmezés és természetesen a gyakorlás, az előadás csiszolgatása előzött meg. Kiemelkedően fontos pillanat volt ebben a folyamatban az, amikor Brigi saját kérésére osztálya előtt elmondta a verset. A periférikus helyzetből kis időre központba került, képes volt megmutatni értékeit, kivívta társai figyelmét, és nem utolsó sorban társai visszajelzést adtak neki, amit képes volt meghallani és igyekezett beépíteni előadásmódjába. A versenyen nem nyert ugyan, és ezt a tényt dühösen fogadta, meggyőződésem azonban, hogy a közös és egyéni gyakorlással töltött órák akkor is árnyaltabbá, érzékenyebbé és gazdagabbá tették Brigi személyiségét, ha nyilvánvaló, hogy sem nagy költő, sem híres színésznő nem válik belőle. Azóta egy nyelvtanóra keretében rövid szónoklatot tartott egy számára fontos témában (lakóhelyének negatív megítélése), amit társai egyöntetűen magabiztosnak és meggyőzőnek értékeltek, így mutatva neki a további fejlődés útját.

Összegezve az elmondottakat, megállapíthatjuk, hogy ennek az útnak az első lépése minden mentorált diák számára a motiváció és annak tudatosítása, az elágazó ösvényeken pedig alkotó kalandozások segíthetik őt és idegenvezetőjét, tehát minket, mentorokat.

7. Ahogy a pszichológusok látják

A mentori munkát két iskolapszichológus kísérte végig. Az általuk készített kommentárok egy harmadik nézőpontból láttatják a mentori munka folyamatát.

7. 1. Tóth-Mózer Szilvia: Az iskolapszichológus szerepe a mentori programban

„Utazó pszichológusként" három szakközépiskolában láttam el iskolapszichológusi feladatokat, heti 2-2 órában. Októberben, a megbízást követően a három egészségügyi szakközépiskolából kettőben a mentortanároknak, a harmadikban azonban az egész tantestületnek bemutattak. Ebben a bizonyos harmadikban, a Semmelweis Ignác Humán Szakképző

és Gimnáziumban az igazgatónő azonnal kibővítette a munkarendemet külön megbízási szerződés keretében heti plusz két órányi tevékenységgel.

Alapvetően azt tapasztaltam, hogy bár az iskolák türelmetlenül várták az iskolapszichológus megérkezését, fogadására sok szempontból mégis viszonylag felkészületlenek voltak. Jóllehet humán beállítottságú iskolákról van szó, az iskolapszichológus mestersége aránylag ismeretlen, az iskola kultúrájától még idegennek tetszett, így először is nagy hangsúlyt kellett fektetni a munka kereteinek tisztázására, a továbbiak megalapozására.

Az iskolapszichológus tevékenységprofiljába tartozik a tanulókkal, a pedagógusokkal és a szülőkkel végzett munka is. A diákokkal foglalkozhat egyénileg, kiscsoportban, osztálykeretben, végezhet szűrővizsgálatot, diagnosztikát, készíthet szakvéleményt és a fiatalok segítségére lehet pályaválasztási, életvezetési kérdésekben.

Az iskolapszichológushoz fordulhatnak a pedagógusok tanítványuk tanulási gondjai miatt, tanítási, módszertani kérdésekkel és nevelési problémákkal, egyéni konzultáció keretében, szükség szerint hospitálás is beiktatható a folyamatba. Előfordulhat, hogy a pszichológus a tanárokkal együttműködve egy-egy diákkal kapcsolatban esetmegbeszélő csoportot alakít, ahol mindig egy tanár hozza az esetet és a kérdését, amihez a többiek igyekeznek hozzátenni a maguk részét, és segíteni abban, hogyan kezelje hatékonyan a diák problémáját. Az esetkonferencia abban különbözik ettől, hogy a pedagógusokon kívül az esetben érintett minden szakember meghívást kap, aki lehet családsegítő, gyermekjóléti szakember, kollégiumi nevelőtanár, mentor, szociális munkás stb. Ezek az alkalmak gyakorlatorientáltabbak, megoldáskeresők, szemben a tematikus foglalkozásokkal és ismeretterjesztő előadásokkal. A szülők számára is biztosított a lehetőség, hogy iskolapszichológus segítségét vegyék igénybe gyermekeikkel kapcsolatban. Részesülhetnek egyéni tanácsadásban vagy részt vehetnek csoportos foglalkozásokon. Ez utóbbiakhoz jó alkalom lehet a szülői értekezlet, de szerveződhet szülői csoport téma köré is, amolyan "szülők akadémiája" jelleggel.

Mindhárom iskolavezetésről elmondható, hogy elképzeléseiben az iskolába küldött pszichológus nem a (mentor)pedagógusokkal foglalkozik, hanem a diákokkal, közülük is leginkább azokkal, akik a tanáraik vagy az ifjúságvédelmi felelős (esetleg külső intézmény, pl. nevelési tanácsadó) szerint rászorulnak. Már az elején elhangzott kérés volt, hogy ne korlátozzuk az iskolapszichológushoz járó diákok körét csupán a mentoráltakra, ebben legyünk rugalmasak, hiszen számukra ott vannak a mentorok, akikhez bizalommal fordulhatnak.

A 18 év alatti tanulókkal való egyéni foglalkozásokhoz a pszichológus-etika értelmében szükséges a szülői beleegyezés, és itt újabb kérdések vetődtek fel. Javasoltam az érintett diákok ellenőrzőjébe beíratni, hogy az iskolában október elsejétől iskolapszichológus tevékenykedik, valamint emellett feltenni a kérdést, hogy a szülő a gyermekével való foglalkozáshoz hozzájárul-e vagy sem. A mentortanárok háromból két iskolában úgy gondolták, az összes diáknak gyártanak egy ilyen szöveget tartalmazó lapot és beragasztatják az ellenőrző könyvbe, „Az iskola és a szülő közlései" rovatba, elkerülve, hogy szülői hozzájárulásra kelljen várni vagy feltűnést keltsenek azzal, hogy csak egy-egy diákot emelnek ki, és keresik

meg szüleit ezzel a kérdéssel, mintegy megbélyegezve őket a közösség előtt. Megállapodtunk, hogy szükség esetén a mentortanár a szülővel telefonon/személyesen is közli, hogy gyermeke az iskolában pszichológushoz jár.

Rákérdeztem a mentortanárok és a mentoráltak általános viszonyára, konkrétan arra, hogyan kommunikálják a diákok felé, hogy kitüntetett figyelemben, mentorálásban részesülnek. A mentortanárok abban egyeztek meg, hogy nem hívják fel rá a tanulók figyelmét, nehogy a fiatalok a pedagógusok közeledését, segítségnyújtását formalizáltnak tekintsék, mint egy kiszabott feladatot, ezáltal kevésbé fogadják a tanár együttműködési kezdeményezéseit. Egyik iskolában egyéb szempontként felmerült a felelősség kérdése is: a pedagógusok tartottak attól, hogy a tanulók mentoraként a diákok vagy akár a szülők túlzott elvárásokat támasztanak majd feléjük, és őket hibáztatják, ha a fiatal tanulmányi teljesítménye nem javul, esetleg bukik, hiányzásai nem csökkennek vagy továbbra is fennállnak magatartási-beilleszkedési problémáik. Emellett anyagi-szociális támogatás számonkérésétől és hasonló kínos kérdések özönétől féltek a megkérdezett mentortanárok. Felvetődik a kérdés, hogy akkor hogyan is tudják végezni a mentorálási feladatokat. Olyasféle válaszok érkeztek, miszerint osztályfőnökként nem feltűnő, hogy különös figyelmet szentel a pedagógus egy-egy tanítványára, és a mentorált diákokon kívül is igyekszik követni az osztályába járó tanulók tanulmányi előmenetelét, személyiségfejlődését.

Részben az iskolavezetés kívánságára, részben a pedagógusok érdeklődésének hiányában a csoportos és az egyéni konzultációk lehetőségét elvetették, helyette a diákokkal való egyéni foglalkozást tekintették a legrelevánsabb iskolapszichológusi tevékenységnek. Hogyan alakult a pszichológushoz járó tanulók köre? Nem az volt a legfontosabb szempont, hogy az illető tanuló mentorált vagy sem. Jó néhány mentortanár szájából hallottam, hogy a mentorált diákkal jól elboldogulnak, ellenben más nehéz helyzetű diákkal több problémájuk is akad. Kezdetben az ún. delegálás gyakorlata működött: egy-egy tanár vagy az ifjúságvédelmi felelős küldte a diákokat, akiket úgy ítélt meg, pszichológusi segítségre lehet szükségük.

Ezzel kapcsolatosan több probléma is felmerült: egyrészről az önkéntesség kérdése, másrészről az egyéb kezelésben, pártfogolásban való részvétel. Azt a megállapodást kötöttem a tanárokkal és a diákokkal egyaránt, hogy nem lehet kötelezni a tanulókat arra, hogy pszichológushoz járjanak az iskolában, még akkor sem, ha ez szakértői vélemény alapján történik is. Az első alkalom után szabadon dönthet a fiatal arról, szeretne-e a továbbiakban együttműködni vagy sem. Az iskolában, a „házhoz" érkező pszichológus jelenlétének van előnye, de ugyanúgy van hátránya is. Mindenképpen pozitívumként könyvelhetjük el, hogy most már nem lehet kifogás az, hogy ismeretlen és távoli nevelési tanácsadóba kell járnia a diáknak a tanítási nap után, hiszen a tanítási idő alatt, helyben fel tudja keresni a pszichológust. Ugyanakkor az iskolai közeg nem kedvez a terápiának: a fiatal egyik órájáról jön, a másikra megy, figyelmét elterelhetik az iskolával kapcsolatos szorongások, egy rosszul sikerült felelet, a még nem teljesen kész házi feladat, a társakkal való feszültségek vagy egy dolgozat előtt érzett izgalom.

Bár mind a tanárokkal, mind a tanulókkal beszéltem a pszichológus titoktartási kötelezettségéről, az már nehezebben leplezhető, hogy kik is azok a diákok, akik az iskolapszichológushoz járnak egyéni foglalkozásra. A diákokkal való találkozások időpontját az első ülés után már személyesen egyeztettem, a munkámat szervező ifjúságvédelmi felelősök viszont mindig tisztában voltak a munkarendemmel és a beosztással. A tanulók elkérték magukat az osztályfőnöküktől és a szaktanártól, akinek az órájáról hiányoztak. Ha valaki rendszeresen járt, egy idő után biztosan szembetalálta magát az osztálytársak kérdésével: „Hová tűnsz el minden csütörtökön a második órában?". Az iskolai közegben a diszkréció ilyen módon némiképp sérül, ugyanakkor elmondható, hogy a pszichológushoz járó diákok megítélése szerencsére nem egyértelműen negatív. Egyre népszerűbb a megközelítés, miszerint pszichológushoz járni trendi. Ezt a felfogást is természetesen vissza kell fogni egy bizonyos pont után, hiszen a pszichológusnál töltött idő nem lehet kibeszélő show, laza „bájcsevej" vagy ahogy az egyik iskolában fogalmaztak, puszta „lélekfrissítő beszélgetés".

Az önkéntesség alapfeltétele annak, hogy az egyén részt vegyen a „munkában", ugyanis az ülések alkalmával, az életvezetési tanácsadás folyamatában neki is „dolgoznia" kell magával. Elképzelhető olyan eset, amikor valakit köteleznek arra, hogy pszichológushoz járjon, ám az ellenállások leépítése és a teherbíró kapcsolat felépítése csak hosszabb folyamat eredménye lehet, amelyre ilyen időkeretben nincs kapacitás. Az önként jelentkező diák motivációja sokkal nagyobb a részvételre, mint, aki nem érzi sajátjának a problémát, tegyük fel, egy tanára küldte, mert folyamatosan zavarja az ő óráit.

Érezhetőek voltak a pedagógusok részéről időnként irreális elvárások is: olyan tanítványokat küldtek volna, akik már számos zűrt okoztak maguk körül, kezelhetetlennek minősítették őket tanáraik és a szüleik egyaránt, vagy olyan komoly pszichiátriai tüneteket produkáltak, ami túlmutat az iskolapszichológus kompetenciáján és feladatkörén. Némelyeknek csak „papírjuk volt róla", hogy pszichológushoz kell járniuk, mások valóban kisebb-nagyobb rendszerességgel látogatták a helyi gyermekjóléti szolgálatot, nevelési tanácsadót vagy egy ellátásban dolgozó pszichiátert. Az efféle eseteket egy beszélgetés alkalmával tisztáztam: nem ajánlott egy terápiás kapcsolatból kiengedni a dinamikát, ezért ha működőképes, rendszeres és főleg már régebben fennálló bizalmi kapcsolatról hallottam, a velem való találkozásokat a továbbiakban ellenjavasoltnak minősítettem. Nem helyes ugyanis az elképzelés, hogy minél többen „kezelik" a diákot, annál gyorsabb és hatékonyabb folyamatnak lehetünk tanúi: ellenkezőleg, hátráltathatja a javulást az a kényszer, hogy mindenhol ugyanazt mondja el az egyén, és azt sem tudja, kinek mit mondott már, egyszerűen összezavarodik, vagy idő előtt megunja a dolgot.

Honnan tudtak a diákok annak lehetőségéről, hogy fordulhatnak iskolapszichológushoz is a gondjaikkal? Két iskolában az ellenőrzőbe ragasztott cetlik, ezen kívül az egyikben az iskola több pontján, a faliújságokra kihelyezett hirdetés adta tudtul, az iskolában iskolapszichológus működik, bejelentkezés az igazgatóhelyettesnél, illetve „rendelési időben" személyesen a pszichológusnál, a tanítási órák szüneteiben. A harmadik iskolában számoltak azzal, milyen korlátozott az idő, amiben jelen tudok lenni, és nem hirdették a lehetőséget semmilyen formában. A diákok között – szájhagyomány útján – történtek további megkeresések – elsősorban a kliensek osztálytársainak részéről.

Az egyéni esetvezetésben nagyon fontos tényező a rendszeresség: leginkább a heti egy alkalmas találkozás a megszokott. Esete válogatja, hogy hány találkozásra lesz szükség, az iskolában azonban, heti 2-4 órás beosztás mellett nem könnyű kivitelezni sem a rendszerességet, sem a gyakoriságot. Egyrészről sokan várnak arra, hogy bejussanak egyáltalán a pszichológushoz, másrészről egy-egy kimaradt alkalom jelenheti azt is, hogy a tanuló hosszabb időre kiesik az ellátásból. Márpedig előfordul, hogy hiányzik egy-egy diák, megbetegedett, vagy dolgozatírásról nem engedik el – amit az időpont egyeztetésekor még nem láthattunk előre.

Az egyéni foglalkozás egy egész tanórát tesz ki, ami a fix munkabeosztás mellett problematikus a hiányzások tekintetében. Voltak tanulók, akiket könnyebben elengedtek, arra gondolván, hogy nagy szükségük van a segítségre. Az érzelmi konfliktusaik miatt úgysem képesek figyelni órán, vagy a lógások miatt már rég nem követik az órák anyagát. Felmerült az a szempont is néha, hogy az adott diáktól nem tudnak haladni, mert zavarja az órát, így távolmaradása inkább áldásos, mint nemkívánatos. Máskor viszont az volt a kérés, hogy ne mindig ugyanarról az óráról jöjjön el a tanuló, ami már nehezebben kivitelezhető, ha több diák igényeit kell szem előtt tartani egy rövid és rögzített időintervallumban. Kényes, de mindenképp kezelendő kérdéskör: aki a pszichológushoz jár, kivételezett helyzetben van? Amit érdemes itt még szem előtt tartani az, hogy a pszichológussal töltött idő nem lehet a büntetés-jutalmazás eszköze, sem akkor, ha az adott tanuló szeret járni, sem akkor, ha önszántából nem menne el hozzá.

Milyen problémákkal jönnek a fiatalok? Erre sokszor azok is kíváncsiak, akik felkeresnek, hogy elhelyezzék magukat a klientúrában: elég nyomós indokkal jöttek-e? Vajon itt van-e a helye ennek a problémának? Mennyire általános az a nehézség, amivel küszködnek? Azokról már esett szó, akiket úgy küldenek, mert korábban már javasoltak számukra pszichológust vagy észrevettek rajtuk valamit, netalán maga a tanuló kért segítséget a tanárától, amit a pedagógus saját feladatkörén és illetékességén kívül állónak tartott. Ha egy-egy esetet alaposabban megvizsgálunk, az önként jelentkező diákok gondjai is sokrétűek. A folyamat elején tisztázzuk, mi legyen a találkozásaink célja, mit tűzzünk ki magunk elé, ami az együttműködésünk eredménye lehet. Lényeges elem itt, hogy meg lehessen maradni a realitás talaján, a túlzó elvárásokat visszautasítani, még ha csalódást is kell ezzel okozni. Az élet sok-sok területén egyszerre jelentkező gondok közül egyet állítunk a fókuszba, ezzel dolgozunk. Az esetek sokszínűségét mutatja, hogy a szülők válásától elkezdve volt téma szerelmi csalódás, párkapcsolati nehézségek, beilleszkedési zavarok, tanulmányokkal kapcsolatos szorongás, teljesítményzavar, testvérrel való konfliktus, szülőkkel való szembenállás, gyász, rendőrségi ügy és identitás-problémák.

A heti 2-2 óra egy-egy iskolában olyan kevés idő, hogy ezt egyéni foglalkozásokra fordítani, időnként szélmalomharcra emlékeztet. Mivel még a tanulók nagyfokú elkötelezettsége és motivációja esetén sem folyhat valódi terápia az iskolai környezetben, ezért a hangsúly inkább a megelőzésen és a csoportos foglalkozásokon van azért, hogy minél szélesebb legyen az iskolapszichológus klientúrája, munkájának hatósugara.

A csoportos foglalkozások ötletét a diákok körében és a vezetőség számára is felvetettem, ami azzal a tanulsággal szolgált, hogy ilyen alkalmakat szervezni több ok miatt is kockázatos vállalkozás lehet. A foglalkozások mindenképpen délutáni időpontban lennének, amikor már az ingázók – számuk nem elhanyagolható egyik intézményben sem – már nem szívesen maradnak az iskolában. A tanulóktól kaptam olyan visszajelzéseket, amelyek arra figyelmeztettek, az, amit egyéni foglalkozáson megosztanak egy titoktartásra kötelezett, objektív és szinte idegen szakemberrel, arról nem szeretnének társak jelenlétében beszélni. Sokan éppen beilleszkedési zavarokkal, peremhelyzetű diákként érkeztek, esetlegesen átélték azt, hogy visszaéltek a bizalmukkal, megszégyenítették és kiközösítették őket. Ennek ellenére vagy pont ezért mégiscsak szükségük lenne olyan csoportélményekre, amelyek abban erősítik ezeket a diákokat, hogy meg tudjanak nyílni mások előtt, hogy érzelmeik kifejezésében és kommunikációjukban sikeresebbek legyenek, és megbízzanak a többiekben. Egy ilyen csoport kialakításánál alapvetés, hogy a részvétel önkéntes, ám megkívánja az elköteleződést és a szabályok betartását is: nem működik a csoport, ha tagjai ad hoc módon jelennek meg, csoporttitkokat szivárogtatnak ki, vagy a csoportnormáknak nem megfelelően viselkednek a foglalkozásokon. Egy serdülőcsoport vezetése azonban nagy összpontosítást követel a pszichológustól, és erősen ajánlott a kettős vezetés- egy pedagógus, másik pszichológus vagy szociális munkás segítségével.

Annak ellenére, hogy önismereti csoport indítására nem vállalkoztam, arra azért akadt példa, amikor kis csoporttal dolgoztam fel egy-egy témát (identitás, társas identitás). Egyszer történt megkeresés a diákok és tanáruk részéről, hogy legyek vendég egy olyan kommunikáció órán, ahol a pszichológiai ismeretterjesztés volt a fő cél.

Az volt az eredeti elképzelésem, hogy a mentortanárok tevékenységét támogatva, esetmegbeszélő csoportot szervezünk, amely egy kiváló szupervíziós lehetőség és egyben alkalmas a készségfejlesztésre is, azonban csak olyan csoportban működik, amelyben a kölcsönös bizalom, tisztelet és elfogadás jelen van. Olyan tantestületben, ahol a bizonytalanság vagy tanácstalanság kifejezése nem talál segítő szándékra, nehezen nyílnak meg a pedagógusok, és nem vállalják, hogy kitegyék magukat egy esetleges negatív minősítésnek.

A pszichológus indirekt módszerekkel dolgozik, viszont gyakran találhatja magát szemben türelmetlenséggel, egy-egy probléma megoldásának sürgetésével. Az iskola is tipikusan olyan környezet, ami nehezen viseli az indirektivitást, hiszen határozottsághoz és irányításhoz szokott, ezzel szemben azonban létjogosultsága van a kevésbé direkt módszereknek is. Benjamin Franklin szállóigévé vált mondását idézve, mely szerint „a bölcs embernek nincs szüksége tanácsra, a bolond meg úgysem fogadja meg" – leszögezhetjük, hogy nem feltétlenül bolond az, akinek tanácsra, útmutatásra van szüksége, mindenki életében adódik ilyen helyzet. A pszichológiában szakkifejezésként használjuk a tanácsadás (angolul counselling) szót, amely nem éppen szerencsés, hiszen, ha azt hallja a laikus, hogy a pszichológus tanácsadást, sőt, még fennköltebben életvezetési tanácsadást tart, azt gondolhatja, a pszichológus megmondja, hogyan kell dönteni, olyan tudást, természetfölötti képességet tulajdonítanak neki, ami alapján ráhagyatkozhat bárki, aki tanácstalan valamilyen kérdésben. Egy pszichológus azonban nem hoz döntéseket kliensei helyett, mert nem vállalhatja a

felelősséget azért, hogy jól dönt-e. Ha ezt megtenné a hozzá segítségért folyamodóval, mintegy lefokozná, gyermekszerepbe kényszerítené, mintha azt mondaná, hagyja az okosabbra életének irányítását, problémáinak megoldását, csak kövesse engedelmesen a pszichológus utasításait. Ennek ellenére sok embernek az lenne a legegyszerűbb, ha nem kellene problémáiba belebonyolódnia, és valódi tanácsot kapna azzal kapcsolatban, hogy mit kellene tennie adott helyzetben. Döntéseinknek azonban súlya van, amit senki másra nem terhelhetünk. A felnőtt szerepbe való beletanulás elmaradhatatlan eleme a felelősségvállalás, így az iskolapszichológus nem csak attól tartózkodik, hogy a pedagógusoknak tanácsokat osztogasson, nem teszi ezt a diákok esetében sem. Van, hogy ezzel csalódást okoz klienseinek, ugyanakkor a sikeres tanácsadási folyamat végén a kliens olyan képességekkel gazdagodik, amelyek segítségével más problémákkal is könnyebben néz szembe a jövőben, és nem válik függővé a pszichológus tanácsaitól. Önbizalma is gyarapszik, mert megtanult egy problémát kezelni, és saját megoldást találni.

A pedagógia és a pszichológia ma már kéz a kézben jár a tanárképzésben is. De mi helye van a lélektannak a leendő pedagógusok felkészítésében? Az emberi viselkedés minél jobb megértésének érdekében egy pedagógusnak szüksége lehet pszichológiai ismeretekre is, melyek túlmutatnak az alapvető érzelmi intelligencián. Hasznát vehetik a diákokkal, szülőkkel és kollégákkal való kapcsolatok építésekor ugyanúgy, mint amikor arra kerül sor, hogy konfliktusokat kezeljenek.

Az iskola komplex társas környezet, ahol szükségszerűen jelentkeznek olyan problémák, amelyek meghaladják a pedagógusok kompetenciáját, illetékességi és feladatkörükön kívül esnek. A segítő szakemberek jelenléte megkönnyíti a pedagógus munkáját, hiszen nem egyedül kell szembenéznie olyan helyzetekkel, amelyek megoldásában nincs tapasztalata. Ugyanakkor a segítségért folyamodó tanár vagy tanító a segítővel mindenkoron egyenrangú, hiszen míg a pszichológus az emberi viselkedés szakértőjeként van jelen, úgy a pedagógus az, aki jártasabb a tanításban és jobban ismeri a kérdéses osztályt vagy diákot. A konzultáció keretében történő együttműködés igen gyümölcsöző lehet, hiszen a pedagógus készségeinek fejlesztésén túl a lelki egészség megőrzésének szempontjából sem elhanyagolható tényező, hogy van-e olyan szakember, akihez fordulhat, ha nehézsége támad munkájában.

Közkeletű felfogás, hogy nem a pedagógusnak, hanem a diákoknak van szüksége pszichológusra, az azonban könnyen belátható, hogy minél több egyéni foglalkozást várnak el egy iskolapszichológustól, munkájának hatósugara annál szűkebb lesz. Alapvető célja az lenne, hogy tevékenységének jótékony hatása minél több résztvevőre terjedjen ki. A tanulókkal való közvetlen foglalkozás még a kívülállóban is sziszifuszi munka érzetét kelti, jóllehet, a diákokkal való személyes törődés hozhat eredményeket. Ehhez azonban időre van szükség, hiszen a bizalom kiépítésének szakasza egyszerűen nem spórolható meg. Másrészről, a tanulókban az az érzés alakulhat ki, hogy problémáikkal osztályfőnökükhöz, tanáraikhoz nem fordulhatnak, hiszen nekik se idejük nincs erre, se nem feladatuk többé ez. Ez ellentétes hatást vált ki a diákokból, mint ami a célunk lenne: személyes, együttműködésen alapuló, teherbíró kapcsolat pedagógusok és tanítványaik között.

7.2. Bencsik Mária: Az iskolapszichológus lehetőségei a mentorálásban

A 2009/2010-es tanévben, három szakközépiskolában láttam el iskolapszichológusi feladatokat, iskolánként heti két órában. Októberben kezdődött el a munka. Az iskolák közül kettőben az egész tantestület előtt megtörtént a bemutatás, és a feladat rövid ismertetése, egyben csak a koordinátorral és az ifjúságvédelmi felelőssel vettem fel a kapcsolatot. Megállapodtunk a feladat elvégzésének helyében és idejében. Két iskolában az orvosi szobában végezhettem a munkát, a harmadikban az ifjúságvédelmi szobában.

A tanulók az orvosi szobára kifüggesztett névből és rendelési időből, valamint az osztályfőnököktől értesültek az iskolapszichológus működéséről. A tárgyi feltételek nem adottak a munka elvégzéséhez. Az időbeosztásról sem én döntöttem.

A heti két órás rendelési idő nagyon kevés, az egyéni foglalkozásokra, és lehetetlenné teszi a rendszeres foglalkozást is, mivel a segítés iránti igény egyénileg is sokkal nagyobb, mint ami a két órába belefér. A csoportfoglalkozás iránti igény nem merült fel. A humán szakközépiskolában a tantervben szerepel a társ-és önismeret, valamint a kommunikáció ezért nem merült fel ez a lehetőség.

Délután a tanítási idő után kerestem fel az iskolákat. Ez abból a szempontból volt jó, hogy a tanulók nem hiányoztak a tanítási órákról, és azért volt rossz, mert így nem tudtam a tanárokkal kapcsolatot tartani, mivel nem tartózkodtak az iskolában, amikor én ott voltam. Fontos lett volna a pedagógusokkal való szakmai kapcsolat, főként az osztályfőnökökkel.

Az iskolák mindegyike nyitott volt az együttműködésre, egyik iskolában kész elvárásokat kaptam, amik nem voltak teljesen összhangban a vállalt feladatommal. Megpróbáltam a munka kereteit tisztázni több-kevesebb sikerrel. Mindhárom iskolában működött már az előzőekben iskolapszichológus, egyikben jelenleg is működik, aki az iskola tanulóit az iskolai rendelési időn kívül is fogadja egy másik helyszínen. Ő délelőtti rendelési időben dolgozik, így valószínűleg a tanulóknak ez kényelmesebb, mint a délutáni. Ez azért fontos, mert itt fordult elő, hogy az egyik pedagógus megkért, ha lehet, akkor a tanulóit máshol fogadjam, ne az iskolában. Ezt a kívánságot nem tudtam teljesíteni. Nagyon örültek az intézmények a plusz pszichológusi rendelési lehetőségnek, de mégis felkészületlenek voltak az együttműködés részleteit illetően. Legfőbb segítőim az ifjúságvédelmi felelősök voltak, akik végig segítették munkámat, köszönettel tartozom nekik ezért. Konzultációt is többnyire velük folytattam olyan tanulókról is, akikkel nem volt személyes kapcsolatom.

Mindegyik iskolára az volt a jellemző, hogy az iskolapszichológusi munkát nem úgy képzelték el, hogy a mentortanárokkal foglalkozik, hanem a diákokkal, azok közül is azokkal, akit az osztályfőnök, illetve az ifjúságvédelmi felelős rászorultnak ítél. Ezek a tanulók részben a mentorált diákokból kerültek ki, de nagy számban akadtak olyanok, akik nem kerültek be a mentoráltak körébe.

Felmerült annak az igénye is, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal is foglalkozzam, de egy iskola kivételével erre csak szórványosan került sor. Ezeket a tanulókat az iskola befogadja, együtt neveli, fejleszti a többi tanulóval, speciális segítséget azonban csak nagyon kis mértékben nyújt vagy egyáltalán nem. Az iskola a meglévő struktúrájába helyezi be a gye-

reket, azt várja el, hogy hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek, legyen képes alkalmazkodni az elvárt szinthez. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás és támogatás is általában az ifjúságvédelmi felelős feladata, aki vagy ért vagy nem ezeknek a tanulóknak a segítéséhez. Egy esetben hallottam, hogy a tanuló megsegítése érdekében utazó gyógypedagógus munkáját veszik igénybe. A mentorálás egyik célja volt a sajátos nevelési igényű tanulókkal való egyéni foglalkozás, amely néhány esetben valósult meg.
Ezeknek a tanulóknak a pszichés és képességbeli sajátosságait meg kell ismerni, nem lehet megmaradni a naiv gyermek ismérveinél.
A tanítási órákon differenciálásra van szükség, az ismeretek mennyiségének és arányának meghatározására a sajátos nevelési igény típusának megfelelően. A tananyag csökkentése, átcsoportosítása, szelektálása, az előrehaladás tempójának megváltoztatása. Egyéni segítés órán belül és órán kívül, felzárkóztatás, habilitációs és rehabilitációs jellegű foglalkozások, fejlesztés.
Nem elégséges az osztályzás alóli felmentés, aminek a következménye, hogy a tanuló csak időt tölt az órán, de nem hajlandó semmiféle ismeretet elsajátítani. A tanár szintén nincs felkészülve a vele való foglalkozásra.

Az együttnevelés szereplői:

- a sajátos nevelési igényű tanuló,
- a gyermekközösség, amelybe a sérült gyerek kerül,
- a gyermeket befogadó intézmény – a pedagógus, a pedagógusközösség, a nem pedagógus dolgozók,
- a családja,
- az ép gyermekek szülei,
- a befogadást segítő szakemberek, intézmények: gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, orvos, védőnő, pszichológus, pszichiáter, terapeuta, Szakértő és Rehabilitációs Bizottság, Egységes Gyógypedagógiai és Módszertani Intézmények, Nevelési Tanácsadó, Szociális és Gyermekjóléti intézmények, Önkormányzat stb.

Az iskolák meg akarnak felelni a törvényi előírásoknak, de a jelen helyzetben a személyi és tárgyi feltételek nem alkalmasak ezen feladatok hatékony elvégzésére. A sérülésnek megfelelő szakemberre, státuszokra lenne szükség, biztosítani kellene gyógypedagógust, logopédust, fejlesztő pedagógust.

Az iskolapszichológus feladata, a pszichodiagnosztika, az egyéni terápia, a konzultáció, a prevenciós tevékenység, a pedagógiai-pszichológiai szemlélet, a pszichológiai kulturáltság terjesztése. Az egyéni differenciált bánásmód pszichológiai segítése.

Segítséget kell nyújtania abban, hogy az iskola hatékonyan működő emberi közösség, a gyermekek és a felnőttek érdekeit egyaránt képviselő rendszer legyen.

Általában az iskola igazgatója a pszichológus munkáltatója, jelen esetben a munkáltató, a Humán TISZK volt. Ha az iskolapszichológus az iskola fennhatósága alatt áll, akkor nehéz megőrizni a függetlenségét, sérül az autonómiája.

A pszichológus feladatai közé tartozik az egyéni és csoportfoglalkozás, hospitálás, szülőkkel, pedagógusokkal való konzultáció, szupervízióban való részvétel, továbbképzés. A hospitálásnak akkor van értelme, ha további konzultáció követi.

Az iskolapszichológussal szembeni bizonytalanság nagy. Hogy kell, azt mindenki tudja, a szakma iránti igény nagy. Annak, hogy nem alkalmazzák, nem szakmai, hanem gazdasági okai vannak.
Segíteni szerettem volna a mentortanárok munkáját, akik azt vállalták, hogy a tevékenységük során mentorált tanulók tanulmányi eredménye emelkedjen, hogy motiválják a tanulót a helyzetén való változtatásra, hogy a konfliktushelyzetek, kamaszkori problémák megoldásában segítséget nyújtsanak, támogatást adjanak a sikeres életvezetésben. A mentortanár vállalta, hogy rendszeresen konzultál a patronált diákkal, az osztályfőnökével, a szaktanáraival, a családjával, vezeti a munkanaplót.

A mentortanárok munkavégzése kizárólag óratervi tanórán kívüli feladatok ellátására irányult. A munka várt eredménye, hogy a mentortanárok munkája által csökken a hiányzások, az iskolai bukások, az évismétlések és a lemorzsolódások száma. (Ezek az eredmények számszerűsíthetők.) A preventív program hatására a tanulók továbbtanulási esélyei nőnek. Bővül a pedagógusok szakmai eszköztára. Elősegíti az esélyegyenlőség megvalósulását. Segíti a társadalmi integrációt. Differenciált bánásmód alakul ki. Fejlődik a szociális és tanulási kompetencia.
Ez a feladat komoly pedagógiai munka, mely speciális felkészültséget igényel, és folyamatos konzultatív támogatás, szakmai tanácsadás szükséges. Munkám során volt erre egy-egy példa. Szakmai képzésnek kellett volna megelőzni ezt a munkát. Nem elsősorban elméleti tudásra lenne szükség, hanem egyfajta magatartásmódot kellett volna elsajátítani. A tanárok elméletben nagyon sokat tudnak a mentorálásról, a hátrányos helyzetről, az esélyegyenlőségről és az ehhez kapcsolódó pedagógiáról.
Amikor beléptek a mentori kapcsolatba, valamilyen elgondolással kezdtek hozzá, másrészt óhatatlanul mintákat kerestek. Mivel valószínűleg kevés mintájuk volt arról, hogy mit jelent mentornak lenni, valamilyen hasonlónak tekinthető mintához kellett nyúlniuk pl. szülő, tanár stb. Ezek a minták azonban nem minden esetben működtek jól a mentori kapcsolatban. A tanárok önként jelentkeztek a feladat ellátására, a diákokat vagy saját maguk, vagy az ifjúságvédelmi felelős segítségét felhasználva választották ki. Nagyon fontos szempont volt a kölcsönös szimpátia. Tudomásom szerint a diákok tudtak a a mentortanárukkal szemben támasztott különleges viszonyról. Ezt a viszonyt a szülők felé is jelezték. Ez azért is természetes, mivel a beszélgetések tanítási időn kívül kell, hogy megtörténjenek, és a szülőnek arról tudnia kell, hogy a gyermeke hol tölti a tanórán kívüli időt.

A szülő beleegyezése nélkül nem lehet a tanulóval foglalkoznia sem a mentortanárnak, sem a pszichológusnak. A szülőnek, ha szeretné, alkalmat kell teremteni arra is, hogy érdeklődjön a gyermeke felől, és a szülő segíti a tanulóval való együttműködést is. Több esetben személyesen és telefonon is kapcsolatot tartottam a szülővel, amennyiben ezt az eset megkívánta. A szülők kerestek meg többször a gyermekük érdekében.
A munkám nagy részét a diákokkal való egyéni foglalkozás töltötte ki, csak nagyon csekély számú tanár kért segítséget, elvétve szülőkkel kapcsolatot tartottam, és néhányszor osztályfőnöki órán vettem részt. Az osztályfőnök eldönthette, hogy részt vesz-e az órán vagy nem. Az osztályfőnöki órák után módom volt néhány szót váltani az osztályról.

A gyermekekkel való kapcsolat gördülékeny volt, akár csoportos, akár egyéni találkozásról volt szó. Főleg azokra az esetekre volt ez jellemző, amikor a tanuló magától jött. Ha valaki hozza a tanulót, akkor nagyon nagy munka a bizalmatlanság leküzdése, ez nem mindig sikerül. Az első találkozás után a fiatal eldönthette, hogy szeretne járni, ha nem, akkor joga volt nemet mondani. Előfordult, hogy elzárkózott a találkozás elől, de később mégis megkeresett a problémájával. Az első találkozás után már a tanulóval beszéltem meg a további találkozásokat.
Több olyan gyerekkel volt kapcsolatom, akiknél családi konfliktusokat tapasztaltam, problémák merültek fel a tanulással kapcsolatban, szomatikus tüneteik volta, identitás problémák és étkezési zavarok jelentkeztek náluk. Olyan gyerekek is kerültek hozzám, akiket az osztályfőnök „furcsának" talált.

A mentori szerep összetett, mint ahogy a pedagógus szerepe is az, a nevelő pedagógus, az oktató pedagógus, a szülőkkel kapcsolatot tartó pedagógus, mind más szerep. A különféle szerepek konfliktusba léphetnek egymással. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor melyik a legelőnyösebb. Könnyen rendezetlenség alakul ki, ami elbizonytalanít.
Amennyiben röviden szeretnénk meghatározni, hogy ki a mentor, úgy határozhatnánk meg, mint egy segítő, aki a másikat személyesen elkíséri, aki tanácsaival, konkrét segítségnyújtással támogatja a másikat, s az úton való haladását szolgálja. Nem neveli, nem irányítja, hanem segítséget ad neki ahhoz, hogy a másik a saját döntéseit meghozza, a saját útját járja. A mentor, segítő, de nem „ápoló", elkísér, de nem barát, meghallgat, de nem pszichológus, iránymutatást, tanácsokat ad, de nem szülő és nem tanár, nem alakít ki függőséget a résztvevővel, ha kell konkrét segítséget ad (beszél xy-nal x érdekében), de nem úgy, hogy a másik helyett csinálja meg, amit ő is meg tud tenni.
A tanár, a szülő, a barát szerepek egyes elemei megjelenhetnek a mentori szerepekben is. Veszélyes azonban egyenlőségjelet tenni a mentorság és az előbb említett szerepek közé. Nagyon fontos, hogy vannak olyan szerepek, amelyekkel semmiképpen nem szabad azonosulni a mentori kapcsolat során. Ha például súlyos lelki, pszichés válságról van szó, akkor nem szabad a pszichológus vagy a pszichiáter szerepébe bújnia. Ezen kívül nem lehet szociális segítő sem. Abban segítheti a tanulót, hogy a megfelelő szakemberhez eljusson, de nem vállalhatja fel ezeket a szerepeket. Nagyon óvatosnak kell lenni a szerepek és a konkrét magatartásmódok tekintetében.

A mentor lehetséges feladatai:

- kapcsolatfelvétel a diákkal,
- a diák igényeinek, helyzetének, elvárásainak megismerése,
- problémáinak – amennyiben ő szeretné – meghallgatása, segítség a közös megoldás(ok) keresésében,
- az iskolai életének támogatása,
- lehetőségek felfedezése, megismerése,
- az iskolában való eligazodás segítése,
- esélyek növelésének segítése,
- támogatások együttes keresése, a saját érdek megjelenésének előmozdítása,
- ha a tanuló akarja, tanulásban segítségnyújtás (jegyzetelés, ötletek, tanulásmódszertan stb.)
- a közös út kiértékelése időről, időre, visszajelzés kérése,
- a lépések tudatos átgondolása, tervezése.

Ez a munka nagy nyitottságot követel meg a mentortól. Nem mindig könnyű eldöntenie, hogy mikor hallgasson csupán és mikor kell tanácsot adnia, mikor kell beavatkoznia. A rogers-i ún. kliensközpontú pszichológia az aktív hallgatást hangsúlyozza. Ennek pedagógiai oldaláról szólnak Gordon könyvei, TET, PET, ezek segítségével ezt bővebben meg lehet ismerni. A beszélgető nem ad tanácsot, csak hallgat, és kijelentő mondatokkal próbálja összegezni a kliens gondolatait, megfogalmazni azokat, és ezzel megértéséről is biztosítani. Azzal segít, hogy a kliens saját maga találja meg a megoldáshoz vezető utat. Egy mentor számára is hasznos lehet ennek a magatartásmódnak a megismerése, persze nem mindig ez a megfelelő út. Van olyan eset, amikor közbe kell avatkozni és tanácsot kell adni. A mentornak nem csupán a meghallgatás a feladata. Nagyon fontos azonban a másikra való teljes figyelem megtanulása. Jó lett volna tehát, ha a mentorálási program megkezdése előtt a mentornak jelentkezők elvégzik a Tanári Hatékonyság Tréninget, a Humán TISZK segítségével.

A tanulók énképének fejlesztése alapvető feladat. A fiatal az iskolába már kialakult énképpel érkezik. Részei: szülők értékelése, modellhelyzet nyújtotta önértékelés. Teljesítményre, sikerre, kudarcra vonatkozó ismeretekkel rendelkezik. Kedvezőtlen énkép következménye a rosszabb teljesítmény, magatartási problémák. Az iskola visszajelzése állandó, folyamatos, rendszeres. A tanuló nem választhatja meg a tevékenységet, a sikert és a kudarcot azonban

mindenki megtapasztalja. Feladat, hogy újra kell tanítani az énképet, felhasználva a szociális és tanulmányi tapasztalatokat. A sikernek a verbális intelligencia az alapja, ha nem rendelkezik a tanuló ezzel, akkor kudarcra van ítélve, rosszabbul teljesít, nem kap jutalmat. Önbecsülést csökkentő hatása van. Csak a pozitív énkép valószínűsíti a sikert. A negatív énkép a későbbi kudarcok és a teljesítmény deficit forrása lesz. Amennyiben az önbecsülés csökken, ez befolyásolja a teljesítményt, a teljesítményüket alacsonyabbra értékelik, a meglévő jó képességeknek sem tulajdonítanak jelentőségét. Hibáit nagynak látja, de mások előtt nem ismeri el. Versenyhelyzetekben kudarckerülő, visszahúzódik. Negatív énképük nemcsak magukról van, mások is negatívabban ítélik meg.
A tanári értékelés fontos eleme az énképnek.
Előfordul, hogy valakinek jó az intellektusa és mégis rosszul teljesít. Az önmagukról kialakult képük csökkenti a teljesítményüket, képtelenek megfelelően cselekedni és érzelmeiket kifejezni.
Az iskolai teljesítmény az alapszemélyiség struktúrájával van kapcsolatban, mely magába foglalja az egyes képességgel és társas világgal való kapcsolatot is. Az alulteljesítő negatív énképe tulajdonképpen önbeteljesítő jóslatként működik. Erős szorongással, kisebb motivációval, külső kontrollal társul. A teljesítmény közvetítő tényező a tehetség és az énkép között. Rossz a kapcsolat a szülőkkel és a kortársakkal is, és csökken az iskolai feladatok iránti motiváltságuk.
Ha olyan referencia csoportot választ, akinek teljesítménye és képességei az átlaghoz képest alacsonyak, akkor az ő szerény képességeit megfelelőnek fogja tartani ehhez a csoporthoz képest, és a pozitívabb lesz képességeiről alkotott értékelése.
Ha valaki negatív énképpel rendelkezik, önismerete pontatlan, kudarckerülő, irreális feladatválasztás jellemzi, bátortalan az ismerkedésben, teljesítmény és társas kapcsolatainak sikertelenségének okát önmagában keresi, ideális énje és énképe között hatalmas a különbség, inkompetencia érzése látható.
Mit lehet tenni a sikerélmény biztosítására? Kezdetben olyan feladatokat kell adni, melyek alatta maradnak a tanuló értelmi, fizikai teljesítőképességének. Siker után emelni kell a feladatok nehézségi fokát. Értékelést a belső tulajdonságok alapján kell adni. Növelni kell a hatékonyságérzést. Értékelés aktuális cselekvésre, cselekvésre vonatkozzon. Kompetencia élményen keresztül a gyerek teljesítménye, motivációja is növekszik.
A tapasztalatom az, hogy nem kellően tájékozottak a tanárok és a tanulók sem abban, hogy milyen esetekben kérhetnek pszichológusi segítséget.
Javaslom, hogy a jövőben a tantestületek, munkaközösségek több időt fordítsanak a konfliktusok kezelésének technikájára, a probléma felismerésére, a tünetek jelzésértékének fontosságára, a tünetek megismerésére.

Ezek:

- hiperaktivitás,
- órai fegyelmezetlenség,
- magatartászavar,

- figyelemfelhívás,
- szorongás, és tünetei,
- kimerültség,
- izzadás,
- remegés,
- késések,
- óráról való kimaradás,
- zaklatottság,
- kialvatlanság,
- óra közbeni figyelmetlenség,
- koncentráció képesség csökkenése
- tanulmányi eredmény csökkenése stb.

A fenti tünetek megjelenése esetén akár az osztályfőnök, akár a tanár jelezzen az iskolapszichológus felé, irányítsa a tanulót az iskolapszichológushoz. Közösen derítsék ki a szorongás, a feszültség okát. Megelőző tevékenységet kell folytatni a tanár, az ifjúságvédelmi felelős, az osztályfőnök, a pszichológus közös munkájával, amely a tünetek korai felismerésével, a pszichológus segítségével feloldhatják a tanulók feszültségeit, ezzel segíthetjük a konfliktuskezelést, és megelőzhetjük az agresszivitást. El kell érni, hogy az iskolapszichológus munkája értékké váljék a tantestület és a tanulók szemében, valamint a szülőknél. Szükséges az iskolapszichológus jelenléte, munkájának felhasználása a mindennapi életben, a közösségbe való beilleszkedésben, az identitás megtalálásában, a társadalomba való beilleszkedés segítségében. Javaslom az osztályfőnöki tanmenetbe beépíteni a konfliktuskezelési technikák tanítását a pszichológus bevonásával.

Pozitív értékeket kell kiépítenünk a tanulókban, melyben kiemelten kell foglalkozni az önértékeléssel, az önbecsüléssel és mások megbecsülésével. Értékes legyen minden egyes tanuló a saját egyéni képességeivel, egyediségével, az osztályon belül és iskolán belül egyaránt. Mindezekért közösen kell összefogni és dolgozni az iskolában és a családokban egyaránt. Legyen a tanulás érték, a pályaválasztás megalapozója a továbbtanulás érdekében. Pozitív értékként épüljön ez be a középiskolások gondolkodásába. Vissza kell szorítani a devianciát úgy, hogy közös erővel beépítjük a deviáns módon viselkedő tanulót a közösségben. Találjuk meg egyéni értékeit, juttassuk sikerél-

ményhez, amelynek segítségével beépülhet a közösségbe, ezen keresztül építheti saját jövőjét is. A konstruktív életvetésre kell nevelni a tanulóinkat, amelyben támogatni kell:

- tanulásukat,
- tanulási nehézségeik leküzdését,
- pályaválasztásra való alkalmasságukat,
- egészséges életvitelüket
- mentális egészségüket,
- testi egészségüket, egészséges párkapcsolatok
- barátságok kialakítását

Ebben kell támogatni őket annak érdekében, hogy önmaga és a közösség számára egyaránt hasznos, pozitív életvezetésű személyekké váljanak. Sok feladat vár az iskolákra. A társadalmi, gazdasági problémák egyre nagyobb, leküzdhetetlennek látszó gondokat okoznak a legtöbb családban, amely kihatással van a tanulóra, hiszen az otthonukban megtapasztalt gazdasági nehézségek nyomását, ezek feszültségét átveszik. Egyre több olyan tanulóval fogunk találkozni, aki ezeknek a nyomásoknak az átérzésével jön be nap mint nap az iskolába. Fel kell figyelnünk a tanuló által mutatott tünetekre! A támogatási rendszerek megtalálásával segíteni kell a családokat. Meg kell előzni a kilátástalan, cél nélküli jövőkép kialakulását a tanulókban, mely sok esetben deviáns magatartáshoz vezethet. Fel kell figyelnünk a tanulók kilátástalan, sikertelen, kudarcokkal teli jelzéseire, melyek figyelmen kívül hagyása ebben az életkorban öngyilkossági kísérletekhez vezethetnek. A családokkal is meg kell értetni, hogy a túlzott elvárás, a túlzott követelés és az ennek nem megfelelni tudás bűntudatot, értéktelenséget vált ki a tanulóból, mely szintén öngyilkossági kísérlethez vezethet.

Fel kell figyelnünk azokra a gyerekekre - hiszen minden osztályban vannak –, akik negatív magatartással próbálják felhívni magukra a figyelmet, meg kell tanulnunk ezekkel a gyerekekkel másképp bánni, más módszerekkel, eszközökkel közelíteni feléjük, melynek eredménye lehet a negatív magatartás visszaszorítása.

A pszichológusnak titoktartási kötelezettsége van, ami gondot jelenthet. A jelenben történő és a megoldott problémákról nem beszélhet, ez akadályozhatja az elismertséget. Ha azonban valami probléma merül fel a munkával kapcsolatban, akkor annak nagyon gyorsan híre megy. Nyíltan ellenséges magatartást csak egy esetben tapasztaltam, amikor a gyereket küldő tanár nem volt megelégedve azzal a döntéssel, hogy a tanuló nem akarta a segítséget igénybe venni, ő hiába szorgalmazta ezt. A rendelési idő előtt beszéltük meg a talál-

kozást, nem sikerült időben megérkeznem. A tanár a tanulóval együtt várt, aki semmiképpen nem akart maradni, és a következő találkozást sem vállalta.
Két iskolában, ebben a tanévben választottak új igazgatót, mivel az eddigi nyugdíjba ment. Ez a tény megosztotta a tantestületeket. A diákokat is tájékoztatni kell erről a változásról, és segíteni kell őket az új helyzethez való sikeres alkalmazkodásban.

Számomra ez az időszak pozitív élményekkel volt teli. Kitekinthettem a saját iskolámból más iskolák tanulóinak problémáiba. Azt tapasztaltam, hogy az iskolákban közel azonosak a gondok és a problémák. Fontosnak tartanám, hogy minden intézményben fél vagy teljes állású pszichológus dolgozzon és segítse a tanárok munkáját. Az iskolapszichológus szerepe a 21. században megkérdőjelezhetetlen, hiszen naponta élünk át olyan helyzeteket, ahol a szakember segítségére szükség lenne. A társadalmi, gazdasági változások, a felgyorsult életforma, a stresszes napi élet egyre több családban okoz olyan lelki egyensúlyvesztést, amelyet, ha időben észreveszünk, kezelünk, vagy időben szakemberhez juttatjuk az illetőt, helyreállíthatunk.

Ha munkámmal segíthettem egy vagy több tanulón, a tanároknak adott tanácsaimmal támogathattam őket a diákokkal szemben tanúsított jobb bánásmódban, akkor ez az időszak nem volt hiábavaló.

III. rész

Bogyó Ágota – Maurer Miklósné-
Mayer József- Verebes Judit- Vígh Sára -
Virágh Szabolcs

8. Mentorpedagógiai ötlettár

8.1. Bevezetés

A következő oldalakon azokhoz a szakmai innovációs törekvésekhez igyekszünk segítséget nyújtani, ahol pedagógusok a tanulók támogatásának egyik eszközeként a mentorálást, mint módszert választják. Amit az olvasó itt talál, az egyfajta „jó tanács-gyűjtemény", amely mögött több évnyi, a mindennapokban megszerzett tapasztalat áll. A szöveg, gyakorló pedagógusok és oktatáskutatók együttes munkájának az eredményeként jött létre.

A szerzők nem gondolják azt, hogy az általuk felvázoltak mellett nem léteznek más „jó" megoldások is, amelyek megfelelő módon támogathatnak intézményi szintű innovációkat. Sokkal inkább az a cél vezérelte őket, hogy a fejlesztések megkezdése előtti időszak számára nyújtsanak szellemi muníciót, amelynek az elolvasása, megvitatása ösztönző lehet minden közösség és minden egyes résztvevő számára. Azt sem szeretnék sugallni a szerzők, hogy az itt leírtak „egy-egy az egyben történő adaptációja" önmagában hordozza a siker zálogát, de ugyanakkor remélik, hogy ötleteik és tanácsaik megfogadása, alkalmazása jelentősen hozzájárul(hat) az innovációk sikereihez.

A mentorrá válás során az iskolákban új szakmai professzió képződik, amelyet felfogásunk szerint el lehet sajátítani, meg lehet tanulni. Ezt fontosnak tartjuk hangsúlyozni, bár tudjuk, hogy sokan úgy vélik, „tudják ezt a munkát IQ-ból is végezni", és nem kell „nagy tudománynak" ezt a dolgot sem beállítani. Hosszas érvelés helyett egy éveken át mentori munkát végző pedagógus szavait idézzük meg:

„Először is nagyon szeretném hangsúlyozni: ezt a munkát nem szabad vállalnia annak,

- *aki nem tud teljes mértékben azonosulni a program célkitűzéseivel,*
- *aki nem érzi át az ezzel járó felelősséget, vagy*
- *aki csupán a jövedelmét szeretné kiegészíteni az ezért járó honoráriummal!*

A mentori tevékenység nem ,,pipálható ki" a kötelezően előírt foglalkozás(ok) megtartásával. Ez olyan – hosszú időre ránk nehezedő – felelősség, ami át kell, hogy szője a mindennapjainkat. Befolyásolóivá válunk a ránk bízott ember előrehaladásának, sikereinek, avagy kudarcainak.

S ez utóbbi felelősségét sem tolhatjuk el magunktól! Ha netán szemben találjuk magunkat a kudarccal, akkor sem változhatunk struccá, hanem meg kell keresnünk minél gyorsabban a kríziskezelés lehetőségeit. A mindennapok bizony tartogatnak a mentor számára nehéz feladatokat, amelyek megoldása nem korlátozódhat a negyvenöt percekre. Mentornak lenni egész embert igényel. Csak akkor képes ellátni a munkáját, ha pedagógus, barát, pszichológus, pótszülő, és még sorolhatnám, mi minden tud lenni egyszerre. Aki úgy érzi, hogy erre nem képes vagy nem hajlandó, az ne vállaljon mentorságot! Etikátlan dolog egy ránk bízott ember sorsát nem komolyan venni!"

Szerencsés helyzetben az innováció során az intézmény kívülről is kap(hat) támogatást. De ha erre nincs lehetőség, akkor a szervezet önmaga is képes (lehet) tanulásra. Azt gondoljuk, hogy e gyűjtemény mind a két esetben haszonnal forgatható.

8.2. Az iskolavezetés szerepe

Alapelvként érdemes rögzíteni, hogy az iskolákban semmiféle szakmai jellegű fejlesztés (innováció) sikeres elindítása és végrehajtása nem valósulhat meg az intézmény vezetője/vezetése ellenében. Így van ez ebben az esetben is. Ezért kulcsfontosságúnak tartjuk azt, hogy a mentorálás gyakorlatának a bevezetése előtt történjen meg az iskolavezetés tájékoztatása arról, hogy pontosan mi fog történni a fejlesztés során. Nemcsak a módszer tartalmi elemeiről van szó, hanem –és e vezetés számára ez sokkal fontosabbnak tűnik – arról, hogy mi lesz ennek az innovációnak a haszna?! Milyen változások indulnak el hatására a szervezetben? És ezek a változások kiket és milyen módon érintenek?

Az iskolavezetés elköteleződése az új program mellett akkor tűnik végérvényesnek, ha az bekerül az intézmény pedagógiai programjába, valamint szervezeti és működési szabályzatába.

A pedagógiai program részeként olyan tanulók mentorálása, akik veszélyeztettek a kimaradás, a családi konfliktusok, beilleszkedési zavarok, tanulási nehézségek, vagy az SNI csoportba tartozás miatt.

Új lehetőség, innováció az oktatás nevelés területén.

Esetleg az IMIP-ben is helyet kaphat mint minőségbiztosítási elem, amelynek mérhető kritériumai lehetnek. A lemorzsolódás csökkentése, a bukások számának csökkentése, a tanuló iskolában tartása, önmaga megtalálásának, pályaválasztásának segítéseként. Az iskola elkötelezettségeinek sorába kerülhet be, minőségi célként fogalmazható meg a mentorálás – mint új pedagógiai eszköz – a tanulók támogatásában.

A szervezeti kultúra új elemeként jelenhet meg, ahol pedagógus-tanuló viszony kapcsolat pozitív irányú elmozdulást mutathat.

A Szervezeti és Működési Szabályzatban a munkaidőbe foglalt tevékenység pontos óraszáma vagy a kötelező óraszámokhoz tartozó, heti egy, vagy két óra a pedagógusnak a tanuló újszerű mentori követése.

A gyakorlatban ez szakmai jellegű beszélgetések (értekezletek) sorát jelenti, amelyek lehetőséget kínálnak arra, hogy a menedzsment kialakíthassa azokat a csatornákat (útvonalakat), amelyeknek az igénybe vétele nélkül az új tudás nem tud beépülni a szervezet (módszertani/szakmai) kultúrájába.

Melyek lehetnek a konkrét feladatok ebben az időszakban?

1. Az iskolavezetés tájékoztatása

- az innovációt kezdeményező(k) bemutatják a fejlesztés szakmai hátterét (Jelen esetben például a kötet anyagát.) /Ez történhet szóban, írásban, előadás keretében/

2. Kedvező fogadtatás esetén a vezetés megteremti a fejlesztés szervezeti és működési feltételeit

- az innováció irányításáért felelős személy(ek) kijelölése. (Nem szerencsés, ha ezt a szakmai feladatot az iskola vezetői töltik be. Számos egyéb tevékenységük mellett általában nem tudnak elegendő időt szakítani a munka szakmai vezetésére, s ezért előbb vagy utóbb szinte kizárólag adminisztrációs eszközöket alkalmazva irányítanak.)

- A vezetés megszervezi a tantestület tájékoztatását az új programról. (Ennek azért van nagy jelentősége, mert sikeres fejlesztést/programot a tantestület „ellenében" sem lehet végrehajtani. Az információ másik célja a program nyilvánosságának a biztosítása. Nem lehet azt várni, hogy a tantestület minden egyes tagja azonnal egyetértsen, és támogató magatartást tanúsítson a mentorálást illetően. A kételkedők /esetleg ellenzők/ átállítása, szemléletük formálása a program eredményeitől függ.)

- A programról eltérő mélységben célszerű információkat közvetíteni a tantestület tagjai számára. A tantestület egésze megismerhette a „fő vonalakat, célkitűzéseket", de ennél több(et) kell azoknak, akik pozícióiknál fogva alapvetően befolyásolhatják a fejlesztés sikerét és eredményességét. Elsősorban az osztályfőnöki munkaközösség az, amely többlet-információkat kell, hogy kapjon. Az osztályfőnök közül többen amúgy is lehet, hogy aktív szereplői lesznek a programnak, de azok,támogató magatartása is elengedhetetlenül szükség van, akik nem vállal(koz)nak mentori szerepre.

- Hasonlóképpen fontos az iskolában dolgozó nem pedagógus végzettségű, de a pedagó-

giai munkát támogató személyek (pszichológusok, ifjúságvédelmi felelősök, szabadidő tevékenységgel foglalkozó tanárok, szociális munkások, gyermekfelügyelők, iskolaorvos, védőnő, stb.) információkkal való ellátása, és adott esetben felkészítése a program támogatására.

- Végül, amikor már biztos, hogy sor kerül az innováció elindítására, meg kell szervezni a szülők tájékoztatását. Ez hagyományos módon (levélben), honlapon is megtörténhet. A szülők tájékoztatása az év első szülői értekezletén szóban, írásban is megtörténhet. A szülői igény, a szülői támogatottság nagyon fontos. Célszerű, ha a szülői munkaközösség (iskolaszék) képviselői ezt a tájékoztatást személyesen kapják meg. Ezzel párhuzamosan célszerű megszervezni a tanulók tájékoztatását is. Ez abban az esetben lehet az osztályfőnökök feladata, ha korábban biztosítottuk számukra a szükséges információkat. (A DÖK képviselőivel érdemes szakmailag alaposabb eszmecserét folytatni.) Külön érdemes lenne foglalkozni az ODB-k ifjúságvédelmi felelőseivel, akik az osztályban jelenlevő problémák ismeretében a legjáratosabbak.

- A program elindítása előtt és a szakmai felkészülés befejezésekor el kell végezni a legfontosabb dokumentumok frissítését, az új tartalmi/módszertani elemek beillesztését. (Pedagógiai program, helyi tanterv, tantárgyfelosztás IMIP, SZMSZstb.)

Az itt vázolt folyamatot alapvetően két tényező miatt tartjuk fontosnak:

- A programra történő szakmai felkészülés csak akkor lehet eredményes, ha az érintettek körében megvalósított kooperációra és konszenzusra épül.

- A felkészülés során kell/lehet megalapozni azt a motivációs bázist, amely nélkül a program (a fejlesztés) fenntartása és továbbfejlesztése elképzelhetetlen.

8.3. A mentorálás céljai

A mentorálás 2-3 diák és egy tanár szoros együttműködésén alapul (fontos, hogy minden mentor csak annyi mentoráltat vegyen maga mellé, ahányért felelősséget tud vállalni. (Egy mentor-egy mentorált lehetősége?). A hatékony mentorálás tanulható. Gondoljuk végig együtt, hogy milyen tevékenységeket kell végeznünk a mentori munkánk során.

- Tervezés és kommunikáció, melynek során kialakul a tanuló és a mentor munkakapcsolatának érték-, cél- és normarendszere.

- Szervezés, aminek a segítségével kialakul a közösen elfogadott céloknak megfelelő gyakorlati tevékenységsor.

- Irányítás, amely a konkrét találkozáson kívüli tanulási tevékenységekre is vonatkozik.

- Koordinálás, amikor megvalósul a tanulók és a-mentori tevékenységek harmonizálása.
- Ellenőrzés, amely nem csak a tanulással kapcsolatos feladatok, hanem az egyéb tanulói tevékenységek, eredmények, kérdésfeltevések, személyközi kapcsolatok, koordinációk stb. ellenőrzését is jelenti.
- Értékelés, melynek során kialakul egy helyzetkép és a szükséges korrekciók kijelölése és megvalósítása.

Az általános szakmai/pedagógiai tevékenységen belül az alábbiakat tartjuk a mentortól elvárt legfontosabb tevékenységeknek:

- tanulmányi eredmény nyomon követése, segítségnyújtás,
- kapcsolattartás osztályfőnökkel, szaktanárokkal,
- kapcsolattartás ifjúságvédelmi felelőssel, védőnővel, pszichológussal, szükség esetén pszichiáterrel,
- szükség szerint kapcsolatfelvétel külső intézményekkel,
- szociális (és családi) problémák kezelése,
- segítségnyújtás életvezetésben,
- konfliktuskezelés,
- továbbtanulás, pályaorientálás,
- tanácsadás: jogi, családi, párkapcsolati kérdésekben,
- tehetséggondozás,
- viselkedéskultúra kialakítása,
- toleranciára nevelés,
- karitativitás.

8.4. A mentorok kiválasztása és felkészítése

A jövendő mentorok kiválasztása és felkészítése a legfontosabb mozzanat. Könnyebb akkor a helyzet, ha ezt a folyamatot kívülről támogatják. Abban az esetben, ha erre nincs

lehetőség, akkor a feladatot azoknak a személyeknek kell megoldani, akik elköteleződtek a mentorálás mellett és hajlandók ennek érdekében új dolgokat megtanulni.
„.Milyen a jó mentor?" – tehetjük fel magunknak a kérdést?

Olyan személy, akinek

- rendkívüli elemző képessége van,
- elkötelezett,
- határozottan és gyorsan dönt,
- döntéseiért vállalja a felelősséget,
- képes mások lelkesítésére, irányítására, támogatására,
- képes spontánul és rugalmasan reagálni szokatlan helyzetekre,
- alkotó képzelőereje segíti a munkában.

Ő a főszereplő azon a helyen, ahol a tanuló eredményes munkájának a támogatása és a megvalósítása a cél. Ideális helyzetben nagy empátiás készséggel bír, türelmes, jó szervező, rendkívüli elemző képessége van.

Egy biztos: a mentor olyan személy, aki képes hatást gyakorolni egyes emberekre, csoportokra, meghatározni bizonyos szabályokat, normákat, dönteni kritikus helyzetekben, képes modellt nyújtani és bátorítást adni másoknak

A mentorokat jellemző fontos tulajdonságokat az alábbiakban foglaljuk össze:

- A hajtóerő
  Jó, ha a mentorokat magas teljesítményszükséglet, belső motiváció, elhivatottság és ambíció jellemzi. Képesek nagy energiákat mozgósítani céljaik elérése érdekében. Kitartóak, szívósak, az akadályok elől nem hátrálnak meg.

- A mentális és fizikai erőnlét fenntartásának illetve folyamatos megújításának képessége
  Fontos tulajdonság ez egyrészt azért, mert egyik feltétele a személyközi kapcsolatok optimális működtetésének, a jó értelemben vett irányítás egyenletes színvonalának, másrészt a mentornak példát kell mutatnia tanulója (és kollégái) számára a folyamatos személyes és szakmai megújulásra.

- A lényeglátás és szelektálás képessége
  Ha a mentor a közvetlen célok kiválasztásában rosszul dönt, a kevésbé lényeges feladatokra fókuszál, magát is és hallgatóját is zsákutcákba, felesleges időfelhasználásra kény-

szeríti. Az együttműködés során mentornak és a tanulónak számtalan feladata van. Nem mindegyik egyformán és egy időben fontos. Ha rosszul szelektálnak és a lényeges dolgokat mellőzik, vagy éppen ellenkezőleg – egyáltalán nem szelektálnak, ennek kedvezőtlen következményei lesznek. Mindkettőjüket elborítják a tennivalók, állandóan pánikban lesznek, úgy érzik, hogy a nap 24 órája is kevés közös feladataik végrehajtására.

- Erkölcsi értékek
  Ilyenek a kedvesség, a humor (amely nagyon sok hullámvölgyön átsegíthet), a lelkesedés, az empátia, az őszinteség, a becsületesség, a megbízhatóság, a hitelesség és a nyitottság. Ezek az értékek azért különösen fontosak, mert a mentornak segítenie kell a tanulókat a nehézségek leküzdésében, a problémák megoldásában.

- A kritika elfogadásának képessége
  A mentor általában megszűrt információkat kap a tanulókról, a tanulók és munkatársainak viszonyáról. Azaz gyakran fordul elő, hogy a tanulók azt mondják el a mentornak, amit azok hallani szeretnének. Ez természetesen nem azért van, mert a tanuló félre akarja vezetni a mentort, hanem azért, mert maga sem biztos azokban a közölnivalókban, amelyek eszébe jutnak. A mentor egyik legnehezebb feladata olyan feltételeknek, olyan légkörnek a kialakítása, amelyben az információ folyamatosan, akadály nélkül áramlik kettőjük között. Az információ szabad áramlása magában foglalja a mentor munkájáról való véleményt is, ami természetesen kritikai jellegű is lehet. Ezt sértődés, megbántódás nélkül elfogadni nagyon nehéz, törekedni rá kötelező.

- Előrelátás
  A hosszú távú tervezés, az előrelátás a mentori munka egyik legfontosabb alapkövetelménye. A mentori munka egyik nagy veszélye, hogy a napi feladatok végrehajtása során úgy tűnhet, hogy a tanuló segítése csupa sürgős feladat azonnali elintézéséből áll. Pedig ez nem így van. Különösen olyan erős személyközi kapcsolatban, amikor az egyéni haladás, az eredmények hiánya következtében elszenvedett kudarc, a kihívásoknak való megfelelés igénye azt követelik a mentortól, hogy képes legyen a tanuló számára (természetesen közös megegyezés alapján) hosszú távú terveket készíteni, ezzel mintegy biztonságot, kapaszkodót nyújtva neki.

- A kockázatvállalás bátorsága
  A mentori munka fontos elemei: a tervezés, a döntéshozatal, a mérlegelés. Hiába látjuk azonban a dolgok között meglévő logikai összefüggéseket, vagy a környezeti feltételek változását, hiába bízunk erőnkben és képességeinkben. Az erőviszonyok, az összefüggések ismerete és az előrelátás ellenére is kerülhetünk olyan helyzetbe, amelynek kimenetele bizonytalan. A kockázatvállalás része az életnek és jelen van a mentori munkában is. Ha a mentor fél a kockázatvállalástól, ha mindig csak biztosra akar menni, ezzel gyengítheti tanulójának pozícióját, gátjává válhat a fejlődésnek. A túl gyakori és a túl nagy kockázat vállalása pedig veszélyes. Többletterhet rak a tanulóra, aminek következménye olyan kudarc lehet, amelyből az újrakezdés, a motivációk megtalálása akadályozott, visszavetheti a lelkesedést, de a teljesítményt, az eredményességet is. Nem könnyű megtalálni a megfelelő helyzethez a megfelelő viselkedést.

- Együttműködési készség
  A mentor szerepe bizonyos értelemben magányos szerep, ennek ellenére a mentorálás mégis „csapatmunka". Nem csak azért, mert a tanulókkal együtt végezheti a feladatát, hanem azért is, mert a tevékenysége nem képzelhető el a különböző más személyek mentoraival történő együttműködés nélkül. A mentor a lelke mélyén vágyik arra, hogy hatást gyakoroljon másokra, befolyásoljon embereket és eljuttasson csoportokat (vagy az egyént) bizonyos célok eléréséhez. Ez egy olyan belső motor, amely a mentor leglényegesebb motivációja. Ez a motiváció két forrásból táplálkozhat. Az egyik a személyes motiváció, amikor elsősorban azért szeretünk mentorok lenni, mert jó érzéssel tölt el bennünket, ha egy helyzetben dominánsak lehetünk, hatást gyakorolhatunk másokra, kipróbálhatjuk az erőnket, ötletességünket, kitartásunkat. A másik forrás lehet a társas motiváció, amelynek lényege, hogy azért szeretnénk (szeretünk) mentorok lenni, hogy másokkal együttműködve érjünk el közös célokat. Ez utóbbi sokkal jobban megfelel a mentor-hallgató viszony elvárásainak, ezért az ilyen motiváció által vezérelt személy hatékonyabb mentorrá képes válni, mint az, aki elsősorban kontrollálni, ellenőrizni akarja a tanulókat.

- Önbizalom
  A mentornak erősen hinnie kell saját képességeiben, bíznia önmagában és a hallgatóban. Akkor tud úrrá lenni a kudarcokon és lesz kitartása a sikertelen helyzetekben.

- Kognitív képesség
  A mentori tevékenységre vállalkozó személynek képesnek kell lennie nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére.

- Szakértelem
  Ez egy nehéz kérdés. Mit tekintünk szakértelemnek? A szaktárgyi (matematika, földrajz stb.) tudást? Vagy a pedagógiai módszerek ismeretét és hatékony alkalmazni tudását? Tudnunk kell, hogy a mentor szerepében minden pedagógus hátrányos helyzetben van. Mert bár a szakterülete például a matematika-fizika, nem csak ezekből a tárgyakból és csak ezen a területen kell segítenie a diák felkészülését,

- Kreativitás
  A mentornak képesnek kell lennie arra, hogy a problémákat újszerű szempontokból vizsgálja és arra is, hogy eredeti megoldásokat tudjon kitalálni, illetve javasolni a tanulóknak. Az útkeresés nagy kreativitást igényel.

- Rugalmasság
  A mentornak fel kell ismernie a helyzet által kialakult követelményeket, és tudnia kell alkalmazkodni azokhoz. A problémák megoldásának folyamatában számtalanszor állhat elő olyan helyzet, amelyben a jól bevált módszerek és eszközök nem használhatók, vagy nem megfelelően működnek. Ilyenkor a mentornak nyitottnak kell lennie minden olyan megoldásra, ami szokatlan, de valamilyen eredménnyel kecsegtet. Gyakran kell alkalmazni olyan gondolkodásmódot, megoldást, amely szokatlan. A fejlődés kulcsa éppen az lehet, hogy nem mindig a jól ismert módszereket alkalmazzuk, el tudunk szakadni

saját sémáinktól, el tudunk képzelni, ki tudunk próbálni új ötleteket is.

A mentorok kiválasztásához az Önértékelő lap /1-2./ nyújthat segítséget. (Lásd: Függelék)

A mentor szerepei a teljesítendő feladatok szerint.

Az alábbi táblázatban másképpen közelítjük meg a mentori feladatot. A cél ebben az esetben az, hogy számos konkrét tevékenység rögzítésével megvonjuk a mentori munka „kompetencia-határait".

Arra törekedtünk, hogy a kompetenciák sorába azokat a tevékenységeket vonjuk be, amelyek azoknak a szakismereteknek a segítségével elvégezhetők, amelyekkel a pedagógusok pedagógiai végzettségük birtokában rendelkezhetnek. Minden egyéb esetben, amikor másfajta szakmaiságra van/lehet szükség, azt a kompetencia-határokon túli tevékenységnek tekintjük.

Mentorálási feladatok, mentori szerepek	Készségek, képességek, amiket a szerep igényel	Tevékenységek, amire a készség, a cselekvés irányul
Tervezés	Előrelátás	Hosszú- és rövid távú célok közös megválasztása, megvalósítása
	Döntéshozatal	Hatékony problémamegoldó tevékenységek
	A mentorálási stratégia kialakítása	Idő- és energia ráfordítás Határidők Ellenőrzés-értékelés-visszacsatolás A folyamat serkentése Motiválás Visszajelzések rendszere
Szervezés	Célok elérése	Gazdálkodás az „erőforrásokkal" Kommunikáció jó működése Világos és jól működő információcsere Felelősség, feladatkörök világos és jól működő szerkezete A feladatok optimális sorrendje Hatékony tevékenységminták

Ellenőrzés	Meghatározás	A tanulói teljesítmény minősége, normái
	Nyomon követés	Teljesítmény, a két találkozás (foglalkozás, esemény stb.) közötti események
	Mérés	Teljesítmény, a tanuló önmagához mért fejlődése.
	Értékelés	Teljesítmény, a tanuló önmagához mért fejlődése.
	Korrekciók, újraértékelés	Teljesítmény, normák a tanuló és a mentor számára
Értékelés, döntés	Megfigyelés	A közös és önálló munka egésze A tanuló fejlődése, feladattartása, motivációja.
	Kommunikáció	Informálás Érdeklődés Tájékoztatás, megbeszélés Saját készségek fejlesztése Munkatársak bevonása

A kompetencia-határok kijelölése:

A tanulás támogatása

- egy-egy tantárgy kapcsán nyújtott támogatás. (Leggyakrabban ez a probléma jelenik meg.) A tanuló egy-egy tantárgyból nyújtott teljesítménye veszélyezteti az előrehaladást. A mentor feladata abban áll, hogy ki kell választani e probléma kezeléshez a legmegfelelőbb megoldást: pl. hagyományos tantárgyi korrepetálás, tanulópár létrehozása, iskolán kívüli támogatás megszervezése/tanácsolása stb.

- tanulásmódszertan: a tanuló számára módszertani támogatást kell nyújtani abban az esetben, ha az iskolában nincs ilyen jellegű tantárgy vagy modul (tanulás tanulása stb.)

- koncentrálóképesség fejlesztése, figyelem, szövegelemzés, szövegértés, szöveg kiemelés, jegyzetelés, memória-gyakorlatok

Konfliktuskezelés

- Az iskola olyan munkahely, ahol sokszor kerülnek egymással ellentétbe az emberek. A kiváltó okokat könnyű megtalálni. Ilyen lehet például a tanárok és a diákok eltérő (alá és fölérendeltséget tükröző) helyzete az iskolában, a diákok és a tanáraik eltérő életkora (generációs problémák), az egyes tanulók családja közötti vagyoni különbség, a tanulók képességeiben megmutatkozó különbségek és még hosszasan lehetne a többit sorolni. (Nyilván ebben az esetben a határokat azoknak a konfliktusoknak a kezelése jelenti, amelyeknek a jellege/mértéke – bűnelkövetés, súlyos testi sérülés okozása, pedagógus vagy tanulók bántalmazása stb. – már nem teszi lehetővé a pedagógiai eszközökkel történő problémamegoldást.)

A konfliktusok feloldásához nyújt segítséget a Függelékben található táblázat (1.)!

Szociális (mentális) támogatás
A mentori tevékenység „legképlékenyebb" területe ez. Nem könnyű a határok kijelölése. Ebben majd az etikai kódex is segítséget nyújt számunkra. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogyha a mentori tevékenység „bizalmi" kapcsolatot feltételez, akkor ennek a fundamentumát ez a terület képezi. Melyek lehetnek a legfontosabb területek?

- A tanulóval kapcsolatos általánosabban értelmezhető szociális problémák (szegénység, szülők munkanélkülisége, gyermekszegénység,). A mentorra ezekben az esetekben a támogató magatartáson túl konkrét ügyek (pl. különféle segélyek,) intézése is hárulhat, amelyek a szükséges szakértelmen túl diszkréciót is igényelnek.

- Jogi tanácsadás, illetve ennek a lehetőségnek a biztosítása mindazokban az ügyekben, amelyek a tanulói iskolai sikerességét befolyásolhatják (pl. családon belüli erőszak kérdése).

- Életvitelre, életmódra vonatkozó tanácsadás, amelyet a lehető legszélesebb keretek között lehet értelmezni. Ennek a feladatnak a feltételét azok a tapasztalatok alkot(hat)ják, amelyek a mentor praxisában rendelkezésre állnak. (A feltételezhető generációs különbségek miatt ezt a területet „vékonyjég"-nek tekinthetjük!).

    - Ehhez a területhez sorolhatjuk például a tanuló médiafogyasztási szokásainak a befolyásolását. (Pl. azt, hogy legyen tudatos újságolvasó, vagy azt, hogy miképpen védheti meg magát az internek káros tartalmainak a hatásaitól.)

    - Ebben a körben lehet támogatni a tanuló azon törekvéseit, amelyek a tudatosabb és egészségesebb életvitel kialakítására irányulnak (helyes(nek vélt) táplálkozás, önismereti és relaxációs gyakorlatok elsajátítása, az esetleges függőségek elkerülése, káros szenvedélyek, alkohol, drog, dohányzás, játékszenvedély stb.)

A tanuló személyiségének a formálása: ezen a területen a mentor közvetlenül igyekszik hatást gyakorolni annak érdekében, hogy tanulója társadalmi/iskolai beilleszkedése, kapcsolatrendszere harmonikusan alakuljon és fejlődjön. A beavatkozás főbb területeit az önérvényesítő kommunikáció, a tanuló érzelmi és párkapcsolatainak, általában az aktív (tudatos) állampolgárrá való válás fejlesztésének az elősegítése jelentheti. E mellett a szabadidő hatékony eltöltését, és részben ezzel összefüggésben pályaválasztási és pályaorientációs célzó tanácsok is belekerülhetnek ebbe a repertoárba.

Látjuk tehát, hogy a mentor és mentorált személyek között gazdag és sokrétű kapcsolatrendszer alakulhat ki, amely alapvetően más(sá válhat), mint ami a hagyományos pedagógus-tanuló kapcsolatrendszerben megszokott. (Éppen ezért érvelünk az első pillanattól kezdve amellett, hogy a program számára a lehető legteljesebb nyilvánosságot kell biztosítani, így elkerülve a megváltozott helyzetből adódó esetleges félreértéseket!).

További lépések:

Mentori munkaközösség kialakítása
A mentori munka hatékonyságát jelentős mértékben megnövelheti az, ha az iskolában a hagyományos munkaközösségek mellett erre a feladatra is létrehoznak egy szakmai közösséget. Ennek nemcsak az lesz az előnye,

- hogy erősíti az azonos feladatokat végzők szakmaiságát, hanem az is,

- hogy az új munkaközösség horizontálisan illeszkedik a többi közzé. Ez a horizontális illeszkedés lehetőséget teremt a programban nem aktív szerepet játszó pedagógusok folyamatos tájékoztatására (és involválására), másrészt pedig erősíti a mentorok intézményi szintű legitimációját.

Hálózat létrehozása
Tovább erősítheti a mentori munka eredményességét az, ha az intézmény arra is törekszik, hogy létrehozzon (vagy belépjen) olyan hálózat(ok)ba, amelyekben hasonló jellegű tevékenységek zajlanak. Ez az új kapcsolat(rendszer) lehetőséget nyújt mind a szervezet, mind pedig az egyének számára ahhoz, hogy új ismeretekhez, módszerekhez, tapasztalatokhoz juthassanak. A hálózat tagjai idővel olyan közös tudással rendelkez(het)nek, amelynek létrehozása egyébként meghaladná egy-egy intézmény lehetőségeit. A közös tudás megosztása, az un. jó gyakorlatok bemutatása további tanulásra ösztökélhet.

Szupervízió
A mentori munka eredményességét és hatékonyságát elősegítik az ún. szupervíziók. Könnyebb a helyzet azokban az esetekben, amikor külső támogatás áll rendelkezésre. Ezekben az esetekben szinte magától értetődik, hogy a külső támogató(k) ezt a szolgáltatást is képesek biztosítani.
Más a helyzet akkor, amikor ez nem áll rendelkezésre. A megoldást a mentori munkaközösség nyújthatja. Részben úgy, hogy tagjaik egymás támogatásra végeznek ilyen tevékenységet, részben pedig oly módon, hogy az iskolában dolgozó nem pedagógiai végzettségű személyektől kérnek ilyen jellegű támogatást. Ez abban az esetben bizonyul járható útnak, ha az érintett személyek számára már a program megkezdésekor szerepe(ke)t szánnak.

Etikai kódex
Az etikai kódex megalkotása azért fontos,, mert mint jeleztük, olyan kapcsolatrendszer kialakításáról/ kialakulásról van szó, amely számos esetben túlmegy azokon a kereteken, amelyek a hagyományos tanár-diák kapcsolatokat jellemezheti.
Az alapproblémát az képezi, hogy melyek azok az információk, amelyeket e kapcsolat keretei között jutottak a mentor tudomására, és melyek azok, amelyeket a mentor a munka (a támogatás) sikeressége érdekében megoszthat mindazokkal, akik a tanuló iskolai (és iskolán kívüli) tevékenységében szerepet játszhatnak.
Az etikai kódex tartalmának harmonizálni kell mindazokkal a jog(forrás)okkal, amelyek ál-

talában a személyiség(i jogok) védelmét szolgálják, valamint azokkal a dokumentumokkal, amelyek meghatározzák azt a feltételrendszert, amelyeknek a keretei között az adott intézmény működhet.
Az etikai kódexbe, pontokba kell a fentieket foglalni, amelyek követése erkölcsi kötelessége minden mentornak és mentoráltnak.

- Személyi adatok védelme – a tanulók kódszám alapján történő regisztrálása, feljegyzések csak ezeken a kódszámokon történhetnek.

- A tanuló adatai nem adhatók ki.

- Titoktartási kötelezettség, a problémákról személyes adat nem adható ki, a megbeszéléseken, mentor munkaközösségi megbeszéléseken a szereplők anonimitása fontos.

- A szülő tájékoztatása kötelező minden olyan esetben , ahol nem a szülő az alap probléma, ilyenkor más tanácsok adása szükséges.

- A tanuló iskolában tartása kölességünk.

- A tanulónak is titoktartási kötelezettsége van, a társairól hozzájutott információkat nem adhatja tovább.

8.5. A tanulók kiválasztása

A tanulók kiválasztása nem könnyű feladat, különösen azokban az iskolákban, ahol az osztály több mint felének nagyon nagy szüksége lenne egy mentorra. A kiválasztott tanulók számát egyrészt a rendelkezésre álló források, másrészt pedig a felkészített mentorok száma határozhatja meg.

Optimálisnak azt tartanánk, ha egy mentornak egy tanulóval kellene foglalkoznia, de erre ritkán adódik lehetőség. A mentorálás eredményessége szempontjából viszont problémát jelentene az, ha egy mentor „feladatkörébe" háromnál több tanuló tartozna.
Meghatározó jelentősége van a kiválasztásnál annak, hogy mire irányul (milyen célja van) a mentorálás. Leggyakrabban azokat a tanulókat vonják be a programokba, akiknek valamilyen ok miatt (magatartási, tanulási, beilleszkedési stb. problémák) a sikeres iskolai előrehaladása kerül veszélybe (évismétlés, a tanulás időleges vagy végleges felfüggesztése). Ebben az esetben a mentorálás tartalmát az elérendő cél érdekében (az iskola eredményes befejezése) a mentor által végzett kompenzációs/támogató tevékenység jellemzi.

Más a helyzet azokban az esetekben, amikor a mentori támogatás pl. a tehetséggondozásra, a kiemelkedő képességű tanulók támogatására, vagy éppen a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrációjának az elősegítésére irányul. Ez utóbbi esetben az egy mentor-egy tanuló „arány" tűnik optimálisnak.

A tanulók kiválasztását széles körű (és sokrétű) információ-gyűjtés előzi meg. Ez történhet kérdőívek segítségével is, de lehet (akár párhuzamosan) interjút készíteni mindazokkal, akiktől érdemi információkat várhatunk a tanulóval kapcsolatban.
Sokak által alkalmazott módszer a szociometria, amely – több más mellett – az érintett tanuló kapcsolatrendszerét/helyzetét mutathatja meg az adott közösségben.
A kérdőívek készülhetnek a tanulók és a szülők számára egyaránt. (Erre a függelékben láthatunk példát! 3-4.)

A szociometriához:
http://keresorobot.hu/node/22137, http://www.fovpi.hu/fipt/pszicho/szocmh.htm
http://edutech.elte.hu/multiped/ped_06/ped_06.pdf
http://www.morenocentrum.hu/index.

A kiválasztott tanulók
A döntés folyamatába, hogy ti. kik lesznek azok a tanulók, akik mentori támogatásban részesül(het)nek, célszerű minél több szereplőt bevonni. Nem lenne szerencsés, hogy a mentori munkaközösség (vagy a programért felelős személy) „tájékoztatná" a többieket az eredményről. A döntés előkészítésében szerepet kell(ene) szánni az osztály(ok)ban tanító pedagógusoknak, a pedagógiai munkát támogató szakembereknek, a szülőknek, s nem utolsó sorban a tanulóknak.

A mentor-mentorált kapcsolat kialakítása
A kiválasztott tanulók számára a „mentorálás" próbaidőszakkal kezdődik. Ez azért fontos, mert még a legalaposabban végiggondolt döntés esetében is előfordulhat, hogy olyan személyek kerülnek „párba", akik nem tudják/nem akarják működtetni a kapcsolatot. Mindenképpen fenn kell tartani a változtatás lehetőségét!
A próbaidőszak időtartama néhány naptól két-három hétig (is) terjedhet. A próbaidő lejártakor, ha nincs igény változtatásra, kezdődhet a közös tevékenység.
Az együttműködés kereteit célszerű a mentornak a tanulóval együtt kialakítani. A tervezés során elsősorban azokra a területekre kell ügyelni, amelyek kulcsszerepet játszottak abban, hogy a mentorálásra sor került.

Néhány példa:

- Ütemterv és időmérleg készítés, amely tartalmazza az egyes foglalkozások/találkozások rendjét, tartalmát és időtartamát.

- Tematikus tervezés: azokat az előre rögzített témákat tartalmazza, amelyek feldolgozására, megbeszélésére a mentorálás időtartama alatt mindenképpen sor kell, hogy kerüljön (pl. életmód és életviteli kérdések, szabadidő-felhasználás stb.)

- Ebben a fázisban célszerű megfogalmazni a mentor és a mentorált tanuló között azt a dokumentumot,amely tartalmát tekintve „szerződésként" értelmezhető. A „szerződésben"

a két fél rögzíti azokat a célokat, célkitűzéseket, amelyeket az együttműködés során el szeretnének érni, meg szeretnének valósítani. Az együttműködés kezdetekor rögzítettek lehetőséget kínálnak ahhoz, hogy a program befejezésekor felmérhessük a mentori tevékenység „hozzáadott értékét".

- Az együttműködés dokumentálását más módon is meg lehet oldani. Célszerű, ha az érintettek naplót vezetve rögzítik a legfontosabb történéseket, benyomásaikat.

8.6. A mentori munka eredményessége (indikátorok)

A mentori munka hatékonyságát és eredményességét több dimenzióban célszerű értékelni. Meghatározott időközönként (hetente/két hetente/havonta) az érintettek készíthetnek önértékelést, amelynek az „értékelésére és megvitatására" épülhet a további tevékenység.
Az önértékelést célszerű külső szereplők által készített értékelésekkel kiegészíteni. Néhány javaslat:

- az osztályban tanító pedagógusok,
- szülők,
- osztály /évfolyam/iskolatársak,
- nem pedagógiai végzettségű szakemberek.

A kapott eredmények értékelését több szinten célszerű elvégezni:

- mentori munkaközösség,
- osztályfőnöki munkaközösség,
- diákönkormányzat.

Az eredményekről az egyes „testületek" tájékoztatják az iskola vezetését.
A mentori munka eredményességét/hatékonyságát számos indikátor alkalmazásával mérhetjük.

A legfontosabb minden esetben az, hogy a „végeredményt" annak a függvényében értékeljük, hogy milyen célok érdekében határoztuk el az érintett tanuló(k) támogatását. Ebből következik, hogy az elért eredményeket lehet "abszolutizálni", és fordítva, relativizálni.

Két példa:

- A mentori támogatás mellett a tanuló tanulmányi eredménye folyamatosan romlott, és év végén két tantárgyból megbukott. Ennek ellenére jelentős eredményként könyvelhet-

jük el azt, ha a tanuló nem hagyja abba (ami pedig szándékában állt!) a tanulást, és felkészül a pótvizsgára.

- A tanuló tanulmányi eredményei a mentori támogatás nyomán folyamatosan javulnak, a tanuló mégis képtelen beilleszkedni az osztályközösségbe. Noha a szülők és az osztályban tanító pedagógusok egyaránt elégedettek az eredménnyel, a tanuló iskolát vált.

Néhány eredményességi mutató:

- a tanulmányi eredmény alakulása,
- fejlődnek /általában/ a tanuló szociális kompetenciái,
- javul a tanuló és a szülők kapcsolata,
- csökken azoknak a konfliktusoknak a száma, amelyekben a tanuló érintett volt,
- pozitív irányban változik a tanuló nyelvhasználata,
- jelentős mentálhigiénés változások következnek be a tanulónál,
- kezelhetővé válik a tanuló szenvedélye (pl. játékautomata) vagy függősége (drog vagy alkohol).

9. Mellékletek

A mellékletben néhány példát mutatunk be azokból a dokumentumokból, amelyek elősegíthetik a mentori munka eredményességét.

Ezek gondolat-ébresztőül szolgálnak ahhoz, hogy a célnak megfelelően az egyes iskolákban hasonlókat készíthessenek.

9.1. Konfliktuskezelés

Természetesen nem gondoljuk azt, hogy egy-egy táblázat kitöltése önmagában képes a konfliktusok kezelésre. Sokkal inkább azt, hogy segít(het) abban a gondolkodásban, amely valóban elvezethet a megoldásokhoz. Célszerű a konfliktus befejezését követően végiggondolni az eseményeket, és a tanulságokat rögzíteni. Ez az (utólagos) elemzés eljuttat(hat) minket (és kollégáinkat) azoknak a tapasztalatoknak a birtokába, amelyek segítségével legközelebb már (talán) eredményesebben tudjuk a felmerülő problémákat kezelni. (Ha van rá lehetőség, akkor érdemes ezt a táblázatot minden érintettel kitöltetni, és a kapott válaszokat összevetni.)

Konfliktus - megoldással

• **Mi volt a konfliktus oka?**	
• **Milyen eszközök alkalmazásával próbálta megoldani a konfliktus?**	
• **Mi volt az a mozzanat, amikor érezte, hogy a probléma meg fog oldódni?**	
• **Milyen lépéseket tett annak érdekében, hogy elkerülje e probléma újbóli kirobbanását?**	
• **Szerzett-e, és ha igen, akkor hogyan (milyen eszközökkel) bizonyosságot arról, hogy a konfliktusban résztvevők elégedettek voltak-e az Ön megoldásával?**	

A megoldatlan konfliktus

• Mi volt a konfliktus oka?	
• Milyen eszközök alkalmazásával próbálta megoldani a konfliktus?	
• Mi volt az a mozzanat, amikor érezte, hogy a probléma nem fog megoldódni?	
• Hogyan ítéli meg a saját szerepét ebben az ügyben? Mi lehetett a kudarc oka?	
• Keresett-e (és kapott-e) külső támogatást a probléma megoldásához?	
• Milyen tanulságokat fogalmazott meg önmaga számára az ügy kapcsán?	

9. 2. Az alábbi kérdőívek segíthetik a mentorok kiválasztását:

Önértékelés I.

A felkészülés fontos állomása. A mentorjelöltek a kitöltést követően összehasonlítják az eredményeket, és ezt követően döntik el azt, hogy érdemes –e a továbbiakban foglalkozniuk a témával.

Az értékelés nem a „számszerűség" alapján kell, hogy megtörténjen.

Egyrészt azt célszerű mérlegelni, hogy a „nem vagyok képes" rovatba kerülő bejegyzések valóban gátját képezhetik-e a mentori munkának, másrészt pedig azt, hogy a „tökéletesen képes vagyok" rovatba kerülő bejegyzéseket merjük-e vállalni a kollégák kontrollja mellett? !
Kérjük, hogy az adatlapon a válaszokat x- jellel jelölje!
(1= nem vagyok képes - 5= tökéletesen képes vagyok az adott feladat/probléma megoldásra)

KÉPES VAGYOK...	5	4	3	2	1
• **a szaktárgyamat uralni és megtanítani**					
• **teljesen bekapcsolódni az iskolában zajló szakmai tevékenységbe**					
• **befolyásolni az iskola jó (szakmai) hangulatát**					
• **elkötelezettséget tanúsítani szakmám és munkahelyem iránt**					
• **szakmai fejlődésem irányítására**					

• új (modern) információs-kommunikációs technológiák alkalmazására					
• a diákok motiválásra					
• megteremteni iskolán belül és kívül a szakmai együttműködés feltételeit					
• pedagógiai munkámat előre elkészített tervek alapján megszervezni és végrehajtani					
• a tanulók kereszttantervi kompetenciáinak a tervszerű és rendszeres fejlesztésére					
• a tanulók önálló tanulásának megalapozására és fejlesztésre					
• a tanulók előzetes tudásának a felmérésére					
• a pedagógiai kutatási módszerek megismerésére és saját területemen történő alkalmazására					

• a tanuló tanulmányi teljesítményének az értékelésre, az eredmények elemzésére					
• a hátrányos helyzetű tanulók eredményes oktatására					
• változatos tanórai módszerek alkalmazására					
• a szülők bevonására az iskolai munkába a tanulók iskolai eredményessége érdekében					
• a tantermen kívüli tanulási helyszínek kialakítására és a tanulás megszervezésére					
• naprakész ismeretekkel rendelkezni a közoktatást érintő legfontosabb kérdésekben					
• megtalálni az egyensúlyt a diákok támogatása és irányítása között					
• hatékony kommunikációra a tapasztalatok átadása és kicserélésre terén					

• a korábban alkalmazott pedagógiai gyakorlatomat és módszereimet korrigálni az új ismeretek és tapasztalatok alapján					
• a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására					
• a tanulók közötti különbségek (képesség, teljesítmény stb.) megértésére					
• a diákokkal kapcsolatos adminisztráció pontos vezetésére, a tanulói portfólió kialakítására a tanulók fejlődésének a támogatása érdekében					

Önértékelés II.

Az alábbiakban arra kérjük, jelölje be a táblázatban azt, hogy az abban szereplő állításokkal Ön mennyiben ért egyet!

ÁLLÍTÁSOK	NAGYON egyet értek	INKÁBB egyetértek	INKÁBB NEM értek egyet	EGYÁLTALÁN NEM értek egyet
• **Ma a gyerekeknek túl sok adatot kell megtanulni ahelyett, hogy összefüggéseket tanítanának nekik**	4	3	2	1
• **Ma sokkal több teher nehezedik az iskolás gyerekekre, mint a korábbi években**	4	3	2	1
• **A gyerekeknek ma sok felesleges dolgot kell megtanulniuk az iskolában**	4	3	2	1
• **Ma az iskola jobban felkészíti a gyerekeket a továbbtanulásra, mint az elmúlt évtizedekben**	4	3	2	1
• **A követelmények nincsenek összhangban a tanítás színvonalával**	4	3	2	1
• **Fontos, hogy a tanuló szívesen járjon iskolába**	4	3	2	1

• **A jó eredményhez külön tanárra, korrepetálásra van vagy lenne szükség**	4	3	2	1
• **Az iskola nem képes megszerettetni a tanulást**	4	3	2	1
• **A gyerekek ma sokat szoronganak az iskolától**	4	3	2	1
• **Az iskolában eltöltött idő nincsen jól kihasználva, mert utána még rengeteget kell otthon is tanulni**	4	3	2	1
• **A tananyag egy részét a gyerekek nem tudják segítség nélkül megtanulni**	4	3	2	1
• **A gyerekek az iskolában gyakran nem azt tanulják, amit kellene**	4	3	2	1
• **Az iskola nem tanítja meg a gyerekeket tanulni**	4	3	2	1
• **Az igazán fontos dolgokat nem az iskolában lehet megtanulni**	4	3	2	1

9. 3. A szülők számára készült „problématisztázó” kérdőív:

Az alábbi táblázatban először arra irányulnak a kérdések, hogy mivel magyarázzák Ön/Önök azt, hogy gyermekük iskolával, tanulással való korábban jónak tartott kapcsolata kedvezőtlen irányba változott?. (A megfelelő helyre a válaszoknál kérjük, hogy x jelet helyezzen/helyezzenek el!)

A PROBLÉMA	JELENTŐS MÉRTÉKBEN HOZZÁJÁRULT	LEHETETT BENNE SZEREPE	NEM VOLT BENNE SZEREPE
• Egy tantárggyal nem tudott megbirkózni és megfelelő eredményt felmutatni			
• Egy pedagógussal alakult ki konfliktusa			
• Nem érezte jól magát az osztályközösségben			
• Baráti körének egy része kedvezőtlen hatást gyakorolt rá			
• Nem volt a családban követendő példa			
• Egy probléma kapcsán évismétlésre kényszerült			

• **Nagyon sokat kellett utaznia az iskolába, ezért korán kellett kelnie**			
• **Más tevékenység, amely elvonta a figyelmét az iskoláról**			
• **Egyéb ok, éspedig:**			

9. 4. Problémaazonosító kérdőív tanulók számára:

Arra kérünk most, hogy osztályozd le az egyes tantárgyakat, amelyeket jelenlegi iskoládban tanulsz vagy korábban tanultál aszerint, hogy mennyire szereted a tárgyat általában, tehát azt a műveltségi vagy tudományágat, amit a tárgy képvisel, és mennyire szereted a tárgyat az iskolában, tehát amit és ahogy ott tanítanak belőle.

	NAGYON szeretem	ELÉGGÉ szeretem	KÖZÖMBÖS	NEM SZERETEM	NAGYON NEM szeretem
• **magyar nyelvtant: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **irodalmat: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **történelmet: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **matematikát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **számítástechnikát, informatikát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **I. idegen nyelvet……: általában:**	5	4	3	2	1

	NAGYON szeretem	ELÉGGÉ szeretem	KÖZÖMBÖS	NEM SZERETEM	NAGYON NEM szeretem
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **II. idegen nyelvet.....: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **fizikát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **kémiát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **földrajzot: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **biológiát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **testnevelést: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **éneket: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1

	NAGYON szeretem	ELÉGGÉ szeretem	KÖZÖMBÖS	NEM SZERETEM	NAGYON NEM szeretem
• **rajzot: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **technikát: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1
• **osztályfőnökit: általában:**	5	4	3	2	1
• **az iskolában:**	5	4	3	2	1

Az alábbi táblázatban két kategóriát állítottunk fel. Minden kategóriában három helyet hagytunk a tantárgyak számára. Azokat a tárgyakat kell ide beírnod, amelyeket különösen kedvelsz, valamint azokat, amelyeket nem kedvelsz!

KATEGÓRIÁK	TANTÁRGYAK	INDOKLÁS
• **Nagyon kedvelem ezeket a tantárgyakat, abban a sorrendben, ahogy ide írtam őket**	1.....	
• **Nem kedvelem ezeket a tantárgyakat, abban a sorrendben, ahogy ide írtam őket**		

10. Szakirodalom

Tájékoztató a mentorálás nemzetközi és hazai szakirodalmáról
Linkek angol nyelvű anyagokhoz a fiatalok mentorálása témakörben

Általános:
http://www.youthmentoring.org.au/index.php

A mentorprogram elindítása:
http://www.youthmentoring.org.au/setup_a_program.php

Gyakorlati kézikönyv:
http://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/GYM.1.pdf (letölthető)

Egyéb könyvek:
Leading the Teacher Induction and Mentoring Program (Second Edition)
Barry W. Sweeny, Corwin Press, 2007

The Heart of Mentoring: Ten Proven Principles for Developing People to Their Fullest Potential, David A. Stoddard with Robert J. Tamasy, Leaders Legacy, Inc, Navpress, 2003

Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice, Andrew Miller Taylor and Francis Books, Ltd. (2002)

Egyetemisták (fiatal felnőttek) mentorálása:
How to mentor graduate students?
http://www.grad.washington.edu/mentoring/GradFacultyMentor.pdf (letölthető)

Szakirodalom:
Introduction to the special issue: youth mentoring: bridging science with practice http://www.rhodeslab.org/files/dubois.pdf (letölthető)

Foundations of Successful Youth Mentoring: A Guidebook for Program Development http://www.ncjrs.gov/App/abstractdb/AbstractDBDetails.aspx?id=204910

A Wikipedia „Mentorship" szócikkének bibliográfiája: http://en.wikipedia.org/wiki/Mentorship#Mentorship_in_Education

Alliance for Excellent Education. (2005) Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J. (2000). Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Carger, C.L. (1996). The two Bills: Reflecting on the gift of mentorship. Peabody Journal of Education, 71(1), 22-29.

Cheng, M. & Brown, R. (1992). A two-year evaluation of the peer support pilot project. Evaluation/Feasibility Report, Toronto Board of Education. ED 356 204.

Clinard, L. M. & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. European Journal of Teacher Education, 21(1), 91-108.

Cox, M.D. (1997). Walking the tightrope: The role of mentoring in developing educators as professionals, in Mullen, C.A.. In M.D. Cox, C.K. Boettcher, & D.S. Adoue (Eds.), Breaking the circle of one: Redefining mentorship in the lives and writings of educators. New York: Peter Lang.

Daloz, L. A. (1999). Mentor: Guiding the journey of adult learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Head, F. A., Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring; Complexity in its process and function. In T.M. Bey & C. T. Holmes (Eds), Mentoring: Contemporary principles and issues. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 5-24.

Huang, Chungliang and Jerry Lynch (1995), Mentoring - The TAO of Giving and Receiving Wisdom, Harper, San Francisco.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Murray, M. (1991). Beyond the myths and the magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program. San Francisco: Jossey-Bass.

Schlee, R. (2000). Mentoring and the professional development of business students. Journal of Management Education, 24(3), 322-337.

Scherer, Marge (ed.). (1999) A better beginning: Supporting and mentoring new teachers. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Project Blue Lynx, by Dan Ward. A journal article published by Defense Acquisition University, exploring an innovative approach to mentoring.

Magyar nyelven:
www.mentor lap.hu

Allport; Gordon W.: Az előítélet. Osiris Kiadó,Budapest.1999.

Aronson ;Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.1998.

Bagdy Emőke- Kalo Jenő- Popper Péter- Ranschburg Jenő: A család: Harcmező és békesziget. SaxumKiadó, Budapest.2007.
Bácskai Júlia: Magánélettan 1-2. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
Bettelheim; Bruno: Az elég jó szülő. Cartaphilus Kiadó, 2007
Buscaglia; Leo. F.: A szeretet. Park Kiadó, 2000.
Chapman; Gary: Kamaszokra hangolva. Harmat Kiadói Alapítvány, Budapest.2009.
Gordon; Thomas: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Könyvek, 2001.
Gordon;Thomas : P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Gordon Könyvek, 2000.
Dr. Benedek István: Száz eset, ezer tanulmány. OKKER. 2000.
Buda Béla: Az empátia- a beleérzés lélektana. Gondolat Kiadó, Budapest.1985.
Dr. Buda Mariann: Tehetünk ellene?- A gyermeki agresszió. Dinasztia, Budapest.2005.
Dr. Buda Mariann: Óriás leszel?- A tehetséges gyerek. Dinasztia, Budapest.2002.
Deli Éva- Dr. Buda Mariann: Tanulástanítás?- Élvezetes tanulás. Dinasztia, Budapest.2007.
Dr. Erőss László- Dr. Hans Löwe: Az iskolai kudarcokról. Tankönyv Kiadó, Budapest.1974.
Forgács József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat- Kairosz Kiadó, Budapest.1996.
Gabnai Katalin: Drámajátékok. Helikon Kiadó Kft.,2005.
Gazsó Ferenc- Laki László: Esélyek és orientációk-fiatalok az ezredfordulón. OKKER.
Dr. Hanck;Paul: Csak a baj van velük?. Park Kiadó, 1997.
Harville; Hendrix: Pár-bajok és békés megoldások. Park Kiadó,1999.
Kulcsár Zsuzsanna: Egészségpszichológia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.1998.
Kaposi László: Játékkönyv. Marczibányi Téri Művelődési Ház, 2002.
Lux Elvira- Mohás Lívia- Popper Péter: Empátia. Saxum Kiadó Bt., Budapest. 2009.
Mérei Ferenc- V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat- Medicina, Budapest.1997.
Mohás Lívia: Ki vagy te?. Saxum Kiadó Bt., Budapest 2007.
Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról. Alternatív Közgazdasági Alap, Budapest.1994.
Polcz Alaine: Meghalok én is?. Jelenkor Kiadó, Pécs.2007.
Popper Péter: Lélek és gyógyítás. Saxum Kiadó Bt., Budapest.2002.
Popper Péter: Felnőttnek lenni…. Saxum Kiadó Bt., Budapest.2000
Poppe Péter: Belső utakon. Türelem Háza Bt.
Dr. Ranschburg Jenő: A nő és a férfi. Nemzeti Tankkönyv Kiadó, Budapest,1996.
Dr. Ranschburg Jenő: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankkönyv Kiadó, Budapest,1998.
Dr. Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió. Nemzeti Tankkönyv Kiadó, Budapest,1995.
Dr. Ranschburg Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia. Nemzeti Tankkönyv Kiadó, Budapest,1995.
Rudas János: Delfi örökösei. Oriold és Társai Kft., 2002.
Szekszárdi Júlia: Új utak és módok. Dinasztia, Budapest.2008.
Szekszárdi Júlia: Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. Dinasztia, Budapest.2004.
Vekerdy Tamás: Kamaszkor körül. Saxum Bt, Budapest. 2006.
Vekerdy Tamás: Felnőttek és gyerekek. Saxum Bt, Budapest. 2006.
Vekerdy Tamás: Kicsikről nagyoknak 1-2. Saxum Bt, Budapest. 2006.
Vekerdy Tamás: Kérdezz! Felelek…1. Saxum Bt, Budapest.1998.

Vekerdy Tamás: Kérdezz! Felelek…2. Saxum Bt, Budapest.2000.
Vekerdy Tamás: gyerekek, óvodák, iskolák. Saxum Bt, Budapest.2006.
Vekery Tamás: Az iskola betegít?. Saxum Bt, Budapest.2004.
Winn; Marie: Gyerekek gyermekkor nélkül. Gondolat Kiadó, Budapest.1990.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kiadványaiban található cikkek, tanulmányok:
Ligeti György: Bevezetés a mentorpedagógiába www.oki.hu/cikk php?kod=2005-06-ta-ligeti.
Bevezetés a mentorálás módszertanába OKI szerk: Mayer József 2004.
Egymásra utalva (Bevezetés a mentorálás gyakorlatában) OKI2006. szerk: Mayer József

Jegyzetek

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
ÚMFT infovonal: 06 40 638 638
nfu@nfu.gov.hu • www.nfu.hu