



ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

MENTORKÉPZÉS

KÉPZÉSI ANYAGOK ÉS FELADATOK

Mogyorósi Zsolt et al.

MENTORKÉPZÉS

KÉPZÉSI ANYAGOK ÉS FELADATOK

MOGYORÓSI ZSOLT ET AL.



EGER, 2022

MENTORKÉPZÉS

Képzési anyagok és feladatok

Szerzők:

Ivona Cindlerová, Agáta Csehiová, Smiljana Đukičin Vučković, Gabriela Entlová, Zdenka Gadušová, Gál Gyöngyi, Tereza Guziurová, Alena Hašková, Lenka Holečková, Horváth Kinga, Ljubica Ivanović Bibić, Tamara Jovanović, Slavomíra Klimszová, Ljiljana Knežević, Kovács László, Katarína Krpáľková Krelová, Igor Lomnický, Eva Malá, Mogyorósi Zsolt, Stanislava Olić Ninković, Libor Pavera, Ľubica Predanocyová, Branka Radulović, Maja Stojanović, Eva Stranovská, Katarína Szarka, Ivana Šimonová, Tóth-Bakos Anita, Török Tamás, Michaela Trnová, Tereza Vacínová, Virág Irén, Nagyová Alexandra

Szakmai lektor:

Dr. habil. Szűts Zoltán

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

Cím: MENTORKÉPZÉS. Képzési anyagok és feladatok

Kiadás: első

A kiadást támogatta: Erasmus+ project No. 2020-1-SK01-KA201-078250
Mentor Training (MENTRA).

ISBN 978-963-496-234-2 (print)

ISBN 978-963-496-238-0 (pdf)

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes

Nyomdai előkészítés: Líceum Kiadó

Megjelent: 2022-ben

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
Absztrakt.....	7
Bevezetés.....	8
A mentorálás alapjai	9
A. A mentor szerepe és feladatai	11
B. A mentorálás keretei	15
C. Mentorálási elemek	21
D. Mentori kompetenciák.....	23
E. Iskolai dokumentumok és dokumentáció	27
F. Megfigyelés (óratervezés, elemzés és értékelés)	28
G. A tanítási gyakorlat irányítása (együttműködés a képző intézményekkel)	34
A mentor és a mentorált közötti kapcsolat	39
A. A pedagógus és a mentor jellemzői és kompetenciái: ön- és karrierfejlesztés, motiváció.....	43
B. A leendő/kezdő tanár személyiségjegyeinek megismerése: módszerek és technikák.....	54
C. A mentor és a leendő/kezdő tanár kapcsolata: kommunikációs helyzetek, technikák és eszközök az interakció hatékonyságának növelése érdekében.....	64
A kezdő tanár szakmai szocializációjának folyamata, a pályaidentitás kialakítása	85
A. A pályaválasztást befolyásoló tényezők, szocializációs elméletek, a pályaválasztás elméletei	87
B. Karrieridentitás	91
C. A pályaadaptáció elemei, az iskolai közösségek szerepe a pályaszocializációban	99
D. Karrier-tanácsadás és karrierépítő tevékenységek.....	108
A mentorált önértékelése és a reflektív gondolkodás támogatása	115
A. Konfliktusok és feszültségek a pedagógiai ismeretek és nézetek között	116
B. A reflektív gondolkodás (a reflektív gondolkodás ellenőrzésének, elemzésének és fejlesztésének módszerei és lehetőségei)	120
C. Az osztálytermi menedzsment: a tanítási óra és a pedagógiai tevékenység elemzése	124
D. Az önértékelés szerepe a mentori munkában: a mentor és a mentorált önértékelésének fejlesztését szolgáló módszerek	128

E. A tanulás értékelésének fontossága.....	132
F. A fejlesztő értékelés alkalmazása a mentori munkában	137
G. A portfólió értékelése, fejlesztő értékelés a portfólióban, reflexiók és önreflexiók a portfólióban.....	141

A pedagógiai innováció147

A. A pedagógiai innováció rendszerszintű megközelítése	148
B. Reflexiós képesség.....	151
C. Innováció és együttműködés az edukációban, a sajátosságok megismerése, a jó gyakorlatok adaptálása	155
D. A mentori folyamat minőségbiztosítási eljárásainak keretei	159
E. Innováció és együttműködés a tanárok karrierjében.....	169
F. Jó gyakorlatok.....	173
G. Webes alkalmazások – padlet	178
H. Sni – integráció vs. Inklúzió	181

Kommunikáció és konfliktuskezelés191

A. Önmegismerés és kommunikáció.....	191
B. Az iskolai verbális kommunikáció	195
C. Verbális kommunikáció pedagógiai-pszichológiai perspektívája.....	199
D. Nem verbális kommunikáció.....	203
E. A diákok szociális percepciójának nehézségei	208
F. Énkép.....	211
G. Mentális egészség	218
H. A stressz feldolgozása.....	220
I. Munka és magánélet egyensúlya.....	222
J. Egy egyetemi tanár mentálhigiénéje és a munka és magánélet egyensúlya.....	224
K. Stressz és konfliktushelyzetek az iskolában.....	225
L. Személyiségtípusok és konfliktusok, konfliktusos viselkedés	228
M. Konfliktuskezelés	230

ELŐSZÓ

A szakmai elindulás és az ehhez társított indukciós szakasz a kezdő pedagógus életében az iskolai munka feltételeihez való aktív alkalmazkodásról szól, ami a felfedezés és az inspiráció izgalmas, ámde gyakorta fáradságos és tövises útja. A tanári hivatás sajátossága többek között abban rejlik, hogy attól a pillanattól kezdve, ahogy a kezdő tanárok elfoglalják helyüket a tanári asztalnál az egész osztály előtt, teljes mértékben átveszik a felelősséget a tanításért, és szakmai felelősséget vállalnak saját munkájukért. Számos olyan különböző helyzettel szembesülnek, melyek nem pusztán oktatási szituációk, hanem társadalmi, törvénykezési vagy adminisztratív jellegűek is egyben. A tapasztalat hiánya, az új környezet, az ismeretlen munkatársak, a kezdeti bizonytalanság, ami mindig kíséri a professzióba való belépést, gyakran buktatót, az idegesség, a stressz és az alacsony önbizalom forrását jelenti egy kezdő tanár számára, még akkor is, ha korábban a legjobb egyetemi képzésben részesült. A szakmai felelősség nem önmagától merül föl, és nem jár automatikusan az egyetemi diploma megszerzésével. Fokozatosan születik meg, folyamatos tapasztalatszerzéssel. Ez a személyes és szakmai fejlődés egyéni útja. Ez az út tele van rejtett buktatókkal, és megvan a kiszállás potenciális veszélye vagy a helyes irány elvesztésének. Minden kezdő tanár örömmel fogadja a hozzáértő útvonaljelölést és a megbízható jelzéseket ezen az úton. A képzeletbeli útjelzőket számukra elsősorban a mentoraik jelentik. Az ő feladatuk segíteni a kezdő tanárokat abban, hogy a lehető leggyorsabban eligazodjanak a tanítás mesterségében, a rájuk váró új feladatokban, és elinduljanak egy olyan úton, amely tapasztalati úton keresztül a szakmai önbizalom fokozatos megszerzéséhez vezet.

Azonban még a mentornak sincs mindig könnyű dolga. Bár a mentornak igen nagy előnye van, sokéves tanítási gyakorlatból származó tapasztalattal és a szükséges készségekkel rendelkezik, ezek szakértői készségekké való feldolgozásának útja sem kikövezett. Az iskolai jogszabályok bizonyos esetekben meghatározhatják a mentor képesítési előfeltételeit, de a mentori tevékenység tényleges megvalósításában többé-kevésbé saját magukra vannak utalva. Így a kezdő tanár és a kezdő mentor szakmai útja gyakran keresztezi egymást. De még egy tapasztalt szakértő bejárat útjai sem mindig hozzák meg a kívánt hatást. Néha sztereotípiákba vagy formalizmusba csúsznak. Amellett, hogy minden más feladatot teljesítenek, kevés idejük van új utak keresésére, és talán kevés a motivációjuk és a lelkesedésük is. A szakirodalom is kicsit mostohaként kezeli a mentorokat. Többnyire csak hosszadalmas elméleti felsorolásokra korlátozódik, amelyekben olyan kritériumokat sorolnak fel, amelyeknek meg kell felelniük, vagy amiket meg kell tenniük ahhoz, hogy a kezdő tanárokat vezessék, de csak nagyon ritkán ad teret konkrét, gyakorlati tanácsoknak és ajánlásoknak arra vonatkozóan, hogy miként kell ezt a kihívást jelentő feladatot megoldani, és hogy mely kompetenciák nélkül nem lesznek képesek ellátni ezt a szerepet. Röviden, a mentoroknak is hiányoznak az útjelzők és orientációs táblák.

A kötetben bemutatott tananyagok arra törekszenek, hogy legalább részben kitöltsék ezeket az üres helyeket a szakirodalomban. A munka a 2020-1-SK01-KA201-078250 számú Erasmus+ projekt Mentorképzés (MENTRA) egyik eredményeként jött létre, hat egyetem – a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem (a projekt koordinátora, Nitra, Szlovákia), a komáromi Selye János Egyetem (Komarno, Szlovákia), az Ostravai Egyetem (Ostrava, Szlovákia), a Közgazdasági és Üzleti Egyetem Prágában (Cseh Köztársaság), az Újvidéki Egyetem (Novi Sad, Szerbia) és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger, Magyarország) mint projektpartnerek – közreműködése által. A könyv egyszerre tankönyv és munkafüzet, és elsősorban két célt szolgál. Egyrészt gyakorlati útmutatások, irányelvek, ajánlások és inspiráló tippek összefoglalóját kínálja a kezdő tanár vezetéséhez. Másrészt viszont visszapillantó tükröt állít a mentor számára. A feladatsorok önreflexióra ösztönzik a mentorokat, arra, hogy átgondolják, hogyan irányították mentoráltjaikat eddig, mi javítaná kölcsönös kommunikációjukat, és hogyan lehetne együttműködésüket még hatékonyabbá tenni. A tankönyv hat fejezetből áll, amelyek feltérképezik azokat a legsúlyosabb problématerületeket, amelyekkel mind a mentorok, mind mentoráltjaik szembesülnek.

Ezek között olyan témák szerepelnek, mint a mentorálás alapjai, a mentor és a mentorált közötti kapcsolat, a kezdő tanár szakmai szocializációjának folyamata és a pályaidentitás kialakítása, a mentorált önértékelése és a reflektív gondolkodás támogatása, pedagógiai innováció, kommunikáció és konfliktuskezelés. A témaválasztás nem tart igényt a teljességre, ámde hiteles. Nem a „zöld asztalnál”, hanem széles körű felmérés és a mentorokkal és kezdő tanárokkal készített személyes interjúk alapján készült, amelyeket a projektcsoport a 2020-as év második felében és a 2021-es év első felében végzett el.

A belső szerkezet – kisebb módosításoktól eltekintve – minden fejezetben azonos. Az elemzett problémák rövid elméleti reflexiójából, valamint gyakorlati feladatokból és elkészítendő munkákból áll. A tankönyv nem a mentorálásról való ékesszólás. A tanár saját szakmai növekedést vetíti előre, serkenti saját kreativitását, problémamegoldási módokat javasol, s tág teret biztosít az egyéni reflexiónak, a „tervezett improvizációnak”, az önreflexiónak és az önértékelésnek. Ez egy útjelző és egy képzeletbeli tájékozódási tábla a mentorok számára, de a kezdők vagy a tanári hivatásban járatosak is találhatnak benne inspirációt. A szerzői csapat azt kívánja az egész pedagógusközösségnek, hogy megtalálja a helyes irányt az önfejlesztés útján és a szakértő és a kezdő tanár közötti optimális közvetítés metszéspontjainak keresésében.

Szerzők

ABSZTRAKT

A könyv a 2020-1-SK01KA201-078250 számú Erasmus+ projekt (MENTRA) egyik eredményeként hat egyetem – a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem (a projekt koordinátora, Nitra, Szlovákia), a komáromi Selye János Egyetem (Komarno, Szlovákia), az Ostravai Egyetem (Ostrava, Szlovákia), a Közgazdasági és Üzleti Egyetem Prágában (Cseh Köztársaság), az Újvidéki Egyetem (Novi Sad, Szerbia) és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger, Magyarország) mint projektpartnerek – közreműködése által jött létre. A könyv egyszerre tankönyv és munkafüzet, és elsősorban két célt szolgál. Egyrészt gyakorlati útmutatások, irányelvek, ajánlások és inspiráló tippek összefoglalóját kínálja a kezdő tanár vezetéséhez. Másrészt viszont visszapillantó tükröt állít a mentor számára. A feladatsorok önreflexióra ösztönzik a mentorokat, arra, hogy átgondolják, hogyan irányították mentoráltjaikat eddig, mi javítaná kölcsönös kommunikációjukat, és hogyan lehetne együttműködésüket még hatékonyabbá tenni. A tankönyv hat fejezetből áll, amelyek feltérképezik azokat a legsúlyosabb problématerületeket, amelyekkel mind a mentorok, mind mentoráltjaik szembesülnek. Ezek között olyan témák szerepelnek, mint a mentorálás alapjai, a mentor és a mentorált közötti kapcsolat, a kezdő tanár szakmai szocializációjának folyamata és a pályaidentitás kialakítása, a mentorált önértékelése és a reflektív gondolkodás támogatása, pedagógiai innováció, kommunikáció és konfliktuskezelés. A témaválasztás nem tart igényt a teljességre, ámde hiteles.

Kulcsszavak: mentor, mentorált, mentorálás, mentorképzés, kezdő tanár, karrier, kommunikáció

BEVEZETÉS

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy gyönyörű, kicsi ország, ahol Európa született, a maga jövőbeli erejében és lehetőségeiben. Minden lényeges dolog ott kezdődött: mitológia, irodalom, színház, filozófia, nyelvészet, pedagógia, demokrácia, a politika egésze, építészet, képzőművészet, sport (az olimpiai játékokkal együtt), etika és még sok minden más. Ezt az országot az európai civilizáció bölcsőjének, a görög csodának nevezik egy új korszak hajnalán. Mi a helyzet tehát a Mentorral, amely projektünk főszereplője?

A MENTOR a Macmillan English Dictionary (2006) definíciója alapján olyan tapasztalt személy, aki segít valakinek, akinek kevesebb tapasztalata van egy adott területen, különösen a munkájában.

A MENTOR-t azonban már az ókori görögök is ismerték. Mentor az Odüsszeia (Homérosz, 1940) egyik szereplője, amely az egyik legrégebbi európai eposz, az i. e. 8. századból származik. Ő egy bölcs ember és Odüsszeusz legrégebbi barátja volt. Amikor tehát Odüsszeusznak el kellett hagynia otthonát – Ithaka szigét –, hogy részt vegyen a híres trójai háborúban, megkérte barátját, Mentort, hogy vigyázzon hazájára, népére és különösen családjára – szeretett feleségére, Pénélopéra, kisfiára, Telemakhoszra, és idősödő apjára, Laertesre –, amíg hazatér a háborúból.

És Mentor mindent megtett, hogy eleget tegyen a vállalásoknak.

A MENTORÁLÁS ALAPJAI

Fő kérdés:

- A mentor szerepe és feladatai
- A mentorálás keretei
- A mentorálás összetevői
- Mentori kompetenciák
- Iskolai dokumentumok és dokumentáció
- Megfigyelés (óratervezés, elemzés, értékelés)
- A tanítási gyakorlat irányítása (együttműködés a tanárjelölteket képző intézményekkel)

A gyakornokok képesek lesznek:

- megtervezni, megszervezni, végrehajtani és értékelni a mentorálási tevékenységeket/folyamatokat;
- hozzáértően tevékenykedni mentorként;
- azonosítani a mentorok kompetenciáit, és szükség esetén megfelelő módon fejleszteni azokat;
- észszerűen megszervezni és vezetni a mentoráltak egyéni és csoportos tanítási gyakorlatát.

Mielőtt elkezdenénk a mentorálást különböző nézőpontokból vizsgálni, fel kell tennünk egy alapvető kérdést: mi a mentorálás tiszta lényege?

Először is hasznos, ha néhány szinonimát és metaforát gyűjtünk össze a projekt MENTOR című kulcsszemélyéhez kapcsolódóan. Ő nevelő, coach, tréner, segítő, asszisztens, facilitátor, rendező, támogató és így tovább.

Más szóval a mentorálás segítséget nyújt egy elsajátított szakma javításában. A felkínált segítséget azonban lépésről lépésre kell fokozatosan adagolni. Ha nem így történik, a gyakornok túlterheltté vagy elveszetté válik. Hogyan lehet ezt elkerülni? A megfelelő szó itt a 'scaffolding'. Az építőipari szaknyelvben az állványzat olyan emelvényt jelent, amelyet ideiglenesen állítanak fel az építők megsegítésére. Magasságot és támaszt ad nekik. Az oktatásban a mentális kép és szimbolika hasonló a kapaszkodóhoz. A tanár (esetünkben a mentor) „aktivátorként” működik, aki segít a diáknak (esetünkben a mentorálnak) elsajátítani egy új fogalmat. Ők „elhalványítást” alkalmaznak, vagyis azt a folyamatot, hogy fokozatosan csökkentik a támogatási szintjüket (vagy az állványzatot), ahogy a tanuló (mentorált) elsajátítja az új fogalmat, folyamatot vagy feladatot.

A mentorálás többdimenziós folyamat, ezért a keretrendszerének számos alapelve és elképzelésre kell épülnie. Mindazonáltal kíváncsok egy konkrét koncepcióhoz ragaszkodni.

E projekt céljaira a legjobb választásnak a Reflektív modell (Wallace, 1991) tűnik, amely az alábbi ábrán látható. Ez a megközelítés annak tanulmányozásából

származik, hogy a szakemberek általában hogyan tanulják meg a szakmájukat, és ezért a szakmai tudás és tapasztalat széles bázisán alapszik.



Táblázat: Reflective Modell (Wallace, 1991)

A szakértők számára normális (vagy talán annak kellene lennie), hogy reflektálnak szakmai teljesítményükre, különösen akkor, ha az nagyon jól vagy inkább rosszul sikerül. Valószínűleg felteszik maguknak a kérdést, hogy mi ment rosszul, vagy miért ment olyan jól. Valószínűleg azon is el akarnak majd gondolkodni, hogy mit kellene elkerülniük a jövőben, mit kellene megismételniük és így tovább.

A reflektív megközelítés egyik fontos célja, hogy a tanárokat képessé tegye saját szakmai fejlődésük irányítására, mivel rendelkeznek a szükséges készségekkel, képességekkel és motivációval.

Ez a modell azt mutatja, hogy a szakmai tudás kétféle tudásból áll: a szerzett tudásból és a tapasztalati tudásból.

A **szerzett tudás** olyan tényekre, adatokra és elméletekre utal, amelyek egy adott szakma tanulmányozásához kapcsolódnak, míg a **tapasztalati tudás** főként a szakmai cselekvés (gyakorlati tapasztalat) reflektív gyakorlathoz vezető tudására utal. Ennek megfelelően a reflexió kérdése, konkrétan a szakmai fejlődésben a reflexió minőségének javítása áll e megközelítés középpontjában.

A cél, amelyhez a fenti elképzelések mindegyike vezet, a **reflektív gyakorló** (Schön, 1983; Schön, 1987). Mindazonáltal ha a tanárok reflektív gyakorlóvá akarnak válni, akkor részt kell venniük a kutatásban. A kutatók és a gyakorló tanárok azonban általában egészen más emberek. Ennek ellenére van egy megoldás a problémára: az **akciókutatás**. Az akciókutatás fő kritériuma, hogy gyakorlati problémákra irányuljon, és gyakorlati eredményei legyenek. Maga a kifejezés a lehetséges kutatási technikák és eredmények széles skáláját foglalja magában, amelyek között a **megfigyelésnek** nagy szerepe van (Wallace, 1991).

A gyakorlat és a reflexió folyamatos körforgásának fontossága a szakmai kompetencia dinamikusan fejlődő koncepciójához vezet, amely egy mozgó célhoz vagy horizonthoz hasonlítható, amely felé a szakemberek egész szakmai életük során haladnak. Ezt a folyamatot nevezhetjük szakmai Odüsszeiának, azaz a tanárok egyik szakaszból a másikba való átmenetének: az ember először mint felkészítő hallgató, majd mint kezdő tanár, aztán mint tapasztalt tanár és végül – de nem utolsósorban – mint mentor, aki egy mentoráltat irányít. Ez az Odüsszeia tele lesz kemény munkával, tapasztalatokkal, reflexióval, és sok „ismerd meg önmagad” felfedezéssel jár. Mindazonáltal mindenképpen érdemes megpróbálni.

A. A MENTOR SZEREPE ÉS FELADATAI

Felfedezték, hogy a mentor döntő szerepet játszik a mentoráltak fejlődésében (Donovan, 1990). A mentorálás olyan folyamat, amely magában foglalja a mentor és a mentorált közötti tudás, felfogás, attitűdök, tapasztalatok és kapcsolatok cseréjét; a mentorált ezen a folyamaton keresztül fejlődik szakmailag (Kisić et al., 2016). Ez azt jelenti, hogy a mentor szerepe az, hogy feltárja és fejlessze a mentorált képességeit, adottságait és készségeit – azaz támogassa a munkájukat, és objektíven értékelje is őket. Mindez a mentorálás összetettségét jelzi. A mentorálás és az azt befolyásoló tényezők meghatározására Hudson és Skamp a mentorálás ötfaktoros modelljét javasolta (Hudson & Skamp, 2003, idézi Hudson, 2007). Ez a modell a személyes tulajdonságokat, a rendszerkövetelményeket, az oktatási ismereteket, a modellezést és a visszajelzést foglalja magában, ahol az első (személyes tulajdonságok) tartalmazza és generálja az összes többi tényezőt. A modell hangsúlyozza az említett jellemzők közötti ok-okozati kapcsolatot, ami azt jelenti, hogy az egyikben bekövetkező változás a többiben is változást eredményez. A fő tényezőnek tekintett pedagógiai tudás vezeti a mentoráltat, valamint magában foglalja a tanítási tartalomról, a megközelítések módszertani kiválasztásáról, az értékelési technikákról, a problémamegoldás módjairól folytatott megbeszélést, valamint a tevékenységek időkeretének meghatározásában nyújtott támogatást. Világos tehát, hogy a mentor személyes tulajdonságai és jellemzői jelentősen befolyásolják a tanulási környezetet és a mentoráltak fejlődését. Az összes többi tényező mellett a személyes tulajdonságok közé tartozik a támogatás, a nyitottság (a beszélgetés és a reflexió segítése), a figyelmesség, az önbizalom és a pozitív hozzáállás. Ez azt jelenti, hogy a tanítási tartalmak és technikák (azaz a kognitív terület) megvitatásán kívül a mentortól elvárják, hogy ösztönözze a mentorált szociális, affektív és kognitív területeinek fejlődését – más szóval a mentornak fel kell készítenie a mentoráltat a saját közösségében való aktív részvételre. Ez tehát rámutat a mentorokra irányuló szakmai fejlesztési programok gondos és részletes tervezésének fontosságára.

Feladat: SZEMÉLYES TULAJDONSÁGOK**Fókusz:** az ideális mentor képének meghatározása.**Célok:** az ókori modell összehasonlítása egy mai mentorral, a mentorok személyes tulajdonságainak azonosítása, amelyek meghatározóak a szerepük és feladataik szempontjából.**Időtartam:** 20 perc**Interakciós minta:** egyéni munka, majd páros munka.**Anyagok/eszközök:** A4-es papír**Eljárás:**

A gyakoronokok a következő utasításokat követik:

Nézzétek meg az alábbi angol nyelvű akrosztichonos verset!

Az ókori mentor mely tulajdonságait várnátok el napjaink mentorától? Húzzátok alá őket!

Ha készen vagytok, beszéljétek meg az ötleteiteket a többi gyakoronokkal! Egyetértetek velük?

Mentorok tulajdonságai TEHÁT:**M** mature and mighty – érett és erős**E** enthusiastic and encouraging – lelkes és bátorító**N** noble but natural – nemes, de természetes**T** trustworthy and thoughtful – szavahihető és figyelmes**O** obliging and optimistic – előzékeny és optimista**R** responsible and reliable – felelősségteljes és megbízható

Most készítsétek el a saját akrosztichonotokat A4-es papírra (egyénileg vagy párban) angolul vagy az anyanyelveteiken! Tartsátok szem előtt, hogy a személyes tulajdonságok nagy hatással vannak a mentorok szerepére és feladataira, és azoknak kell alátámasztaniuk azokat! Nem minden tapasztalt tanár válhat sikeres mentorrá.

Végezetül gondoljátok végig a mentorok előtt álló legfontosabb szerepeket és feladatokat! Adjatok hozzá néhány ötletet az akrosztichonhoz, majd hasonlítsátok össze a választaitokat az alábbi angol példával!

Mentor qualities NOW that are related to roles and tasks:**M** merciful, modest, modern, motivating (MONITOR)**E** energetic, efficient, engaged, empathetic (EXPERT)**N** noticing, negotiating, nice (NAVIGATOR)**T** temperate, tender, terrific, tolerant (TEAM PLAYER)**O** open-minded, original, outgoing (ORGANISER)**R** respectful, relaxed, radiant, reasonable (REBEL)**Feladat:** A MUNKATAPASZTALAT RETROSPEKTÍV ELEMZÉSE**Fókusz:** korábbi munkatapasztalat elemzése.

Célok: a reflexió fontosságának tudatosítása a tanári szakmákban, az előzetes tudás aktiválása.

Időtartam: 30 perc előzetes felkészülés + 20 perc az órán

Interakciós minta: egyéni munka, 3 vagy 4 fős csoportok, záró plenáris megbeszélés.

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A gyakoronokok felidéznek a korábbi tapasztalatokat, és megpróbálják azonosítani a fontos pillanatokat. A következő kérdések segíthetnek nekik, miközben megpróbálnak a lehető legőszintébben válaszolni a kérdésekre.

A gyakoronokok jegyzeteket készítenek, és egyfajta naplóbejegyzést írnak a legfontosabb kérdésekről, hogy megosszák azokat a többi gyakoronokkal:

1. Mi/ki készítetted arra, hogy a tanári hivatást válaszd?
2. Mikor kezdted a tanári pályafutásodat?
3. Milyen volt az első iskolád? Írd le méret, elhelyezkedés, légkör és hasonlóak szempontjából!
4. Voltak-e különleges elvárásaid, mielőtt az első napon beléptél az iskolába?
5. Milyen volt a kezdő éned? (Pl. öntudatos, magabiztos, ambiciózus, nyitott, szorongó, féltékeny stb.)
6. Mi volt a legnehezebb dolog számodra azokban a napokban? (Pl. a szakmai ismeretek hiánya, az osztályterem vezetése, az adminisztráció/papírmunka, a tesztelés és értékelés, az iskolavezetéssel/kollégákkal/szülőkkel való kapcsolat stb.)
7. Fel tudod idézni a legerősebb emlékeidet abból az iskolaévből?

Ha ezt megtetted, mit gondolsz, a mai kezdő tanárok hasonlítanak vagy különböznek tőled?

A gyakoronokok 3-4 fős csoportokban dolgozva osszák meg egymással ezeket a tendenciaszerű kérdéseket, majd készítsenek egy top tízes listát a legaggasztóbb dolgokról, amelyeket a kezdő tanárok a tanári pályán tapasztalhatnak!

Végül a gyakoronokok plenáris megbeszélésen vitatják meg az általuk elfogadott pontokat.

Feladat: TUDJUK, MI A MENTORÁLÁS?

Fókusz: tájékozódás a tanárok mentorálásának kérdésében.

Célok: a mentorálás meghatározása, a mentorálás szerepe a mentoráltak kompetenciáinak fejlesztésében, hogyan értelmezi a mentor a saját helyzetét és a mentorálást – a tanár szakmai fejlődésének támogatása (mentor + mentorált).

Időtartam: 1: 15 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok / eszközök: táblázat a tankönyvben

Eljárás:

A gyakornokok egyénileg olvassák el a táblázatban felsorolt állításokat. Ezután kifejezik egyetértésüket vagy egyet nem értésüket a különböző állítások tartalmával, és ezt beírják a táblázatba. Ezt követően a gyakornokok átgondolják döntésük okait, és beírják azokat a táblázatba.

Állítás	Igen / Nem	Indok
A mentorálást csak az indukció keretében alkalmazzák kezdő tanárnak az iskolai tanításba való beilleszkedése során.		
A mentorálás a mentorált értékelésére irányul.		
A mentor és a mentorált közötti kapcsolat olyan személyekhez kapcsolódik, akik hasonló tárgyat tanítanak.		
A mentornak erős és tekintélyt parancsoló személyiséggel kell rendelkeznie.		
A mentor mindig egy idősebb kolléga.		
A vezető tanár felelős a beosztottjai mentorálásáért.		
Egy kiváló tanár mindig kiváló mentor.		
A mentor mentorálja a mentoráltat mentoráltként, mivel a mentorálnak nincs gyakorlati tapasztalata.		
A mentor és a mentorált közötti kapcsolat mindig aszimmetrikus.		
A mentorálás a mentoráltak szakmai tudásának kohéziójára és tanítássá való átalakulására irányul.		
A mentorálás a szakmai készségek és a potenciál fejlesztésére összpontosít egy adott területen.		

A gyakornokok a saját csoportjaikban megvitatják a választásukat és a kifejtett érveiket, hogy közös álláspontra jussanak.
Fogalmazzák meg a mentorálás definícióját:

.....

.....

B. A MENTORÁLÁS KERETEI

A mentorálás egy olyan tanulási kapcsolat, amely általában a személyes fejlődés előmozdítására, valamint a készségek, a tudás és a megértés fejlesztésére összpontosít. Olyan kapcsolat, amelynek célja, hogy a mentoráltakban önbizalmat és támogatást építsen, hogy képesek legyenek saját fejlődésük és munkájuk irányítását átvenni. A mentor olyan idősebb akadémikus, aki különös érdeklődést mutat egy fiatalabb személy – a mentorált – iránt. A mentor és a mentorált közötti kölcsönös együttműködés, tisztelet és jó kapcsolat bizonyos mértékig az érintett személyek jellemétől és viselkedésétől függ. Ha nem bíznak egymásban, vagy negatív sztereotípiát használnak az egyik személy jellemvonásaira, akkor a későbbiekben negatív értékelést tulajdonítanak tevékenységüknek. Fontos figyelembe venni, hogy a negatív viselkedés akkor fordul elő, ha az emberek bizonytalanak érzik magukat a kollégáik vagy más emberek jelenlétében, valamint a munkán kívüli, őket befolyásoló körülmények között is.

A mentori kapcsolatnak a mentor és a mentorált között elfogadott korlátokon és alapvető szabályokon kell alapulnia. Ha a mentor és a mentorált képes erős kapcsolatot kialakítani, akkor mindketten profitálnak a tapasztalatból. A SMART-célok (konkrét, mérhető, elérhető, releváns, időhöz kötött) kitűzése, a napirend kialakítása, a kapcsolattartás és az elismerés kifejezése a legjobb módszerek a hatékony mentor–mentorált kapcsolat kialakítására. A mentori kihívások leküzdéséhez jó kezdet lenne a mentoráltak ösztönzése a SMART célmeghatározási technika alkalmazására, azaz olyan cél kitűzésére, amely konkrét, mérhető, elérhető, reális és időszerű (Eller et al., 2013; Zachary & Fischler, 2011). Figyelembe véve a mentor és a mentorált találkozásának idejét, általánosan kijelenthető, hogy a mentorálás hosszú távú folyamat, amelyben az egyén több éven keresztül kap támogatást, hogy megvalósítsa valódi potenciálját. A találkozók gyakorisága lehet heti egyszeri vagy havi többszöri is, de a cél a következetesség, mivel ez építi a mentor és a mentorált közötti bizalmat.

Feladat: MENTORELEMEK

Fókusz: a jó mentor–mentorált kapcsolatot befolyásoló elemek.

Célok: a jó mentor–mentorált kapcsolathoz szükséges mentorálási elemek megvalósítása.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: csoportmunka, egyéni munka

Anyagok/eszközök: tankönyv

Eljárás:

A gyakornokok csoportokban megvitatják, hogy milyen elemek kapcsolódnak a mentorálás folyamatához. A mentorálás keretei című szöveg alapján (lásd fentebb) folytatott 5 perces megbeszélés után minden csoport összeállít egy listát a jó mentor–mentorált kapcsolathoz szükséges öt elemről.

1. **elem:**
2. **elem:**
3. **elem:**
4. **elem:**
5. **elem:**

A gyakornokok összehasonlítják a jó mentor–mentorált kapcsolathoz szükséges elemek listáját. Ezt követően a csoporttagok által leggyakrabban megjelölt elemekből kiindulva közös listát készítenek. Leírják az elemek azonosításának okait, amelyek lehetőleg saját mentori gyakorlatukból származnak.

Feladat: A MENTOR VISELKEDÉSE

Fókusz: egy mentor–mentorált kapcsolat megfigyelése és annak hatása a kölcsönös együttműködésre.

Célok: a mentor viselkedése pozitív és negatív jellemzőinek meghatározása.

Időtartam: a mentoráltak közötti kapcsolat kialakítása: 15 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: tankönyvi táblázat

Eljárás:

Az alábbi táblázatban a gyakornokok X-szel jelölik meg azokat a jellemzőket, amelyeket megfigyelhettek a mentoruknál! Saját tapasztalataik alapján adnak példákat. Szükség esetén egyéb pozitív vagy negatív tulajdonságokat is hozzáadnak, és megbeszélik a megvalósítás okait.

POZITÍV JELLEMZŐK	X	NEGATÍV JELLEMZŐK	X
A mentor:		A mentor:	
felelősségteljes		nem tudta vállalni a felelősséget, és inkább másokat hibáztatott	
objektív		szubjektív	
meghallgat másokat, és reagál a véleményükre		elutasítja mások javaslatait	

POZITÍV JELLEMZŐK	X	NEGATÍV JELLEMZŐK	X
A mentor:		A mentor:	
megoldásokat javasol		kritizál	
képes meglátni a lehetőségeket		nem a lehetőségeket, hanem a veszélyeket látja	
készen áll a felmerülő problémák megoldására		elrejt a felmerülő problémákat	
előre gondolkodás		lelassult	
készen áll az önálló tanulásra		mások által irányított	
aktív		passzív	
elfogadja a kritikát a fejlődés érdekében		képtelen elfogadni mások kritikáját	
készen áll segíteni és támogatni		megközelíthetetlen	
barátságos, van humorérzéke		tekintélyelvű, nincs humorérzéke	

Táblázat: A mentor viselkedésének jellemzői (Gadušová, Z. et al., 2014 alapján)

A gyakornokok összehasonlítják egymással az azonosított jellemzőket. Több jellemzővel kapcsolatban egyetértésüket fejezik ki, és rámutatnak azokra a jellemzőkre, amelyek jelentősen eltérnek a csoporttagjaik által bemutatott azonosításoktól. Ezt követően a gyakornokok megállapításaikból következtetéseket fogalmaznak meg.

Feladat: A MENTOR MUNKÁJÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Fókusz: a mentor munkáját befolyásoló tényezők tudatosítása.

Célok: a mentor munkája szempontjából fontos tényezők értékelése.

Időtartam: A mentoráltaknak és a mentorálási tevékenységet segítő személyeknek a mentorálásban való részvétele: 15 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: tankönyvi táblázat

Eljárás:

A gyakornokok olvassák el az alábbi táblázat állításait, és gondolkodjanak el a tényezők jelentőségéről a mentori munka sikerességét illetően! A 0–3-as skálán (0 – nem fontos, 1 – kevésbé fontos, 2 – fontos, 3 – nagyon fontos) egy-egy jelöléssel (✓) jelölik a jelentőségüket.

Tényező	MENTOR:	0	1	2	3
1	ismeri az iskolai környezetet, követi annak változásait				
2	tisztában van a mentorált erősségeivel és gyengeségeivel				
3	bízik a kollégákban, de nem vakon, anélkül, hogy megfigyelné tetteiket				
4	a nehézségeket kihívásoknak tekinti, amelyekkel szembe kell nézni és meg kell oldani				
5	nyíltan kezeli és megoldja a problémákat				
6	bevonja a mentoráltjait a tantervek kidolgozásába				
7	toleráns és empátikus a mentoráláskor				
8	az elért célok értékelése után új célokat tűz ki				
9	szorosan együttműködik a tanulók szüleivel				
10	lojális a saját iskolájához, munkahelyéhez és kollégáihoz				
11	követi a hazai és nemzetközi oktatási trendeket				
12	fontosnak tartja a csapatmunkát, és különböző módokon támogatja				
13	jó kommunikációs készségekkel rendelkezik				

Tényező	MENTOR:	0	1	2	3
14	képes elfogadni az okos érveket, beismerni saját hibáit, és javítani saját hátrányait				
15	képes feladatokat delegálni és szükség esetén döntéseket hozni				
16	képes konstruktívan gondolkodni, megérti a folyamatokat a tervezéstől a megvalósításig				
17	keményen dolgozik a célok eléréséért				
18	fenntartja a munka magas színvonalát				
19	képes elkötelezett és barátságos, a kreativitást támogató környezetet teremteni				
20	támogatja a mentoráltak innovatív tevékenységét				

Táblázat: A mentori munka sikerességét befolyásoló tényezők (Bitterová, Hašková, Pisoňová, 2011 alapján)

A gyakornokok összehasonlítják a csoporton belüli választásaikat, és megvitatják az esetleges különbségeket. A megbeszélés után összeállítanak egy listát a mentor munkáját befolyásoló legfontosabb tényezőkről.

Feladat: REFLEKTÍV KÖRFORGÁS

Fókusz: a szerzett és a tapasztalati tudás kombinálása/kapcsolása.

Célok: annak meghatározása, hogy a tapasztalt tanárok milyen tudást tudnak nyújtani.

Időtartam: a tanult tapasztalatok és a tapasztalati tapasztalatok elemzése: 30 perc

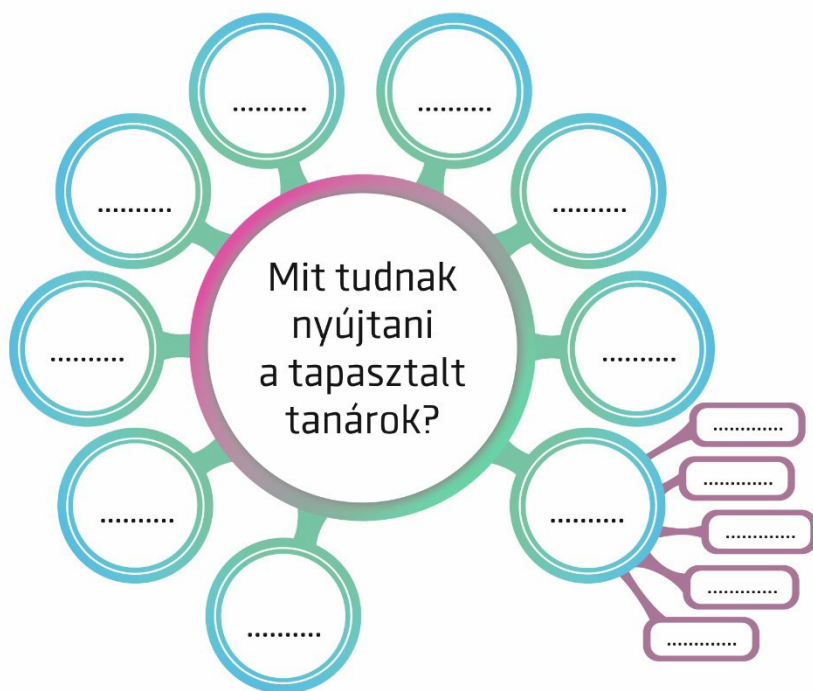
Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: gondolattérkép munkalap

A mentorok nemcsak tapasztalt tanárok, hanem támogatják és együttműködnek kollégáikkal a mentoráltakkal való munkájukban. Milyen értékes tudással rendelkeznek a tapasztalt tanárok, és mit tudnak nyújtani a mentoráltaknak?

Eljárás:

A gyakornokok gondolattérképet rajzolnak, és elgondolkodnak a kérdésen:
Mit tudnak nyújtani a tapasztalt tanárok?



Lehetséges válaszok és vitaötletek:



C. MENTORÁLÁSI ELEMEEK

A mentorálásnak strukturált párbeszédnek kell lennie, amelyben a mentor segíti a reflexiót. A mentorok arra ösztönzik a mentoráltakat, hogy vállaljanak felelősséget saját önreflexiójukért és önfejlesztésükért. Meghallgatnak, empátikusak és érdeklődést mutatnak a mentoráltak iránt. Segítenek a karriercélok meghatározásában és elérésében, valamint az általános készségek és ismeretek terén mutatkozó hiányosságok pótlásában. Visszafogottan ítéleznek, pozitív testbeszédet tanúsítanak, valamint nyitottak és őszinték. A jó mentorok kerülnek az utasítást, de konstruktív kritikát fogalmaznak meg. Hajlandóak megosztani saját tapasztalataikat, és hagyják, hogy a mentoráltak maguk hozzák meg döntéseiket. Segítenek abban, hogy a mentoráltak önálló tanulókká és a saját változásuk ügynökeivé váljanak, és megértést tanúsítanak törekvéseik és félelmeik iránt. A mentor–mentorált kapcsolat alapja a bizalom, a titoktartás, a kölcsönös tisztelet és az érzékenység. A hatékony mentori kapcsolat további összetevői a célok és kihívások, a nyílt kommunikáció és a hozzáférhetőség, a szenvedély és az inspiráció, a függetlenség és az együttműködés, valamint a gondoskodó személyes kapcsolat, a tudáscsere és a példamutatás.

Feladat: A MENTORÁLÁSI ELEMEEK SZEREPE

Fókusz: a mentorálási komponensek szerepének meghatározása.

Cél: a mentori kapcsolat összetevői szerepének meghatározása a mentor munkájában.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: egyéni munka, megbeszélés

Anyagok/eszközök: tankönyv

Eljárás:

A fenti szöveg elolvasása után a gyakornokok kiválasztanak három mentorálási komponenst, és elmondják, hogy ezek mindegyike milyen szerepet játszott a saját mentoráltjuk munkájában.

1. komponens:
2. komponens:
3. komponens:

A gyakornokok elmagyarázzák, milyen hatással lenne a mentoráltra, ha az adott komponenst nem alkalmaznák a mentorálás során. Ha lehetséges, saját tanítási gyakorlatukból hozhatnak példákat, és ezeket megvitathatják a csoportjukban. Ajánlásokat is adhatnak az általuk megvitatott kérdés megoldására.

Feladat: MENTORÁLÁSI KOMPONENSEK

Fókusz: a legfontosabb mentorálási összetevők azonosítása.

Célok: a hatékony mentori kapcsolat kulcsfontosságú összetevőinek azonosítása.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: tankönyvi táblázat

Eljárás:

A gyakornokok elolvassák az alábbi táblázatban szereplő állításokat (1-16) és mentorálási komponenseket (A-P). Ezután elgondolkodnak mindegyikről, és megpróbálják az adott állításokat egy hatékony mentori kapcsolat mentori összetevőinek megfeleltetni.

	ÁLLÍTÁS		KOMPONENS
1	A mentornak készen kell állnia arra, hogy válaszoljon minden kérdésre.	A	Gondoskodó személyes kapcsolat
2	A mentornak támogatnia kell a mentorált oktatási és szakmai fejlődését.	B	Kölcsönös tisztelet és bizalom
3	A mentor és a mentorált között gyakori interakciókra van szükség.	C	Célok és kihívások
4	A mentornak pszichológiai támogatást is kell nyújtania a mentorálnak.	D	Önállóság és együttműködés
5	A mentornak gondoskodnia kell arról, hogy a mentorált képességei bővüljenek.	E	Nyílt kommunikáció és elérhetőség
6	A mentornak meg kell osztania a munka iránti lelkesedését.	F	Önállóság és együttműködés
7	A mentornak csapatjátékosnak kell lennie.	G	Célok és kihívások
8	A mentornak fel kell ismernie és támogatnia kell a mentorált potenciálját.	H	Példamutatás
9	Mind a mentor, mind a mentorált részéről bizalomra van szükség.	I	Szenvedély és ösztönzés
10	A mentornak inkább tanácsadónak, mint tanárnak kell lennie.	J	Tudáscsere
11	A mentornak ösztönöznie kell a mentorált elmélyülését az adott szakterületen és a kíváncsiságban.	K	Nyílt kommunikáció és elérhetőség
12	Élethosszig tartó mentor–mentorált kapcsolatnak kell lennie.	L	Kölcsönös tisztelet és bizalom

	ÁLLÍTÁS		KOMPONENS
13	A mentornak példaként kell szolgálnia a mentorált számára.	M	Gondoskodó személyes kapcsolat
14	A mentornak kollégaként kell kezelnie a mentoráltat.	N	Tudáscsere
15	A mentornak hinnie kell a mentorált képességeiben.	O	Példamutatás
16	A mentornak inspirálnia kell a mentorált kritikus gondolkodását és kreativitását.	P	Szenvedély és ösztönzés

Táblázat: A mentorálás összetevői és a vonatkozó állítások

A gyakornokok véleményét nyilvánítanak a fent felsorolt összetevők gyakoriságáról, például arról, hogy melyiket alkalmazzák leggyakrabban a mentorálás során, és melyiket ritkábban. Meg kell próbálniuk továbbá kategorizálni őket pszichoszociális összetevőkre, valamint karrierrel kapcsolatos funkcióval rendelkező összetevőkre.

D. MENTORI KOMPETENCIÁK

A mentori kompetenciák olyan konkrét készségek, ismeretek vagy technikák, amelyeket a mentorok képzés és oktatás révén fejleszthetnek. A tanítási kompetenciák közé tartozik a felnőttkori tanulási folyamatok, valamint a mentoráltak által általában tapasztalt fejlődési szükségletek és átmenetek megértése. A mentori kompetenciák magukban foglalják a mentorálás minden technikai aspektusát: a mentori kapcsolat felépítésével és folyamatával kapcsolatos ismeretek és készségek, valamint a mentor szerepének és felelősségének megértése a mentori kapcsolat működési zavaraira utaló jelek felismerésével együtt. A kommunikációs kompetenciák a mentor személyközi kommunikációs képességével és önismertével foglalkoznak. A kognitív, érzelmi és kapcsolati képességek szintén a jó mentor alapvető tulajdonságaihoz igazodnak. Ezek a képességek abban különböznek a készségektől, hogy az egyén alapvető potenciáljával vagy képességével foglalkoznak, nem pedig olyan dolgokkal, amelyeket meg lehet tanulni vagy fejleszteni. A kognitív képességek közé tartozik a kíváncsiság és a tapasztalati és elméleti tanulás iránti érdeklődés is. Ezek a képességek az intellektuális képességek és a mentor szakterületének vagy szakterületeinek tárgyában való bizonyított jártasság révén mutathatók ki. Az érzelmi képességek az egyén érzelmi önismertét és fogékonyságát tükrözik. Ezek a képességek az önreflexióban való részvételen és a saját mentális és érzelmi egészség fenntartásába való befektetésen keresztül mutathatók ki. A kapcsolati képességek közé tartozik az empátia, a tisztelet és az együttérzés közvetítésének képessége (Johnson, 2003).

A mentori kapcsolat egyik kompetenciája az, hogy a mentorok képesek értékelni a mentoráltak tulajdonságait és kompetenciáit és feltárni, hogy a mentoráltak milyen tudást, készségeket, attitűdöket és értékeket hoznak a mentori kapcsolatba.

Feladat: MENTORI KOMPETENCIATERÜLETEK

Fókusz: a mentor kompetenciaterületeinek felmérése.

Cél: a mentor kompetenciaterületei fontosságának felmérése.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: egyéni munka, megbeszélés

Anyagok/eszközök: tankönyv

Eljárás:

Az alábbi táblázatban található az alapvető mentori kompetenciaterületek listája. A gyakornokok fontossági sorrendbe rendezik őket 10-től (a legfontosabb) 1-ig (a legkevesbé fontos). Ha úgy gondolják, hogy néhány mentori kompetenciaterület nincs benne, akkor hozzáadhatják azokat, és érveket hozhatnak fel a felvételük mellett.

Mentori kompetenciaterület	Az Ön értékelése
Aktív visszajelzés ösztönzése	
Fenntartja a mentoráltja iránti elkötelezettséget, pl. bármikor rendelkezésre áll a találkozókra és megbeszélésekre.	
Aktív hallgatásban való részvétel	
Kérdések feltevése	
A határok és a titoktartás megértése	
Az összetartozás és a bizalom érzésének erősítése	
Hatékony kommunikáció	
Pszichoszociális támogatás nyújtása a mentorálynak	
Interakciós készségek fejlesztése, pl. konfliktusok és nézeteltérések hatékony kezelése	
Példaképként való szerepvállalás, pl. pozitív vezetői készségek bemutatása	
Empátia, tisztelet és együttérzés tanúsítása	

A pozitív gondolkodás támogatása	
Motiváció, pl. az érdeklődés és a kíváncsiság fokozása, barátságos légkör megteremtése az osztályban	
Elkötelezettség a tapasztalati és elméleti tanulás iránt	
Hajlandóság a tudás és tapasztalat megosztására és megszerzésére	
Az önreflexióban való részvétel	
Rugalmasság és alkalmazkodóképesség tanúsítása	
Jó érzelmi szabályozás	
Szakmai készségek fejlesztése	
Ösztönző mentorálás a társakkal, pl. útmutatás és segítség kérése más kollégáktól	
A mentori kapcsolattal kapcsolatos, kölcsönösen előnyös elvárások kommunikálása	

Táblázat: Alapvető mentori kompetenciaterületek

A gyakornokok a saját csoportjaikban összehasonlítják egymással a sorrendjüket, majd közös listát kell készíteniük az öt legfontosabb mentori kompetenciaterületről.

Feladat: A MENTORÁLT KOMPETENCIÁI

Fókusz: a mentorált kompetenciáinak értékelése.

Cél: a mentoráltak készségeinek és kompetenciáinak értékelése a mentorok által.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: egyéni munka, megbeszélés

Anyagok/eszközök: tankönyv

Eljárás:

A gyakornokok elolvassák az alábbi táblázatban szereplő, a mentorált kompetenciáira vonatkozó kérdéseket, és a következő skála segítségével fejezik ki véleményüket róluk: igen – részben igen – nem. Ezt követően kölcsönösen vitassák meg véleményüket!

A MENTORÁLT:	IGEN	RÉSZBEN IGEN	NEM
Rendelkezik-e a szakterületéhez kapcsolódó megfelelő szintű ismeretekkel és készségekkel?			
Vezetői tulajdonságokat mutat másokkal való kapcsolataiban?			
Erős meghallgatási és megfigyelési készségről tesz tanúbizonyságot?			
Elgondolkodott saját értékein és meggyőződésén, és tudatában volt saját értékeinek és meggyőződésének?			
Hajlandóságot mutat a tanulásra, és felelősséget vállal a saját tanulásáért?			
A másoktól való tanulás, a tanácskérés és a tanulási folyamatban való együttműködés iránti nyitottság szellemét mutatja?			
Kérdéseket tesz fel, hogy a válaszok megtalálásában találékonyságot fejlesszen ki?			
Képes kockázatot vállalni?			
Képes kritikus önreflexiót folytatni?			
Értékeli a mentori kapcsolatból való tanulás lehetőségét?			
Értékeli-e a mentorálás eredményeként új felismerések és ötletek megszerzésének lehetőségét?			

Táblázat: A mentorált kompetenciái

A gyakornokok elgondolkodnak azon, hogyan lehetne a mentoráltakat jobban felkészíteni a mentori kapcsolatokra. Saját mentori tapasztalataikból is hozzanak példákat!

E. ISKOLAI DOKUMENTUMOK ÉS DOKUMENTÁCIÓ

Az iskolai dokumentumok és dokumentáció elektronikus vagy papíralapú formában is tárolhatók. Az iskolai dokumentumok közé tartoznak az oktatás tartalmát meghatározó tantervi dokumentumok is.

A tanterv kifejezés a latin currere (futni, folytatni/előrehaladni) igéből származik, és futást, versenyt vagy versenypályát jelentett. Oktatási kontextusban először 1576-ban használták Petrus Ramus, a párizsi egyetem professzorának Professio Regia című művében. A kifejezés a Leideni Egyetem 1582-ből származó feljegyzéseiben is szerepel. Angolul a kifejezést először 1633-ban használták a Glasgow-i Egyetemen. A 18. és 19. században már az európai egyetemeken is használták az oktatási programra vonatkozó kifejezésként.

Az Egyesült Királyságban a Nemzeti Tanterv (National Curriculum) a tanított tantárgyak és a tanulók által az általános és középiskolában elérendő követelmények összessége. Az Egyesült Államokban nincs egységes oktatási tanterv; az egyes államok saját állami tanterveket készítenek, amelyeket szakértők, a rendszer, az iskolavezetők és a tanárok dolgoznak ki.

A német nyelvű országokban a tanterv kifejezést a 16. század óta, az Anordnung der Studien (tanulmányok szervezése), Abfolge der Lektionen (tanórak sorozata) vagy Ordnung des Lernens (tanulás rendje) kifejezésekkel összefüggésben használják (Steindorf, 2000). A 19. század elején jelent meg a Lehrplan (tanterv) kifejezés. Egy német szótár szerint a Lehrplan a tanítást meghatározó és irányító tantervet jelenti. A német terminológiában a Bildungsinhalt (az oktatás tartalma) és Bildungsgehalt (oktatási tartalom/az oktatással kapcsolatos tartalom tartalma) kifejezések is használatosak (Westbury, Hopmann & Riquarts, 1999). A tanterv kifejezés a német nyelvű országokban az 1960-as években jelent meg újra, és magában foglalja az iskolai és tanórán kívüli tanterveket, állami rendeleteket, iskolai tanterveket, tantárgyi tanterveket, tanítási egységeket, egyes tanórákat vagy akár tankönyveket és munkafüzeteket (Steindorf, 2000).

Feladat: TANTERVI DOKUMENTUMOK

Fókusz: a tantervi dokumentumok tartalmának megértése.

Célok: a tantervi dokumentumok tartalmának megértése és a gyakorlatban való alkalmazása.

Időtartam: 25 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: internet-hozzáférés

Eljárás:

A tanuláshoz szükséges ismeretek és a tanuláshoz szükséges tudás megszerzése: a gyakorlók megvitatják a tantervi dokumentumokat saját országukban, és kitöltik az alábbi táblázatot.

DOKUMENTUM	AZ OKTATÁS SZINTJE	AZ ISKOLA TÍPUSA

Táblázat: Tantervi dokumentumok

Feladat: ISKOLAI DOKUMENTUMOK ÉS DOKUMENTÁCIÓ

Fókusz: iskolai dokumentumok és dokumentáció.

Célok: iskolai dokumentumokkal és dokumentációval való munka.

Időtartam: az iskolai és iskolai dokumentumokkal kapcsolatos munka: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: internet-hozzáférés

Eljárás:

A gyakornokok megvitatják a következő kérdéseket, majd összeállítanak egy listát azokról a tippekről, amelyekkel segíthetnek egy mentorálnak, illetve egy listát azokról a tippekről, amelyekkel segíthetnek egy olyan mentorálnak, aki osztályfőnök.

- Milyen dokumentumokkal kell dolgoznia tanárként? Elektronikusak vagy papíralapúak? Nehéznek/könnyűnek találja a velük való munkát?
- Milyen dokumentumokkal dolgozik osztályfőnökként? Elektronikusak vagy papíralapúak? Nehéznek találja velük a munkát?

F. MEGFIGYELÉS (ÓRATERVEZÉS, ELEMZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS)

Az egyetemeken bevett gyakorlat, hogy a tanárhallgatók megfigyelik, mi történik az osztályterekben. Ennek világos céllal és fókusszal kell rendelkeznie. A hallgatókat arra kérik, hogy figyeljék meg az órákat, mielőtt elkezdenek tanítani. Ezt azonban nem mindig tartják hatékonynak.

Ennek okai a következők lehetnek:

- A tapasztalt tanárok oktatása gyakran olyan gördülékeny, hogy könnyűnek tűnik.
- A tanárjelöltek csak azt látják, amit már értenek, és amikor először járnak iskolába, nem tudnak eleget ahhoz, hogy lássák, mennyire összetett a tanítás.
- A tanárjelöltek már több ezer órát töltöttek tanulóként az osztályterekben. Az osztályteremben minden ismerősnek tűnik, és nehéz lehet számukra a dolgokat a tanár szemszögéből látni.

- A tanárjelölteknek gyakran erős előítéleteik vannak arról, hogy milyen tanárok szeretnének lenni. Gyorsan elítélik az általuk megfigyelt tanárokat; ezért úgy gondolják, hogy kevés tanulnivalójuk van tőlük.
- A megfigyelésnek világos célt kell szolgálnia. A tanárhallgatóknak útmutatásra van szükségük mind a megfigyelés célját, mind a hatékony megfigyelés módját illetően (Hagger, 1995, 40–41. o.).

Az ebben a fejezetben szereplő tevékenységek segítenek a mentoroknak átgondolni, hogyan lehet leküzdeni a fent említett akadályokat. Ezért a mentoráltak megfigyeléseit világos cél felé kell irányítani, mert meg kell tanulniuk, hogyan lehet hatékonyan megfigyelni.

Melyek azok a megfigyelési módszerek, amelyek hatékonyabbak, mint egyszerűen csak ülni az osztályterem hátsó részében és jegyzetelni?

A mentoráltak többet tanulhatnak a megfigyelésből, ha aktívak, és részt vesznek mentoruk óráin. Csatlakozhatnak egy tanulócsoporthoz, vagy részt vehetnek közös tanításban. Az óra megfigyelése során minden mentorátnak el kell kezdenie a tapasztalt tanár szemszögéből gondolkodni. Előfordulhat azonban, hogy saját elvárásaik vannak, feltételezve, hogy csak a tudásuk és a lelkesedésük elegendő. Fontos, hogy lássanak olyan órákat, amelyek nagyobb kihívást jelentenek, és olyanokat is, amelyek könnyebben kezelhetőnek tűnnek. Képesek lesznek észrevenni a különbségeket az osztályterem légkörében, a tanulók koncentrációjában és/vagy motivációjában.

A megfigyelés folyamatának a következő lehetséges eredményekhez kell vezetnie, és a megfigyelés alábbi céljait kell szolgálnia:

- Az osztálytermekben zajló események elemzésének megtanulása.
- A mentor által felállított normák megismerése.
- A dolgok különböző módozatainak felfedezése.
- Saját készség- és stratégiarepertoárjuk bővítése.
- Megtanulják nyomon követni az óra menetét.
- Azonosítják azokat a dolgokat, amelyeket nem értenek, és azokat a dolgokat, amelyek
- az óra után alapot adhatnak a mentorukkal való megbeszélésre (Hagger, 1995).

Feladat: MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK

Fókusz: összpontosítás a megfigyelésre.

Célok: a megfigyelés lehetséges kulcsfontosságú elemeinek tudatosítása.

Időtartam: 20 perc

Interakciós minta: egyéni

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

Reflexió: *Mi legyen a megfigyelés középpontjában?*

Íme, néhány ötlet, amivel elkezdheti:

- Az óravázlat

- Az osztálytermi menedzsment
- A tanulási környezet
- A tanár viselkedése
- A tanár hozzáállása a tanulókhoz
- Hozzátenne még valamit? Írja le ötleteit!

Feladat: MEGFIGYELŐLAP

Fókusz: megfigyelőlapok fejlesztése.

Célok: képesek legyenek saját megfigyelőlapokat készíteni az általuk tanított tantárgy alapján.

Időtartam: A tanfolyam célja: A tanulói megfigyelés és a megfigyelési módszerek fejlesztése: időtartam: 60 perc

Interakciós minta: egyéni

Anyagok/eszközök: megfigyelőlap-minta

Eljárás:

A gyakorlók az előző feladat iránymutatásai alapján gondolkodnak az általuk tanított tantárgyról, és megpróbálják megtervezni saját megfigyelőlapjuk mintáját a mentoráltjaik számára. Az 1. minta segít nekik abban, hogy néhány pontra összpontosítani tudjanak, amiből kiindulhatnak. A gyakorlók ezt követően összehasonlítják saját ötleteiket a 2. mintával.

Hospitálási jegyzőkönyv 1. minta

Téma:

Célok:

Bemelegítés:

Ellenőrzés:

Házi feladat:

Új téma/tevékenység:

Bevezetés:

Interakciós minták:

Anyagok:

Osztálytermi irányítás:

Visszajelzés:

Hospitálási jegyzőkönyv 2. minta

Tantárgy:	Időpont:	Osztály:	Diákok száma
	Dátum:		

Téma:	
Célok:	

Bevezetés**Bemelegítés:****Ellenőrzés:****Házi feladat:****Új téma/tevékenység:****Bevezetés**/brainstorming minden tevékenység előtt:

Interakciós minták:

Tanár–Diák, Diák–Diák, Diákok–Tanár, Diákok–Diákok, Diák–Diák

Ülésrend: páros munka, csoportmunka stb.**Anyagok:** tankönyv, számítógép/multimédia, tábla, vizuális eszközök stb.**Tanári felkészülés:****A tanulók részvétele a) aktív b) kissé passzív c) passzív****A tanár által beszédre fordított idő vs. a tanuló által beszédre fordított idő:****Egyértelmű feladatok kitűzése/kiváltása:****Hibajavítás (tanári korrekció/társak általi korrekció/önkorrekció):****Megfelelő időzítés:****Visszajelzés minden tevékenység után:****Végső visszajelzés/ellenőrzés:****Házi feladat:**

Az óratervezés és a tanulásszervezés céljainak megértése alapvető fontosságú. A megfigyelés előtt hasznos lehet találkozni a mentorálttal, és megbeszélni az óra céljait. Készítsen egy listát ezekről a célokról, és kérje meg a mentoráltat, hogy jegyezze fel, hogyan tették egyértelművé a célokat a tanulók számára! Kérjük meg, hogy írja le, hogyan tudatosultak a tanulóknál az óra céljai! Hasznos lehet megvitatni, hogy az óra valósága mennyiben járult hozzá a tanítási célok megvalósításához.

Sikeresen megvalósultak-e az óra céljai?

Hogyan tették egyértelművé ezeket a célokat?

Az Ön megjegyzései

Kommentáljon mindent, amit megfigyelt:

- meglepte Önt ...
- zavarba ejtette ...
- aggasztotta Önt ...
- inspirálta Önt ...

Ha van valami, amin változtatni szeretne, mi az, és hogyan változtatná meg?

Feladat: MEGBESZÉLÉS

Fókusz: a megfigyelési lapok bemutatása.

Célok: a különböző témák közötti hasonlóságok és különbségek azonosítása.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: megfigyelési lapok (másolatok)

Eljárás: A gyakornokok összehasonlítják megfigyelőlapjaikat a többi mentorral, és megvitatják azokat:

Mi a közös a témákban?

Mik a legjelentősebb különbségek?

Feladat: LECKE TERVEZÉSE

Fókusz: annak meghatározása, hogy a tanárnak milyen döntéseket kell meghoznia az óra megtervezése során.

Célok: egy tényleges tanóra megtervezése.

Időtartam: 30 perc

Interakciós minta: egyéni munka

Eljárás:

A gyakornokok reflektálnak az óratervezés folyamatára. A tanóra tervezése egy céllal, a lépések számával és az eljárásokkal kezdődik. Míg az óra tervezése statikus, addig a tanítás dinamikus. Ez azt jelenti, hogy az óratervek azért készülnek, hogy változtatni lehessen rajtuk, mert sok óraterv idealizált (Wajnryb, 1992). Hogyan tervezi meg a tanórákat?

1. Írjon le néhány lépést az óraszervezéshez!
2. Hasonlítsa össze a lépéseit a kollégái lépéseivel! Miben térnek el egymástól? Mi a közös bennük?
3. Próbáljanak meg személyiségjegyekre gondolni! Hogyan befolyásolják az órák tervezését?

Ami az óratervezést illeti, különböző típusú tanárok vannak:

- 1. típus:** Mindig megtervezem az óráimat. Leírom a céljaimat és az óra minden egyes lépését is.
- 2. típus:** Mindig megtervezem az óráimat. A tanárnak és a tanulóknak is fontos, hogy tudják, merre tartanak.
- 3. típus:** Jó, ha van tervem, de nem az óra minden lépését tervezem meg.
- 4. típus:** Soha nem tanítok a tervem szerint, akkor miért is legyen tervem?

- Melyik hozzáállással érzi jól magát? Milyen mértékben tervezi meg az óráit? Milyen okokból tervezi (vagy nem tervezi) az óráit?
- A tanulói tisztában vannak a céljaival? Ha igen, hogyan tudatja velük?
- Hasonlítsa össze a tanári pályafutása kezdetén készített óraterveit a mostani óraterveivel! Miben különböznek? Tervezi egyáltalán az óráit? Érdemes megtervezni egy órát?
- Próbáljon meg elgondolkodni az ideális és a valós óraterv közötti különbségeken! Lehetséges-e olyan óravázlatot tervezni, amely áthidalja a szakadékot és azt, amit valóban használnál?

Feladat: MIKROTANÍTÁS

Fókusz: az adott egység feldolgozása.

Célok: a megfigyelőlapok értékelése.

Időtartam: 15 perc mentoronként

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: a bemutatott lecke alapján

A mikrotanítás a tapasztalati tudás fejlesztésére szolgáló technikák egyike, amelyet a szakmai cselekvés fejlesztésének eszközeként tartanak számon, amelyet szakmai reflexió követ.

A mikrotanítás általában négy szakaszból áll:

- Eligazítás (a mikrotanítás előkészítése – mikor, hol, hogyan, kivel stb.)
- Instrukció (a mikrotanítás interaktív szakasza)

- Reflexió (elemzés és megbeszélés)
- Újratanítás (azonnali vagy késleltetett)

Eljárás:

- A gyakornokok kiválasztanak egy tevékenységet a nemrég készített óravázlatból, majd átadják a többi mentornak a megfigyelési lapot.
- Megkérlik őket, hogy készítsenek jegyzeteket.
- A gyakornokok ezt követően megvitatják és összehasonlítják jegyzeteiket.

**G. A TANÍTÁSI GYAKORLAT IRÁNYÍTÁSA
(EGYÜTTMŰKÖDÉS A KÉPZŐ INTÉZMÉNYEKSEL)**

A mentor feladatainak fontos részét képezi a felkészítő tanárokat képző intézményekkel való együttműködés és a tanárjelöltekkel való munka. A tanárjelöltek tanulásának jelentős része közvetlenül a mentorral való együttműködésből ered. Mindazonáltal nem szabad figyelmen kívül hagyni más tanárok szakértelmét sem. A különböző tanárokkal való együttműködés segíthet a tanárjelölteknek abban, hogy úgy érezzék, hogy részt vesznek a tanszék és az iskola munkájában. Ezenfelül megtapasztalhatják a tanítási készségek, stílusok és nézőpontok széles skáláját. A tanárjelöltek tanulásának irányítása nemcsak a tanárjelöltekkel való szoros együttműködést jelenti, hanem azt is, hogy a kollégáknak is segíteni kell a velük való hatékony együttműködésben. A mentornak gondoskodnia kell arról, hogy a többi tanár reálisan gondolkodjon, és ne várják el, hogy a tanárjelöltek az első naptól kezdve kiváló tanárok legyenek, hanem értsék meg, hogyan kell velük együtt dolgozni, biztosítsák, hogy jelen legyenek az órákon, és támogassák, irányítsák tanárjelölteket, és visszajelzést adjanak a számukra (Hagger, 1995).

Mielőtt a tanárjelöltek megérkeznek

A mentornak a tanárjelöltek megérkezése előtt fel kell készülnie az iskolába érkezésükre. A kollégák a folyamat lényeges részét képezik. Íme néhány javaslat arra vonatkozóan, hogy mit kell megbeszélni:

- Jogi felelősségek
- Az adott kar/egyetem anyagai
- Hogyan kell bemutatni a tanárjelölteket az osztályoknak
- A megfigyelésre szánt osztályok kiválasztása
- Az első hetek órarendjének elkészítése
- Megbeszélések a tanárhallgatókkal az óra megfigyelése előtt
- Beszélgetés a tanárhallgatókkal az óra után, a tanár által az óra során tett intézkedések és hozott döntések magyarázata
- Osztályok kiválasztása a közös tanításhoz és egyéni tanításhoz
- Az órarend módosítása
- Közös óratervezés a közös tanításhoz
- Közös tanítás

- A közös tanítás utáni megbeszélések
- Megbeszélések a tanárhallgatókkal, mielőtt egyetlen órát tanítanának
- Tanárjelöltek vezetése egy tanórán
- Visszajelzés a tanárjelöltek önálló óravezetése után
- Tanulótanárok, akik több órát vezetnek

A tanárjelöltek megfigyeléssel kezdik a tanítást, mielőtt áttérnének a közös tanításra vagy az egyéni tanulókkal vagy tanulócsoportokkal való munkára; csak ezután folytatják az egész osztályok tanítását. Figyelembe kell vennünk, hogy a tanárjelöltek nem rendelkeznek tapasztalattal és szakértelemmel; és nincs egy tevékenységekkel teli portfóliójuk vagy korábbi órák raktára sem, ezért alaposabban kell megtervezniük az órákat. Ez azt jelenti, hogy több időre van szükségük az órák előkészítéséhez. Továbbá elegendő időre van szükségük a tanórák értékeléséhez és a tanórák átgondolásához. Ezért kiegyensúlyozott órarendet kell készítenünk, és rugalmasnak kell lennünk, ha bármilyen probléma adódik, vagy ha az órarend módosítására van szükség (Hagger, 1995).

Első nap(ok) az iskolában

A tanárjelölteknek tudniuk kell, hogy mit várnak el tőlük, legyen szó akár arról, hogy hogyan kell megszólítani az igazgatót vagy a többi tanárt/diákot, akár az öltözködési szabályokról. Az, hogy egyik hétről a másikra tudják, mit fognak csinálni, biztonságetetet ad nekik.

Feladat: ELSŐ NAPOK AZ ISKOLÁBAN

Fókusz: az első tanítási gyakorlati napok megtervezése és megszervezése.

Célok: a tanárjelöltek első tanítási gyakorlati napjainak megtervezése és megszervezése.

Időtartam: 15-20 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Eljárás:

Az első napok az iskolában nagyon fontosak. A gyakornokok elkészítik az első két nap programját. Íme néhány javaslat, hogy mit tartalmazzon. Kiegészítik a hiányzó információkat, és további ötleteket adnak hozzá.

- Találkozás a tanárjelöltekkel érkezésükkor
- A ruhatár/szekrények és a terem megmutatása, amelyet bázisként használnak a tanítási gyakorlatuk alatt
- Az első hetek programjának átadása
- Információk nyújtása az iskoláról, az iskolai oktatási programról ...
- Elvárások ismertetése
- Találkozás az igazgatóval
- Találkozás az irodai dolgozókkal
- Találkozás a többi kollégával
- Az iskola bejárása
- Tanítási óra megfigyelése

- Ebéd
- A másolatainak átadása
- Az iskolai naptár és a átnézése
- Megmondjuk, hogy hol találják – ...

A következő szövegben ellenőrizheti az ötleteit.

Fontos, hogy a tanárjelölteket hivatalosan is bemutassuk a vezetőnek, az osztály többi kollégájának és az irodai személyzetnek. A mentornak körbe kell vezetnie őket az iskolában és/vagy az osztályban, el kell mondania, hogy hol találunk forrásokat, taneszközöket, tantermeket (laborok, tornatermek), felszereléseket és eszközöket (pl. fénymásológépek, laptopok, lpadok). Fontos továbbá, hogy tájékoztassa őket az iskolai szabályokról, rutinokról és gyakorlatokról. Ne feledje, hogy az íratlan szabályok ugyanolyan fontosak, mint az írottak! A tanárjelölteknek egy szobát vagy teret is biztosítani kell, amelyet a tanítási gyakorlatuk során használhatnak. Tájékoztatást kell kapniuk az iskolai oktatási programról, valamint az értékelésre, nyilvántartásra, beszámolásra stb. vonatkozó iskolai politikáról, bár ez folyamatosan történik, nem csak az első napon. A mentornak azzal kell kezdenie, hogy mit vár el a tanárjelöltektől, és arra kell ösztönöznie őket, hogy osszák meg, mit várnak el a tanítási gyakorlatuktól. A tanárjelöltek tájékoztatást kapnak az iskolai eseményekről és a találkozók időpontjairól, amelyeken várhatóan részt vesznek. Ezután a mentornak el kell látnia a tanuló tanárokat az első napok programjával, amikor a tanuló tanárok megismerkednek az iskolával és az iskolai élettel, valamint az első hetek programjával, amikor a tanuló tanárok elkezdik az órák megfigyelését. Jó ötlet, ha a diáktanároknak átadjuk a személyzeti listák, az iskolai irányelvek, az iskola alaprajzának másolatát, valamint az iskolai naptárat az eseményekkel, találkozókkal és az iskolai szabályokkal (Hagger, 1995).

Mentoróra

Fontos, hogy legyen egy tervezett heti mentoróra, amely lehetőséget ad az előre tervezésre, a következő napok feladatainak kiosztására, valamint a tanuló tanárok által látottak és elvégzett feladatok megbeszélésére.

Tanítási órarendek

Az órarendek, különösen a tanárjelöltek órarendjei konzultációkat és megbeszéléseket igényelnek az adott tanszék vezetőjével (vagy akár az igazgatóval), a kollégákkal és a tanárjelöltekkel. A mentornak beszélnie kell a kollégákkal a megfelelő csoportokról, amelyekkel a tanárjelöltek együtt dolgozhatnak. Ezek lehetnek olyan osztályok, amelyeket a tanuló tanárok már megfigyeltek, vagy elkezdhetnek különböző osztályokkal dolgozni. Figyelembe kell venniük az iskola elrendezését, hogy mennyire nehéz eljutni A-ból B-be, és ez mennyi időt vesz igénybe. A mentornak a mentori periódusra, a tanárokkal való konzultációkra és megbeszélésekre, valamint az egyetemi tutorra is be kell építenie résidőket.

Ezután meg kell kérdezniük a tanárjelölteket az órarenddel kapcsolatos véleményükről. El kell készíteni és szét kell küldeni (és szükség esetén módosítani kell) egy órarendtervezetet. A végleges órarendben fel kell tüntetni, hogy mely órákat tanítják egy tanárral együttműködve, és melyeket tanítja egyedül a tanárjelölt. A mentornak készen kell állnia az órarend módosítására (Hagger, 1995).

Feladat: TANÍTÁSI ÓRAREND

Fókusz: tanítási gyakorlat tervezése és szervezése, tanítási órarend készítése.

Célok: a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának megtervezése és megszervezése, valamint a tanítási órarendek elkészítése.

Időtartam: 15-20 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Eljárás:

A gyakornokok megvitatják az alábbi kérdéseket, és elkészítik a tanítási órarendet egy iskolába érkező tanárjelölt számára.

- Hány órát kell a tanárjelöltnek hetente egyedül és egy tanárral együttműködve tanítania?
- Hány órát kellene a tanárjelöltnek naponta egyedül és egy tanárral együttműködve tanítania?
- A mentortanítás (a tanórák megfigyelése) is beletartozna?
- Heti egy mentoróra megfelelő?
- Tartalmazna-e az egyetemi oktató által vezetett szemináriumot?
- Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Ne feledje azonban, hogy a tanárjelölteket nem szabad túlterhelni, és elegendő időt kell hagyni nekik a tanórák megtervezésére és értékelésére! Ezért javasoljuk, hogy naponta legfeljebb 3 órát tartsanak. Javasoljuk továbbá, hogy hetente egy megfigyelési órát tartsanak, valamint egy beosztott szemináriumot/megbeszélést egy egyetemi oktatóval (Hagger, 1995).

IRODALOM

- Act No. 561/2004 Coll., on pre-school, primary, secondary, higher vocational and other education, section 147 (2004). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/act-no-561-2004-coll-of-24-september-2004-on-pre-school>
- Bitterová, M., Hašková, A., & Pisoňová, M. et al. (2011). Otázky koncepce přípravy radiacích zamestnancov škôl. UKF.
- Curriculum. Definition.* Definitions of Curriculum (udel.edu)
- Donovan, J. (1990). The concept and role of mentor. *Nurse Education Today*, 10(4), 294–298. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(90\)90054-T](https://doi.org/10.1016/0260-6917(90)90054-T)
- Eller, L.S., Ley, E.L., & Feuer, A. (2013). Key components of an effective mentoring relationship: a qualitative study. *Nurse Educ Today*, 34(5), 815–820. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020>

- Gadušová, Z., Billíková, A., Harťanská, J., Hockicková, B., Kiššová, M., Lomnický, I., Malá, E., Muglová, D., Predanócyová, L., & Žilová, R. (2014). *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa*. UKF.
- Hagger, H., Burn, K., & McIntyre, D. (1995). *The school Mmentor handbook. Essential Skills and Strategies for Working with Student Teachers* (1st ed.). Routledge.
- Homér. (1940). *Odysseia*. Evropský literární klub.
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13611260601086394>
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics and Behaviour*, 13(2), 127–151. <http://www.tandfonline.com/loi/hebh20>
- Kisić, V., Avramović, M., Tomić Pilipović, D., & Bereta, A. (2016). *Kreativno mentorstvo. Priručnik za mentorstvo* [Creative mentorship. Mentorship methodology]. Vizartis.
- Lehrplan. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <http://www.dwds.de/?qu=Lehrplan>
- Mentor Competency Areas. Mentor Competency Areas (asn-online.org)
- Macmillan English Dictionary for Advanced learners: International Student Edition (2006). Macmillan Publishers Limited.
- MindMup. Free online mind mapping. <https://www.mindmup.com>
- Schön, D. A. (1983). *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass.
- Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* [Basic knowledge for teachers and learners] (5th ed.). Klinkhardt.
- Školní dokumentace [School documents] (n.d.). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-msmt-k-vedeni-dokumentace-o-detech-zacich-a>
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* [Role of the school in the education development]. Paido.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition*. L. Erlbaum Associates.
- Zachary, L. J., & Fischler, L. A. (2011). The Goal-Driven Mentoring Relationship. <https://www.centerformentoring.com/wp-content/uploads/2016/03/The-Goal-Driven-Mentoring-Relationship.pdf>

A MENTOR ÉS A MENTORÁLT KÖZÖTTI KAPCSOLAT

Célok és fő problémák:

- A mentor jellemzői és kompetenciái; élet és karrier (önfejlesztés és motiváció)
- A mentorált, illetve a pályakezdő pedagógus személyiségének megismerése (módszerek és technikák)
- A mentor és a mentorált pedagógus közötti viszony (kommunikációs helyzetek, technikák és a kölcsönös interakció hatékonyságát növelő eszközök)

A résztvevők az alábbi képességeket sajátítják el:

- önreflexió megvalósítása, a mentor pozíciójához elengedhetetlenül szükséges képességek megszerzése, erősségek és gyengeségek felmérése, szakmai fejlődés,
- a tanulók és a pályakezdő pedagógusok (mentoráltak) egyéni hajlamainak, felkészültségének és motivációjának felmérése és megfelelő fejlesztése,
- a pályakezdő pedagógussal való releváns kommunikáció,
- a pályakezdő pedagógusok önmegfigyelésének, önismeretének, valamint szakmai önbizalmának fejlesztése.

A mentor és a mentorált közötti viszonyt egyfajta oktatási viszonyként jellemezhetjük, amely közvetít a résztvevők között, és bevonja őket a kölcsönös tanulási folyamatba, kapcsolatépítésbe és egymás támogatásába. A mentor és a mentorált közötti viszony értelme a fejlődés, a változás, Brumovská-Seidlová Málková (2010) szerint a pszichoszociális támogatásra és karrierfejlesztésre irányul. A mentorálás pszichoszociális dimenziója a mentorok aktív hallgatása, a problémákra nyújtott lehetséges megoldási javaslatok felkínálása és a mentorált fejlődésének ösztönzése révén aktiválódik. Ennek a dimenziónak olyan hozadékai vannak, mint a barátság, érzelmi támogatás, nagyobb önbizalom és önbecsülés. Nem alá- és fölérendeltségi viszonyról van szó, mivel a mentorálás nem kényszerítő jellegű.

A karrierfejlesztés feladata amellet, hogy egyfajta know-how-t is jelent, coach-elemeket, a munkahelyi kihívások meghatározását és kezelését, a célok kitűzését is magában foglalja. A mentorálást minden mentor más-más stílusban valósítja meg. Hobson (2012), Dubayová és Kochová (2014) a mentor és mentorált viszonyának függvényében a **mentorálás többféle stílusát** különbözteti meg.

A *konzervatív stílusú mentorálás* segítheti a pályakezdő pedagógusokat szerepük betöltésében, valamint megerősíti az iskola szervezetében betöltött szerepüket is. A mentorálásnak ez a fajtája egyúttal hozzájárul a kompetens munkatársak megtartásához, valamint lehetővé teszi a mentorált számára, hogy alkalmazkodjon az adott szervezeti kultúrához. A mentorálásnak ez a típusa specifikus szocializációs funkcióval bír, emellett azonban problémákat is felvet. Az egyik ilyen probléma, hogy a mentoráltak csak mintegy „újrachasznosítják” a mentorok szokásait és munkamódszereit, ami lassíthatja az egyéni módszerek kialakulását, hátráltathatja a fejlődést.

A *humanista alapú mentorálás* – amely kapcsolódik és bizonyos tekintetben meghaladja a hagyományos, konzervatív megközelítést – a mentorált támogatását az egyén személyiségének összetettsége szempontjából közelíti meg. A mentor nemcsak arra összpontosít, hogy ismereteket, készségeket, attitűdöket és gyakorlatot közvetítsen az iskola mint szervezet igényeinek megfelelően, hanem arra is, hogy a mentorált keresse és találja meg a saját lehetőségeit és erőforrásait, amelyek segítik őt a tanításban, miközben a keresés során saját személyiségét is formálja, felhasználva a mentor ismereteit, a maga egyéni módján beépítve azokat a saját gyakorlatába. Ez a koncepció a szabadságra, az egyéni választás lehetőségére és a biztonságos, támogató kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt.

A humanista modell mellett a mentorálás egyéb, *alternatív formáival* is találkozhatunk. Az alternatív modellek egyrészt nagyobb mértékben összpontosítanak az egyén változására, másrészt a szervezeti kultúra szélesebb körű átalakítását is magukba foglalják. A mentorálás alternatív elméletei közé tartozik a együttműködő mentorálás (kommentár), a mozaikmentorálás, a többszintű kommentálás és a szinergikus vezetés. Az alternatív mentorálás elméleti szakemberei (Hobson, 2012; Dubayová és Kochová, 2014, 2015, 2016 stb.) kritizálják a mentorálás hagyományos módjait és rendszereit, mivel véleményük szerint a populáció bizonyos rétegei, etnikumai és szociális csoportjai számára korlátozottan vagy egyáltalán nem hozzáférhetők. A mentorálás alternatív elméletei a megerősítés (empowerment) gyakorlatán alapulnak, amely kritikusan viszonyul a hatalom kihasználásához, a hatalommal való visszaéléshez, és a kapcsolatok terén az igazságosságot, egyenértékűséget, a progresszív és kritikus gondolkodást és tanítást preferálja. A mentor és mentorált közötti kapcsolat – a humanista modellhez hasonlóan – a nem autoritativ dinamikán alapul, és a kölcsönösséget és egyenlőséget hangsúlyozza. A mentorált számára megfelelő megoldásokat nem egyszerűen felkínálja, hanem azok a kölcsönös párbeszéd során születnek meg. A mentorálás alternatív elméletei (Mentor, 2005) a mentori tevékenységnek nemcsak egyfajta stílusát preferálják, hanem abból az alapvetésből indulnak ki, hogy a tanításnak eleve különböző módszerei léteznek. A mentorálás alternatív módszerei professzionális tanuló közösségekkel, partnerségekkel és egyéb csoportosulási formákkal, tanulási naplók megosztásával, az e-mentorálás és a virtuális tanulás lehetőségével gazdagították a formális mentorprogramot. Tehát a mentorok és a mentoráltak is a pozíciójukból adódó követelményeken túlmutatóan vezetik a folyamatokat, a szélesebb körű fejlődés érdekében igyekeznek mentoráltjaikat a szervezeti kereteken kívül is oktatni, nevelni.

A mentori kapcsolat szakaszai

A mentorálás nem egyszeri tevékenység, hanem hosszú távú folyamat, amely általában előre meghatározott, de a közös munka során szükség esetén módosuló terv alapján zajlik. A mentori kapcsolatnak megvan a maga dinamikája és néhány szakasza (Brumovská és Seidlová Málková, 2010):

Az első szakasz a kezdeti **bizalomépítés**, ezt követi az új készségek és szakmai kompetenciák elsajátítása. Ideális esetben egy idő után bekövetkezik a szeparáció

(a mentor feladata teljesítése után folyamatosan eltávolodik mentoráltjától), miközben mentor és mentorált barátokká és kollégákká válnak, és közös érdekük lesz, hogy a lehető legjobb szakmai teljesítményt nyújtsák. Az egyes szakaszok a különböző szerepekkörökhöz és azok fokozatos átalakulásához kapcsolódnak. A mentor és a mentorált közötti kapcsolat kezdetben nagyon szoros, először megtörténik a kapcsolatfelvétel, majd következik a bizalomépítés és a biztonságtudat kialakítása. Megtörténik a célok kitűzése. Amint a mentor meggyőződik arról, hogy a mentorált képes önállóan elérni a kitűzött célokat, bekövetkezik a mentorról való fokozatos leválás, és előtérbe kerülnek a mentorált önállóságát fejlesztő és elősegítő módszerek.

A mentori kapcsolat második szakaszát **a mentorálásra való felkészítés** jelenti, és a következő kérdések felvetésével kezdődik: *Milyen gyakoriságú lesz a kölcsönös kapcsolattartás? A mentor elérhető legyen-e a meghatározott időpontokon kívül is? A kapcsolattartás milyen formáját válasszuk (személyes, Skype, e-mail...)? Mennyi ideig fog tartani az együttműködés? Hogyan fogjuk kezelni a bizalmas információkat?*

Fontos, hogy a felkészülés során a mentor előre eltervezze, mit tud a mentorálnak nyújtani. Olyan kérdéseket kell megválaszolnia, mint: *Miben vagyok kompetens, és mit tudok a mentorált pedagógusnak nyújtani? Hogyan készüljek fel az egyes találkozókra? Nekem milyen tapasztalatok segítettek a hasonló munkában, milyen feladatot fog végezni a mentorált? Mely területeket kellene a mentorálnak elemeznie és tanulmányoznia? A mentorálnak mire van szüksége a munkájához? Mi mindennel találkozhat a munkája során?*

Maga a tanulási folyamat három szakaszban valósul meg. Az első szakaszban a mentorált pedagógus megtanulja, hogy elvonatkoztasson a sztereotip és nem hatékony viselkedési formáktól. A második szakaszban a mentorált elhagyja a régi viselkedési formákat, megtanulja alkalmazni az újakat, de még jelentős támogatásra, bátorításra és munkára van szüksége ahhoz, hogy elkerülje az esetleges kudarcokat. A harmadik szakaszban az új szokások már automatikussá válnak.

A kölcsönös párbeszéd során felmerülő igények alapján a mentor elkészíti ajánlatát, amely inspirálhatja és motiválhatja a mentoráltat. A kiválasztott témákat szükség szerint részletesen kidolgozhatja. A mentorálttal közösen olyan kérdésekkel foglalkoznak, mint: *Az együttműködés adott fázisában mit célszerű átadni a mentorálnak? Milyen készségek, ismeretek és tapasztalatok lehetnek számára jelen pillanatban hasznosak? Én mint mentor hogyan magyarázhatom el, adhatom elő, mutathatnom be a leghatékonyabban a szükséges készségeket, ismereteket, tapasztalatokat?*

A fejlesztendő területek meghatározását követően a **saját cél (célok)** kitűzése felé kell irányítani a mentoráltat, ami a mentori kapcsolat újabb szakaszát jelenti. Hasznos arról is beszélni, hogy milyen cél kitűzése jelentene a mentorált számára kihívást, ami ugyanakkor elérhető is. A mentorok ebben a szakaszban a segítő, coach funkció és a szakértő és stratégia pozíció közötti egyensúlyra törekcsenek, aki képes **korrigálni a mentorált kockázatos megoldásait, és segíteni őt**

a hasznosabb vagy hatékonyabb stratégiák alkalmazásában. A mentor feladata egyúttal összehangolni a hosszú távú célokat a folyamatos célkitűzésekkel, valamint a konkrét találkozások alkalmával kitűzött célokkal.

Az idő előrehaladtával a mentor és mentorált részletesebben kidolgozzák a munkahelyi szerepek és felelősségek elsajátításával kapcsolatos célokat, stratégiákat, témákat, különböző lehetőségek keresésére és kialakításra összpontosítanak: hogyan lehet tanulni a gyakorlatból, hogyan lehet felkészülni a gyakorlatra, tudatosan cselekedni, hogyan reflektál egymásra gyakorlat és cselekvés, hogyan lehet tanulni a tapasztalatokból?

A mentor és a mentorált vizsgálják a rendszert, amelyben a mentorált pedagógus tevékenykedik, melynek során az alábbi kérdések merülnek fel: *Ki és mit vár el a mentorálttól, hogyan képes a mentorált megfelelni ezeknek az elvárásoknak és reagálni rájuk? Ki minősül a mentorált „ügyfelének”, és hogyan kaphat visszajelzést a tapasztalatokról? Kik a mentorált munkájának további fontos szereplői (felettesek, kollégák...), mi várható, és milyen hatással van a mentorált munkája az iskola többi pedagógusára?*

A mentor a reflexió és tanítás kreatív módjait alkalmazza, ismeri azokat a hatékony módszereket, amelyek segítségével a mentorált a találkozások alkalmával megtanulja és elsajátítja az új ismereteket, készségeket és tapasztalatokat, miközben a tanítás során összekapcsolja az élményt, a reflexiót és az elméleti fogalomalkotást. Ösztönözheti a mentoráltnak, hogy vezessen naplót, visszajelzést nyújthat neki különböző történetek, analógiák és metaforák segítségével, lehetővé teheti számára a tanítást különböző élethelyzetek szimulálásával, rajzokat vagy egyéb kreatív munkamódszereket alkalmazhat, végezetül összefoglalja és figyelemmel kíséri a tanulás útját és a mentorált fejlődését. Olyan kérdésekkel foglalkozik, mint: *Mit lehet ebből tanulni, mi az, ami már világos? Hogy lehet ezt felismerni a gyakorlatban? Mivel lehetne mindezt kiegészíteni? Mely témákat szükséges még elmélyíteni, kiegészíteni? Mire kell még rákérdezni? Hogyan járna el ő maga? Hogyan járnának el a kollégái? Mit tart helyesnek? Kitől és milyen módon szerezhet további tapasztalatokat, információkat, készségeket? Ki mindenki jelenthet inspirációt, hogyan lehet befolyásolni és inspirálni? Az inspiráció hogyan alkalmazható a gyakorlatban? Mit fog feldolgozni? Mit fog készíteni? Mit készít el a mentor? Milyen új dolgokat fog kipróbálni? Milyen lépéseket fog tenni a következő találkozásig?* Ebben a szakaszban a mentor a mentorálthoz hasonlóan arra reflektál, hogy mely témákat szükséges még kidolgozni, milyen lépéseket kell tenni a felkészülés során, és mi lesz a további találkozók témája.

A mentor és mentorált rendszeresen kiértékelik, hogy mely célokat sikerült elérni, a mentorált hogyan és miben fejlődik gyorsabban, miben lassabban, és mi ennek az oka. Egyúttal szükséges elemezni nemcsak a mentorált teljesítményét és változásait, hanem komplex fejlődését is, valamint a mentor és mentorált közötti viszonyt, hogy a mentorált áthalad-e a fejlődés egyes szakaszain. Minden találkozás jó alkalom arra, hogy reflektáljunk a gyakorlatban történetekre, amit a mentorált elsajátított, ugyanakkor szükséges az újabb találkozó megtervezése is. Jó lehetőség az olyan kérdések megválaszolására, mint: *Miről érdemes*

a továbbiakban gondolkodni? Mi lehet a következő találkozó témája? Mit kell a mentor-nak elkészítenie? Hogyan készül a mentorált a találkozóra? Ebben a fázisban fontos a mentor olyan jellegű ajánlása, mint: *Fontos, hogy elgondolkodjon azon..., javaslom kipróbálni..., javaslom felkészülni...* Az ajánlások ne legyenek egyoldalúak, hanem kölcsönösek, a mentoráltk is lehetőséget kell biztosítani, hogy javaslatot tegyen a további találkozók témájára.

A. A PEDAGÓGUS ÉS A MENTOR JELLEMZŐI ÉS KOMPETENCIÁI: ÖN- ÉS KARRIERFEJLESZTÉS, MOTIVÁCIÓ

A mentor esetében a visszajelzés mellett a kommunikációs képességek a legfontosabbak (Rose, 2003). A jó kommunikációs képességek elősegítik a mentorált jobb és effektívebb vezetését, jobb áttekintést biztosítanak a mentorált munkájáról és a problémákról, amelyekkel találkozik, nagyobb megelégedettséghez és jobb eredményhez vezetnek (Antić & Pešikan, 2016). A kommunikáció és a kapcsolat minősége a hallgatás képességétől függ (Gordon, 2010). Az aktív hallgatásnak köszönhetően jobb viszony alakul ki mentor és mentorált között (a mentorált jobban érzi magát, ha a mentor megérti őt), elősegíti a magasabb szintű bizalom kiépülését (a mentorált szabadon kifejelezheti gondolatait, és érzi, hogy a mentor respektálja őt), fejlődnek a mentorált érzelmei (a mentoráltk olyan érzése van, hogy megértik és respektálják őt, így könnyebben fogadja a kritikát vagy az eltérő véleményt is). Az aktív hallgatás fejlesztésére számos technika létezik, mint pl. a parafrázálás, az összefoglalás vagy a kérdésfeltevés (Gordon, 2010).

A mentorálttal való kommunikáció során fontos odafigyelni az ő véleményére és a problémával kapcsolatos nézeteire is, a mentornak ezeket is el kell tudni fogadni, ahelyett, hogy csak a saját véleménye és megoldásai elfogadását preferálná. A párbeszédnek ezen formája amellet, hogy jobb áttekintést biztosít a témáról, a mentoráltról is pontosabb képet fest. Ha a mentorált válaszol egy kérdésre, egy egyszerű mosoly bátorítás lehet a számára, hogy részletesebben is kifejtse a témával kapcsolatos véleményét. Fontos, hogy hagyjuk beszélni a mentoráltat, és ne a mentor domináljon a párbeszédben, a mentornak nyitottnak kell lennie, és csak azután megnyilvánulnia, miután a mentorált már befejezte a mondanivalóját – ezáltal visszajelzést biztosítva (nem rejtett kritika formájában) –, empátikusnak kell lennie, és meg kell próbálnia a megbízó szemszögéből nézni a dolgokat (Gordon, 2010).

Fontos, hogy a verbális kommunikáció mellett a nonverbális kommunikációra is figyelmet fordítsunk. A testbeszéd különböző formái, mint a testhelyzet, a mozgás, a gesztusok, a mimika mind nonverbális jelzéseket hordoznak. A mentorálás szakmai tevékenység, ezért fontos odafigyelni a mentorált felé kommunikált verbális és nonverbális üzenetekre. A közömbös, agresszív vagy aggodalmas testbeszéd sokkal kevésbé hatékony, mint az, amely nyitottságot, megértést és szívélyességet fejez ki, mivel átgondoltabb visszajelzésre ösztönzi a mentoráltat

(Griffiths, 2009). Az effektívebb kommunikációhoz és aktív hallgatáshoz vezető nonverbális jelek közé tartozik a szemkontaktus, az érdeklődés nonverbális kifejezése, a mosoly mint a konverzációban való részvétel jele, a paralingvisztikus kommunikáció (hangerő, gyorsaság, intonáció, bizonyos szavak hangsúlyozása), az együttérzést kifejező mimika, a partner iránti érdeklődést kifejező testtartás, bólogatás, a zavaró tényezők kerülése (mint pl. az óra nézegetése, a számítógép menet közbeni használata, telefonálás stb.) (Antić, Pešikan, 2016).

Feladat: A PEDAGÓGUS SZAKMAI KOMPETENCIÁI

Fókusz: a pedagógus szakmai kompetenciáinak meghatározása.

Célok: a vezető pedagógus azon képességeinek fejlesztése, hogy könnyebben tudja azonosítani a pedagógus szakmai kompetenciáinak és megnyilvánulásainak variabilitását, hogy értékelje a pályakezdő pedagógus szakmai kompetenciáit.

Időtartam: 20 perc

Az interakció formája: csoportmunka (párbeszéd), ezt követően egyéni munka, a párbeszéd és az egyéni munka eredményeinek frontális összefoglalása

Segédeszközök: tankönyv

Eljárás:

Vitassák meg a csoportban, hogy a pedagógus mely szakmai kompetenciáit tartják elengedhetetlennek a sikeres munkához. Készítsen listát az öt legfontosabb kompetenciáról! **Válasszon közülük egyet, és határozza meg a pályakezdő tanár általi azonosításának és értékelésének módját!**

1.
2.
3.
4.
5.

Az alábbi kompetenciát választom:

A következők alapján azonosítom:

.....

A következők alapján értékelem:

.....

Feladat: A MENTOR SZEREPE – A MENTOR KOMPETENCIÁJA

Fókusz: kapcsolatteremtés a vezető pedagógus és a pályakezdő pedagógus között.

Célok: a mentor és a mentorált speciális szerepének meghatározása, a mentorált szakmai fejlődésének elősegítése.

Időtartam: 15 perc

Az interakció formája: egyéni munka, csoportmunka

Segédeszközök: tankönyvben található táblázat

Eljárás:

A vezető és a pályakezdő pedagógus közötti kapcsolat kialakulásának problematikája többféle szerepkör megismerését teszi szükségessé, amelyeket a vezető

pedagógus a pályakezdő pedagógussal szembeni kapcsolatában alkalmazni fog. Az alábbi táblázat a vezető pedagógus három szerepkörét tartalmazza. A táblázat alatt felsorolt jellemzők közül melyeket sorolná az egyes szerepekhez? Írja a számukat az egyes szerepkörök mellé!

Az egyéni munkát követően közösen hasonlítsák össze az egyes szerepekhez sorolt jellemzőket, és indokolják álláspontjukat!

Tanácsadó	
Együttműködő	
Coach	

Jellemzők:

1. Érzelmi támogatást nyújt és bátorít.
2. Segít eligazodni a pályakezdő pedagógusnak a mindennapi gyakorlatban.
3. Segít eligazodni a pályakezdő pedagógusnak az iskolai környezetben.
4. Segíti a pályakezdő pedagógust a tervezésben, támogatást nyújt a szülőkkel történő kommunikáció során folytatott coach-tevékenységben, valamint a szakmai gyakorlat egyéb összetettebb területein.
5. Új kihívások elé állítja a pályakezdő pedagógust, és elősegíti a fejlődését.
6. Támogatást nyújt és információforrásokat biztosít.
7. Együttműködik a pályakezdő pedagógus egyéni fejlesztési tervének elkészítésében, támogatást nyújt az osztály hatékony irányítása érdekében folytatott coach-tevékenységben.
8. Mintaként szolgál a pályakezdő pedagógus számára a hatékony oktatási gyakorlatok alkalmazása terén.
9. Szakszerű visszajelzést biztosít.
10. Minél előbb kapcsolatot teremt.
11. Együttműködik a pályakezdő pedagógussal a szükségletei meghatározásában, és a mentori folyamatot egész időtartama alatt ehhez igazítja.
12. Biztosítja, hogy a pályakezdő pedagógus megértse a diákokat, a szülőket és a közösséget.

A feladat megoldása: A funkciók helyes hozzárendelése az alábbi mentori szerepkörökhöz:

Szakértő: támogatást és információforrásokat biztosít, minél előbb felveszi a kapcsolatot, segít eligazodni a pályakezdő pedagógusnak az iskolai környezetben, a mindennapi gyakorlatban, mintaként szolgál a hatékony oktatási gyakorlatok alkalmazása terén, biztosítja, hogy a pályakezdő pedagógus megértse a diákokat, a szülőket és a közösséget.

Együttműködő partner: segíti a pályakezdő pedagógust a tervezésben, új kihívások elé állítja, és elősegíti a fejlődését, együttműködik a pályakezdő pedagógus egyéni fejlesztési tervének elkészítésében, együttműködik a pályakezdő pedagógussal a szükségletei meghatározásában, és a mentori folyamatot annak egész időtartama alatt ehhez igazítja.

Couch: érzelmi támogatást nyújt, bátorít, támogatást nyújt az osztály hatékony irányítása érdekében folytatott coach-tevékenységben, támogatást nyújt a szülőkkel történő kommunikáció során végzett coach-tevékenységben, valamint a szakmai gyakorlat egyéb összetettebb területein, mintaként szolgál a hatékony oktatási gyakorlatok alkalmazása terén.

Feladat: A MENTORÁLÁSHOZ VALÓ HOZZÁÁLLÁS

Fókusz: a pedagógus konstruktív-kritikai hozzáállásának fejlesztése a mentorpedagógus munkájával kapcsolatban.

Célok: a mentorpedagógus kritikai reflexióra és önreflexióra vonatkozó kompetenciáinak fejlesztése, a mentorpedagógus azon képességeinek fejlesztése, hogy meg tudja védeni és igazolni tudja saját álláspontját.

Időtartam: 20 perc

Az interakció formája: egyéni munka, majd csoportmunka (párbeszéd), esetleg a párbeszéd eredményeinek csoportokban történő frontális összefoglalása

Segédeszközök: tankönyv

Eljárás:

Olvassa el a mentortanároknak a pályakezdő pedagógusok pedagógiai gyakorlatba történő bevezetésére vonatkozó alábbi nézeteit! Mit gondol az egyes véleményekről, egyetért valamelyikkel? Mi az Ön véleménye ezzel kapcsolatban? Fejezze ki a véleményस्कálán, és indokolja a kollégái előtt!

1. sz. vélemény

***Azért fizetnek, hogy tanítsak, nem azért, hogy azokat tanítsam, akiknek tanítaniuk kellene, a szükséges kompetenciákkal a munkánkat szervező feletteseinknek kellene megismertetni őket, problémát jelent elérni valakit, és elmagyarázni neki, hogy mit tegyen és ne tegyen, probléma olyan helyett dolgozni, aki lóg, alacsony toleranciaszinttel bír, rossz jellembeli tulajdonságokkal és rossz munkamorállal rendelkezik – és mindezért még felelősséget is vállalni...
A pályakezdő pedagógus hibáit nem tudom sem kijavítani, sem megszüntetni.***

Nem értek egyet – inkább nem értek egyet – inkább egyetértek – teljesen egyetértek

2. sz. vélemény

A pályakezdő pedagógus más szemmel nézi a dolgokat, új ötletei vannak, és az én feladatom annak megítélése, hogy ezek a gyakorlatban hasznosíthatóak-e, ami nem mindig könnyű és egyértelmű. És itt nem a számos bürokratikus teendőről van szó, amit a vezető tanárnak az adott évre vonatkozóan teljesítenie kell. Ezt nem mindenki képes és hajlandó csinálni.

Nem értek egyet – inkább nem értek egyet – inkább egyetértek – teljesen egyetértek

3. sz. vélemény

Úgy gondolom, hogy rendelkezem bizonyos tapasztalatokkal és ismeretekkel a tanításra vonatkozóan, valamint konstruktívan és tárgyilagosan tudok kommunikálni a felnőtt korosztállyal. Közben azonban én magam is tanulok és inspirálódok a pályakezdő pedagógus által. Ez a pályakezdő pedagógussal való együttműködésről szól, nem pedig az „idomításáról”.

Nem értek egyet – inkább nem értek egyet – inkább egyetértek – teljesen egyetértek

Feladat: A MENTORPEDAGÓGUS SPECIÁLS KÉPESSÉGEI

Fókusz: megismerkedni a mentorpedagógus speciális képességeivel.

Célok: a mentorpedagógus speciális képességeinek meghatározása, a gyakorlati képességek fejlesztése.

Időtartam: 80 perc

Az interakció formája: egyéni munka, csoportmunka, problémás feladatok

Segédeszközök: tankönyvben szereplő táblázatok, szituációs gyakorlat

Eljárás:

A mentorpedagógus speciális képességei közé sorolhatjuk a következőket: aktív hallgatás, a bizalom kiépítése a vezető és a pályakezdő pedagógus között, a pályakezdő pedagógus bátorítása, a célok meghatározása, útmutatás a pályakezdő pedagógusok számára, a veszélyek meghatározása, lehetőségek feltárása a pályakezdő pedagógusok előtt.

A felsorolt kompetenciákat az önálló és a csoportmunkára irányuló tevékenységek és problémás feladatok megoldása segítségével fokozatosan közelítjük.

Aktív hallgatás

Az aktív hallgatás alapvető képesség, amely szükséges a mentor és a pályakezdő pedagógus közötti viszony kialakulásához. A jó hallgató/mentorpedagógus érdek-

lődést mutat a pályakezdő pedagógus munkája iránt, támogatja, bátorítja, irányítja, megértést tanúsít, és kifejezi az érzelmeit.

Feladat:

- Csoportokban modellezzenek egy szituációt – határozzák meg a pályakezdő pedagógus tevékenységéből adódó pedagógiai problémát!
- A csoport valamennyi tagja adekvát választ fogalmaz meg a meghatározott pedagógiai problémával kapcsolatban.

Használja ki a szinergiahatást – a résztvevők reakciói egymásra épülnek és kiegészítik egymást.

Megjegyzés: az aktív hallgatás gyakorlati elsajátítására a későbbiekben kerül sor.

Bizalomépítés a mentor és a pályakezdő pedagógus között

A mentor és a pályakezdő pedagógus közötti bizalom kiépítése alapfeltétel a jó és effektív kapcsolat kialakulásához, amely elősegíti a mentorált adaptációs folyamatát. A bizalom fokozatosan épül ki, kialakulását elősegíti:

- az együtt töltött idő,
- a közösen megosztott információk,
- a kölcsönös tisztelet,
- a saját hibáink beismerése és a felelősségvállalás,
- a megelégedettség és egyetértés kifejezése,
- elégedetlenség és egyet nem értés kifejezése.

Feladat:

Tegyen javaslatokat az Ön által javasolt modellezett vagy konkrét szituációkkal kapcsolatban, amelyek segítségével kiépítené a bizalmat Ön/a mentorpedagógus és a pályakezdő pedagógus között! Ismertesse írásban az alábbi táblázatban!

A kölcsönös bizalmat erősítő elemek	A kölcsönös bizalmat erősítő elemek alkalmazására vonatkozó példák
<i>Együtt töltött idő</i>	
<i>Közösen megosztott információk</i>	
<i>Kölcsönös tisztelet</i>	
<i>Saját hibáink beismerése és felelősségvállalás</i>	
<i>Elégedettség és egyetértés kifejezése</i>	
<i>Elégedetlenség és egyetnemértés kifejezése</i>	

Táblázat: Példák

Vitassák meg a javaslatokat a csoportban, és szükség esetén korrigálják azokat!

A pályakezdő pedagógusok bátorítása

A vezető pedagógus ezen képessége jelentősen befolyásolja a pályakezdő pedagógusok szakmai kompetenciáinak és személyiségének fejlődését, valamint minőségi és felelősségteljes pedagógiai munkára sarkallja őket.

Feladat:

Modellezett szituáció:

Egy pályakezdő pedagógus számára a tanítás mindennapos stressz. Az általános iskola 8. osztályos tanulói a tanítás során nem respektálják őt, az órai munkába minimálisan kapcsolódnak be. A pályakezdő pedagógus a problémát az általa oktatott tantárgy minimális attraktivitásában látja, a valóságban azonban a probléma a nem megfelelő módszerek megválasztásában és alkalmazásában volt, amelyek nem támogatták a tanulók aktivitását és egyéni munkáját. A probléma másik oka a pedagógusnak az érintett korosztályhoz való nem adekvát hozzáállásában gyökerezett. A vezető pedagógus javaslatára a pályakezdő pedagógus fokozatosan változtatott a metodikai módszerén és a tanulókkal való kommunikációján, ami a tanulókból pozitív reakciót váltott ki.

Az Ön feladata, hogy különböző módszerekkel bátorítsa a kezdő pedagógust:

- Szóbeli dicséret és bátorítás:

.....

.....

- Mutasson rá a kezdő pedagógus attitűdjének változására és az ezzel összefüggő pedagógiai teljesítményre:

.....

.....

- Fejezze ki elismerését:

.....

.....

- Adjon hangot dicséretének a kollégák előtt:

.....

.....

- Írjon buzdító üzeneteket vagy e-maileket:

.....

.....

Vitassák meg a modellezett szituációra vonatkozó javaslatokat a csoportban!

Célok meghatározása

A vezető pedagógusnak áttekintéssel kell bírnia a pályakezdő pedagógus valós képességeire vonatkozóan, elsősorban a szakmai kompetenciáit illetően (szakmai ismeretek, pedagógiai-pszichológiai ismeretek, didaktikai-módszertani képességek...), és képesnek kell lennie ezt az aktuális állapotot megvitatni a pályakezdő pedagógussal. Továbbá úgy kell irányítani a pályakezdő pedagógust, hogy felismerje a saját gyenge és erős oldalait, ami elengedhetetlen, hogy konkrét célokat tűzhessen ki a karrierfejlődés terén.

Feladat

Induljon ki az előző feladatban feltüntetett modellezett szituációból (kezdő pedagógus bátorítása), és önállóan alkosson véleményt!

Szakterület, amely a jelenlegi helyzetben a pályakezdő pedagógus számára szükséges lenne a korrekcióhoz. Indokolja meg választását:

.....

.....

Definiálja a pályakezdő pedagógus erős oldalait és azok továbbfejlesztésének lehetőségeit:

.....

.....

Definiálja a pályakezdő pedagógus gyenge oldalait és azok fokozatos leépítésének lehetőségeit:

.....

.....

Vázolja föl a pályakezdő pedagógus előtt a karrierfejlesztés egyéves tervét:

.....

.....

Csoportosan határozzanak meg további célokat, amelyekre a pályakezdő pedagógusok fókuszálhatnak/fókuszálniuk kellene!

Iránymutatás pályakezdő pedagógusoknak

A vezető pedagógus speciális kompetenciája, amely a pályakezdő pedagógusok segítségére irányul.

Feladat:

A csoportban keressenek olyan közös lehetőségeket, amelyek elősegítik a pályakezdő pedagógusok effektívebb útmutatását! Alkalmazzanak párbeszédet!

Veszélyek definiálása

Ez a kompetencia a pályakezdő pedagógusok irányítására összpontosít, valamint hogy segítse őket a rossz döntések és helytelen cselekedetek elkerülésében,

amelyek felesleges hibákhoz, rossz döntésekhez, nem megfelelő kommunikációhoz és különböző nem adekvát reakciókhoz vezethetnek.

Feladat:

a) Segítse a pályakezdő pedagógusokat az esetleges veszélyek beazonosításában, és keressék a felesleges hibák elkerülésének lehetőségeit!

Dolgozzanak egyénileg a táblázat segítségével!

Tegyen javaslatot további lehetséges veszélyekre, és írja be a táblázatba!

Veszélyek/hibák beazonosítása	Veszélyek/hibák elkerülésének lehetőségei
<i>A tananyag lényegének kiválasztása</i>	
<i>A tanítási óra tervezése</i>	
<i>Megfelelő módszerek kiválasztása</i>	
<i>Oktatási tevékenységek</i>	
<i>A tanulók nevelési problémái</i>	
<i>Az osztályterem klímája</i>	
<i>Szülőkkel való kommunikáció</i>	
<i>Különböző iskolai akciókba, projektekbe való bekapcsolódás</i>	
<i>Szakmai előmenetel</i>	
<i>Szakmai előmenetel terve</i>	

Táblázat: Lehetőségek

b) A javaslatokat vitassák meg a csoportban!

Lehetőségek felvetése a pályakezdő pedagógusok számára

A vezető pedagógusok megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek ahhoz, hogy információkkal lássák el a pályakezdő pedagógusokat, melyekhez pl. szakmai és módszertani találkozókra jutnak, segítségükkel kapcsolatba kerülhetnek más iskolák pedagógusaival, módszertani központokkal, szakemberekkel stb.

Feladat:

a) A táblázatban példákat találnak arra, hogyan „nyissanak kaput” a kezdő pedagógusok előtt, hogy képesek legyenek jobban azonosulni saját szakmájukkal és tájékozódni benne, jobban kihasználhassák a szakmai ismeretek és gyakorlati képességek forrásait.

Hozzon fel konkrét, a pályakezdő pedagógusok által felhasználható példákat a segítségnyújtás formáira, és írja be a táblázatba!

Példák „ajtót nyitni” a kezdő pedagógusok előtt	Az aktuális lehetőségek konkretizálása
<i>A különböző szakmai találkozók/szemináriumokon szerzett információk átadása</i>	
<i>A kollégák tájékoztatása a pályakezdő pedagógus képességeiről</i>	
<i>Más iskolák kollégáinak tájékoztatása a pályakezdő pedagógus képességeiről</i>	
<i>Az iskolai tevékenységekkel összefüggő feladatok leosztása a pályakezdő pedagógusoknak</i>	
<i>Az iskola szervezetével kapcsolatos feladatok leosztása a pályakezdő pedagógusoknak</i>	
<i>Javaslatok a szakmai párbeszédre a pedagógusközösségben</i>	
<i>A pályakezdő pedagógus bemutatkozásának lehetővé tétele a saját iskolájában és azon kívül is</i>	
<i>A pályakezdő pedagógus ösztönzése a közösségért végzett munkában</i>	

Táblázat: Aktuális lehetőségek

b) Ismertesse az éppen reális lehetőségeit a csoportban!

Feladat: INTRAPERSONÁLIS ÉS INTERPERSONÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Fókusz: az empátia és a szociális irányultság fejlesztése a kommunikációban.

Célok: a tanári kommunikáció intraperszonális jellegének fejlesztése, az interperszonális (emberi) kapcsolatok fejlesztése, kollegiális kapcsolatok kiépítése, a személyes kommunikációs háttér jelentőségének megértése a pedagógiai munkában.

Időtartam: 30 perc

Az interakció formája: személyes reflexió, csoportos beszélgetés

Segédeszközök: motivációs kommunikációs szakirodalom

Eljárás:

A pedagógiai munkában folytatott effektív és etikus kommunikáció során fontos az emberi és szakmai kapcsolatok minősége. Az emberi kapcsolatok támogatást nyújtanak és erőforrást biztosítanak a mindennapi és különösen igényes élethelyzetekben. A tevékenység célja a pedagógusnak az intraperszonális kommunikáción belül a szakmai kollegialitás jelentőségére és az ezt követő interperszonális kommunikáció interakciójára vonatkozó önreflexiója. Elengedhetetlen, hogy reális képe legyen a saját munkahelyi kapcsolatairól, és törekedjen ezek proszociális, empatikus és kongruens helyreállítására.

Válaszoljon az alábbi, az iskolai szociális környezet javítását célzó autentikus kommunikációval kapcsolatos kérdésekre!

Mitől fontosak számomra az emberek, akikre a pedagógusi munkám során támaszkodhatom?

.....
.....
.....

Elégedett vagyok a személyes kapcsolataimmal, ami a szakmai életemben is motivál. A legfontosabb számomra:

.....
.....
.....

Nem vagyok teljes mértékben elégedett a személyes kapcsolataimmal, szeretnék valamit gyökeresen megváltoztatni. Mégpedig:

.....
.....
.....

Kire vonatkozóan szeretném javítani a szakmai kapcsolatomat és miért?

.....
.....
.....

Milyen kommunikációs formákat, módszereket és technikákat próbálok ki a szakmai kapcsolataim javítása érdekében?

.....
.....
.....

Hogyan előzhetem meg a konfliktusokat a kommunikációban, és amennyiben mégis előfordulnak, hogy fogom őket megoldani?

.....

.....

.....

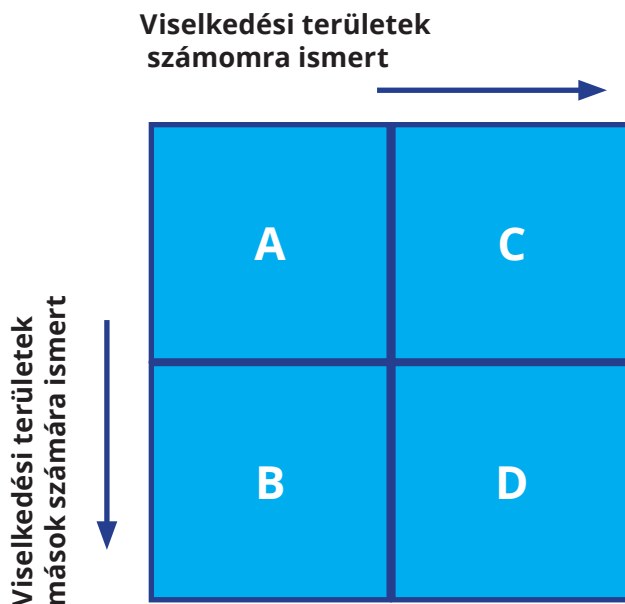
B. A LEENDŐ/KEZDŐ TANÁR SZEMÉLYISÉGJEGYEINEK MEGISMERÉSE: MÓDSZEREK ÉS TECHNIKÁK

A leendő vagy kezdő tanár személyiségjegyei megismerésének problematikája azzal foglalkozik, hogy a mentorált hogyan érzékeli, értékeli és értelmezi a helyzeteket, melyek a kognitív feldolgozás mechanizmusai. A mentor igyekszik megismerni, felfedezni, megérteni és megmagyarázni a mentorált viselkedését oktatási helyzetekben, igyekszik megérteni azokat az okokat, amelyek a mentorált egyes reakciótípusainak a kiváltói. A viselkedés módjainak egyik vizsgálata (in Stranovská, 2009) abból indul ki, hogy az emberi viselkedés függ a belső és külső tényezőktől, azaz a személyiségtől (képesség, motiváció) és a környezettől (a feladat nehézsége). Ezen ismeretek révén a mentor létrehozhatja saját orientációs rendszerét, amely lehetővé teszi számára, hogy azonosítsa azon helyzetek jelentését, amelybe a mentorálttal kerül, és előre látja bennük a saját, valamint a mentoráltja reakcióinak következményeit. Ez egy bizonyos képesség a társadalmi jelenségek vagy helyzetek kategorizálására, amelyekkel kapcsolatba kerül.

Popelková (2000) a társadalmi változókat jelentős ösztönzőknek tartja, amelyek a környezet körülményeitől függően elősegítik, illetve **gátolják a viselkedést**, és jelentősen hozzájárulnak a szociális tanuláshoz.

A kezdő/leendő tanár megismerésének egyik módja a gyakorlati feladatok és az interaktív tevékenységek együttes megoldása változatos szociális helyzetekben, melyek előfordulhatnak az oktatási folyamat során. A mentorált hatékony megismerési folyamatának támogatása szempontjából szükséges, hogy a legtöbb technika vagy módszer esetén a tevékenység befejezését követően ne hagyjuk ki a beszélgetést, éppen ellenkezőleg, támogassuk, hogy az minél gazdagabb és változatosabb legyen. Ezek során a mentorált ellazulhat, kifejezheti és tisztázhatja a kommunikációs félreértéseket, megértheti a visszajelzéseket, reflektálhat az eseményekre, érzelmileg közelebb kerülhet, önmagáról és másokról fontos információkat, ismereteket szerezhethet. A mentor a mentorált önkifejezése alapján megismerheti a pályakezdő tanár személyiségét, illetve felfogását, érvelését és átélését. A mentor és a mentorált közötti kapcsolat kialakulása során szisztematikusan megteremtődnek a feltételek az önismeret és a kölcsönös megismerés elmélyítéséhez, miközben várható, hogy a nyílt, kölcsönös információszolgáltatás hajlamos lesz kitolni annak határait, hogy az egyén mit tud magáról, és mit tudnak róla mások. Ezt a folyamatot gyakran a Johari-ablak illusztrálja (az elnevezés a modell megalkotóinak neveiből – Joe Luft és Harry Ingham – származik, in Stranovská, 2014):

Kép: Johari-ablak



A kvadráns: számomra és mások számára tisztán látható viselkedés területe
B kvadráns: számomra ismert viselkedési terület, másnak nincs hozzáférése
C kvadráns: mások számára ismert terület, de számomra ismeretlen
D kvadráns: terület, mely sem számomra, sem mások számára nem ismert

A mentor–mentorált kapcsolat célja az A kvadráns (ami feldolgozásra hozzáférhető) lehető legnagyobb növekedése a B és C kvadránsok rovására. A D területen nem növekedésnek, hanem csökkenésnek kellene bekövetkeznie (a mentor mentorálttal való munkája során ez a terület nem kap különösebb figyelmet, a mély pszichoterápiában dolgoznak vele). Ezeket a változásokat úgy érheti el, hogy a mentorált tájékoztatást ad arról, hogyan érzékeli és éli meg a társadalmi helyzeteket és az oktatási folyamat egészét, és fordítva, a mentor tájékoztatást nyújt a mentorált számára arról, hogyan érzékeli és tapasztalja viselkedését a képzési feladatok megoldása során.

A mentor kreatív, reflexiós és tanulási módszereket alkalmaz, ismeri azokat a hatékony módszereket, amelyekkel a mentorált a találkozókban tanul, új ismereteket, készségeket és tapasztalatokat szerez, miközben a tanulás során összekapcsolja a tapasztalatot, a reflexiót és az elméleti konceptualizációt (Hobson, 2012). A mentor ösztönözheti a mentoráltat naplózásra, analógiákat nyújthat számára történeteken keresztül, hasonlatokban és metaforákban, vagy lehetővé teheti számára a tanulást különböző szituációk szimulálásával, rajzok vagy más kreatív munkamódszerek felhasználásával, de egyúttal összegzi, összefoglalja és követi a mentorált tanulási és fejlődési útját. A mentor a mentorálttal együtt

rendszeresen értékeli, hogy mi az, ami sikerült, milyen célokat sikerült elérni, hogyan és miben fejlődik a mentorált gyorsabban, miben lassabban és milyen okokból. Ugyanakkor folyamatosan elemezni kell nemcsak a mentorált teljesítményét, változásait, hanem személyiségének komplex fejlődését is.

Feladat: VISSZAJELZÉS KEZDŐ TANÁR SZÁMÁRA

Fókusz: visszajelzés kezdő tanár számára.

Célok: egyéni érzékelés fejlesztése; kommunikációs készségek fejlesztése; szakmai önbizalom fejlesztése.

Időtartam: 45 perc

Az interakció formája: munka párokban (szerepjáték)

Segédeszközök: nincsenek

Eljárás:

A kurzus résztvevőit párokba osztják. A párból az egyik a mentor szerepét, a másik a mentorált szerepét tölti be. Képzelnünk el egy olyan helyzetet, amelyben szükség van a mentorált munkájának értékelésére, és szóbeli visszajelzést kell adni (először pozitív, majd negatív)! A résztvevőknek meg kell határozniuk azokat a kritériumokat, amelyek alapján visszajelzést adnak (töltse ki az alábbi táblázatot).

Példák a kritériumokra	Visszajelzés (mentor)		Visszajelzés (mentorált)
	Visszajelzés	Előreccsatolás	Visszajelzés a visszajelzésre
A képzés célja			
Tananyag			
Időzítés			
Tempó			
Sajátosság			

Táblázat: Példák a mentorált munkájának értékelésére

Feladat: AKTÍV HALLGATÁS**Fókusz:** aktív hallgatás fejlesztése a mentornál.**Célok:** megismerni a kezdő tanárt a mentor által; felfogni és megérteni a partnert/kezdő tanárt; fejleszteni a segítő tanár ingerekre való reakcióképességét, visszajelzést adni a kezdő tanár részére; támogatni a kezdő tanárt.**Időtartam:** 15 perc**Az interakció formája:** egyéni munka**Segédeszközök:** a tankönyvben lévő táblázat

A segítő tanárnak jó hallgatónak is kell lennie, ezért célszerű elsajátítani az aktív hallgatás technikáit.

Az alábbi táblázatokkal dolgozzon! Olvassa el lépésről lépésre a kezdő tanár állításait, majd írja be megfogalmazásait (kifejtés, megértés kifejezése, jó kérdések megfogalmazása) az egyes táblázatokba!

A feladat megoldásához meg kell ismerkedni az aktív hallgatás egyes technikáival, melyek jellemzői a táblázatok alatt találhatóak. Dolgozzon egyénileg, a végén prezentálja javaslatait a csoport előtt, és kölcsönösen nyilatkozzanak a lehetséges megközelítésről!

A mentorált nyilatkozatai	Mentor: reagálás a mentorált nyilatkozataira
<i>A 9. A osztályban problémák merültek fel.</i>	
<i>Szeretnék kirándulást szervezni a 6. osztály tanulói számára.</i>	
<i>Interdiszciplináris kapcsolatokat kívánok megvalósítani a témában, szeretném hallani az Ön véleményét.</i>	
<i>Beszélnem kell XY szüleivel, hogyan folytassam le ezt a beszélgetést?</i>	

Táblázat: Kifejezni mások érzéseinek megértését

A mentorált nyilatkozata	Mentor: fejezze ki a mentorált érzéseinek megértését
<i>Nem tudom, képes leszek-e órát tartani a 9. A osztályban.</i>	
<i>Az órán nem sikerült minden kitűzött célt teljesíteni.</i>	
<i>A tanulók nagyon aktívak voltak az órán, érdeklődtek az általam használt taneszközökkel való foglalkozás iránt.</i>	
<i>Csalódott vagyok XY diák szüleinek reakciója miatt, a diáknak jelentős fegyelmi problémái vannak.</i>	

Táblázat: A beszélő/ mentorált nyilatkozatai értelmének kifejtése

Mentorált kérdéseinek megfogalmazása	Mentor: megfelelő kérdéseket fogalmaz meg
<i>Jól sikerült a beszélgetésem XY kollégámmal a tornaterem tanórákon kívüli használatáról.</i>	
<i>Problémám van annak eldöntésében, hogy a tanterv mely részeit tekintsük alaptantervnek.</i>	
<i>Az iskola vezetősége úgy döntött, hogy részt kell vennem egy tanfolyamon az e-learning oktatásban való felhasználásáról, viszont én úgy gondolom, hogy elsősorban szöveges taneszközökkel kell dolgozniuk a diákoknak.</i>	

Táblázat: Megfelelő kérdések megfogalmazása

A feladat elvégzéséhez ismerni kell **az aktív hallgatás technikáit:**

- *A beszélő/kezdő tanár nyilatkozatai értelmének kifejtése.* A hallott információk összefoglalása a hallgató/segitő tanár által. A félreértések megelőzése és a kapott jelzések dekódolása a kifejtés főbb okai.

Pl.:

Kezdő tanár: *Segítségét szeretném kérni a megfelelő taneszközök kiválasztásában.*

Segítő tanár: *Tanácsra van szüksége, hogy milyen oktatási segédeszközt használjon?*

- *Kifejezni mások érzéseinek megértését.* Segít a kezdő tanárnak ellenőrizni a hallgató/segitő tanár észlelésének helyességét. A segítő tanár kimutatja a jelenlétét, a motívumok pontosítására ösztönöz, a hangsúlyt az objektivitásra helyezi. Az empátiát a segítő tanár a következő frázisokkal fejezi ki: *Valóban? Meséljen nekem erről bővebben! Becsülöm Önben.*

Pl.:

Kezdő tanár: *Az XY osztály tanulói a figyelmeztetés ellenére sem tartották be az iskolai szabályzatot.*

Segítő tanár: *Hihetetlen, milyen fegyelmezetlenek tudnak lenni.*

- *Kérdések, kérdezés.* Az aktív hallgatás említett technikája a kérdések megfelelő megfogalmazására irányul, ami segít a gondolatok és érzések megértésében. Erősíti a hallgató/kezdő tanárnál a valódi érdeklődés és támogatás benyomását a segítő tanár részéről.

Pl.:

Kezdő tanár: *A tanulók nem értették az óra témáit, annak ellenére, hogy számos aktiválási módszert alkalmaztam.*

Segítő tanár: *És mely módszereket választotta?*

Feladat: SZEMÉLYES ÉRZÉKELÉS

Fókusz: a mentor–mentorált kapcsolat fejlesztése.

Célok: személyes érzékelés fejlesztése; kommunikációs készségek fejlesztése; szakmai önbizalom fejlesztése.

Időtartam: 45 perc

Az interakció formája: munka párban (szerepjáték)

Segédeszközök: nincsenek

Eljárás:

A kurzus résztvevőit párokba osztják, a párból az egyik a mentor szerepét, a másik a mentorált szerepét tölti be. Mindketten egyénileg mérlegelik a mentor és a mentorált között kialakuló konfliktushelyzetet, pl. a módszerek nem megfelelő alkalmazása, a taneszközök nem megfelelő használata, a diákok értékelésének módszerei (5 perc). Ezt követően a mentor szerepét betöltő személy saját szemszögéből leírja a mentorálnak a konfliktushelyzetet, majd a mentorált kommunikál a problémás helyzetről, amelyet a mentorról tapasztalt (10 perc). Ezt követően, az aktív hallgatás technikáinak alkalmazása alapján, mindkét résztvevő ellentétes oldalról mutatja be a problémákat, és megoldást javasol (30 perc).

Feladat: AZ ÉRTÉKELÉS ALAPELVEI**Fókusz:** azonosítani és alkalmazni a kezdő tanár értékelésének alapelveit.**Célok:** a segítő tanár készségeinek fejlesztése; megvalósítani a tanárértékelés szempontjainak változékonyságát és azok hatását; a segítő tanár azon képességének fejlesztése, hogy tárgyilagosan bírálja és értékeli a kezdő tanárt.**Időtartam:** 20 perc**Az interakció formája:** egyéni munka, csapatmunka (diskusszió), ezt követően a diskusszió eredményeinek frontális összefoglalása**Segédeszközök:** tankönyv**Eljárás:**

Az alábbiakban felsoroljuk azokat a lehetséges elveket, amelyeket a segítő tanárnak mint a kezdő tanári munka értékelőjének követnie kellene. Olvassa el és jelölje meg, melyiket használná mint segítő tanár a kezdő tanár értékelésében, gondolkodjon el azon is, hogy miért! Úgy gondolja, hogy bizonyos elveknek nem kellene ott szerepelni? Hiányzik valamelyik? Melyiket adná hozzá és miért? Beszéljék meg nézeteiket a csoporton belül!

Az értékelés alapelvei:

- *komplexitás* – a kezdő tanár teljesítményét összességében bíráljuk és értékeljük: oktatási folyamat (az óra megtervezésétől az alkalmazott eljárásokon keresztül a célok teljesülésének ellenőrzéséig), a tanulók aktivitása és viselkedése, a tanár személyiségpotenciálja
- *tagoltság* – csupán egy vagy néhány szempontra fókuszálunk, amelyeket bírálni és értékelni szeretnénk
- *deklarativitás* – előre bejelentjük azt a konkrét jelenséget, amelyre fókuszálunk az értékelés során
- *tárgyilagosság* – konkrét tényeket és jelenségeket bírálunk és értékelünk
- *közérthetőség* – az értékelés során egyértelműen és világosan fejezzük ki magunkat
- *objektivitás* – a segítő tanár az értékelés pártatlanságára és igazságosságára törekszik
-
-
-

Feladat: ÉRTÉKELÉSI SKÁLÁK**Fókusz:** értékelési módszerek.**Célok:** a segítő tanár készségeinek fejlesztése, az értékelési skálák változatosságának beépítése a kezdő tanár munkájának különböző szempontok szerinti értékelésére, ezek előnyei és hátrányai; a segítő tanár azon képességének fejlesztése, hogy tárgyilagosan bírálja és értékeli a kezdő tanárt.**Időtartam:** 20 perc**Az interakció formája:** egyéni munka, csapatmunka (diskusszió), ezt követően a diskusszió eredményeinek frontális összefoglalása**Segédeszközök:** tankönyv

Eljárás:

A kezdő tanár munkájának egyik értékelési eszköze a megfigyelési ívek/feljegyzések használata, amelyekben a segítő tanár a megfigyelt jelenség bírálására és értékelésére gyakran alkalmaz különböző értékelési skálákat. Gondolkodjon el az alábbi skálákon, és mondja meg, melyiket használná a kezdő tanár **munkája egyes aspektusainak értékelésekor!** Beszéljék meg az egyes prezentált skálák előnyeit és hátrányait!

1. *igen – nem – részlegesen*
2. *mindig – gyakran – időnként – néha – soha*
3. *kitűnő – nagyon jó – jó – gyenge – elégtelen*
4. 1 — 2 — 3 — 4 — 5
(1 – a legjobb teljesítmény, 5 – a legrosszabb teljesítmény)
5. 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10
(1 – a minőség legkisebb, 10 – a minőség legnagyobb mértéke)

Tudna javasolni egyéb skálákat is és megjelölni, milyen esetekben használná?

Feladat: FELTÉTELEZÉSEK MEGERŐSÍTÉSE

Fókusz: feltételezések tárgyasítása .

Célok: a segítő tanár azon képességének fejlesztése, hogy a kezdő tanár munkájának egy megfigyelt jelenségére összpontosítson, és azt tárgyilagosan értékelje; a segítő tanár azon képességének fejlesztése, hogy azonosítsa a kezdő tanár azon alapvető megnyilvánulásait, amelyek a monitorozott pedagógiai munka kompetenciájának/szemszögének fejlettségéről, illetve nem megfelelő fejlettségéről tanúskodnak.

Időtartam: 20 perc

Az interakció formája: egyéni munka, csapatmunka (diskusszió), ezt követően a diskusszió eredményeinek frontális összefoglalása

Segédeszközök: tankönyv

Eljárás:

A segítő tanárok problémásnak minősítik az alábbiakban felsorolt helyzeteket. Próbálja meg megfogalmazni a kezdő tanár következő órájának megfigyelési céljait az adott feltételezések megerősítése céljából! Jelölje meg azokat a konkrét szempontokat, amelyek alapján ezek a feltételezések megerősíthetők vagy megcáfolhatók!

1. szituáció:

„A kezdő tanároknál megfigyeltem, hogy többnyire csak elméletileg vannak felfegyverkezve...”

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

2. szituáció:

„A kezdő tanárok nem tudják kezelni a problémás (fegyelmezetlen, tanulási nehézségekkel küzdő stb.) tanulókat.”

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

3. szituáció:

„A kezdő tanárok nem tudják, hogyan kell megfelelően motiválni a tanulókat.”

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

4. szituáció:

„Meglépett a kezdő tanár túlzott magabiztossága.”

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

A megfigyelés célja:

A feltételezés megerősítésének aspektusai:

Feladat: EGYÉNI KÉSZSÉGEK

Fókusz: a mentoráltak egyéni készségeinek, felkészültségének, motivációjának azonosítása.

Célok: a mentoráltak egyéni készségeinek, felkészültségének, motivációjának azonosítása; értelmezni és elmélkedni a mentoráltak egyéni készségeiről, felkészültségéről, motivációjáról; motiválni a mentort egyéb személyes fejlődési céljainak megfogalmazására.

Időtartam: 30 perc

Az interakció formája: egyéni munka vagy munka párokban

Segédeszközök: A3-as papírlapok, színes filctoll

Eljárás:

1. Tenyérrajz: a mentoráltak körberajzolják a tenyerüket egy A3-as papírlapra, és leírják az ötleteiket minden ujra az alábbi utasítások szerint (lásd az alábbi magyarázatot). A szöveget mindegyik ujra külön-külön írhatják fel.

Hüvelykujj: tanárként a legfontosabb személyiségjegyem

Mutatóujj: olyan szakembertípus, akivé válni szeretnék (amire törekszem)

Középső ujj: mit szeretnék megváltoztatni

Gyűrűs ujj: a legerősebb szakmai kompetenciám

Kisujj: a leggyengébb szakmai kompetenciám

A csoport tagjai először saját képességeiken, motivációjukon gondolkodnak el. Alapvető fontosságú, hogy a résztvevők felismerjék a szempontokra vonatkozó reflexió fontosságát. Mivel motivációnk általában erősségeinkhez és gyengeségeinkhez kapcsolódik, célszerű ezekkel foglalkozni, ezeket fejleszteni. Különös figyelmet kell fordítani az erősségeinkre, mert ezekre támaszkodhatunk fejlesztési céljaink elérésénél.



2. A tanfolyam résztvevői párokat alakítanak ki (mentor–mentorált), és gyakorolják a mentor szerepét az alábbiak szerint: a tanfolyam egyik résztvevője a mentor szerepében rámutat a fejlesztésre szoruló területekre (ezeket a tenyérrajz és a mentor elmélkedése alapján fogalmazza meg). Ezekről a terü-

letekről közös vitát nyitnak, majd koncepciótérkép formájában törekszenek a megvalósításra a <https://www.mindmup.com/> applikáció segítségével. Be-fejezés után a szerepeket megcserélik.

C. A MENTOR ÉS A LEENDŐ/KEZDŐ TANÁR KAPCSOLATA: KOMMUNIKÁCIÓS HELYZETEK, TECHNIKÁK ÉS ESZKÖZÖK AZ INTERAKCIÓ HATÉKONYSÁGÁNAK NÖVELÉSE ÉRDEKÉBEN

A mentor olyan struktúrákat, technikákat és eszközöket készít, amelyek különböző helyzetekben segítik a mentoráltat a tanulásban, a mentorral való kapcsolat és bizalom kialakításában, valamint a kommunikációban. Egyik technika és eszköz a mentor–mentorált közötti interakció hatékonyságának növelésére a *mentális térképek készítése* vagy olyan témák és területek áttekintése, amelyek fontosak és hasznosak lehetnek a mentorált számára. A mentor mérlegeli, hogy melyik az a tapasztalata, tudása, amelyre a mentorálnak szüksége lehet, és amelyet szeretne vele megosztani, ezt követően a tudást osztályozza és mentális térképekbe rendezi. Clutterburc (2004) szerint a mentor ismeri a mentorált által előnyben részesített tanulási módokat, és ezeket a mentorálás során használni tudja. Ezt követően, különösen a mentorálás alternatív, facilitatív megközelítéseiben, *párbeszédet* folytat a mentorálttal, és a folyamat egyes szakaszaiban hagyja, hogy a mentorált irányítsa a tanulást, vagy további kollégákat és szakértőket használ újabb ismeretek forrásaként. A mentor párbeszédet vezet, amelynek célja nemcsak a tudás átadása, hanem a részletekbe és az átalakulás folyamatába való betekintés, rendszeresen visszajelzést ad, és ellenőrzi, hogy az hasznos-e a mentorált számára. A visszajelzés arra ösztönösíti, hogy a mentorált hogyan alkalmazza a tudást és a megértést a gyakorlatban. A mentor fenntartja a mentorált figyelmét aziránt, ami a mentorált számára fontos, és ráhagyja a *végrehajtásért való felelősséget*. Megköveteli, hogy olyan lépéseket tegyen, amelyek elvezetik a közösen kitűzött célok teljesítéséhez. Segít a mentorálnak felismerni, *mit tett, mit nem tett, mit tanult vagy mire jött rá* az egyes találkozások közötti időszakban. Fenntartja a mentorált figyelmét a kitűzött úton azáltal, hogy a *mentorálási tervre és az elért eredményekre*, az akciók és témák előre egyeztetett folyamatára ösztönösíti. Figyelembe véve a mentorált általános helyzetét és céljait, a mentor képes navigálni őt a terv egyes részei között, a párbeszéd kontextusát annak megfelelően adja meg, hogy a mentorált mit szeretne elérni (Hobson, 2012). Fejleszti a mentorált azon képességét, hogy döntéseket hozzon, felismerje a komoly problémákat, és folytassa a személyes fejlődésén való munkát. Fontos, hogy a mentor és a mentorált pozitív keretek között dolgozzon, és ne foglalkozzanak túl sokat azzal, hogy mit nem kellene, a mentorált mit nem szeretne, inkább arra fókuszáljanak, hogy mit akarnak, mit tudnak és mit képesek együtt elérni (Clutterburc, 2004; Dubayová, Kochová, 2014, 2016). Hasznos egyensúlyt teremteni a problémákra való irányultság és elemzéseik, illetve a megoldások, a jövőbeli változások, fejlődésre vagy növekedésre

való irányultság között. A haladó mentorok képesek érzékelni és befolyásolni a mentorálttal való kapcsolat dinamikáját a kezdeti bizalmatlanságtól a bizalomig, a mentorált függőségétől a függetlenségéig és az autoritatív vezetési stílus tendenciájától a konzultatív vezetési stíluson át az ösztönző mentorálásig, miközben a mentor képes a mentorálttal való munka stílusát és módját megváltoztatni a mentorált igényei szerint.

Feladat: FELJEGYZÉSEK A KEZDŐ TANÁR PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGÉRŐL

Fókusz: a segítő tanár feljegyzései a kezdő tanár pedagógiai tevékenységéről.

Célok: a segítő tanár kompetenciájának fejlesztése, hogy részletesen követni tudja a kezdő tanár munkájának különböző aspektusait; a segítő tanár kompetenciájának fejlesztése, hogy konstruktívan értékelni tudja a kezdő tanár munkájának különböző aspektusait.

Időtartam: 30 perc

Az interakció formája: egyéni munka, csapatmunka (diskusszió), ezt követően a diskusszió eredményeinek frontális összefoglalása

Segédeszközök: tankönyv

Eljárás:

Tekintsék meg és elemezzék a kezdő tanár oktatási tevékenységével kapcsolatos alábbi táblázatokat (A–E)! Gondolkodjanak el a megfigyelt jelenségek terjedelméről, majd csoportos munkában, 1-től 5-ig terjedő skálán nyilvánítsák ki véleményüket az értékelés (É) módjával kapcsolatban (1 = legjobb értékelés, 5 = legrosszabb értékelés)! Megváltoztatna valamit a táblázatokban? Kiegészítené, kihagyna valamit (amennyiben igen, mit és miért)? Adott esetben mely tételeket figyelné meg külön, fejtené ki tartalmukat?

Oktatási cél	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tanulókkal az óra céljait világosan és érthetően ismertették.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Az egyes feladatok relevánsak, támogatják az óra céljainak elérését.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

Oktatási cél	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A diákok világos és egyértelmű utasításokat kapnak, tudják, mi a dolguk.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A feladatok logikus sorrendben követik egymást.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A szükséges segédeszközök rendelkezésre állnak.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Az új tananyag az órán több tevékenységben is jelen van.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A tanulóknak elég idő áll rendelkezésükre a feladatok elvégzésére.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kiválasztott és alkalmazott módszerek megfelelőek voltak az óra céljainak eléréséhez.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

Oktatási cél	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tananyag kiválasztott terjedelme/ mennyisége megfelelő volt az óra céljainak eléréséhez.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Az óra céljának elérése megfelelő formában és módszerekkel lett ellenőrizve.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

A táblázat: Az óra oktatási céljainak elérése

A tanóra szerkezete	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tanulókkal ismertették az óra céljait , és aktívan együttműködtek ennek elérésében.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A tanóra fázisai : kapcsolódás indokoltság folyamatosság	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A használt oktatási módszerek és technikák – ezek megfelelése: diákoknak oktatási céloknak tananyag tartalmának	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

A tanóra szerkezete	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
Tevékenységek: tempó és időtartam változatosság attraktivitás a tanuló kreativitásának előmozdítása logikus szerkezet	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A tanulók egyedi sajátosságainak és igényeinek tisztelőben tartása: a feladatok változatossága a feladatok nehézségi foka	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

B táblázat: A tanóra szerkezete

Tananyag	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tananyag és a feladatok: tartalmilag érthetőek terjedelmileg teljesíthetők idővel megfelelően támogatottak megfelelők logikus sorrendben vannak	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A tananyag prezentációja: élénk érdekes megfelelő hatékony produktív	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

Tananyag	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tananyag elsajátítása átgondoltan megfelelő számú tevékenységgel a feladatok megfelelő variabilitásával minden tanuló bekapcsolódásával több érzékszerv aktiválásával a tanuló kreativitásának ösztönzésével valósul meg.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A tananyag elsajátításának és megértésének ellenőrzése visszajelzéssel ellenőrző kérdésekkel tesztírással alkalmazási gyakorlatokkal valósul meg.	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár szakértelme: jó elméleti ismeretei vannak a tantárgyból ezeket tudja használni a gyakorlatban ezeket megfelelő módszerekkel át tudja adni a diákoknak	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár beszéda- dottságainak jellemzői: csengő tiszta érthető kellemes	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

C táblázat: Prezentáció és a tananyag elsajátítása

Szociális légkör az osztályban, kapcsolatok	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
Légkör: pozitív szakmai barátságos viharos feszült rivalizáló	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Tanulók befogadása a kezdő tanár által: vannak kedvencei egyformán kommunikál mindenkivel mindenkit bevon a közös munkába tudat alatt kizár néhány tanulót	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Tanuló-tanuló-kezdő tanár interakció: ösztönzi a tanulók együttműködését figyelembe veszi mások személyiségének sajátosságait a csoportos/ páros munka során tudja kezelni a tanulók közötti konfliktusokat	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár hozzáállása a diákokhoz: respektálja a tanulókat türelmes és illedelmes (akkor is, ha nem érdeklik meg) érzelmileg tudja kezelni a különböző helyzeteket (nem hagyja provokálni magát)	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

D táblázat: Szociális légkör az osztályban, kapcsolatok

A tanuló tevékenysége	É	Megjegyzés	Módosító javaslat
A tanuló motivációja az alábbiak által: érdekes/egyedi információk nem hagyományos tevékenységek és munkaformák technikai eszközök használata	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár bevonja a tanulót a tevékenységbe: kihasználva a kezdeményezését önként (a kezdő tanár ösztönzésére) a kezdő tanár nyomása alatt	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár a tanulók tevékenységével az alábbiak fejlesztésére összpontosít: tudás készségek kreativitás eredetiség a gondolkodásban	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Ellenőrzés és javítás – a kezdő tanár képes: azonosítani a gyenge pontokat/hiányosságokat: a tanulók tanulási tevékenységében tudásában rávezeti a tanulókat a hiányosságok tudatosítására és kiküszöbölésére: folyamatosan szisztematikusan lökésszerűen azonosítja, mely tananyagot szükséges ismételni és megerősíteni	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

A tanuló dicsérete, jutalmazása: az erőfeszítésért a tanulásban a haladásért a kreativitásért önelégedettséghez vezet a tanulási aktivitás növekedéséhez vezet	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár a gyengébb diákokat képes: bevonni a tevékenységbe tevékenységre ösztönözni megdicsérni az igyekezetért	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár a jó diákokat képes ösztönözni: magasabb teljesítményre önállóságra és kreativitásra csapatmunkára	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
A kezdő tanár alkalmazott munkaformái: párokban csoportokban csapatokban	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

E táblázat: A tanuló tevékenységének aktiválása

Válasszon ki két tevékenységet/tételt a kezdő tanár munkájából, és dolgozza ki azokat tapasztalatai szerint!

1. számú tevékenység/tétel

Megnevezés:

A tevékenység szempontjai:

.....

2. számú tevékenység/tétel

Megnevezés:

A tevékenység szempontjai:

.....

.....

Feladat: A KEZDŐ TANÁR VISELKEDÉSE

Fókusz: a segítő tanár feljegyzései a kezdő tanár viselkedéséről.

Célok: a segítő tanár kompetenciájának fejlesztése a kezdő tanár viselkedésének követése területén; a segítő tanár kompetenciájának fejlesztése a kezdő tanár tanulókkal, kollégákkal és az iskolavezetéssel szembeni viselkedésének konstruktív értékelése területén, valamint az ezzel kapcsolatos észrevételek tapintatos közlése területén.

Időtartam: 25 perc

Az interakció formája: egyéni munka, csapatmunka (diskusszió), ezt követően a diskusszió eredményeinek frontális összefoglalása

Segédeszközök: tankönyv

Eljárás:

Tekintse meg az alábbi táblázatokat, amelyekbe a segítő tanár rögzítheti a kezdő tanár megfelelő, illetve nem megfelelő viselkedését! Mit gondol, milyen időközönként (havonta/két havonta/negyedévente stb.) vegye át a segítő tanár a kezdő tanárral ezeket a feljegyzéseket? Fejtse ki véleményét a csoportban! Amennyiben nem ért egyet a táblázatok tartalmával, illetve jobb ötlete van, javasolja a táblázatok tartalmi vagy szerkezeti módosítását!

A táblázat: Kezdő tanár viselkedése a tanulóval szemben

Értékelési szakasz: (pl.1. hónap az iskolában)

Példa/ a megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	A módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

Példa/a nem megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	Módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

A táblázat: Mentorált magatartása a tanulóval szemben

Értékelési szakasz: (pl.1. hónap az iskolában)

Példa/a megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	Módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

Példa/a nem megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	Módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

B táblázat: Kezdő tanár viselkedése a kollégákkal szemben

Értékelési szakasz: (pl.1. hónap az iskolában)

Példa/a megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	Módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

Példa/a nem megfelelő viselkedés leírása (időadattal)	Indoklás	Módosító javaslat	Módosítás végrehajtása (mikor és milyen jellegű)

C táblázat: Kezdő tanár viselkedése a feletteseivel (az iskola vezetése és a segítő tanár)

Feladat: HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

Fókusz: a kezdő tanárokkal való hatékony kommunikáció fontosságának tudatosítása.

Célok: személyes érzékelés fejlesztése; kommunikációs készségek fejlesztése; az önreflexió képességének fejlesztése.

Időtartam: 60 perc

Interakció formája: csoportmunka

Segédeszköz: jegyzetfüzet

Eljárás:

A résztvevőket három csoportra osztják. Mindegyik csoport választ egy beszélgetési témát. Az első csoport: két résztvevőnek egyszerre kell beszélnie 2-3 percig, a cél az, hogy a másik partner mindig hagyja abba a beszédet, és kezdjen el hallgatni. Második csoport: az egyik személy beszél, és a másiktól elvárják, hogy nonverbálisan mutassa ki érdektelenségét. Harmadik csoport: az egyik személy beszél, a másik figyelmesen hallgat. A beszélgetés befejezését követően diskusszióra kerül sor a résztvevők észleléseiről, érzéseiről és benyomásairól (a csoport szóvivője jegyzetfüzetben foglalja össze).

Feladat: DÖNTÉSHOZATAL

Fókusz: mentor és mentorált közötti kommunikáció.

Célok: állítások felismerése a SWOT-komponensek alapján.

Időtartam: 15 perc

Interakció formája: először egyéni munka, később páros vagy csoportos munka

Segédeszközök: táblázat a tankönyvben

Eljárás:

Szokás, hogy a mentorok többféleképpen kommentálják a mentoráltak pedagógiai gyakorlatát – nem mindig kellőképpen vagy nem megfelelően reagálnak a mentoráltakra. Olvassa el az alábbi táblázat állításait, és döntse el, melyek jelentik a mentorált számára az erős oldalt (S), a gyenge oldalt (W), a lehetőséget (O) vagy a veszélyt (T)! A táblázat minden állításához készíthet megjegyzéseket.

A mentor állítása	A mentoráltra való hatás
<i>„Nincs időm a beszélgetésre, jelenleg más feladataim vannak.”</i>	
<i>„A tanterem hiányos technikai felszereltsége nem ok arra, hogy negatívan értékeljük az Ön által letanított órát.”</i>	
<i>„A tanulók értékelése során tárgyilagosságát és igazságosságát befolyásolta a tanuló iránti szimpátiája.”</i>	
<i>„Az óra elején nem tűzött ki célokat, így a tanulók belezavarodtak a témába.”</i>	
<i>„Fókuszáljon inkább a tanulók egyéniségére, mintsem a kritikájukra!”</i>	

Táblázat: A mentor állításai

A jegyzetelést követően hozzanak létre két vagy több személyből álló csoportokat, és hasonlítsák össze a hatásokat! Próbáljanak meg egyetérteni az egyikben, és indokolják meg!

Feladat: MELLŐZZÜK A HIBÁKAT

Fókusz: a segítő tanárt ahhoz vezetni, hogy mellőzze hibáit a kezdő tanárral való interakció során.

Célok: rámutatni a segítő tanár reakcióinak lehetséges hibáira a kezdő tanártól érkező verbális ingerekre; a segítő tanár tanulja „olvasni” a kezdő tanár verbális és nonverbális megnyilvánulásait.

Időtartam: 10 perc

Interakció formája: egyéni munka, csoportos munka

Segédeszközök: táblázat a tankönyvben

Eljárás:

Ismerkedjen meg a hallgató nem megfelelő reakcióival (segítő tanár)!

A táblázatban kösse össze a tanár állításait a nem megfelelő reakciók típusaival!

A feladat végét szentelje a csoportban való elgondolkodásra és a kezdő tanár javaslataira adott optimális módok/reakciók kifejezésére!

A hallgató nem megfelelő reakciói:

- *Az érzelmek tagadása:* nem megfelelő reakció és a személy/kezdő tanár heves érzelmei, aki bizalommal fordul Önhöz, és úgy érzi, nincs megértve.
- *Értékelő reagálás:* nem az adott probléma megoldására irányul.
- *Együttérzés kifejezése:* ha kifejezzük együttérzésünket, akkor a kezdő tanár még intenzívebben éli át a helyzetet.
- *Tanácsok a helyzet kezelésére:* ha a kezdő tanárnak problémája van, jobb rávezetni arra, hogy maga keresse a megoldást.
- *Nonverbális megnyilvánulások:* nem helyénvaló a beszélgetés során különböző tevékenységekkel foglalkozni.

A mentor mentoráltjához címzett nyilatkozatai	A nem megfelelő reakció típusa
<i>Nem veheti úgy...</i>	Nonverbális megnyilvánulások
<i>Ha nem tudja fenntartani az osztályteremben a fegyelmet, át kell térnie exempláris megoldásokra.</i>	Érzelmek megtagadása
<i>Idegesség, ingerlékenység kimutatása, mobiltelefonnal való szórakozás, az idő követése...</i>	Együttérzés kifejezése
<i>Miért nem választott más munkát?</i>	Tanácsok a helyzet megoldására
<i>Sajnálom, hogy a tanulók...</i>	Értékelő reagálás

Táblázat: Nem megfelelő reakciók

Feladat: A MENTOR ÉS MENTORÁLT KONSTRUKTÍV KAPCSOLATA

Fókusz: a mentor és a kezdő tanár etikai szinergiája.

Célok: a mentor tudását kommunikálni a mentorált felé; elmélyíteni a mentor és a mentorált közötti bizalmat (nyílt és őszinte kommunikáció); fejleszteni a kreatív és kritikai gondolkodást mint az iskolai gyakorlat aktuális irányzatát.

Időtartam: 45 perc

Interakció formája: személyes reflexió, diszkusszió

Segédeszközök: szakirodalom, módszertani anyag, oktatási portfólió

Eljárás:

A feladat célja a beszélgetés módszerének hangsúlyozása a tanár státuszának erősítése során, a mentor–tanár interakció tapasztalati és élményi bázisának

azonosítása és elmélyítése. A téma továbbá a tanár megszerzett szakmai kompetenciája és az aktuális trendek preferálása a pedagógiai gyakorlatban.

Javaslatok a mentor-kezdő tanár interakcióra:

A) A mentor szerepe:

- A kapcsolat lényegi eleme elsőbbséget élvez a formálissal szemben (a személyiség több, mint a külső)
- A mentori és kezdő tanári státusznak tiszteletben tartása (tisztelet, megbecsülés, értékelés)
- Értékbázis a mentor és a kezdő tanár interakciójában (konstruktív önszemlélet, a személyiség sajátosságainak tiszteletben tartása, a pedagógiai eredetiség elősegítése)

A kezdő tanár elmélkedése a prezentált véleményiskáláról (saját vélemény, javaslatok, reakciók és álláspont mint a mentornak szóló visszajelzés részei)

.....

.....

.....

.....

B) A mentor szerepe:

- Racionális és érzelmi azonosulás a mentori pozícióval (bizalom, szabadság, motiváció)
- Az elfogadás jelensége (személyiségbeli, szakmai, didaktikus)
- Az attribúció és az empátia preferálása (pozitív értékek tulajdonítása, kölcsönös konszenzus, elfogadás és megértés)

A kezdő tanár elmélkedése a következő prezentált véleményiskáláról (saját vélemény, javaslatok, reakciók és álláspontok mint a mentornak szóló visszajelzés részei)

.....

.....

.....

.....

C) A mentor szerepe:

- Kognitív tudás (szakmai diskurzus, érvelés, az approbációs tantárgy potenciáljának fejlesztése)
- A tantárgy programbázisának tisztázása (koincidencia az állami és iskolai oktatási tantárggyal)
- A kockázati tényezők előrejelzése az oktatási folyamatban
- Szakmai tanácsadás a szakirodalommal és módszertani anyagokkal való munkában

A kezdő tanár elmélkedése a következő prezentált véleményiskáláról (saját vélemény, javaslatok, reakciók és álláspontok mint a mentornak szóló visszajelzés részei)

D) A mentor szerepe:

A tanár személyiségének szabadsága mint a kreatív tanítási szemlélet előfeltétele
Felelősség a pedagógiai eljárásokban (gondolkodás, megbeszélés, prezentáció)

A felkészítés összetettsége a pedagógiai folyamatban (óra előtt – óra megtervezése, óra alatt – rugalmas reagálás, óra után – reflexió, elemzés)

A kezdő tanár elmélkedése a következő prezentált véleményiskáláról (saját vélemény, javaslatok, reakciók és álláspontok mint a mentornak szóló visszajelzés részei)

E) A mentor szerepe:

- Innovációk alkalmazása az oktatásban
- Eredeti ötletek és megoldások támogatása (azonban kizárni a kockázatos kísérletezést)
- Szellemi tevékenység, elkötelezettség, ambíció
- Stresszel szembeni ellenállás, önmotiváció, stimuláció

A kezdő tanár elmélkedése a következő prezentált véleményiskáláról (saját vélemény, javaslatok, reakciók és álláspontok mint a mentornak szóló visszajelzés részei)

Feladat: MŰKÖDJÜNK EGYÜTT

Fókusz: az aktív együttműködés mint a mentori kompetencia fejlesztése.

Célok: az együttműködés fejlesztése mint a sikeres mentorálás előfeltétele; fejleszteni az együttműködési (csoportos) folyamatok sokféleségének elfogadását; meghatározni a munkatársak kiválasztásának szempontjait a tanári pályából adódó feladatok hatékonyságának és minőségének növelése érdekében.

Időtartam: 25 perc

Interakció formája: egyéni munka, kollektív megbeszélés

Segédeszközök: szövegek a tankönyvben, táblázat a tankönyvben

Eljárás:

A sikeres együttműködés előfeltétele a megfelelő partnerek kiválasztása. Olvassa el a hat lehetséges partner munkaköri jellemzőit! Gondolkodjon el és válasszon

közülük hármat! A választást az határozza meg, hogy Ön lesz annak a vezető munkatársnak a pozíciójában, aki a rábízott feladatok teljesítéséért felelős.

Ezt követően válaszoljon azokra a kérdésekre, amelyek arra irányulnak, hogy megtalálják az okokat, amelyek miatt hármukkal együttműködni/nem működni együtt!

Utolsó lépés a közösségen belüli diszkusszió, melynek célja a feladat megoldásán való elmélkedés.

Válasszon ki három partnert!

Mária: előnyben részesíti a munkát olyan emberekkel, akik ugyanazt a célt követik. Kellemes munkahelyi légkört és jó munkaszervezést vár el, előnyben részesíti a mások iránti érdeklődését, tiszteletben tartja mások igényeit.

József: szeret kezdeményezni, ha a helyzet megengedi, előnyben részesíti az érdekeinek megvalósításához vezető cselekvést, szereti, ha a munkatársai elismerik. Versenyző típus, szeret győzni.

János: előnyben részesíti a világosan megfogalmazott feladatokat, az áttekinthető, pontosan leírt és egyértelműen megfogalmazott célokon alapuló munkaszervezést. Nem gond számára nagy elkötelezettséggel dolgozni, lojális, és feltételezi, hogy munkáját megfelelően értékelik.

Andrea: az önálló munkastílust preferálja, a munkában aktív, erős individualista. Gyakran impulzív, problémát okoz számára, ha előre meghatározott, rögzített szabályok alapján kell dolgozni.

Luca: szereti az állandó munkát, az ismétlődő munkafolyamatokat, barátságos és segítőkész. A munkakörből stabil munkaidőben és egyértelműen meghatározott követelményekkel való munkavégzést vár el.

György: a legfontosabbnak a kitűzött munkacélok elérését tartja, az általa választott munkát részesíti előnyben, ami jó teljesítményre ösztönzi. Előnyben részesíti az egyéni feladatellátást, a saját munkarendszert és a saját munkatempót.

Jelölje meg, melyik három munkatársat választaná!

.....

Írja le választásának indokait!

.....

.....

Jelölje meg, kit zárna ki a választásból!

.....

.....

Indokolja meg a kizárást!

.....

.....

A három leendő munkatárs közül melyik áll Önhöz a legközelebb és miért?

.....

.....

A feladat egyéni képet ad a segítő tanárnak arról, hogy természetes hajlama van előnyben részesíteni a hozzá hasonlóknak vélt partnereket, akik hasonló értékeket részesítenek előnyben. Ugyanakkor szükséges a munkatársak, partnerek más-ságának tudatosítása és tiszteletben tartása a munkafeladatok teljesítése során, ezért el kell fogadni a segítő tanár felelősségét a kezdő tanár fejlődéséért abban az esetben is, ha a kezdő tanár önmaga szeretne lenni és a dolgokat a maga módján szeretné véghezvinni.

IRODALOM:

- Antić, S., & Pešikan, A. (2016). *Izazovi mentorstva*. [Mentoring challenges] (1st ed.). Obrzovni forum i Poljoprivredni fakultet u Beogradu.
- Brumovská, T., & Seidlová Málková, G. (2010). *Mentoring* (1st ed.). Portál.
- Clutterburc, D. (2004). *Every one needs a mentor* (4th ed.). Chartered Institute of Personnel and Development.
- Dubayová, T., & Kochová, H. (2014). Učiteľ v pozícii mentora – nová potreba kontinuálneho vzdelávania [Teacher in the position of a mentor - a new need for continuous education]. In P. Konya (Ed.) *Univerzita v kontexte zmien* [University in the context of change] (1st ed., pp. 161–165). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dubayová, T., & Kochová, H. (2015). Mentor ako facilitátor procesu inklúzie žiakov z rómskeho prostredia [Mentor as a facilitator of the inclusion process of students from the Roma environment]. In L. Hrebeňárová, L. & J. Kožárová (Eds.) *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami* [Dilemmas of the inclusive process in education with a focus on the socialization of people with special needs] (1st ed., pp. 202–208). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dubayová, T., & Kochová, H. (2016). *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole* [Mentor as a facilitator of school success of Roma students in upper-secondary school] (1st ed.). Roma Education Fund.
- Gordon, T. (2010). *Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages* (6th ed.). Penguin Random House.
- Griffiths, S. (2009). Teaching and learning in small groups. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall, S. (Eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3rd ed., pp. 72–84). Routledge.
- Hobson, A. J. (2012) Fostering face-to-face mentoring and coaching. In S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.) *Mentoring and coaching in education* (1st ed., pp. 59–73). SAGE.

- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005). *How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice: A step-by-step toolkit for program managers*. MENTOR. <https://lnk.sk/kuT3>
- Popelková, M. (2000). Aktivizačné metódy vo výučbe [Activation methods in teaching]. In *Zborník medzinárodného seminára* [Proceedings of an international seminar] (1st ed., pp. 101–104). Slovenská poľnohospodárska univerzita.
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473–494.
- Stranovská, E. (2009). *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia sa* [Bridges, penetrations and perspectives of effective learning] (1st ed.). ASPA.
- Stranovská, E. (2009). *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia II: výskumné sondy v aplikovanej sociálnej psychológii* [Bridges, penetrations and perspectives of effective study II: research exploring in applied social psychology] (1st ed.). ASPA.
- Stranovská, E. (2014). *Lingvistický intervenčný program. Kvalitatívny výskum* [Linguistic intervention programme. Qualitative research] (1st ed.). VERBUM.

AJÁNLOTT IRODALOM:

- Blaško, M. (2007). Aktuálne vzdelávacie potreby učiteľstva v kontexte žiadanej kurikulumnej reformy [Current educational needs of teachers in the context of the required curricular reform]. In *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie* [How do teachers learn? Proceedings of an international conference] (1st ed., pp. 47–51). Metodicko-pedagogické centrum.
- Blaško, M. (2008). Riadenie tvorby školských vzdelávacích programov [Management of school educational programs design]. *Manažment školy v praxi*, 7–8, 10–21.
- Blaško, M. (2008). Niektoré aktuálne psychologické aspekty súčasnej školskej reformy [Some current psychological aspects of the current school reform]. In (eds. not provided), *Psychologia Cassoviensis* (pp. 17–22). UPJŠ. Psychologia Cassoviensis 2008 (googleusercontent.com)
- Blaško, M. (2010). Úvod do modernej didaktiky I. (*Systém tvorivo-humanistickej výučby* [Introduction to modern didactics I. (System of creative-humanistic teaching)]. KIP TU. <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- Gadušová, Z. (2014). *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa* [Formation of mentor competencies] (1st ed.). UKF.
- Holická, M. (2010). Analýza vzdelávacích potrieb ako nevyhnutná súčasť prípravy mentorov [Analysis of educational needs as a necessary part of mentor training]. In V. Prusáková et al. (Eds.), *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská* [Analysis of educational needs of adults. Theoretical background] (1st ed., pp. 121–135). PF UMB.

- Horváthová, K. (2011). Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu [Control and evaluation of school pedagogical staff in the implementation of the school educational program]. *Pedagogika.sk*, 2(3), 189–202. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-3/horvathova.pdf>
- Mullen, C. A. (Eds.) (2012) *Mentoring and coaching in education* (1st ed.). SAGE Publication, Inc.
- Johnson, W. B., & Ridley Ch. R. (2008). *The Elements of Mentoring*. Basingstoke (1st ed.). Palgrave Macmillan.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed* (1st ed.). Corwin Press.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2004). *Implementing Mentoring Schemes* (1st ed.). MPG Books Ltd Bodmin.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* [How to combine practice with theory: Didactics of realistic teacher education] (1st edition). Paido.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy [Mentoring as a form of peer support and good school strategy]. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Lieberman, A., Hanson, S. & Gless, J. (2013). *Mentoring Teachers: Navigating the Real – Worlds Tension* (1st ed.). Jessey-Bass A Wiley Imprint.
- Mikulášťik, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* [Communication skills in practice] (1st ed.). Grada Publishing a.s.
- Pířová, M., Duschinská, K., KARGEROVÁ, J., LAMPERTOVÁ, A., LUKAVSKÁ, E., SZIMETHOVÁ, M., & TOMKOVÁ, A. (2011). *Mentoring v učitelství* [Mentoring in teaching] (1st ed.). Karolinum.
- Rodgers, Ch., & Skelton, J. (2014). Professional Development and Mentoring in Support of Teacher Retention. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1–11.
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473–494.
- Yendil-Hoppey, D. & Dana, N. F. (2009). *Reflective Educator's Guide to Mentoring* (1st ed.). Corwin Press.

A KEZDŐ TANÁR SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓJÁNAK FOLYAMATA, A PÁLYAIDENTITÁS KIALAKÍTÁSA

Fő kérdés:

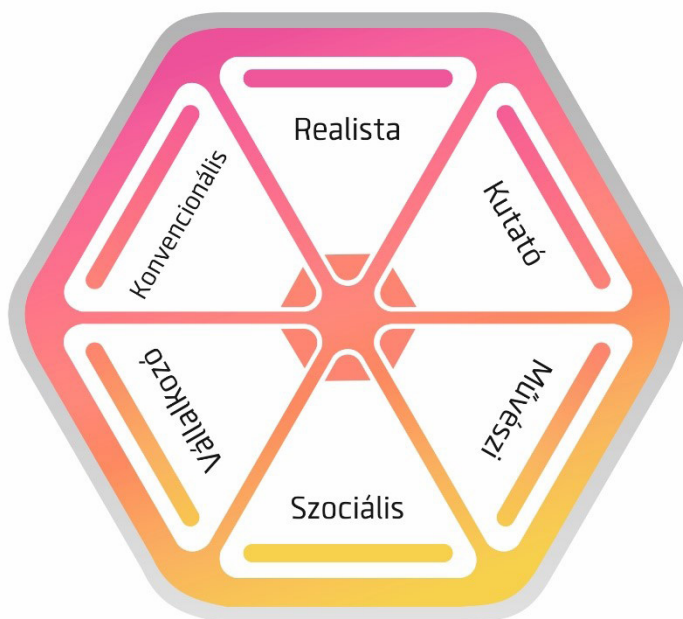
- A pályaválasztást befolyásoló tényezők, szocializációs elméletek, pályaválasztási elméletek
- Pályaidentitás
- A pályaadaptáció elemei, az iskolai közösség szerepe a pályaszocializációban
- Pályatanácsadás és pályaeépítési tevékenységek

A gyakornokok képesek lesznek:

- fejleszteni a pályaválasztást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kompetenciáikat;
- olyan módszereket és eljárásokat alkalmazni, amelyek hozzájárulnak a pedagógiai pályaválasztás során a hallgatók önbizalmának fejlesztéséhez és erősítéséhez, valamint az iskola pedagógiai személyzetébe való beilleszkedésük és a pedagógiai pályával való azonosulásuk támogatásához;
- a pályaválasztás motivációjának feltérképezésére és motivációjuk fejlesztésére;
- fejleszteni a problémák felismerésének és elemzésének képességét, valamint a mentoráltak egy-egy problémával való küzdelmét.

Az oktatásra és a fiatalok tanári pályára való felkészítésére való visszatéréssel a (mentor)tanár szerepe nagyobb figyelmet kapott. Minden ország arra törekszik, hogy egyértelműbben meghatározza az oktatási folyamatot, tisztázva a folyamat valamennyi résztvevőjének jogait és kötelezettségeit. Mivel ez a kérdés aktuálissá vált, számos tanulmány (Beijaard et al., 2004; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; OECD, 2005; Topkaya & Uztosun, 2012) a jó tanár személyes és szakmai tulajdonságaira összpontosított, mivel ezeket a fiatalok oktatásában a legjelentősebb tényezőnek ismerik el. Tudásuk, készségeik, attitűdjeik és tapasztalataik vizsgálata az oktatási reformok folyamatának első lépése lett. A (mentor)tanárképzés kérdése azonban túlságosan összetett, ezért több szempontból is meg kell vizsgálni. Az egyik szempont a szakmai szocializáció és a pályaidentitás kialakulásának folyamata. Ezt a két fogalmat számos elméletben tárgyalták és fejlesztették tovább. A pályaválasztás elméletei olyan kutatási területet képviselnek, amely a 20. század elején kezdett fejlődni. Számos elméleti osztályozás létezik, amelyek célja a pályaválasztás megértése, és amelyeket a következőkön keresztül fejlesztettek tovább: személy-környezet illeszkedés elméletek, fejlődéseméletek, strukturális elméletek és társadalmi hatáselméletek. (Fatur Juretić, 2017, 24. o.) Mindezek az elméletek a tényezők széles körének meghatározására összpontosítanak, amelyek egyértelműen meghatározzák a személyes tulajdonságokat (képességek, affinitások, értékek, szükségletek, önkoncepció, önbizalom stb.) és a munka jellemzőit és érdeklődési körét. John Holland személy-környezet

elmélete például értékeli a személy affinitásait és munkahelyi érdeklődését, és hat területre osztja ezeket: realista (R), kutató (I), művészi (A), szociális (S), vállalkozó (E) és konvencionális (C). Az értékelési visszajelzést az alábbi ábrán látható Holland-féle hatszögmodell segítségével kapjuk, amely három érdeklődési területre mutat. A kapott érdeklődési területek (kódok) elemzésével és szakmai útmutatással az egyéneket arra ösztönzik, hogy olyan pályákon gondolkodjanak, amelyekről ismert, hogy megfelelnek az érdeklődési területeknek, vagy azok kombinációját tükrözik. A személyiségtípusok és a munkakörnyezet illeszkedése számos eredményt befolyásol, többek között a munkával való elégedettséget, a munkahely megőrzését és a teljesítményt (Armstrong et al., 2008, 2–3. o.).



Ábra: Holland hatszögmodellje (Deng et al., 2007 alapján alkalmazva)

Az elméleti koncepciók és a megadott példák alapján a mentorok képesek lesznek megfelelően együttműködni a mentoráltakkal, hogy növeljék önbizalmukat és motivációjukat. Ezen eredmények elérése érdekében a mentoroknak fejleszteniük kell kompetenciáikat és tudatosságukat a pályaválasztást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban.

A. A PÁLYAVÁLASZTÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK, SZOCIALIZÁCIÓS ELMÉLETEK, A PÁLYAVÁLASZTÁS ELMÉLETEI

A tanári pályaválasztást befolyásoló tényezők megértése tudásbázist teremt a tanárképzési politikák, programok és a toborzás fejlesztéséhez. (Flores & Niklasson, 2014, idézi Gore et al., 2015, 30. o.; Lai et al., 2005, idézi Gore et al., 2015, 30. o.) Ezért a tanári pálya választása és az ezt a választást befolyásoló tényezők kulcsfontosságú szempontok olyan stratégiák megtervezésekor és végrehajtásakor, amelyek vonzóvá tehetik és megtarthatják a tanárokat. (Gore et al., 2015, 30. o.) Általában három fő oka van a tanári pálya választásának:

1. Altruista okok, mint például a gyermekekkel való munka és támogatásuk a sikerhez vezető úton, valamint a társadalmi jóléthez való személyes hozzájárulás vágya.
2. Intrinzikális okok, mint például a konkrét tudás átadása iránti érdeklődés.
3. Extrinsic okok, azok az okok, amelyek nem magához a tanítás folyamatához, hanem más tényezőkhez kapcsolódnak, mint például a hosszú szabadság, a jövedelem vagy a társadalmi státusz (Marušić et al., 2011, 300. o.).

Marušić Jablanović és Vračar (2019, 36. o.) szerint a lista élén a következők állnak: maga a pálya, a pálya belső értéke, a gyermekek jövőjének alakítása, a gyermekekkel való munka iránti vágy és a társadalmi hozzájárulás. Ezek az okok a tanári identitás tükörképeként értelmezhetők, mivel a tanárok elsősorban a szaktudással mutatják a legerősebb azonosulást. (Marušić Jablanović & Vračar, 2019, 36. o.) Ami azonban az intrinzikális okokat (társadalmi hasznossági értékek és észlelt képességek) illeti, úgy tűnik, hogy a leendő tanárok a pályaválasztás mérlegelésekor az érdeklődést és a képességeket emelik ki. (Marušić Jablanović & Vračar, 2019, 36. o.) Ez azt jelenti, hogy a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok nagy hatással vannak a tanári pálya választására. Ezt szem előtt tartva ez a szakasz a mentorok tudatosságának és kompetenciáinak növelésére összpontosít a tanári pályaválasztást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban.

Feladat: TÉNYEZŐK A TANÁRI PÁLYÁN

Fókusz: a mentorok pályaválasztást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kompetenciáinak növelése.

Cél: a mentorok pályaválasztást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kompetenciáinak fejlesztése.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A feladat az, hogy nevezzék meg azokat a tényezőket (pozitív és negatív), amelyek általában hatással vannak a tanári pálya választására, majd adják meg, hogy mely tényezők miatt döntöttek a tanári pálya mellett. Az azonosított pozitív és negatív tényezőket táblázatba kell foglalni. A gyakoronokok ezután egyénileg értékeli,

hogyan az egyes tényezők milyen mértékben befolyásolták a pályaválasztásukat. Ezután rangsorolják a tényezőket, és meghatározzák azokat, amelyek a legdominánsabbak a pályaválasztásban.

Feladat: TÁMOGATÁSI MECHANIZMUSOK A TANÁRI PÁLYÁN

Fókusz: a mentorok kompetenciáinak növelése a mentoráltak pályaválasztásának támogatási mechanizmusaival kapcsolatban.

Cél: a mentorok tudatosságának növelése a mentoráltak pályafutására gyakorolt (pozitív és negatív) hatásokról.

Időtartam: 90 perc

Interakciós minta: csoportmunka, szerepjáték

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

1. rész: A gyakornokokat arra kérik, hogy azonosítsák azokat a támogatási mechanizmusokat, amelyeket a mentorok alkalmaznak, és amelyek pozitív hatással vannak a mentoráltakra, hogy azok a szakmában maradjanak. A gyakornokokat felkérjük, hogy határozzák meg az általuk eddig alkalmazott legsikeresebb technikákat, és magyarázzák meg hatékonyságuk okait. A gyakornokok megbeszélés útján kiválasztják az öt legsikeresebb technikát, és azonosítják azokat a technikákat is, amelyek demotiválhatják a mentoráltakat.

2. rész: A gyakornokok szerepjátékot játszanak, amelyben támogatási technikákat alkalmaznak egy olyan mentoráltukkal, aki kételkedik abban, hogy a tanári pályán maradjon. Az egyik gyakornok a tanítvány, a másik pedig a mentor szerepét játssza két szituációban – az egyikben pozitív támogatási technikát alkalmaznak, a másikban pedig negatív technikát. A csoport többi tagja a kritikus megfigyelő szerepét tölti be, és észrevételeket és javaslatokat tesz a szerepjátékosoknak.

Feladat: A MENTOR ÖNBIZALMA

Fókusz: a különböző tényezők mentorok önbizalmára gyakorolt hatásának meghatározása.

Cél: a mentorok figyelmének felkeltése az önbizalom fontosságával kapcsolatban.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: egyéni és csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás: A mentoráltaknak nem áll módjukban a tanulásban részt venni: Egyénileg töltik ki a gyakornokok a standardizált önbizalomskálát. A négyfokozatú Likert-skála (1 – egyáltalán nem igaz; 4 – pontosan igaz) alkalmazásával kiszámítjuk a csoport összpontszámát. A gyakornokokat felkérjük, hogy a leírt helyzetekben mondják el azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják az önbizalmukat. Az azonosított tényezőket és az összpontszámot ezután elemzik és megvitatják.

Statement	Egyáltalán nem igaz	Aligha igaz	Mérsékelt igaz	Teljesen igaz
Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha eléggé igyekszem.				
Ha valaki ellenkezik velem, megtalálom az eszközöket és a módját, hogy elérjem, amit akarok.				
Könnyen tartom magam a céljaimhoz, és könnyen megvalósítom a céljaimat.				
Biztos vagyok benne, hogy hatékonyan tudok megbirkózni a váratlan eseményekkel.				
Találékonyságomnak köszönhetően tudom, hogyan kezeljem az előre nem látható helyzeteket.				
A legtöbb problémát meg tudom oldani, ha megteszem a szükséges erőfeszítést.				
Nyugodt tudok maradni, amikor nehézségekkel kell szembenéznem, mert számíthatok a megküzdési képességeimre.				
Amikor problémával szembesülök, általában többféle megoldást is találok.				
Ha bajban vagyok, általában ki tudok találni egy megoldást.				
Általában meg tudok birkózni azzal, ami az utamba kerül.				
Nevezze meg azokat a tényezőket, amelyek Ön szerint alakítják az önbizalmát!				

Táblázat: Önbizalomskála (Schwarzer & Jerusalem, 1995) és kiegészítő kérdés az önbizalmat alakító tényezőkről

Feladat: HOGYAN ERŐSÍTÜK A MENTORÁLT ÖNBIZALMÁT?

Fókusz: a mentorok tudatosságának növelése azzal kapcsolatban, hogy a korábban meghatározott tényezők (a MENTOROK ÖNBIZALMA feladatból) hogyan alakítják a mentorált önbizalmát.

Cél: a mentorok ismereteinek bővítése a mentoráltak önbizalmát növelő különböző tényezők alkalmazásának fontosságával kapcsolatban.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: A gyakornokokat arra kérik, hogy idézzék fel és sorolják fel azokat a helyzeteket, amelyekben a mentoráltak magas vagy alacsony önbizalmat mutatnak, és gondoljanak az ezt kiváltó tényezőkre. A gyakornokok ezután megvitatják, hogy az előző feladatban (MENTOROK önbizalma) azonosított tényezők alkalmazhatóak-e ezekben a helyzetekben. A további megbeszélések során a gyakornokokat arra kérik, hogy határozzák meg a mentorált önbizalmának legmegfelelőbb szintjét, válaszoljanak arra, hogy szükség esetén lehet-e növelni vagy csökkenteni azt, és vitassák meg, hogy a korábban leírt helyzetekben észleltek-e bármilyen változást a mentorált önbizalmával kapcsolatban.

Feladat: A MENTORÁLT ÖNBIZALMÁT BEFOLYÁSOLÓ HELYZETEK

Fókusz: azon helyzetek azonosítása, amelyekben a mentorált önbizalma megnyilvánul.

Cél: a mentorok figyelmének felkeltése azokkal a helyzetekkel kapcsolatban, amelyekben a mentoráltak önbizalma döntő szerepet játszik.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: A gyakornokokat felkérjük, hogy gondoljanak olyan helyzetekre, amelyekben a mentorált önbizalma megnyilvánul.

Néhány ötletet a táblázat tartalmaz:

Szituációk	Néhány példa:
a diákokkal való munka során	dadogás a lámpaláz miatt; hangmágasság előadás közben; nonverbális kommunikáció stb.
a szülőkkel való munka során	a kommunikáció módja – Viber-csoportok használata; valamit javasolni a szülőknek; válaszra várni stb.

Szituációk	Néhány példa:
kollégákkal való munka közben	egyenlőség a kommunikációban, segítségkérés stb.
a szakmai fejlődésen keresztül	az általuk választott kurzusok száma és típusa
egyéb	

Táblázat: Példa a problémás helyzetekre

B. KARRIERIDENTITÁS

A tanári identitás kialakulása összetett folyamat, mivel különböző tényezők hatására alakul ki, például bizonyos tevékenységekben való részvételük (Chu, 2019, 252. o.) vagy korábbi tapasztalataik és különböző kontextusok révén (Izadinia, 2016, 14–17. o.). Ezért a tanár szakmai identitása magában foglalja a szakmával kapcsolatos egyéni, személyes tapasztalatokat és azt, ahogyan a tanár abban megvalósítja önmagát, valamint a tanárok szakmai közösségének nyilvános tapasztalatait. (Vranješević & Vujisić-Živković, 2013, 587. o.) Bár a tanári szakmai identitásnak különböző definíciói léteznek, mindegyik a következőkre mutat rá: a tanári szakmai identitás nem egy állapot, hanem egy folyamat, a tanári pályafutás során folyamatosan fejlődik és dinamikusan átalakul; a személyes preferenciák és események, a szakmai képzés és tapasztalat, valamint az oktatás domináns kultúrájának hatásainak eredménye. A szakmai identitás olyan fogalom, amely magában foglalja azt a módot, ahogyan a tanár szakmai célokat, igényeket, szerepeket és tevékenységeket tűz ki és valósít meg, és amelyet az határoz meg, ahogyan mások (diákok, szülők, szakmai közösség és a közvélemény) a tanári hivatást látják és meghatározzák. (Vranješević & Vujisić-Živković, 2013, 587. o.) A pályaidentitás kialakulásának öt szakasza van (Orgoványi-Gajdos, 2020, 122. o.):

1. szakasz: Elkötelezettség, stabilizáció (kb. 0-3 év)

Ez a pálya kezdeti szakasza, amely a szakmai azonosulás és a pályaszocializáció szempontjából a tanári modellek kiemelkedő és komplex része. Ezért a kutatási eredmények alapján több különálló egységre oszlik:

- idealizmus: a szakmával kapcsolatos túlzottan pozitív elvárások kezdeti szakasza;
- „túlélés”: a saját korábbi elképzelések és a tényleges gyakorlat közötti különbségekből adódó nehézségekkel való szembenézés;
- felismerés: a lehetőségek felismerése és saját stratégiák kidolgozása a környezeti feltételek és a saját kompetenciák alapján;
- kapaszkodás, továbblépés.

2. szakasz: A szakmai identitás kialakítása (kb. 4-7 év)

Ebben a szakaszban a fő kihívás a szakmai identitás és a pedagógiai hatékonyság összeegyeztetése.

3. szakasz: A szakmai szerepek gazdagodása (kb. 8-15 év)

A kihívást az új szakmai szerepeknek és felelősségeknek való megfeleléssel járó belső feszültségek kezelése jelentheti, ami vagy a motiváció elvesztéséhez, vagy a szakmai fejlődés új lehetőségeinek kereséséhez vezet.

4. szakasz: A munka és a magánélet egyensúlya (kb. 16-25 év)

Ebben a szakaszban a fő kérdés az, hogy a tanárnak sikerül-e túljutnia a szakmai válságon és szárnyalni, vagy marad a kiegészítés és más szakmai utak keresése. A nehézséget a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ezek összeegyeztetése a magánélettel jelenti.

5. szakasz: A szakmai motiváció fenntartása (kb. 25-35 év)

A fő kihívás a szakmai motiváció fenntartása, különösen az iskolák és iskola-rendszerek változó oktatási, társadalmi, gazdasági és technikai környezetének hatására.

A pályájuk elején a tanárok számára kihívást jelent egy stabil és pozitív szakmai identitás kialakítása (Beijaard et al., 2004). Ezért az egyetemi alapképzésben a tanárok szakmai identitásának kialakításához tudományos, pedagógiai és didaktikai részidentitásokat használnak (Vranješević & Vujisić-Živković, 2013, 588. o.). Ezek a szubidentitások arra szolgálnak, hogy a mentoráltakat a szaktudásuk, a tanítási folyamat szervezeti mintái és a tanítási gyakorlatuk területén ösztönözzék. Mindegyik alidentitás kiemeli a mentor szerepét a mentorált szakmai életében. A mentoráltak, különösen pályájuk elején, bizonytalannak érezhetik magukat munkájuk minőségét illetően, ami nagyfokú szorongást okozhat, vagy akár a tanári pálya elhagyását is eredményezheti. Ez a szakasz ezért a pályafutás különböző szakaszainak különböző helyzeteire összpontosít azzal a céllal, hogy megfelelő támogatást találjon a mentoráltak számára.

Feladat: A MENTOR IDENTITÁSÁNAK JELLEMZŐI

Fókusz: a mentorok identitása összetettségének és az identitásfejlődés szintjeinek megértése.

Cél: fogalmi térkép készítése a mentorok identitásának főbb jellemzőiről.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: flipchart

Eljárás:

A gyakornokokat arra kérjük, hogy mutassák be a mentorok pályaidentitásának jellemzőit egy fogalmi térkép segítségével (az ábrán látható módon).



Ábra: Példa a karrieridentitás fogalmi térképére

A fogalmi térkép elkészítése után a gyakoronokok megvitatják a karrieridentitás megfigyelt jellemzőit és az identitás fejlődésének szintjeit.

Feladat: JÓ MENTOR VAGYOK?

Fókusz: az erős és gyenge oldalak mentorként való önértékelésének elemzése.

Cél: a mentor erős és gyenge oldalainak tudatosítása.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: SWOT-elemzés segítségével a gyakoronokoknak ki kell emelniük a mentor szerepének erős és gyenge oldalait, valamint az új készségek megszerzésének lehetőségeit. A SWOT-elemzés kérdéseire példák a táblázatban találhatóak. A SWOT-elemzés elvégzése után a gyakoronokok összehasonlítják eredményeiket a többiekkel, és megvitatják a figyelmen kívül hagyott lehetőségeket.

Erősségek Miben vagyok jó? Miben lelem örömet? Miben vagyok szakértő?	Gyengeségek Mivel vannak nehézségeim és miért? Mit nem szeretek csinálni? Mivel küzdök?
Lehetőségek Mit tehetek, hogy új készségeket szerezzek? Kihez fordulhatok támogatásért?	Veszélyek Mi veszélyezteti a karrierem fejlődését? Ki vagy mi bátortalanít el?

Táblázat: SWOT- elemzés

A gyakornokok meghatározzák, hogy mentorként hol tartanak más szakmákhoz képest, azaz a mentorálás és más szakmák viszonyát (előnyök és hátrányok).

Feladat: HOL TARTOK A SZAKMAI KARRIEREMBEN?

Fókusz: a személyes karriermotivációk feltárása, a mentorált karriermotivációinak feltérképezése és erősségeinek azonosítása.

Célok: a karrieridentitás fejlődési szakaszainak azonosítása, és képesnek lenni arra, hogy azonosulni tudjon egy adott karrierúttal.

Időtartam: A képzés időtartama: 1 év: 60 perc

Interakciós minta: csoportmunka, páros munka, egyéni munka

Anyagok/eszközök: a „hullámzó pályamodell” szakaszait bemutató papírlapok

Eljárás:

A tréner elmagyarázza a pályaidentitás fejlődésének különböző szakaszait (Orgoványi-Gajdos, 2020, 122. o.). Ezt követően a képzésben részt vevők egyénileg reflektálnak saját karrierútjukra. Ezután párokba rendeződnek, hogy megosszák egymással saját tapasztalataikat. Fontos szegmens, hogy megbeszéljék, ki melyik szakasszal azonosul, és hogy az a megküzdés vagy a szárnyaló szakasz. A páros megbeszélés után a gyakornokokat arra kérik, hogy osszák meg tapasztalataikat és reflexióikat a csoporttal.

Feladat: A MENTOR AKTUÁLIS KARRIERIDENTITÁSI SZAKASZÁNAK HATÁSA A MENTORÁLTRA

Fókusz: annak meghatározása, hogy a mentorok aktuális karrieridentitási szakasza milyen hatással van a mentoráltakkal való kapcsolatukra.

Cél: a mentorok tudatosságának növelése a mentoráltakban azzal kapcsolatban, hogy jelenlegi karrieridentitásuk szakasza milyen hatással van a mentoráltakkal való kapcsolatukra, és hogy ez hogyan befolyásolhatja a mentoráltak fejlődését.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A gyakornokokat arra kérik, hogy részletesen írják le azt a szakaszt, amelyen a pályafutásuk során keresztülmennek (kapcsolatuk a diákokkal, a mentoráltakkal, más kollégákkal, a magánélet és a szakmai élet egyensúlya...). Ezután megvitatják, hogy melyik szakasz a legalkalmasabb a mentorálásra, mivel minden karrierszakasznak megvannak az erősségei és gyengeségei. Ezt követően eldöntik, hogy a mentorálást a későbbi szakaszokban, tapasztaltabb és bölcsebb mentorokkal vagy a fiatalabb és lelkesebb, de kevésbé tapasztalt személyekkel végeztessék.

Feladat: SZEREPMODELLEK

Fókusz: a példaképként szolgáló tanárok (jó és rossz) tulajdonságainak azonosítása.

Cél: a mentorok kompetenciáinak növelése a tanári pályán a példaképek tulajdonságaival kapcsolatban.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás: A mentoráltaknak nem áll módjukban a mentorálási feladatokat elvégezni: A gyakornokok meghatározzák a példaképek tulajdonságait, és kritikusan elemzik azokat. Arra kérjük őket, hogy határozzák meg példaképeik öt pozitív és öt negatív tulajdonságát. Ezt követően az alábbi skála segítségével értékeli az ideális tanárról alkotott képüket.

1.	A jó tanárnak nincsenek előítéletei, és nem tesz különbséget férfi és női diákok vagy jó és rossz diákok között.	1	2	3	4	5
2.	A jó tanár minden diákkal egyformán bánik, és senkinek sem kedvez.	1	2	3	4	5
3.	A jó tanár mindig érdekes és ösztönző munkakörnyezetet teremt, és ragaszkodik a csendességhez és a rendhez.	1	2	3	4	5
4.	A jó tanár nyugodt, jó hangulatú, soha nem veszíti el a türelmét, és soha nem mutat erős érzelmeket.	1	2	3	4	5
5.	A jó tanár képes elrejtetni a valódi érzéseit, és ezt mindig meg is teszi.	1	2	3	4	5

6.	A jó tanár következetes és nem változik. A jó tanár nem felületes, soha nem felejt el semmit és nem hibázik.	1	2	3	4	5
7.	A jó tanár tudja a válaszokat, és bölcsebb, mint a diákok.	1	2	3	4	5
8.	A jó tanárok támogatják egymást, mindig egységesen lépnek fel a diákok előtt, függetlenül személyes érzéseiktől, értékeiktől és meggyőződésüktől.	1	2	3	4	5

Táblázat: Nyolc mítosz arról, hogy mitől lesz valaki jó tanár (Gordon, 2003)

A skála kitöltése után a gyakoronokok megvitatják, hogy a példaképekről alkotott képük változott-e az évek során, és ha igen, miért. Arra is felkérjük őket, hogy beszéljék meg, látják-e magukat lehetséges példaképként a diákjaik számára, és ha igen, miért.

Feladat: ROSSZ TANÁR, JÓ TANÁR (Prodromou & Clandfield, 2007, 46. o.)

Fókusz: váratlan helyzetek kezelése.

Cél: a különféle fegyelmezési problémák megoldása.

Időtartam: 60 perc

Interakciós minta: páros munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: másolatok a különböző helyzetek listájával

Eljárás:

Párokban dolgoznak a tanulók (A és B pár). Megkapják a példaszituációt: Egy diák beszél, miközben a tanár beszél. A tanár azt szeretné, ha a diák abbahagyná a beszédet és hallgatna. Az A pár ötletel, hogy mit tenne egy ROSSZ tanár ebben a helyzetben, a B pár pedig, hogy mit tenne egy JÓ tanár. Ezután a gyakoronokok megkapják a különböző helyzetek másolatait, és megkérjük őket, hogy ugyanezt tegyék. Példák:

Egy diák mobiltelefonja csörög.

Egy diák durván beszél egy másik diákhöz.

Egy tanuló gorombaságot mond a tanárnak.

Egy diák mindig kiabálja a választ.

Ha végeztek, a tanulók csoportokban dolgoznak: egy A pár egy B párral. Megkérjük őket, hogy hasonlítsák össze a válaszaikat. Ezután az osztály visszajelzést kér.

Íme néhány lehetséges válasz:

Rossz tanár: kiabál, figyelmen kívül hagyja a tanulót és tovább beszél, igazságtalan büntetést ad, dühös lesz az osztályra.

Jó tanár: nem veszíti el a türelmét, kérdést tesz fel a diáknak, megköszöni a diáknak, ha abbahagyja a beszédet, tisztelettudóan csendet kér stb.

A csoportos beszélgetés során relativizálódik a jó és a rossz tanár közötti határvonal, hiszen senki sem mindig jó vagy rossz, hanem valahol a végletek között. A gyakornokoktól elvárják, hogy tudatosítsák saját hajlamukat a jó tanár tulajdonságainak idealizálására. Azt az üzenetet kell átadniuk a mentoráltjaiknak, hogy fogadják el magukat olyannak, amilyenek, és mindig a legjobbra törekedjenek.

Feladat: MINDENKINEK VALÓ A TANÁRI PÁLYA?

Fókusz: a mentorok kompetenciáinak növelése azon személyek jellemzőivel kapcsolatban, akiket nem tanárnak szánnak.

Cél: a mentoráltak negatív tulajdonságainak értékelése.

Időtartam: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A Big Five leltár (John & Srivastava, 1999) segítségével a gyakornokok felméri a rossz tanár személyiségjegyeit.

Kérjük, írjon egy számot az egyes állítások mellé annak jelzésére, hogy mennyire ért egyet vagy mennyire nem ért egyet az adott állítással!

1 – Nagyon nem ért egyet

2 – Kicsit nem ért egyet

3 – Sem egyetért, sem nem ért egyet

4 – Egy kicsit egyetért

5 – Erősen egyetért

A rossz tanár olyan személy, aki:

Beszédes__	Megbízható__
Hajlamos észrevenni a diákok hibáit__	Néha lusta__
Alapos a munkájában__	Érzelmileg stabil, nem idegesedik fel könnyen__
Depressziós__	Kreatív__
Eredeti és tele van ötletekkel__	Harcol a jogaiért__
Visszafogott__	Hideg és barátságtalan__
Önzetlen__	Határozott és soha nem adja fel__
Néha figyelmetlen__	Többnyire jó kedve van__

Nyugodt és stressztűrő__	Esztétikus__
Széles érdeklődési körrel bír__	Néha félénk__
Tele van energiával__	Kedves mindenkivel__
Hajlamos a vitatkozásra__	Hatékonyan dolgozik__
Megbízható__	Nyugodt stresszes helyzetekben__
Néha feszült__	Hajlamos a rutin követésére__
Szellemes__	Barátságos és társaságkedvelő__
Tele van lelkesedéssel__	Néha durva másokkal szemben__
Kész megbocsátani__	Tartja magát a tervhez__
Rendezetlen__	Hajlamos az idegességre__
Gondoskodó__	Innovatív és kész alkalmazni az ötleteit__
Fantáziadús__	Érdeklődik más területek iránt is, nem csak az általa tanított tantárgy iránt__
Többnyire csendes__	Kész az együttműködésre__
Gyakran nem fókuszál__	Művészi__

Táblázat: Módosított Big Five leltár

A rossz tanár profiljának meghatározása után a gyakornokok megvitatják, hogy az ilyen tulajdonságokkal rendelkező tanítványokat támogatni kell-e abban, hogy tanárrá váljanak. Ha nem, a gyakornokok javaslatot tesznek arra, hogy ezt hogyan mondják el a tanítványnak. A gyakornokokat arra is bátorítják, hogy mondják el, elég kompetensnek érzik-e magukat ahhoz, hogy megítéljék, ki a jó tanár és ki nem. Azt is megvitatják, hogy milyen helyzetekben kell kizárni egy tanítványt a továbbképzésből (pl. agresszivitás, súlyos beszédzavarok stb.).

C. A PÁLYAADAPTÁCIÓ ELEMEI, AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGEK SZEREPE A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓBAN

A tanári pálya fogalmát meghatározó fő kérdések kijelölése után fontos, hogy az adaptáció elemeire és az iskolai közösség szerepére összpontosítsunk a mentorált pályaszocializációjában. A mentorált alkalmazkodásának fő elemei a szocializáció folyamatára és az ebben a folyamatban felmerülő problémákra vonatkoznak. Carstensen és Klusmann (2021) például azt állítja, hogy a szociális kompetencia mint a szakmai jólét előrejelzője a pályakezdő tanárok pályakezdő alkalmazkodásának egyik fontos erőforrását jelentheti. Wang és munkatársai három csoportba foglalták össze a mentorált és a mentor közötti interakciókból és beszélgetésekből fakadó legaktuálisabb kihívásokat: (1) tanítás, (2) tantárgy és (3) diákok vagy a három kombinációja. (Wang et al., 2004, idézi Öztürk & Yildirim, 2013, 295. o.) Ez a három csoport tulajdonképpen összefoglalja a potenciális problémákat, amelyek a mentorált diákokkal, szülőkkel, kollégákkal és felettesekkel való interakciójában; a munkaterhelésben, időgazdálkodásban és fáradtságban; a tantárgy és tanterv ismeretében; az értékelésben és osztályozásban; a tekintélyben és ellenőrzésben; valamint a megjelenésben és identitásban merülhetnek fel. (McCann et al., 2005 ahogy idézi Öztürk & Yildirim, 2013, 295. o.) Az interakciók nagy száma és a bennük megjelenő potenciális problémák miatt fontos, hogy a mentorok figyelmét ezekre a helyzetekre irányítsuk, hogy a mentoráltak elkerüljék vagy sikeresen kezeljék azokat. A mentoráltak könnyebb alkalmazkodása a tanári pálya kihívásaihoz nagyobb munkahatékonyt eredményez. A jelen fejezet ezért a pályához való alkalmazkodás néhány olyan helyzetére összpontosít, amelybe a mentortáltak kerülhetnek, valamint az iskolai közösség szerepére ezekben a helyzetekben.

Feladat: A PÁLYAKEZDŐK POTENCIÁLIS PROBLÉMÁI A KARRIERHEZ VALÓ ALKALMAZKODÁSBAN – MUNKAHELYI KIHÍVÁSOK

Fókusz: a mentorok kompetenciáinak növelése a mentoráltak munkahelyi kihívásaival kapcsolatban.

Cél: a mentorok tudatosságának növelése a mentoráltak munkával kapcsolatos kihívásaival kapcsolatban, amelyekkel a mentoráltaknak szembe kell nézniük (munkaterhelés, tanítási és osztálytermi menedzsment kihívásai).

Időtartam: 90 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: A gyakornokok megbeszélik azokat a lehetséges problémákat, amelyekkel a mentoráltak szembesülhetnek a karrierhez való alkalmazkodás során. Ezt követően Öztürk és Yildirim (2013) skáláját alkalmazva felméri a mentoráltak munkaterhelését, oktatói és tantermi kihívásait.

Munkaterhelési kihívások	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
Kihívást jelent számukra az adminisztratív papírmunka, a hivatalos levelezés és a jelentések elkészítése.					
A túlterheltség miatt nehezen tudnak mindent elvégezni.					
A nem oktatási feladatok fárasztóvá válnak.					
Otthon töltik az idejüket a diákok dolgozatainak értékelésével.					
A tanórán kívüli feladatok túl sok időt igényelnek.					
Álmatlan éjszakák vannak az időigényes terhek miatt.					
Osztálytermi menedzsment kihívások	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
Szerintük az osztályterem-irányítás a szakma legnagyobb kihívást jelentő része.					
Nehezen kezelik a fegyelmi problémákkal küzdő, fegyelmezetlen osztályokat.					
Nem tudják, hogyan közelítsék meg legjobban a diákok problémás viselkedését.					
Nem tudnak hatékony osztályterem-irányítási stratégiákat alkalmazni.					
Gondjaik vannak az osztályszabályok meghatározásával.					
Úgy érzik, nem elégségesek ahhoz, hogy vezetői vagy irányítói szerepet vállaljanak az osztályban.					

Táblázat: A munkaterhelés és osztálytermi menedzsment kihívásai
(Öztürk & Yildirim, 2013)

Oktatási kihívások	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
Tantervi fejtörést tapasztalnak.					
Úgy érzik, hogy extra támogatásra van szükségük a tervezésben.					
Nehézségeik vannak a tervezés megvalósításakor.					
A tantervi célok meghatározása nehéz számukra.					
Nehézséget okoz számukra a megfelelő tanítási módszerek kiválasztása.					
Nem tudják eldönteni, hogy mi az, amit valóban fontos tanítani.					
Nehezen tudják a tanulók figyelmét az órai tevékenységekre irányítani.					
A tanítási stratégiák kérdésében elégtelennek érzik magukat.					
Nem érzik elégségesnek magukat a tesztelés és az értékelés kérdésében.					
Nehézségeik vannak a diákok osztályzatainak és szubjektív benyomásaiknak a megfeleltetése során.					
Nehézséget éreznek az oktatási eszközök használatában.					

Táblázat: Oktatási kihívások (Öztürk & Yildirim, 2013)

Az értékelés befejeztével a gyakornokok javaslatot tesznek arra, hogyan lehet ezeket a kihívásokat leküzdeni, és hogyan lehet az információkat közölni a tanítványokkal.

Feladat: AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉG MINT A KARRIERÉPÍTÉS TÉNYEZŐJE

Fókusz: közös csoportos tanítás és tanulás az iskolában (a mentorált szakmai kompetenciáinak fejlődéséhez és jobb minőségéhez vezet).

Célok: az iskolai csapatmunka fontosságának tudatosítása és a mentorok képességeinek fejlesztése, a mentoráltak orientálása az iskolai csapatban való szakmai kompetenciafejlesztésre.

Időtartam: 60 perc

Interakciós minták: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A tanulói csoportban a tanulói csoportoknak a tanulói csoporttal való foglalkozásra való felkészítése során a tanulói csoportban való részvételre vonatkozó szabályok: A mentorált pályaképzésének egyik eszköze az iskolai közösség működése; a mentor az iskolai közösség tantestületének részeként támogatja a mentorált szakmai kompetenciáit.

A mellékelt táblázat a kiválasztott indikátorokat és azok alindikátorait sorolja fel, amelyek célja az iskolai közösség a mentorált karrieridentitására gyakorolt hatásának tudatosítása a csoportmunka területén. A gyakornokok egyenként olvassák el ezeket, és mindegyikhez írják le, hogy milyen mértékben valósultak meg az iskolájukban, és adjanak konkrét példákat! Ezután megvitatják a többi javaslatot, és felírják a táblázatokba.

Almutatók és végrehajtásuk*	Mely almutatókat valósítják meg az Ön iskolájában? Adjon konkrét példákat!	Javaslatok további részmutatók hozzáadására
Interdiszciplináris tanítás és tanulás		
Tantárgyi oktatás		
Kölcsönös megfigyelések		
Csoportos tanítás		
Didaktikai segédanyagok cseréje/megosztása		
Didaktikai segédanyagok csoportos létrehozása		
Visszajelzés adása		

Táblázat: Iskolai közösség és pályaidentitás a csoportos tanítás és tanulás megvalósításával

Almutatók és végrehajtásuk*	Mely almutatókat alkalmazzák az iskolában? Adjon konkrét példákat!	Javaslatok további részmutatók hozzáadására
Kommunikáció az oktatási problémák megoldásáról		
Együttműködő vezetési stílus		
Az iskola tanácsadó és módszertani testületeinek használata		
Az iskolai oktatási problémák megoldásával kapcsolatos műhelytalálkozók/értekezletek		

Táblázat: Iskolai közösség és pályaidentitás az iskolai oktatási problémák megoldásán keresztül

Almutatók és végrehajtásuk*	Mely almutatókat valósítják meg az Ön iskolájában? Adjon konkrét példákat!	Javaslatok további részmutatók hozzáadására
Az iskola vezetése érdekelt a pedagógiai tapasztalatok átadásában.		
Az iskola vezetése támogatja a tanárok kölcsönös pedagógiai tapasztalatainak átadását.		
Az iskolában megteremtődnek a pedagógiai tapasztalatok formális és informális átadásának feltételei.		
Nyílt (a kollégák számára ingyenes részvétel és megfigyelés) és kommentált órák tartása.		

Táblázat: Iskolai közösség és pályaidentitás a tudás és a tapasztalat átadása révén az egyéni tanításból az iskolai csoportok közös tanulására

***A megvalósítás mértéke: 1-től 5-ig terjedő skálán (az 1 a legalacsonyabb vagy semmilyen, az 5 a legmagasabb fokot jelenti).**

A gyakornokok csoportokban megvitatják a különböző mutatók és almutatók konkrét végrehajtását, amelyek a csoportos tanításra és tanulásra, a tudás- és tapasztalatcserére összpontosítanak. A megbeszélés eredményeként tovább pontosítják a lehetséges javaslatokat az iskolai közösségen belüli pályakövetési identitást támogató almutatók kiegészítésére.

Feladat: A MENTORÁLTAK POTENCIÁLIS PROBLÉMÁI AZ ISKOLAI KÖRNYEZETBE VALÓ SZOCIALIZÁCIÓJUK SORÁN

Fókusz: az iskolai közösség hatása a mentoráltak munkahelyi szocializációjára.

Cél: a mentorok tudatosságának növelése az iskolai közösségnek a mentoráltak szocializációjában betöltött szerepével kapcsolatban.

Időtartam: A projekt időtartama: 1 év: 45 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: A gyakornokok tapasztalataikra támaszkodva gondolkodnak olyan helyzeteken, amelyek potenciális problémát jelenthetnek a mentoráltak számára az iskolai környezetben történő szocializációjuk során. Az alábbi táblázat ad néhány támpontot.

A munka során felmerülő problémák:	
mentorokkal	
diákokkal	
szülőkkel	
kollégákkal	
más	

Táblázat: Példa a mentoráltak lehetséges problémáira a munkájuk során

A lehetséges problémák ötletelését követően a gyakornokok javaslatot tesznek arra, hogy a mentoráltak milyen szokásos reakciókat mutatnak ezekben a helyzetekben. Felkérjük őket, hogy adjanak ajánlásokat arra vonatkozóan, hogyan kerüljék el ezeket a helyzeteket, és hogyan reagáljanak rájuk, ha bekövetkeznek. Végül a gyakornokok összehasonlítják a lehetséges problémák listáját az Öztürk és Yildirim (2013) által azonosított problémákkal, és megvitatják az alábbi táblázatokban szereplő elemeket.

Kihívások a diákokkal való kapcsolat terén	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
Gondjaik vannak a magatartási problémákkal küzdő diákok segítségével.					
Nehézségeik vannak a diákok irányításával és a tanácsadással.					
Nehezen ismerik fel a tanulók egyéni különbségeit.					
Nem érzik elégségesnek a tanulók kognitív és szociális fejlődésével való foglalkozást.					
Képtelenek érzelmi támogatást nyújtani a tanulóknak.					
Nehézséget tapasztalnak a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakításában.					
Úgy érzik, hogy a diákok nem tartják őket jó tanárnak.					
Félnek attól, hogy a diákok nem tisztelik őket tanárként.					
Úgy gondolják, hogy a diákok nem kedvelik őket mint személyt.					
Képtelenek megtanulni a diákok nevét.					

Táblázat: A mentoráltak kihívásai a diákokkal való munkájuk során

Konfliktusok a kollégákkal	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
A kollégák felbosszantják őket.					
Úgy gondolják, hogy a tapasztalt kollégák nem töltenek időt a kezdő tanárokkal.					
Úgy gondolják, hogy a kollégák nem segítik és támogatják őket kezdő tanárként.					
Nem örülnek a kollégák viselkedésének és modorának.					
Nincsenek együttműködően közeledő kollégáik.					
Úgy gondolják, hogy a kollégák nem hajlandóak szakmai megosztásban lenni velük.					
Úgy gondolják, hogy a kollégák nem tisztelik személyes erőfeszítéseiket.					
Képtelenek pozitív kapcsolatot kialakítani a kollégákkal.					

Táblázat: A mentoráltak kihívásai a kollégákkal való munkájuk során

Feladat: A MENTOR TÁRSADALMI STÁTUSZA

Fókusz: az iskola és a helyi környezet szerepe a mentorok társadalmi státuszát meghatározó tényezőként.

Célok: az iskola és a helyi közösség jelentőségének tudatosítása a mentor társadalmi státuszára nézve.

Időtartam: 90 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A mentorok és a mentoráltak közötti együttműködés: 1. rész: A gyakornokok felméri a mentorok társadalmi státuszát az Öztürk és Yildirim (2013) által összeállított kérdőív kitöltésével, amelyet az alábbi táblázat tartalmaz. Emellett felméri az iskola és a helyi környezet (a mentoráltak, a mentoráltak szülei, az iskolai kollégák, a mentoráltakat képzésekre irányító egyetemi munkatársak stb.) szerepét a mentorok szociális státuszára vonatkozóan.

Társadalmi Helyzet	Mindig	Általában	Néha	Ritkán	Soha
Elégedetlen vagyok a munkavállalói jogaimmal.					
Elégedetlen vagyok a fizetésemmel.					
Olyan időszakokat élek át, amikor reménytelennek és érzéketlennek érzem magam a szakmával kapcsolatban.					
Elveszítem a szakmával kapcsolatos idealista oldalamat.					
Elégedetlen vagyok a társadalmi státuszommal.					
Nem hiszem, hogy tanárként megbecsülnek a társadalomban.					
Aggódom amiatt, hogy a diákok hogyan ítélnék meg engem.					
Úgy gondolom, hogy a mentori pozíciót megbecsülik az iskolai közösségben.					
Úgy gondolom, hogy a mentori pozíciót tiszteletben tartják a társadalomban.					

Táblázat: A mentorok társadalmi státuszára vonatkozó módosított kérdőív

2. rész: A gyakornokok az iskola szerepére összpontosítanak a mentor társadalmi státuszának meghatározásában. Megvitatják, hogy az iskola milyen mértékben támogatja a mentorálást, milyen feltételeket biztosít a mentorok és a mentoráltak számára, és hogy a helyi környezet ösztönzi-e a mentorálást. Arra is felkéri őket, hogy tegyenek javaslatokat arra vonatkozóan, hogyan lehetne helyi szinten javítani a mentorok társadalmi státuszát, és hogy ők személy szerint szeretnék-e folytatni a mentorálást, vagy inkább felhagynának vele.

D. KARRIER-TANÁCSADÁS ÉS KARRIERÉPÍTŐ TEVÉKENYSÉGEK

A karrier-tanácsadás (szakmai tanácsadás) egy nagyon összetett és folyamatos folyamat, amely a legkorábbi életkortól kezdődik. A szakmai tanácsadás célja, hogy az egyént arra ösztönözze, hogy felelősségteljesen válasszon foglalkozást és képzést. A szakmai tanácsadás révén ösztönzik a saját szükségletek, érdeklődési körök, az egyéni, kulturális és szakmai törekvések személyes fejlődésének felismerését (Đermanov & Kosanović, 2013). Mivel a szakmai tanácsadásnak különböző szakaszai vannak, elmondható, hogy a szakmai tanácsadást állandó személyiségfejlesztési stratégiának kell tekinteni (Fatur Juretić, 2017, –50. o.). Ez a fajta meghatározás hangsúlyozza a mentor szerepét és a folyamatos szakmai fejlődésük szükségességét a mentoráltak igényeinek kielégítése érdekében.

Feladat: KONSTRUKTÍV TANÁCSADÁS

Fókusz: nem sértő tanácsok adása a mentoráltaknak.

Célok:

- a mentor azon képességének fejlesztése, hogy felismerje a mentorált problémáját, küzdelmét egy problémával;
- a mentor azon képességének fejlesztése, hogy elemezze a mentorált problémáját, küzdelmét egy kérdéssel, és konstruktív tanácsot adjon neki;
- a probléma megoldására vagy kiküszöbölésére irányuló lehetőségek sokféleségének fejlesztése.

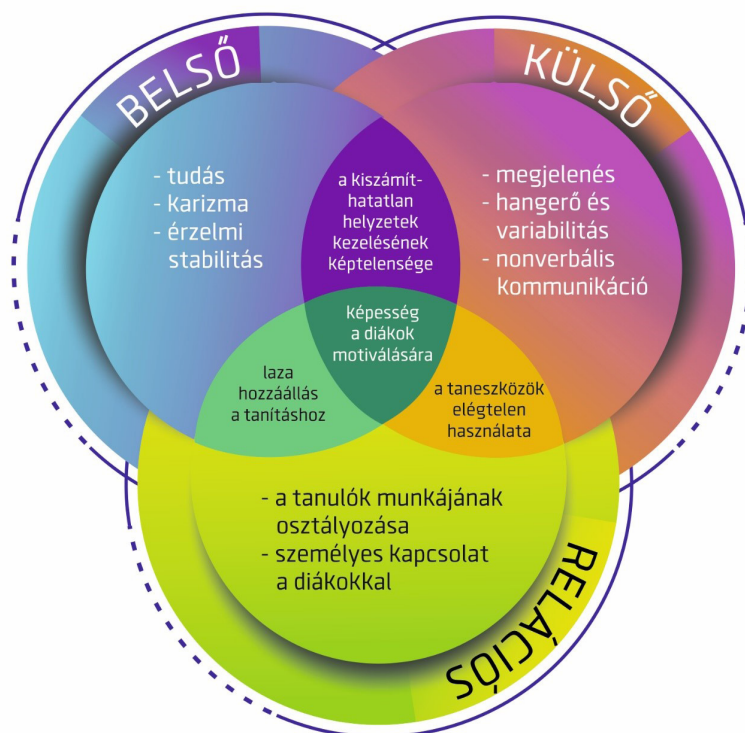
Időtartam: 30 perc

Interakciós minták: egyéni munka, csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A gyakornokokat arra kérik, hogy gondolják át, milyen tanácsokat adnának a mentoráltaknak az alább felsorolt problémák kiküszöbölése/megoldása érdekében:



Ábra: Megfigyelt problémák

A gyakornokok a következő kérdésekre válaszolnak:

- Mi alapján azonosítanád?
- Hogyan nyilvánulhat meg a kérdés az oktatás folyamatában?

Végezetül tanácsokkal állnak elő a mentoráltak számára a probléma kiküszöbölésére vonatkozóan.

Feladat: A MENTORÁLTAK ELLENŐRZÉSÉRE ÉS ÉRTÉKELÉSÉRE SZOLGÁLÓ ŰRLAP LÉTREHOZÁSA

Fókusz: a mentoráltak munkájának nyomon követésére és értékelésére szolgáló űrlap kidolgozása.

Cél: a mentorok kompetenciáinak fejlesztése a mentoráltak ellenőrzésével és értékelésével kapcsolatban.

Időtartam: 90 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A gyakornokok meghatározzák, hogy milyen kérdéseket tartanak fontosnak a mentorált munkájának figyelemmel kísérése során, majd javaslatot tesznek

arra, hogy hogyan értékeljék ezeket a kérdéseket. A következő kérdések útmutatásként szolgálhatnak:

- a mentorált adminisztrációs részhez kapcsolódó munkájának figyelemmel kísérése:
 - Hogyan tervezik meg tevékenységüket a tanév naptárában?
 - Írnak-e világos, egymásra épülő tartalmú óravázlatokat?
 - Hogyan vezetnek nyilvántartást a tanulók teljesítményéről?
- a mentoráltak tananyaggal kapcsolatos munkájának nyomon követése:
 - Használják-e szondázó technikákat a tanulási tevékenységek során?
 - Alkalmaznak-e megfelelő tanítási módszereket?
 - Használják-e megfelelő példákat és illusztrációkat?
 - a mentorált diákokkal kapcsolatos munkájának figyelemmel kísérése:
 - Használják-e megfelelő kérdéseket a tanulók tudásának értékelésére?
 - Biztosítanak-e elegendő időt a tanulóknak a kérdésekre adott válaszokra?
 - Adnak-e írásos visszajelzést a tanulóknak az értékelésről?
 - Tisztában vannak-e a tanulók egyéni tanulási igényeivel?

A kérdések és az értékelés módjának meghatározása után a gyakornokokat felkérjük, hogy vitassák meg, hogyan közölnék ezeket az eredményeket a mentoráltjukkal, és tegyenek javaslatot arra is, hogyan lehetne a mentorált munkáját javítani.

Feladat: A MENTORÁLTAK PÁLYAFUTÁSÁNAK NYOMON KÖVETÉSE

Fókusz: A tanácsadás technikai és a pályafutásuk nyomon követésének módjai.

Cél: a mentorok tudatosságának növelése a karrierépítés és a tanácsadás technikáival kapcsolatban.

Időtartam: 50 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A gyakornokok meghatározzák azokat a tipikus helyzeteket és szakaszokat, amelyeken a mentoráltak a pályájuk elején keresztülmennek (pl. lámpaláz az osztályteremben, az iskolai dokumentumok helytelen kitöltése, arrogáns viselkedés stb.), majd javaslatot tesznek arra, hogy milyen tanácsot adjanak a mentoráltaknak ezekben a helyzetekben. Arra is felkérjük őket, hogy gondolkodjanak el olyan módszereken, technikákon és beállításon, amelyek pozitív hatással lehetnek a mentoráltak karrierépítésére.

Feladat: AKTÍV HALLGATÁS ÉS TANÁCSADÁSI TECHNIKÁK ALKALMAZÁSA

Fókusz: a mentor és a mentorált kételyei a mentorált pályaválasztásával kapcsolatban.

Cél: a mentor figyelmének felkeltése az aktív meghallgatás és a tanácsadás technikáira.

Időtartam: 60 perc

Interakciós minta: csoportmunka

Anyagok/eszközök: nincs

Eljárás:

A résztvevők olyan helyzeteket találnak ki, amelyekben:

- a mentorált kételkedik abban, hogy tanárnak akarnak állni;
- a mentorált kételkedik saját készségeiben és kompetenciáiban;
- a mentor megkérdőjelezi a mentorált készségeit és kompetenciáit;
- a mentorált nem érti a mentor utasításait, hogyan javítsa az óráit;
- a mentorált nem akarja alkalmazni a mentor utasításait, mivel nem ért egyet azok alkalmazásával.

A csoportos megbeszélés során a gyakornokok kifejezik véleményüket arról, hogy a leírt helyzetekben hogyan közelítsék meg és adjanak tanácsot a mentoráltjaiknak. Thomas Gordon tanári hatékonysági tréningjét (2003) követve a mentorok megtanulják meghatározni, hogy kinek van problémája (mentor vagy mentorált), és ehhez hogyan alkalmazzanak megfelelő technikákat (mentorált problémái: aktív hallgatás – reflektív és empatikus hallgatás; mentor problémái: én-üzenetek; mindkettőjüknek problémája van: win-win konfliktusmegoldási módszer).

IRODALOM:

- Armstrong, P. I., Day, S. X., McVay, J. P., & Rounds, J. (2008). Holland's RIASEC model as an integrative framework for individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.1.1>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–767.
- Bullough, R. J. (2005). The quest for identity in teaching and teacher education. In G. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design* (pp. 237–258). Springer.
- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500–526. <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>
- Chu, Y. (2019). Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 251–271. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630991>
- Deng, C. P., Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2007). The fit of Holland's RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.002>

- Dermanov, J., & Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere* [Theories of choice and career development]. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Fatur Juretić, B. (2017). *Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje* [Lifelong Professional Guidance] [Thesis available at <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:963>]. University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Pedagogy.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. First Revised Edition. Three Rivers Press.
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. (2015). Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. *A Report commissioned by the Queensland College of Teachers*. University of Newcastle.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(3), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Oxford University Press.
- Huber, M. T., Hutchings, P., Gale, R., Miller, R., & Breen, M. (2007). Leading initiatives for integrative learning. *Liberal Education*, 93(2), 46–51. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/leading-initiatives-integrative-learning>
- Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Izadinia, M. (2016). An investigation into mentor teacher-preservice teacher relationship and its contribution to development of preservice teachers' professional identity [Unpublished doctoral thesis]. Edith Cowan University. <https://ro.ecu.edu.au/theses/1792>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*, Vol. 2 (pp. 102–138). University of California.
- Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling theory, research and practice* (1st ed.). SAGE.
- Lewis, E. (2017). Promoting undergraduate research through integrative learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 545–550. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150796.pdf>
- Marušić, I., Jugović, I., & Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije [Expectancy-value Theory of Motivation and the Choice of Teaching as a Career]. *Psihologijske teme*, 20(2), 299–318. <https://hrcak.srce.hr/74208>

- Marušić, M. V. (2013). *Teacher education systems and models of teachers' professional development – a comparative analysis of Serbia and Greece* [Unpublished doctoral thesis]. University of Belgrade, Faculty of Philosophy.
- Marušić-Jablanović, M., & Vračar, S. (2019). Exploring Serbian teachers' motivation for teaching with the application of fit-choice scale. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1), 7–45. <https://doi.org/10.2298/ZIP1901007M>
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Öztürk, M., & Yildirim, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 294–307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87141>
- Orgoványi-Gajdos, J. (2020). *Methods and techniques for dealing with pedagogical situations* (1st ed.). Líceum Publishing.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48–59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Prodromou, L., & Clandfield, L. (2007). *Dealing with difficulties. Solutions, strategies, and suggestions for successful teaching* (1st ed.). Delta Publishing.
- Romelić, J. & Ivanović Bibić, L. (2015). *Metodika nastave geografije* [Geography teaching methodology]. Prirodno-matematički fakultet Novi Sad.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24. <https://doi.org/10.1177/0022487103260067>
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1), 126–134. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Vranješević, J., & Vujisić-Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala [Teacher professional identity and education between competencies and ideals]. *Teme*, 37(2), 581–594. Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala (ceon.rs)
- Warner, C. K. (2016). Constructions of excellent teaching: Identity tensions in preservice English teachers. *National Teacher Education Journal*, 9(1), 5–15.

https://www.researchgate.net/publication/297700724_Constructions_of_Excellent_Teaching_Identity_Tensions_in_Preservice_English_Teachers

A MENTORÁLT ÖNÉRTÉKELÉSE ÉS A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS TÁMOGATÁSA

Főbb kérdéskörök:

- Önértékelés
- Reflektív gondolkodás
- Pedagógiai ismeretek
- Pedagógiai nézetek
- Portfólióértékelés
- Fejlesztő értékelés

A résztvevők képesek lesznek:

- megismerni saját pedagógiai nézeteiket,
- elemezni azokat, és tudatosan reflektálni tanulási és fejlődési folyamataikra,
- figyelemmel kísérni a mentoráltak munkáját,
- konstruktív visszajelzést adni és fejlesztő értékelést biztosítani,
- a legmodernebb eszközök segítségével professzionális módon alakítani és fejleszteni a mentorált reflexiós készségeit.

A hallgatói önértékelés és a reflektív gondolkodás kialakulásának támogatása modul a pedagógiai ismeretek és nézet közötti konfliktusokat és feszültségeket, a reflektív gondolkodást, az osztálytermi menedzsmentet, a tanulás értékelésének fontosságát, valamint a fejlesztő értékelés alkalmazásának lehetőségeit állítja a középpontba.

A modul céljai között szerepel, hogy a résztvevők saját pedagógusi hivatásukról alkotott nézeteik feltérképezése után képesek legyenek mentoráltjaik nézeteinek feltárására, a pozitív elemek megerősítésére. További kiemelt cél a mentorálás során történő konstruktív visszajelzések adásának gyakorlása, illetve a mentorált szakmai fejlődésének fejlesztő értékelése. A modul kiter az osztálytermi kontroll és a csoportszabályok kialakításának szükségességére. Kiemelt jelentőséggel bír a mentor és a mentorált önértékelését fejlesztő különböző módszerek és technikák megjelenítése, valamint a tanulási fejlődési folyamatra való tudatos reflektálás támogatása.

Alapvető fontosságú a fejlesztő értékelés szemléletmódjának és gyakorlatának, valamint lehetséges módozatainak hangsúlyos megjelenítése. A portfólió értékelése kifejezetten fontos területként kerül számításba a fejlesztő értékelés megvalósításában.

A modul gyakorlati feladatai stratégiailag az elméleti célkitűzések köré szerveződnek, ugyanakkor a mentorálási folyamat kihívásaira reflektálnak, szükségszerűen a mentoráltak és a mentorok szempontjait megjelenítve és figyelembe véve. A feladatok törekednek a komplexitás megjelenítésére, mindezek mellett a különböző szerepek (mentorált és mentor) megválasztásának lehetőségét kínálják, biztosítva ezzel az aktuális kérdéskör egyidejű és több szempontú feldolgozását.

A gyakorlatok a képzők számára a helyi adottságok, szabályozók és képzési struktúrák figyelembevétele mellett a rugalmas feladatválasztás és alkalmazás lehetőségét biztosítják.

A. KONFLIKTUSOK ÉS FESZÜLTSEGEK A PEDAGÓGIAI ISMERETEK ÉS NÉZETEK KÖZÖTT

A pedagógusképző intézménybe lépés előtt már igen gyakran elindul az a folyamat, ami a tanárjelöltek későbbi hivatásukról alkotott felfogását, nézeteit meghatározza. Számos korábbi tapasztalattal rendelkeznek ezen a terén, különösen, ha figyelembe vesszük azt a jelentős számú tanórát, amelyet az általános és középiskolai tanulmányaik során eltöltöttek az intézményekben, megismerve tanáraik tevékenységét. A hatékony és eredményes pedagógusképzéshez mindenképp fontos a hallgatók előzetes tapasztalatainak, nézeteinek figyelembevétele, ahogyan erre a témához kapcsolódó kutatások eredményei is felhívják a figyelmet. Falus Iván rámutatott, hogy már a képzésbe belépő első évfolyamos hallgató is több ezer órai tapasztalata által gondolkodik a tanári hivatásról, a nevelői feladatokról. (Falus, 2004)

A tanári hivatásról vallott nézetek kutatásának közös pontja tehát, hogy a *„nézetek forrása a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra”* (Bárdossy & Dudás, 2011, p. 9).

Mivel a nézetek bizonyos szűrőként is megjelennek a különböző vizsgálatok szerint a tanárjelölteknél, ezért jelentős befolyást gyakorolnak a képzés eredményességére is. Meghatározzák, hogy melyek lesznek azok az ismeretek, amelyeket felkészítésük során tudatosan elsajátítanak, melyek azok, amikhez pozitívan vagy negatívan viszonyulnak. Befolyásolják továbbá a képzés tartalmi elemeihez való viszonyulásukat, végső soron a későbbi pedagógusi munkájukat (Bárdossy & Dudás, 2011).

Az említettek miatt fordulhat elő, hogy bizonyos feszültség keletkezhet a korábban kialakult nézetek és az elsajátítandó ismeretek között. Ezek feloldására mindenképp szükség van a későbbi eredményes, innovatív, a tanítás korszerűsítését célzó pedagógusi munkához. Fontos feladatként jelenik meg a pedagógusképzés során a korábbi, naiv nézetek módosulásának elősegítése, a konceptuális váltás támogatása. Ehhez gyakran hosszabb időre van szükség. Eredményre vezethet újabb elméleti megközelítések, bizonyos tények, gyakorlati példák bemutatása a jelöltek számára, amelyek segítségével ráeszmélhetnek saját nézeteik, gyakorlati koncepciójuk hiányosságaira. A közösen végzett reflexiók révén lehetőséget kaphatnak az eltérő megközelítések megfogalmazására, megvitatására, ezáltal – akár – a saját felfogásuk megváltoztatására. (Falus, 2004)

További segítséget nyújthatnak a felkészítés során együttesen elvégzett gyakorlatok is, amelyek által ráeszmélhetnek korábbi nézeteik módosítására is.

Feladat: TULAJDONSÁGPIAC

Fókusz: saját pedagógusi hivatásról alkotott nézeteik feltérképezése után a résztvevők képesek lesznek mentoráltjaik nézeteinek feltárására, a pozitív megközelítések erősítésére.

Cél: a részt vevő mentor ismerje meg a mentorált (a pedagógushallgató, illetve kezdő pedagógus) feladatban megfogalmazott személyes előfeltevéseit, valamint a hivatásról, a „jó pedagógusról” alkotott nézeteit, a pálya iránti motivációját! Tudja ezeket értelmezni, reflektáljon azokra! Ezeket figyelembe véve képes legyen motiválni a mentoráltakat további egyéni fejlődési céljaik megfogalmazásában, nézeteik alakításában.

Időigény: 30 perc

Módszer: egyéni munka

Eszközök: a tulajdonságokat megjelenítő kártyák

Leírás:

A tréningvezető mindenkinek kioszt a lentebb látható táblázat szerint mellékelt sablonból három kártyát, amelyeken egy-egy tulajdonság olvasható (forrás: Orgoványi-Gajdos, 2020, p. 39). A sablon tetszés szerint bővíthető. A résztvevőknek úgy kell cserélgetniük a kártyáikat, hogy a három, általuk legfontosabbnak tartott tulajdonság maradjon náluk. Olyan személyiségvonások, tulajdonságok legyenek ezek, amelyek mindenképpen szükségesek ahhoz, hogy a pedagógus a leghatékonyabban végezhesse hivatását. A szabály az, hogy mindig három kártyával kell rendelkezniük, ahányat kapni szeretnének, annyit fel is kell ajánlaniuk cserébe. Mikor mindenki elégedett a kártyáival, a tagok visszaülnek a helyükre, és a vezető segítségével megbeszéljük, kihez mi jutott és miért.

További beszélgetés témája lehet annak tudatosítása, hogy kinek milyen, a „jó pedagógus” fogalmával összefüggő nézetei vannak. Arról is érdemes beszélni, hogy ki mennyire érzi saját erős jellemzőjének azokat a tulajdonságokat, amelyeket választott.

megbízható	elnéző	barátságos	ötletes	segítőkész
céltudatos	magabiztos	empatikus	energikus	igényes
önálló	határozott	tapintatos	pontos	nyílt
megértő	szigorú	motivált	kommunikatív	távolságtartó
elhivatott	szerény	nyugodt	humoros	alapos
tudatos	tekintélyes	lelkes	kritikus	követhető
okos	közvetlen	gyakorlatias	vidám	szeretetteli
türelmes	kedves	együttműködő	játékos	rutinos

Táblázat: Válasszon kívánsága szerint: tulajdonságok egy kártyán

Feladat: SIKERESNEK ÉS SIKERTELENNEK MEGÉLT PEDAGÓGIAI HELYZETEK

Fókusz: a mentorok saját, eddigi pedagógusi hivatásuk során átélt sikereik és kudarcaik feltrása után képessé válhatnak mentoráltjaik, a pályakezdők megélt pedagógiai helyzeteinek, tapasztalatainak feltárására, a pozitívumok erősítésére, segítségnyújtásra a problémák korrigálásához.

Cél: azonosítani a mentoráltak feladatban megfogalmazott személyes sikereinek és kudarcainak, valamint az ezekhez kapcsolódó ismereteiknek és képességeiknek meglétét vagy hiányát; legyen képes motiválni a mentoráltak további egyéni fejlődési céljainak megfogalmazásában, nézetei alakításában.

Időigény: 40 perc

Módszer: egyéni munka

Eszközök: nyomtatott A4-es lap (sablon – 1. ábra), toll

Leírás:

A feladat célja, hogy a csoporttagok átgondolják legfontosabb sikereiket és kudarcaikat és az ezekhez kapcsolódó ismereteiket és képességeiket vagy azok hiányát.

A feladat elején a résztvevők egyénileg kiemelnék eddigi szakmai életükből egy olyan dolgot, amelyet sikerként éltek meg, és egy olyat, melyet kudarcként. Utána átgondolják, hogy milyen ismereteknek, képességeknek, attitűdöknek köszönhetik a sikereket, és mi hiányzott mindezekből a sikertelennek megélt helyzeteknél (Orgoványi-Gajdos, 2020). A lenti ábra használható a feladat ezen részének megoldásához. Miután néhány mondatban lejegyzetelték maguknak a résztvevők a saját válaszaikat, a vezető segítségével megosztják azokat egymással.

A sikerekhez szükséges kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök) tudatosítása azért is fontos, mert a pedagógus nehezebb helyzetben ezekre tud támaszkodni, ezek lesznek az erőforrásai. A hiányterületek azonosítása pedig a(z ön)fejlesztési irányok megragadásában segít.

Instrukció a sablon kitöltéséhez:

- Bal felső mező: a helyzet rövid leírása
- Jobb felső mező: a helyzet rövid leírása
- Bal alsó mező: az a kompetencia, melynek a siker köszönhető volt
- Jobb alsó mező: annak a kompetenciának a hiánya, mely oka lehetett a kudarcnak

Ami motivál: sikeresen megélt helyzet	Amiből tanulhatok: sikertelennek megélt helyzet
(a helyzet rövid leírása)	(a helyzet rövid leírása)
(az a kompetencia, melynek a siker köszönhető volt)	(annak a kompetenciának a hiánya, mely oka lehetett a kudarcnak)

Ábra: Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek rögzítése (Orgoványi-Gajdos, 2020, p. 40)

B. A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS (A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS ELLENŐRZÉSÉNEK, ELEMZÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI ÉS LEHETŐSÉGEI)

Reflektív tanításon alapvetően a tanári gyakorlat és gondolkodás elemző formáját, továbbá a tanítási-nevelési gyakorlat önellenőrzését és erre épülő fejlesztését érti a szakmai közösség. A reflektív kifejezés eredendően valamiféle visszahatást jelent, vagyis itt egy sajátos visszahatás történik magára a tanításra. Mindez úgy valósul meg, hogy saját szakmai tevékenységét a tanár reflexiókkal, észrevételekkel illeti. Ezekben a reflexiókban lesz meg a potenciál saját gyakorlata jobbítására, fejlesztésére. (Mogyorósi, 2018) Természetesen nem elválasztható a tanítási gyakorlat reflektív fejlesztése a reflektív gondolkodásától, annak elemzésétől és fejlesztésétől. A reflektív gondolkodás erősítése és fejlesztése a mentoráltak körében kiemelt jelentőséggel bír. A segítségével megalapozott reflektív tanítási gyakorlat – a mentor monitoring tevékenységével és fejlesztő támogatásával megerősítve – a mentorált tanításhoz fűződő sikereinek számát gyarapítja és önbizalmát erősíti. Ennek pozitív következményeiként számolhatunk a tanulói teljesítmények javulásával, illetve a pályakezdő tanárok pályán maradásával.

A reflektív gondolkodás pragmatikus megközelítése John Dewey munkásságáig vezethető vissza, aki olyan gondolkodási formának tekinti a reflexiót, amely a konkrét tapasztalathoz kapcsolódó lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződésén keresztül problémamegoldáshoz vezet. (Szivák, 2010) Donald Schön szerint a reflexió olyan gondolkodásmód, melynek segítségével képesek leszünk észszerűen választani alternatívák között és felelősséget vállalni döntésünkért. A reflektivitás fázisai koncepciójában: a probléma felismerése, a probléma összevetése hasonló esetekkel, a sajátosságok kiemelése, a probléma újrafogalmazása, megoldásokkal való kísérletezés, a következmények átgondolása. (Szivák, 2014) Összefoglalóan a pragmatikus megközelítés alapján elmondható, hogy a reflektív gondolkodás a problémaszituációt átláthatóvá teszi, a problémamegoldást modellezi, tisztázza az egyén érzelmi viszonyulását, cselekvésre és felelősségvállalásra sarkall. (Mogyorósi, 2018)

A reflektív gondolkodás fejlesztésére, illetve a reflektív tanítási gyakorlat kialakítására számos módszerrel találkozunk a szakirodalomban. Ezek közül kettőt itt is megemlítünk, mert a mentorált tanítási tevékenységéhez és tervezési munkájához közvetlenül kapcsolhatók. Falus Iván már a 90-es években felhívja a figyelmet a Wubbels és Korthagen által kialakított, a reflektivitást fejlesztő módszerre, a munkanapló vezetésére. (Falus, 1998) Az említett munkanapló alapvetően a reflektív folyamat egyes fázisaira fókuszálva kérdéseken keresztül alakítja a reflektív gondolkodást, a fázisokon átívelően pedig a reflektív gyakorlatra, vagyis a konkrét esetben a reflektív tanításra ad mintát. Szivák (2002) rámutat, hogy a hangosan gondolkodás (Thinking aloud) a pedagógusok gondolkodásának kutatásában elsősorban a tervezés szintjéhez kötődően használt módszer. Ezen a szinten a mentorálásban is lehet szerepe az előfeltevések és döntések

elemzésében, valamint monitorozásában. A hangosan gondolkodás módszerével operáló feladat instrukcióinál Szivák (2014) leírását vettük figyelembe.

Feladat: REFLEKTIVITÁST FEJLESZTŐ MUNKANAPLÓ

Fókusz: a résztvevők képesek lesznek a kezdő pedagógus reflektivitásának szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítására, fejlesztésére.

Cél: a résztvevők a cselekvésre történő visszatekintés során legyenek képesek a tevékenység lényeges elemeinek tudatosítására, alternatívák kidolgozására, és szerezzenek jártasságot az alternatív megoldások kipróbálásában.

Időigény: 30 perc

Módszer: egyéni munka és pármunka

Eszközök: reflektivitást fejlesztő munkanapló sablonja, óravázlat

Leírás:

A résztvevőket megkérjük, hogy hozzák az ehhez a feladathoz előzetesen kiosztott és általuk már a főbb kérdések mentén kitöltött reflektivitást fejlesztő munkanaplót (Falus 1998, p. 113) és a munkanapló alapját képező tanítási óra óravázlatát. Az elkészített munkanaplókkal a résztvevők párokba rendeződnek. A párok tagjai ismertetik a munkanaplójukban rögzítetteket, kommentálják a bejegyzéseket és szükség szerint használják óravázlatukat. A kipróbálás fázisára vonatkozó reflexiójukat követően kölcsönösen arra keresik a választ, hogy mit érdemes még kipróbálni.

A reflexió fázisai és a fejlesztő kérdések	1. Fázis - visszatekintés a cselekvésre -	2. Fázis - lényeges elemek tudatosítása -	3. Fázis - alternatívák kidolgozása -	4. Fázis - kipróbálás -
1. kérdéscsoport	Mit akartam? Mit gondoltam? Hogyan éreztem? Mit csináltam? A tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?			
2. kérdéscsoport		Milyen kapcsolatok vannak az előbbi kérdésekre adott válaszok között? Milyen a környezetnek (iskola egésze) a hatása? Mit jelent ez a számomra? Mi a probléma lényege?		
3. kérdéscsoport			Milyen alternatívákat látok? Az egyes alternatíváknak mik az előnyei, hátrányai? Mit kell tennem legközelebb?	
4. kérdéscsoport				Mit akartam elérni? Mire akartam különös figyelmet fordítani? Mit akartam kipróbálni?

Táblázat: Reflektivitást fejlesztő munkanapló

Feladat: HANGOSAN GONDOLKODÁS

Fókusz: konstruktív visszajelzések adásának gyakorlása, a mentor szakmai fejlődésének fejlesztő értékelése.

Cél: a résztvevők képesek lesznek a mentorált munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésre, konstruktív visszajelzések adására; képesek lesznek továbbá a kezdő pedagógus reflektivitásának szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítására, fejlesztésére.

Időigény: 30 perc

Módszer: pármunka

Eszközök: papírlapok, tollak, laptop, internetelérés

Leírás:

A résztvevők párokba rendeződnek. Egyikük a mentorált, másikuk a mentor szerepét tölti be. A mentorált feladata egy tanítási óra vagy egy tanítási óra részének a megtervezése. Fontos szempont, hogy a tervezésnél vegye figyelembe a tanulóközösség heterogenitását, érvényesítse a differenciálás szempontjait. A tervezőmunkát végző kollégának a tervezés minden elemét hangosan kell végrehajtania. A mentor szerepét betöltő kolléga ezen gondolatokat írásban rögzíti. A jegyzetek alapján a mentor és a mentorált páros beszélgetést folytatnak arról, hogy mik voltak a tervezés fő szempontjai, milyen megfontolásokat vett figyelembe a tervező, mivel lehetne kiegészíteni azokat, illetve milyen sorrendet érdemes alkalmazni.

A mentorált saját tervezési dokumentumát a páros beszélgetést követő reflexióval egészíti ki.

Feladat: VIDEÓALAPÚ REFLEXIÓK HASZNÁLATA

Fókusz: konstruktív visszajelzések adásának gyakorlása, a mentor szakmai fejlődésének fejlesztő értékelése.

Cél: Az észlelt tanítási tevékenységek és a valódi esemény összehasonlítása, a felmerülő gondolatok verbalizálása a magyarázatok és az interpretációk tényekre alapozásával. A videófelvevételek segítségével és az azt követő reflexiókkal hatékonyan lehet ösztönözni a további reflexiók megfogalmazását. (Frederiksen et al., 1998; Romano-Schwartz, 2005; Welsch-Devlin, 2007)

Időigény: 50 perc

Módszer: egyéni munka, csoportmunka

Eszközök: papírlapok, tollak, laptop, hangszórók

Leírás:

A résztvevők előzetesen egyik tanítási órájuk általuk fontosnak tartott 10-15 perces részletét videón rögzítik. A feladat megoldására ötfős csoportokba rendeződnek. A csoportokban megtekintenek az előzetesen felvett tanórarészletekből kettőt. A két tanórarészletet a mentorált szerepeket vállalók biztosítják. A megbeszélés fő témája a látott tanulásszervezési megoldások, módszerek előnyeinek megtárgyalása.

A fő kérdés: Milyen előnyei vannak ennek a módszernek?

C. AZ OSZTÁLYTERMI MENEDZSMENT: A TANÍTÁSI ÓRA ÉS A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG ELEMZÉSE

Az osztályteremben zajló folyamatok eredményes irányításához a pedagógusok megfelelő felkészültsége elengedhetetlen. Kardos rámutat arra (Kardos, 2016), hogy a tanárok tanítással összefüggő, leginkább megfelelőnek tartott koncepciói jelentősen eltértek attól, amit a pedagógiai munkájuk során megvalósítottak. *„Pontosabban fogalmazva, a vizsgálatba bevont pedagógusoknál szándékaik miatt mutatkozott eltérés hiedelmeik és valós gyakorlatuk között az interaktív tanítás témájában, az osztálytermi munkára vonatkozó professzionális fejlődésben és a tanulók motiválásában.”* (Kardos, 2016, p. 41) Ezért is különösen fontos, hogy a kezdő tanárok/tanárjelöltek bátorítást, segítséget kapjanak a pedagógiai tevékenységük, valamint a tanításhoz kapcsolódó nézeteik minél alaposabb feltárásához, azok értelmezéséhez, akár felülvizsgálatához és – amennyiben szükséges – ezek megfelelő korrekciójához.

A szakirodalmak némelyike ellentmondásosan fogalmaz a tanári nézetek osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatásáról, ugyanis egyesek arra utalnak, hogy a nézetek nem nyilvánulnak meg minden esetben az osztályteremben, míg mások kifejezetten hangsúlyozzák ezek hatását. Az ellentmondó eredmények miatt is fontos tehát az alaposabb feltárás, az osztálytermi folyamatok, illetve a nézetek és a gyakorlat viszonyának mélyebb vizsgálata. (Kardos, 2016)

A tanórákhoz kapcsolódó elemző tevékenység során fontos feladatként jelenik meg azoknak a tervező szempontoknak az átgondolása, amelyek által megvalósulnak pedagógiai elképzeléseink, a tanulásban kitűzött céljaink. A tanóra tervezése során mindig komplex módon célszerű gondolkodni, szem előtt tartva a tanulási folyamat korábbi eseményeit, valamint előkészíteni a következő órákat is. Az órák tervezése esetében lényeges, hogy mindig az adott tanulócsoport sajátosságaiból, korábbi eredményeiből induljunk ki, a középpontban pedig maga a tanulói tevékenység kerüljön. (Szivák, 2014)

Ahhoz, hogy sikeresen tudjuk elemezni a foglalkozásokon vagy tanórákon elért eredményeinket – véli Szivák –, fontos, hogy a tervezésből induljunk ki, majd a jövőbeli feladatok tervezésével fejezzük be. A megfigyelést lehet adott szempontokra fókuszálva megvalósítani, de számos, egyéb módon lehetséges az adott szempontrendszernek a bővítése. Olyan módon célszerű összeállítani a megfigyelési szempontokat, hogy minél inkább vissza lehessen szorítani a szubjektivitást. Hasonlóan nagy figyelmet kell arra is fordítani, hogy áttekinthető, rögzíthető, adott időkeretben megbeszélhető szempontokat alkalmazzunk. (Szivák, 2014)

Feladat: CSOPORTSZABÁLYOK

Fókusz: az osztálytermi kontrollt befolyásoló tényezők.

Cél: megérteni az osztály feletti kontroll fontosságát.

Időigény: 20 perc

Módszer: csoportmunka

Eszköz: jegyzetlapok/notebook, sablon

Leírás:

A gyakorlat a csoportszabályok megalkotásának egyfajta értelmezése, ami alapján a mentor segíteni tudja a mentorált munkáját egy leendő osztályközösség, illetve csoport alakulásakor a közös szabályok létrehozásában. A kurzus résztvevői kis jegyzetlapokra összeírják a csoport hatékony működéséhez szükséges, általuk fontosnak vélt normákat. A csoportvezető ezeket összegyűjti, majd vezetésével egyesével megbeszéli. Ezt követően kiválasztásra kerülnek azok a szabályok, melyeket a csoport minden résztvevője egyaránt elfogadhatónak tart. A kiválasztott és megbeszélte normák rögzítésre kerülnek a sablonban. A táblázat szükség szerint bővíthető.

CSOPORTSZABÁLYOK
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Táblázat: Csoportszabályok

Feladat: CSOPORTPROFILHOZ ILLESZKEDŐ FOGLALKOZÁS TERVEZÉSE

Fókusz: a hallgatók és mentoráltak munkájának nyomon követése, fejlesztő értékelése, konstruktív visszajelzés biztosítása.

Cél: megértetni a csoportjellemzők fontosságát a különböző pedagógiai tervezési folyamatokban; képesnek lenni olyan visszajelzések adására, melyekkel érzékenyítik és ösztönzik a mentoráltat a tanulási folyamatot befolyásoló külső tényezők figyelembevételére az adaptív tervezésben.

Időigény: 45 perc

Módszer: csoportmunka

Eszközök: jegyzetlapok/notebook, sablon

Leírás:

A résztvevők 3-5 fős csoportokba rendeződnek. A csoportok egy része mentorált hallgatók, illetve kezdő tanárok számára adott feladatokat old meg. A csoportok másik része mentori feladatokat végez.

Első lépésben a mentoráltak csoportja csoportprofil alkot, azaz leírja egy tanulóközösség tulajdonságait, amelyeket a foglalkozások, tanítási órák tervezése szempontjából figyelembe kell venni. A munkához felhasználhatják a csatolt sablont. A mentorok csoportja ezalatt megalkotja azokat az értékelési szempontokat, amelyeket a csoportprofil létrehozása során szükséges figyelembe venni az eredményes pedagógiai tevékenységek szempontjából.

A második lépésben a mentoráltak feladatmegoldását a mentorok értékelik. Az értékelési folyamat ideje alatt a mentoráltak megtervezik a foglalkozást vagy órarészletet.

A harmadik lépésben az elkészült feladatot átadják a mentoroknak értékelésre. Ezt követően átbeszéljük, hogy mit lehetett volna másként csinálni.

Negyedik lépésben a mentorok az elkészült értékeléseket a csoportközi megbeszélések során ismertetik javaslataikkal és kérdéseikkel, melyekre az önértékelésekkel együtt a mentoráltak reflektálnak.

A táblázatok szükség szerint bővíthetők.

CSOPORTPROFIL MEGALKOTÁSA
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Táblázat: Csoportprofil sablon

ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK A CSOORTPROFIL MEGALKOTÁSÁHOZ

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Táblázat: Értékelési sablon csoportprofilhoz

ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK A FOGLALKOZÁSTERVHEZ

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Táblázat: Értékelési sablon foglalkozástervhez

D. AZ ÖNÉRTÉKELÉS SZEREPE A MENTORI MUNKÁBAN: A MENTOR ÉS A MENTORÁLT ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK FEJLESZTÉSÉT SZOLGÁLÓ MÓDSZEREK

A reflektív gondolkodással kapcsolatban már rámutattunk arra, hogy a reflektív tanítás magában foglalja a tanári gyakorlat és gondolkodás elemző formáján túlmenően a tanítási-nevelési gyakorlat önellenőrzését és az erre épülő fejlesztését is. A tanári beszédmód hermeneutikai vizsgálatai felhívták a figyelmet arra, hogy reflektív szakemberként a tanár saját gyakorlatát tudatos reflexió keretében elemzi. Ennek az elemzésnek jól megfigyelhető és jól elkülöníthető fejlődési fázisai vannak. Szabó (1999) négy szintet ír le, melyek az alábbiak szerint bemutathatók.

„A reflexió első szintjén a *mit csinálók* kérdésre adott válaszok jelennek meg, melyek tükrözik a cselekvő alanyok irányító tudásait, vélekedéseit. Második fázisban tevékenységére, cselekedetei értelmére, jelentésére kérdez rá. Válaszaiban elemzi az osztályban történeteket és ezzel lényegében saját pedagógiai elveit munkálja ki. Harmadik szinten a fő kérdés azoknak a hatásoknak a vizsgálata, melyek azt eredményezték, hogy eljutott idáig a szakember, vagyis lényegében saját elveinek, értéktételezéseinek, vélekedéseinek feltárása történik. A negyedik fázisban a hangsúly tanítási gyakorlata sajátos egyedi megoldásaira irányul, abból a szempontból, hogy hogyan tud másoktól eltérő dolgokat csinálni, figyelemmel a tevékenysége és annak tágabb társadalmi-kulturális kontextusa közötti feszültségekre.” (Mogyorósi, 2018, p. 73)

A reflexiók bármely szinten történő megfogalmazása mind a mentor, mind pedig a mentorált szakmai önértékelésének egyrészt a megvalósulása, másrészt az önértékelés fejlesztésének az eszköze. Önértékelési szempontból az alábbiakban a reflexiók fázisok lényegi elemei, a reflexiót elindító fő kérdés, majd zárójelben az önértékelési szakasz megnevezése, illetve rövid leírása láthatók:

- a tevékenység tudatos leírása – Mit csinálók? (önellenőrzés)
- a tevékenység értelmezése – Mi történt az osztályban? (pedagógiai következmények értékelése)
- a hatások vizsgálata – Hogyan jutottam el a tevékenység megvalósulásához? (az adott pedagógiai gyakorlatot meghatározó előfeltevések, alapelvek, nézetek feltárása)
- a saját gyakorlat egyedi megoldásai – Hogyan tudok másoktól eltérő dolgokat csinálni? (a saját pedagógiai gyakorlat megújításának képessége és fejlesztése)

Természetesen a mentorálás folyamatában a reflexiók leggyakoribb forrása a mentorált által tartott tanítási óra vagy foglalkozás elemzése. Az elemzést a mentorált önértékelése nyitja, melyben összefoglalja, hogy mennyire volt eredményes az adott óra vagy foglalkozás, a kitűzött célok milyen mértékben valósultak meg. Ha volt eltérés ezektől, akkor annak indokolására is kitér, értelmezi, elemzi az óra vagy foglalkozás történéseit, továbbá a pedagóguskompetenciák mentén értékeli saját munkáját, személyét (Kotchy, Sallai & Szőke-Milinte, 2016).

Feladat: BRAINSTORMING

Fókusz: a reflexióhoz és az önértékeléshez kapcsolódó kulcsszavak és azok megértése.

Cél: a reflexióhoz és az önértékeléshez kapcsolódó fogalmak és kulcsszavak megértésének fejlesztése; a reflexióhoz és az önértékeléshez kapcsolódó alapvető fogalmakhoz kötődő elképzelések megosztása.

Időigény: 30 perc

Módszer: egyéni munka, csoportmunka

Eszközök: gondolattérkép-sablon

Leírás:

Mely kulcsszavak kapcsolódnak a reflexió és az önértékelés fogalmához? Gondolják át egyénileg ezeket, írják be a szövegbuborékokba! Ezt követően négy- vagy ötfős csoportokban beszéljék meg ezeket a fogalmakat, és próbálják meg meghatározni, definiálni azokat! Írják le a közös listára az 5-7 legfontosabb fogalmat és fogalommeghatározást! A csoport eredményeit hasonlítsák össze a többi csoportéval!



Ábra: Gondolattérkép-sablon

Fogalmak és definícióik:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Feladat: REFLEKTÍV MENTOR

Fókusz: a reflektív mentor és a nem reflektív mentor jellemzőinek tudatosítása.

Cél: a mentorok munkastílusa közti különbségek megértésének fejlesztése; a reflektív mentor tulajdonságairól való gondolkodás ösztönzése.

Időigény: 15 perc

Módszer: egyéni munka, pármunka, az egész csoporttal végzett munka

Eszközök: csatolt sablonok

Leírás:

A sablonokat kiosztják a résztvevőknek. Az első körben mindenki kap egy munkalapot, amelyen szerepelnek a reflektív és nem reflektív mentorok tipikus jellemzői. A lapon egyenként jelölik meg, hogy az adott tulajdonság melyik mentortípusra vonatkozik! Ezután a résztvevőket párokba rendezik. A párok megmutatják egymásnak a megoldásaikat, és válaszolnak a „miért?” kérdésre, majd indokolják választásukat. A párok ezután megkapják a másik feladatlapot, és megbeszélik, hogy milyen más tulajdonságokkal rendelkezhet egy reflektív mentor. Ötleteiket rögzítik a munkalapon. Végül a párok megosztják ötleteiket a csoportban, és a csoporttagok összehasonlítják és átgondolják azokat.

Sablon: Mentorok és „típusaik”

Az alábbi tulajdonságok közül melyek azok, amelyek tipikusan a reflektív mentorra (RM), illetve tipikusan a nem reflektív mentorra (NRM) jellemzőek? Miért?

- A tanulókra fókuszál, munkájában, instrukcióiban a tanulói szükségletekre épít.
- A jelenre összpontosít, és nem foglalkozik a múltbeli vagy jövőbeli pedagógiai tevékenységgel.
- A tudás birtokában jár el, rendelkezik az információkkal.
- Facilitátorként tevékenykedik.

- Visszajelzéseket vár (mentoráltaktól, diákoktól, kollégáktól és szülőktől).
- Azonosítja és elemzi a problémákat, keresi a megoldásokat.
- Az új módszerek és eljárások alkalmazásában konzervatív.
- Elutasítja a kritikát és a tanácsokat.
- Empatikusan dolgozik, és magas érzelmi intelligenciával rendelkezik.
- Hangsúlyt helyez a divergens gondolkodás fejlesztésére.
- A tantárgyára koncentrálni anélkül, hogy interdiszciplináris kapcsolatokat keresne.

Adják meg még néhány tulajdonságát a reflektív mentornak!

-
-
-

Hasonlítsák össze ötleteiket!

Feladat: ÖNREFLEXIÓS KÉRDÉSEK

Fókusz: különböző típusú önreflexiós kérdések föltevése.

Cél: az önmagunkra irányuló kérdések megértésének fejlesztése; releváns önreflektív kérdések megalkotásának képessége és fejlesztése.

Időigény: 20 perc

Módszer: egyéni munka, csoportmunka (csoportos reflexió a javasolt kérdésekre)

Eszközök: tollak, papírok

Leírás:

Írjon föl öt kérdést, amelyet gyakran föltesz magának, amikor mentoráltjaikat, a leendő tanárokat tanítási gyakorlatuk alatt, illetve a kezdő tanárokat munkájukhoz kapcsolódóan szupervizionálja! Milyen jellegűek a kérdései? Leíró, értékelő, oksági vagy döntéshozatali? Ezek a kérdések befolyásolják viselkedését és pedagógiai tevékenységét? Mondjon konkrét példákat! Beszélje meg a kérdéseket kollégáival!

Sablon: Önreflektív kérdések feltevése

-
-
-
-
-
-
-

Példák a kérdéstípusokra a reflexió és az önreflexió alatt:

Leíró kérdések: Mit csinálok? Milyen módszert tartok hatékonynak? Mi az én hozzáállásom az X osztályhoz?

Értékelő kérdések: A kitűzött célok elérhetőek voltak? Helyes az álláspontom? Megfontolom-e, hogy az eljárás progresszív legyen?

Oksági kérdések: Miért tettem ezt? Mi készítetett erre? Mi hatott rám?

Döntéshozatali kérdések: Hogyan tudom hatékonyabban megvalósítani? Milyen további lehetőségek vannak? Mit fogok tenni ezután?

E. A TANULÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK FONTOSSÁGA

Az értékelés a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb eleme, hisz a motiválás, a szelektálás és a minősítés klasszikus funkciói mellett a felsőoktatásban is meghatározó szerepe kell hogy legyen az információnyújtás és visszajelzés, a diagnosztizálás és fejlesztés területén. Mindezek együttesen járulnak hozzá a hallgatók tanulási eredményességének és hatékonyságának növeléséhez.

Az értékelés a pedagógiában hagyományosan a tanítási tevékenységhez kapcsolódott. Funkciói közül a minősítés került a középpontba, valamint a szelektálás, illetve a motiválás. Ebből fakadóan sokszor vezetett az értékelés állandó szorongáshoz, téves önértékeléshez, alulmotiváltsághoz. Sok esetben értelmezték az értékelést a pedagógusok az oktatási folyamatban oktatási módszerként és elvégzendő didaktikai feladatként. Nevelési szempontból az értékelés a nevelési módszerek közé sorolható, ami a személyiségfejlődésben és -fejlesztésben külső szabályozó szerepet tölt be. (Virág, 2018)

Az értékelés az 1950-es, 1960-as évek törekvéseiben vált differenciáltabbá, a tágabb és árnyaltabb megközelítésekre főként Tyler értékelési modellje hatott (Golnhofer (2003). Tyler értelmezésében a nevelésben-oktatásban három elemmel kell alapvetően foglalkozni, melyek közt dinamikus kölcsönkapcsolat van:

- a célokkal (a tanulóktól elvárt viselkedések és teljesítmények),
- a tanulók tanulási tapasztalataival (egyéni vagy csoportos tanulási tevékenység),
- az értékeléssel, ami során megállapítható, elérték-e a tanulók a kitűzött célokat.

Az értékelés információkat ad arról, hogy melyik célokat és milyen szinten sikerült elérni. Ezek alapján lehet felülvizsgálni, hogy reálisak voltak-e a célok. Tyler megközelítése két központi elvre épül:

- A célok központi szerepe csak akkor valósulhat meg, ha egyértelmű, világos tanulói teljesítményekben, viselkedésekben fogalmazzák meg, illetve kialakítanak olyan eljárásokat, melyek hozzájárulnak a célok teljesüléséhez.

- Az értékelés a nevelés-oktatás szerves része, a tervezésben, a folyamatban és a folyamat befejező szakaszában is szerepe van. (Golnhofer, 2003, Virág, 2018)
Gondolatai nagy hatást váltottak ki, új megközelítési módok, kérdések kerültek be a pedagógiai diskurzusba a tyleri modell kapcsán:
- A célok a nevelési-oktatási folyamat hatására valósultak meg vagy nem?
- Kik döntik el, jók voltak-e a célok (értékelő, érdekeltek, tanterv)?
- Az értékelésnek az oktatás-nevelés nem tervezett hatásaira is ki kellene térnie.
- Folyamatos interakció szükséges az értékeltek és az értékelési szakemberek között. (Golnhofer, 2003)

Feladat: A KOMPETENCIATERÜLETEK TANULÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Fókusz: a mentorok nézeteinek fejlesztése, tudatosítása, a tanulási-fejlődési folyamatra történő tudatos reflektálás.

Cél: a résztvevő alkalmazza a tanulási-fejlődési folyamat egyes területeinek és állomásainak értékelését; gyakorolja mind a mentorált önreflexiójának értelmezését, mind a fejlesztő értékelés készítését a mentorált tanulási folyamatának adott szakaszára vonatkozóan.

Időigény: 15 perc

Módszer: páros munka

Eszközök: nyomtatott feladatlapok, toll/notebook (tablet)

Leírás:

A foglalkozáson megalakulnak a párok, melyek egyik tagja a mentorált, másik pedig a mentor szerepét ölti magára. A foglalkozásvezető kiosztja a pároknak a lenti táblázatban látható munkalapot (Forrás: Orgoványi-Gajdos, 2020, pp. 16–17). A párok megbeszélik, hogy a mentorált az adott tanulási folyamatban a különböző kompetenciaterületek milyen fejlettségi szintjén van/lehet. A mentorált szerepét játszó résztvevő ennek megfelelően önreflexiót készít, míg a mentor szerepét megjelenítő résztvevő az erre reagáló értékelést készíti el. A megoldásokat bemutatják egymásnak. A feladat elektronikusan is elvégezhető.

Kompetenciaterületek		Példák	A mentorált önértékelése	A mentor értékelése
Ismeretek	Pedagógiai és pszichológiai szaktudományos ismeretek	Az oktatási intézmények szerkezetével, szervezetével, működésével kapcsolatos ismeretek. Tantervi és (szak)módszertani tudás. A tanulók személyiségfejlődésével, tanulási szükségleteivel kapcsolatos ismeretek.		
	Gyakorlati tudás	A tanórák/foglalkozások menetével, multidimenzionális jellegével kapcsolatos ismeretek. A tanulási-tanítási folyamattal, módszerekkel, tanulásszervezéssel, értékeléssel kapcsolatos lehetőségek és kihívások ismerete.		
	Önismeret	Saját személyiségre és szakmaiságra (erősségek, gyengeségek) vonatkozó ismeretek. Szakmai hitvallásra vonatkozó ismeretek, szakmai célok tudatossága.		
	Általános ismeretek a problémamegoldó folyamatról	A problémamegoldás folyamatára vonatkozó ismeretek. A problémamegoldást támogató technikákkal kapcsolatos ismeretek.		
	Ismeretek, információk az adott helyzetről	Az adott helyzettel kapcsolatos körülmények, információk ismerete.		
Képességek	Általános gondolkodási képességek	Rendszerben való gondolkodás. Stratégiai gondolkodás. Kritikai és kreatív gondolkodás. Metakognitív és reflektív gondolkodás. Tudástranszfer.		
	Problémamegoldó képesség	Helyzetfelismerési képesség. Probléma és cél azonosítása. Információk gyűjtése, elemzése, szintetizálása. Megoldási lehetőségek gyűjtése és elemzése. Döntéshozás. Konvergens, divergens és laterális gondolkodás.		

Kompetenciaterületek		Példák	A mentorált önértékelése	A mentor értékelése
Képességek	Szakmai (professzionális) képessegek	Tervezés, szervezés, csoportirányítás, értékelés. Egyéni bánásmód és differenciálás. Kommunikációs képesség.		
Affektív és motivációs tényezők	Attitűdök, érzések	Adott helyzethez, egyes aspektusaihoz (diákokhoz, osztályhoz, iskolához, kollégákhoz, szülőkhöz) való viszonyulás. A helyzettel, annak egyes aspektusaival kapcsolatos saját érzések (düh, harag, tehetetlenség, kíváncsiság, bizakodás). Pedagógusi munkához, saját pedagógusi szerephez való viszonyulás. Saját általános és szakmai kompetenciákhoz való viszonyulás.		
	Nézetek	Tanulók, pedagógusok, szülők, igazgatók stb. szerepével kapcsolatos saját nézetek. Iskola funkciójára, nevelésre és oktatásra, az ideális tanóra menetére, az eredményességre és hatékonyságra vonatkozó saját nézetek. Saját általános és szakmai kompetenciára vonatkozó nézetek.		

Táblázat: Kompetenciák – értékelőlap

Feladat: MENTORI ÖNÉRTÉKELÉS**Fókusz:** a mentorált munkájának nyomon követése, konstruktív visszajelzések és fejlesztő értékelés biztosítása.**Cél:** a résztvevő saját mentori tanulási folyamatát értékeli, kiemeli a különböző területeken mutatott erősségeket, valamint saját maga megfogalmazza a továbblépés és fejlődés lehetséges irányait.**Időigény:** 30 perc**Módszer:** egyéni munka**Eszköz:** nyomtatott feladatlapok, toll/notebook (tablet)**Leírás:**

A résztvevők megkapják az önértékelési szempontokat tartalmazó listát. (Assist Begining Teacher, n.d.) Elolvassák a különböző mentorálási területeket, majd ezeket figyelembe véve beírják az azokkal kapcsolatos tapasztalataikat, erősségeiket, valamint kijelölik a további fejlődés irányát. A kitöltés után megbeszélnek a csoportban a megoldásaikat.

Erősségek és tapasztalatok	Mentori szerep	A fejlődés területei
	<i>Teremtsen és tartson fenn pozitív kapcsolatot!</i> • Értse meg a tipikus kezdő tanári igényeket! • Beszélje meg az elvárásokat! • Tartson rendszeres kapcsolatot a kezdő tanárral! • Tartsa fenn a nyílt és őszinte kommunikációt! • Legyen empátikus! • Legyen rugalmas, megbízható és felelősségteljes! • Legyen megértő és elfogadó! • Parafrázeáljon és ellenőrizze a megértést! • Titoktartás	
	<i>Támogatás a fejlődéshez</i> • Megfigyelés és megbeszélés • Elemesse a diákok és a mentorált közös munkáját! • Együttműködési terv • A tanítási stratégiák modellezése • Támogassa a célok kitűzését és az előrehaladás ellenőrzését! • Segítsen a fejlődés lépéseinek azonosításában! • Önreflexió • Magyarázatok és ötletek tisztázása • Ösztönözze a hiedelmek és feltételezések vizsgálatát! • Modellezze és ösztönözze a problémamegoldást!	
	<i>Logisztikai támogatás nyújtása</i> • Mutassa be a kulcsszereplőknek! • Mutassa meg és magyarázza el a legfontosabb anyagokat! • A fontos dátumokról jó előre tájékoztasson! • Magyarázza el a fontos eljárásokat és irányelveket! • Ossza meg és segítse az erőforrások megszerzését! • Stratégiák és technikák megosztása	

Erősségek és tapasztalatok	Mentori szerep	A fejlődés területei
	<i>Nyújtson érzelmi támogatást!</i> • Dicséret és pozitív megerősítés • Támogatás a kollégákkal, szülőkkel és adminisztrátorokkal folytatott interakciók során • Ossza meg a tanítás és tanulás iránti szenvedélyét és lelkesedését!	
	<i>Keresse a fejlődést mentorként!</i> • Élvezze a tanulást és a tanítást! • Szánjon időt és tegyen erőfeszítést a mentorálásra! • Mutassa be a kezdeményezést és a vezetést! • Vegyen részt a mentorok tanuló közösségében!	
Célok		
Következő lépések		

Táblázat: Önértékelési kritériumok listája (Forrás: Assist Begining Teacher, n.d.)

F. A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS ALKALMAZÁSA A MENTORI MUNKÁBAN

A formatív értékelés célja a tanulási-tanítási folyamat közbeni irányítás, segítség, a tanulási sikerek megerősítése, valamint a hibák és nehézségek differenciált feltárása és ezek alapján korrekció a célok, tartalom és folyamat területén. (Virág, 2018)

A formatív értékelés alkalmazása nagyban hozzájárulhat a hallgatói lemorzsolódás csökkentéséhez, hisz a tanulási folyamat közben történő értékelés a kurzus folyamatában ad visszajelzést a hallgatóknak és az oktatóknak a tanulás folyamatáról, lehetőséget adva a hallgatók reflektív gondolkodásának és metakogníciójának fejlődésére (Bábosik 2012, Kopp 2013).

A fejlesztő értékelés megvalósításának igénye napjainkban egyre erőteljesebben jelenik meg az oktatás különböző szintjein, noha a fogalom már évtizedekkel ezelőtt megjelent a szakirodalomban. Lénárd és Rapos (2009) rámutat, hogy már Bloom, Hastings és Maddaus (1971) kiemelték, hogy az értékelés nem csupán a tanulói teljesítmény minősítésének eszköze, hanem a fejlesztésben is fontos szerepe van. A tanárnak a tanítási folyamat közben visszajelzést kell adni a diákoknak, és javítania kell a hibáikat, megerősíteni a tanulási előrehaladást,

hogy a tanulás eredményességét növelje. A fejlesztő értékelés szakirodalmá egyre gazdagabb (néhányat kiemelve: Brassói–Hunya–Vass 2005, Lénárd–Rapos 2009), ami elméleti és gyakorlati segítséget is nyújt az iskolákban tevékenykedő tanároknak és diákoknak egyaránt. (Virág, 2018)

A fejlesztő értékelés elengedhetetlen a tanárjelölt és a kezdő tanár mento-
rálásának folyamatában. Ennek a legfontosabb lépései:

1. Előzetes tudás és tapasztalatok feltárása (előzetes képzési tapasztalatok fel-
tárása, tanári kompetenciák tartalmának [amit még nem tud] és jellegének
[tudás alkalmazása] meghatározása)
2. Egyéni képzési, tanulási terv összeállítása (kompetenciafejlesztés egyéni ter-
ve, ehhez tevékenységek, lehetőségek társítása)
3. Önálló és közösségi tanulás segítése (az önálló tanulás színtereinek megisme-
rése, az egymástól tanulás megerősítése)
4. Szakmai párbeszéd támogatása (szakmai párbeszéd a mentorral, a kollégák-
kal, a szülőkkel, szakmai fórumok használata)
5. A tanulási folyamatra való reflektálás támogatása (a tanulás eredményessé-
gének, hasznosságának értékelése, a tanultak hasznosítása a gyakorlati pe-
dagógiai tevékenységben, további tanulási célok meghatározása)
6. Egyéni visszajelzés a tanulásról (egyéni visszajelzés a tanulási folyamat ré-
szeredményeiről, egyéni visszajelzés a képzés követelményeinek való megfe-
lelésről, segítség például portfóliókészítésben, értékelés)

A fejlődési terv javasolt részei:

1. Célok kitűzése (fejlesztendő kompetenciák, a siker ismérvei, amelyek segítsé-
gével meg tudjuk határozni, hogy a hallgató elérte-e a kitűzött célokat)
2. Tevékenységek meghatározása (teendők, melyeket a hallgatónak, a men-
tornak és másoknak meg kell tennie, hogy elérjék a célokat, a feltételek, se-
gédanyagok számbavétele)
3. Határidő (a határidő megtervezése, a hallgató és a mentor rendszeres refle-
xiós megbeszéléseinek rögzítése)

Feladat: A MENTORÁLT DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSE, A FEJLESZTENDŐ
TERÜLETEK FELTÁRÁSA

Fókusz: a mentorált munkájának nyomon követésée, konstruktív visszajelzések
adása, fejlesztő értékelés.

Cél: megismerni a mentorált fejlesztő értékelésének kiindulópontját jelentő
diagnosztikus értékelés lehetséges formáit; képesnek lenni a reflektálásra, mér-
legelni és átgondolni az értékelési formákat, szükség esetén a mentorált és
az intézménye sajátosságai mentén azokat átalakítani, alkalmazni.

Időigény: 20 perc

Módszer: páros munka/csoportmunka

Eszközök: nyomtatott feladatlapok, szövegkiemelő filc, toll/notebook (tablet)

Leírás:

A foglalkozáson megalakulnak a párok vagy a háromfős csoportok. A foglalko-
zásvezető kiosztja a pároknak/csoportoknak a munkalapot. A párok/csoportok

megbeszéljük, hogy a munkalapon található értékelési lehetőségek és formák közül melyeket tartják fontosnak a mentorált diagnosztikus értékelésében, ezeket jelölik a munkalapon. Ezt követően a résztvevők átgondolják, hogyan lehetne a listát saját iskolájuk speciális arculatát alapul véve kiegészíteni. A megbeszélte listát a párok/csoportok bemutatják egymásnak, és megoldásaikat indokolják. A feladat elektronikusan is elvégezhető.

Munkalap az iskolában tanító hallgató/pályakezdő pedagógus diagnosztikus értékeléséhez a kiindulópólya megismerésére
1. Portfólió, ha nincs portfólió, a gyakorlótanítások alatt a mentorált által kidolgozott pedagógiai anyagok: • szakdolgozat, ha van pedagógiai része, • óratervezetek, foglalkozástervezetek, • mikrotanítás anyagai, • hospitálások reflexiói, hospitálási naplók, • pedagógiai, pszichológiai, módszertani témájú esszék. • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig:
2. Tanítási filozófiájáról írjon esszét (kb. 1 oldal), melyben megfogalmazza a gondolatait! • a tanítási céljainak megfogalmazása, • saját szakmai céljai (helyi környezetre vonatkoztatni), • gyakorlatának erősségei (önértékelés, az eddigi gyakorlatai alapján), • fejlesztendő területek (önértékelés, az eddigi gyakorlatai alapján). • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig:
3. Óralátogatás utáni beszélgetés A mentorált személyes visszajelzését segítő kérdéssor főbb pontjai: személyes tulajdonságok, • óratervezés, • megvalósítás, • reflexiók. • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig: • Egyéb, és pedig:

Táblázat: Munkalap diagnosztikus értékeléshez

Feladat: A MENTORÁLT FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI AZ EGYÉNI FEJLŐDÉSI TERVEKBEN

Fókusz: a mentoráltak pedagógiai képességeinek erősítése, konstruktív visszajelzések adása, fejlesztő értékelés biztosítása.

Cél: a résztvevő alkalmazza a fejlesztő értékelés szempontjait a mentori munkában; legyen képes átgondolni és módosítani azokat a mentorált diagnosztikus értékelése során feltárt sajátosságaihoz igazodva.

Időigény: 30 perc

Módszer: páros munka/csoportmunka

Eszközök: nyomtatott feladatlapok, toll/notebook (tablet)

Leírás:

A feladat párokban és kiscsoportokban egyaránt elvégezhető. Megalakulnak a csoportok, majd a foglalkozásvezető kiosztja az egyéni fejlődési tervek sablonját. A feladat során a csoportok kijelölik mentoráltjuk feltételezett fejlesztendő kompetenciáit, a célokat, valamint az azok elérését célzó feladatokat. Ezt követően összeállítanak egy olyan értékelési szempontsort, mely a mentorált egyéni fejlődését támogatja. A csoportok a megoldásaikat bemutatják a foglalkozáson.

EGYÉNI FEJLŐDÉSI TERV				
Fejlesztendő pedagógusi kompetenciák (az indikátorok mentén)	Célok, ahová szeretnék eljutni	Konkrét feladatok a célok elérése érdekében	Határidő	Megvalósítás értékelése, módosítás

Értékelési szempontok:

1.	.....
	
2.	.....
	
3.	.....
	
4.	.....
	
5.	.....
	
6.	.....
	
7.	.....
	
8.	.....
	
9.	.....
	
10.	.....
	

Táblázat: Egyéni fejlesztési terv

G. A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE, FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS A PORTFÓLIÓBAN, REFLEXIÓK ÉS ÖNREFLEXIÓK A PORTFÓLIÓBAN

A portfóliót reflektív gondolkodást fejlesztő, tanulást támogató módszerként is értelmezi a szakirodalom. Ebből néhány megközelítést kiragadva az alábbi értelmezésekkel találkozhatunk:

- A portfólió olyan dokumentumgyűjtemény, amely az egyén adott területen szerzett tudását, jártasságát, viszonyulását tükrözi.
- A portfólió a diákok egy vagy több tárgyból összeállított munkáinak célirányos, rendszerezett válogatása.
- A portfólió a diákok munkáiból összeállított olyan szisztematikus gyűjtemény, amely megjeleníti a tanuló fejlődését az adott területeken. A gyűjtemény a munkák mellett a válogatás és az értékelés szempontrendszerét, valamint a tanulói önreflexiót is tartalmazza.

A célokat tekintve kétféle portfóliót különböztetünk meg:

Az értékelési célt kijelölő portfólió a felsőoktatásban tanuló hallgató adott területen elért eredményeit mutatja be, melynek segítségével az oktató átfogóbban, minőségi szempontokat is figyelembe véve tudja értékelni a teljesítményt. (Mogyorósi, 2018) Az értékelési szempontok, melyeket a hallgató előre tud,

fejlesztik az önértékelését, valamint döntéskéességét. A másik típus *a tanulás elősegítését célzó* portfólió, ami a tanulás eszközévé válik. Az oktató erre irányuló folyamatos visszajelzése segíti a hallgató és az oktató együttműködését, valamint a közös gondolkodást az oktatási folyamatról. Szivák Judit (2010) fontosnak tartja azt a szempontot, hogy a tanulási portfólió a tanulói teljesítményt, eredményt, haladást igazoló és reflexiót is tartalmazó személyes dokumentum, amely tulajdonképp tudatosan rendezett dokumentumgyűjtemény.

A portfóliókészítés főbb lépései a következők: a cél meghatározása, a fejlődési portfólió diákokkal, kollégákkal történő megismertetése, a tartalom meghatározása, az anyaggyűjtés és válogatás szempontjai, a portfóliókészítő és a mentor párbeszéde, feljegyzések készítése, a tanulási folyamat értékelése. A portfólió két típusa között nem érzékelhető merev határ. (Mogyorósi, 2018) A portfólió akár az élethosszig tartó tanulás dokumentálására is alkalmas. A portfólió mint eszköz alkalmas arra, hogy tartalmilag nyitott és rugalmas formában a nem szorosan vett képzés keretében megszerzett kompetenciákat, tapasztalatokat is tartalmazza (Falus & Kimmel, 2003).

A tanulást támogató portfólió mellett az értékelési portfólió is fontos szerepet tölt be a felsőoktatásban, ahol egyre elterjedtebb az elektronikus portfólió használata. Az elektronikus forma lehetővé teszi a médiaintegrációt, így a szöveges tartalom és az állóképek mellett mozgókép, hang és animációk is megjeleníthetők, továbbá megosztható és feldolgozható lesz a tartalom. (Virág, 2018)

A portfólió nemcsak ösztönzi a hallgatókat a tanulásuk tudatos megtervezésére, hanem egyenesen meg is követeli ezt. Ennek következtében:

- átfogó képet ad a képzés során végzett munkáról, és jól tükrözi az egyéni fejlődést,
- a tanulás egyéniesítésével differenciált képzési formát biztosít,
- az értékelési portfólió jól korrelál a hallgatók képzés során nyújtott teljesítményével.

Feladat: FEJLŐDÉSI-TANULÁSI PORTFÓLIÓ KÉSZÍTÉSÉNEK FORGATÓKÖNYVE

Fókusz: a mentoráltak reflektivitásának szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése.

Cél: a résztvevő megismeri a tanulási-fejlődési portfólió elkészítésének folyamatát, és annak lépéseit; képes csomópontok kiragadására, fókuszok kijelölésére, melyek segítik mentori munkáját.

Időigény: 15 perc

Módszer: páros munka/csoportmunka

Eszközök: nyomtatott sablon, jegyzetlap, toll/notebook (tablet)

Leírás:

A foglalkozáson megalakulnak a párok/csoportok. Megkapják a portfólió készítésének sablonját, átbeszélnek a javasolt opcionális elemeket. Ezt követően a megbeszélést alapul véve összeállítanak egy saját forgatókönyvet a jegyzetlapon. Az elkészített dokumentumokat a foglalkozásvezető irányításával megbeszélnek. A feladat elektronikusan is elvégezhető.

A PORTFÓLIÓKÉSZÍTÉS FŐBB LÉPÉSEI				
Az egyes lépésekhez tartozó lehetséges főbb elemek				
készítési cél(ok) meghatározása	a tanulási fejlődés dokumentálása	a legjobb munkák összegyűjtése	a kitűzött tanulási célok elérésének támogatása	
a portfólió diákokkal, kollégákkal történő megismertetése	a portfólió lényegének megértetése	formális feladat		
a tartalom meghatározása	milyen dokumentumok igazolják a célulért (feladatmegoldások, fogalmazás, esszé, képsorozat, ppt-be-mutató, egyéni tanulási terv, reflexiók stb.)	milyen döntésekbe szólnak bele a hallgatók (értékelési kritériumok összeállítása, a portfólió formája, tartalma, feladat típusok kiválasztása?)	milyen gyakori a visszajelzés (feladatonként, kisebb vagy nagyobb egységenként?), melyek a reflexió formái (egyéni, csoportos, írásbeli, szóbeli?)	
anyaggyűjtés és válogatás	a portfólióhoz minden anyagot érdemes gyűjteni, ami a folyamatban keletkezett	a legfontosabb tanulási tapasztalatokat tükröző dokumentumokat érdemes beválogatni a fejlődést elősegítő portfólióba	reflexiót, önértékelést segítő kérdések segítenek a fejlődési állomások bemutatásában, de a válogatás a hallgató feladata (a válogatás a célulért igazolja)	
készítő-mentor párbeszéd	a munkák gyűjtése csak felkínálja a lehetőséget a tanulási folyamatról való közös gondolkodásnak	irányított, tudatos párbeszéd a portfólióba kerülő dokumentumokról, saját tanulási folyamatuk világossá tétele	a rendszeres visszajelzés, reflexió, önreflexió a folyamat kísérője	
feljegyzések készítése	a párbeszéd konklúziójának megfogalmazása	a megfogalmazottak írásos rögzítése		
a tanulási folyamat értékelése	résztevők lehetnek: hallgató, mentor, hallgatók, a mentor kollégái stb.	minden résztvevő által ismert kritériumrendszer		

Táblázat: A portfóliókészítés lépései (Forrás: Mogyrósi, 2018, p. 79)

Feladat: ÖNREFLEXIÓ A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSÉRE

Fókusz: a mentorált reflektivitásának szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése.

Cél: A résztvevő megismeri a portfólió értékelésének lehetséges szempontsorát. Törekszik a fejlesztő értékelés megfogalmazására, segíti a mentorált önreflexiójának kialakulását. Időigény: 20 perc

Módszer: egyéni munka/páros munka/csoportos munka

Eszközök: nyomtatott feladatlap, toll/notebook (tablet)

Leírás:

A feladat egyéni, páros és csoportmunkában is megoldható. A résztvevők megkapják a portfólió értékelésének egy lehetséges szempontsorát. Az alapján alkossanak olyan értékelő mondatokat, melyek a mentorált önreflexióját segítik, valamint fogalmazzanak meg a fejlesztő értékelés jegyében a portfólióra vonatkozó értékelő mondatokat! Megoldásaikat bemutatják egymásnak, majd közösen megbeszélik. Ennek során közös mondatbankot hozhatnak létre.

A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE		
Értékelési szempont	Értékelés	
	mentorált önreflexiója	mentor reflexiója
1. A portfólió strukturáltsága, áttekinthetősége, az elemek koherenciája: a bevezetés, az összegzés, a témák, feladatok bemutatásának elhelyezése, strukturálása.		
2. A kötelező tevékenységek dokumentálásának kvantitatív jellemzői.		
3. A kötelező tevékenységek dokumentumainak tartalmi színvonala: a feladatok kidolgozásának mélysége, reflexiók megfogalmazása.		
4. A választható tevékenységek dokumentálásának kvantitatív jellemzői.		
5. A választható tevékenységek dokumentumainak tartalmi színvonala: a feladatok kidolgozásának mélysége, reflexiók megfogalmazása.		

A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE		
Értékelési szempont	Értékelés	
	mentorált önreflexiója	mentor reflexiója
6. Elvárások és önértékelések megjelenése a reflexiókban.		
7. Tudatos reflektálás a tanári kompetenciák fejlődésére.		
8. A megjelenítés formai sokszínűsége, gazdagsága.		

Táblázat: Portfólióértékelési útmutató

IRODALOM

- Assist Begining Teacher. (n.d.) Tool: Mentor self-assessment. Letöltés: [2021. 07. 08.] <http://assist.educ.msu.edu/ASSIST/school/mentor/decided/indexdecided.htm>
- Bábosik, I. (2012). A formáló-segítő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban. In C. Sárdi (Ed.), *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században: problémák és megoldási javaslatok*. (pp. 201-207). Eötvös József Könyvkiadó.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Bárdossy, I., & Dudás, M., (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Brassói, S, Hunya, M., & Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle, Július-augusztus 2005. Letöltés: [2021. 07. 01.] <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html>
- Falus, I., & Kimmel, M. (2003). *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 96–116). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004/3, 359–374. Letöltés: [2021. 06. 06.] <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf>
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Video portfolio assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching. *Educational Assessment*, 5(4), 225–297. Letöltés: [2021. 06. 25.] https://doi.org/10.1207/s15326977ea0504_1 G

- Golnhofer, E. (2003). A pedagógiai értékelés. In I. Falus (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 385–416). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kardos, M. (2016). A tanári nézetek és az osztálytermi interakciók összefüggései a kutatási eredmények tükrében. *Pedagógusképzés*, 14 (43), 2016/1–4. 37–46. Letöltés: [2021. 06. 10.] <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.04>
- Kopp, E. (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 39–56.
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
- Lénárd, S., & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó.
- Mogyorósi, Z. (2018). A reflektivitás megközelítése a pedagógiában. In I. Perjés & K. Héjja-Nagy (Eds.), *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. (pp. 71–79). Líceum Kiadó.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2020). *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák*. Líceum Kiadó.
- Romano, M., & Schwartz, J. (2005). Exploring Technology as a Tool for Eliciting and Encouraging Beginning Teacher Reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 149–168. Letöltés: [2021. 06. 01.] <https://www.learntechlib.org/primary/p/6026/>
- Szabó, L. T. (1999). Reflektív tanítás. *Educatio*, 1999/3. 500–506. Letöltés: [2021. 05. 28.] https://epa.oszk.hu/01500/01551/00086/pdf/EPA01551_educatio_1999_3_500-506.pdf
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Letöltés: [2021. 05. 21.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés: [2021. 05. 30.] https://www.eltereadler.hu/media/2016/05/Szivak_READER.pdf
- Virág, I. (2018). Értékelés a felsőoktatásban – A fejlesztő értékelés lehetőségei. In I. Perjés & K. Héjja-Nagy (Eds.), *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. (pp. 80–95). Líceum Kiadó.
- Welsch, R. G., & Devlin, P. A. (2007). Developing pre-service teachers' reflection: Examining the use of video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53–61. Letöltés: [2021. 06. 03.] <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463429>

A PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ

Fő problémák:

- Innováció és együttműködés az oktatásban, az innováció jellemzőinek megismertetése az oktatásban, a jó gyakorlatok adaptálása
- Minőségbiztosítás, a minőségbiztosításhoz kapcsolódó innovatív lehetőségek
- Innováció és együttműködés a tanári karrierben (a szakmában maradás kettényezős modellje)
- Tanulási és tanítási stílusok és stratégiák (mikor, hogyan és miért kell ezeket megújítani)
- Sajátos nevelési igényű esetek

Várható eredmények:

A résztvevők képesek lesznek:

- a tudás és tudásmenedzsment fogalmának értelmezésére és rendszerszemléletére,
- elemezni saját és intézményi innovációs lehetőségeiket,
- az innovációs folyamatok menedzselésére,
- az önreflexió elérésére,
- „átfogalmazni” és „átértékelni” tanítási tapasztalataikat a pozitív gondolkodáson keresztül,
- értelmezni a minőség, a minőség-ellenőrzés és a minőségbiztosítás fogalmát és a mentori folyamat minőségbiztosítási keretrendszerét,
- elemezni és fejleszteni saját innovációs potenciáljukat, valamint a mentoráltak és intézményeik innovációs potenciálját a mentorálás minőségének biztosítása érdekében,
- innovációs folyamatok tervezésére és irányítására a mentorálás minőségbiztosításán belül,
- jobban megérteni a mentorok szerepét, kreatív gondolkodással megoldani a problémákat, értékelni a különböző személyiségjegyek fontosságát a tanár számára, és tisztában lenni a szakmai kompetenciáik fejlesztésének fontos területeivel,
- gyakorolni és hasznosítani a pozitív pszichológia és a pozitív nevelés elemeit a pedagógusszemélyiség komplex fejlesztésének, pályaaorientációjának erősítése érdekében,
- megérteni a webalapú alkalmazások és az online hirdetőtábla jelenségét,
- a Padlet applikáció alkalmazására, online faliújság létrehozására és bevonására a tanítási és mentori gyakorlatba,
- megérteni a sajátos nevelési igények jelenségét, az integráció és befogadás fogalmait a gyakorlatban,
- megérteni a tükrözött módszert a gyakorlatban és készségeket szerezni ennek a módszernek a tanítási és mentori gyakorlatban való használatában.

A pedagógiai innováció és együttműködés, a pedagógiai innováció sajátosságainak megismerése, a jó gyakorlatok adaptálása

A. A PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ RENDSZERSZINTŰ MEGKÖZELÍTÉSE

Ha a pedagógus folyamatosan képes szakmai munkáját megújítani, pedagógiai tevékenységét ebben a szellemben végezni (Varga & Kalocsai, 2016), **pedagógiai intézményi innovációról** beszélhetünk. Az intézményi innováció **létrejöttére** az intézményen belüli és kívüli szakmai környezet is hatással van. Az innováció akkor eredményes, ha **terjedni** is tud. Ahhoz, hogy ez bekövetkezessen, a pedagógusoknak el kell **sajátítaniuk** az innováció alkalmazásához szükséges (elméleti és tapasztalati) **tudást**: vagyis **a professzionális tanulást** kell gyakorolniuk (Réti, 2016).

Azok a fejlesztési beavatkozások, amelyek a közoktatás rendszerében innovációkat generálnak, éppúgy, mint a pedagógusok szakmai tudásának és képességeinek fejlesztése, felfoghatóak úgy is, mint **tudásmenedzsment-folyamatok** (Halász, <http://halaszg.elte.hu/download/OFI-tudasmenedzsment.pdf>).

Megjegyzés a lektornak: Egy **intézményi szintű humán erőforrás-menedzsment** gyakorlata számos **tudásmenedzsment-elemet** tartalmazhat anélkül, hogy az utóbbi megjelenne explicit célként. Például egy olyan iskolai **pedagógusértékelési** vagy **teljesítménymenedzsment-rendszer**, amelyre az jellemző, hogy a **pedagógusokat bevonják** egymás értékelésébe, és ennek egyik eleme **egymás óráinak látogatása**, a pedagógusok közötti **tudásmegosztás** egyik fontos **formájává** válhat, és **innovációs folyamatokat generálhat** az iskolában, noha az eredeti cél nem ez volt (Halász, <http://halaszg.elte.hu/download/OFI-tudasmenedzsment.pdf>).

Feladat: PÉLDÁK AZ OKTATÁSI INNOVÁCIÓRA

Fókusz: a tudásmenedzsment-folyamatok azonosítása.

Cél: a **résztvevők képesek azonosítani az iskolában zajló folyamatokat**.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: vita

Eszközök: nem szükséges

Időigény: 10-15 perc

Leírás: Mondjon hasonló példákat saját iskolájából, amelyekről úgy gondolja, hogy megfelelnek az innováció fogalmának! Ezt követi a csoportos megbeszélés. A tudásnak legalább két formáját különböztetjük meg: a tudás szavakkal kifejezhető, verbalizálható, **deklaratív** (a „mit” tudás), illetve a szavakkal ki nem fejezhető, azaz gyakorlatba vagy cselekvésbe ágyazott **procedurális** (a „hogyan” tudás) formáját (Halász, <http://halaszg.elte.hu/download/OFI-tudasmenedzsment.pdf>). A tudás különböző formái, összetevői és kölcsönhatásai című ábra prezentálja a tudás különböző formáit, összetevőit és azoknak a kölcsönhatásait.

Explicit (formális) tudás	Deklaratív tudás	Ismeret	Kompetencia	Szakértelem	Műveltség
Implicit (informális) Tacit tudás (gyakorlatba ágyazott)	Procedurális tudás	Készség, képesség			

Ábra: A tudás különböző formái, összetevői és kölcsönhatásai

Megjegyzés a lektornak: Az explicit-deklaratív-ismeret hármas eredményezi a **műveltséget**. A **szakértelem** a tacit-procedurális-készség-képesség hármasnak felel meg. A **kompetencia** pedig annak a nem kognitív területnek felel meg, amelyet a késztetések, a motivációk, az attitűdök fogalmaival írunk le (Kovács, 2011).

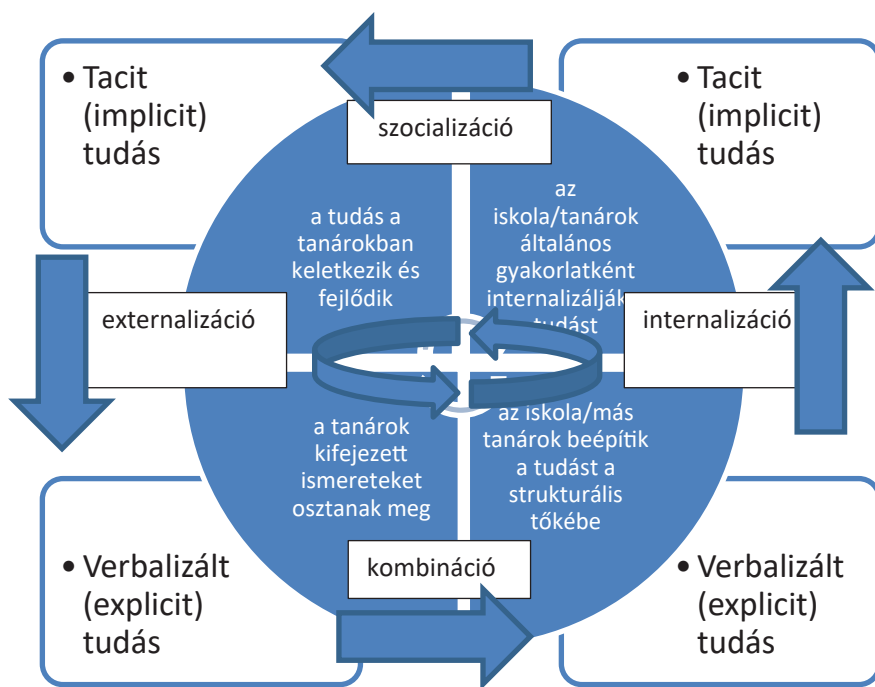
A **tacit tudást** hallgatólagos tudásnak is nevezzük (Nonaka & Takeuchi, 1995).

A közös meggyőződés és tudás összefüggésében a hallgatólagos (tacit, implicit) és a verbalizált (explicit) tudás fogalmaira támaszkodva a **tudáskonverzió négy módját** (ábra: A tudáskonverzió négy módja) különböztetjük meg (Nonaka & Takeuchi, 1995).

-tól	-ig	
	Tacit (implicit) tudás	Verbalizált (explicit) tudás
Tacit (implicit) tudás	Szocializáció (olyan tudást hoz létre, amelyet mások elfogadnak)	Externalizáció (fogalmi ismereteket hoz létre)
Verbalizált (explicit) tudás	Internalizáció (működési ismereteket hoz létre)	Kombináció (szisztematikus, rendszerező tudást hoz létre)

Ábra: A tudáskonverzió négy módja (Nonaka & Takeuchi, 1995 adaptációja)

A **hallgatólagos, tacit, implicit tudás** nem verbalizált, intuitív tudás, ellentétben a valamilyen írott vagy beszélt formában kifejezett **artikulált, verbalizált, explicit tudással**. Akár tacit, akár verbalizált tudásformák is lehetnek egy egyén, egy csoport vagy egy szervezet tulajdonai. Ezen **átalakítási módok** mindegyike egyúttal a **lényegi tudás létrehozásának folyamata** (Baskerville & Dulipovici, 2006).



Ábra: A tacit és explicit tudás közötti átmenetek Nonaka-féle modelljének alkalmazása az iskolák világára (Halász, <http://halaszg.elte.hu/download/OFI-tudasmenedzsment.pdf>)

A **tudásáramlásnak** ez a modellje a **tacit és explicit tudás** folyamatos egymásba történő átalakulását ábrázolja. E körkörös folyamat első állomása az **externalizáció**, azaz a **tacit tudás explicitté alakítása**. A **kombináció** jelenti az **explicit tudások összekapcsolását**. Ezt követi az **internalizáció**, azaz az **explicit tudás tacitá alakítása**. Majd következik a **szocializáció**, azaz a **tacit tudás másokhoz való közvetítése**.

Feladat: A TACIT ÉS A KIFEJEZETT TUDÁSFÁZISOK MEGHATÁROZÁSA

Fókusz: a tudásmenedzsment folyamat fázisainak azonosítása.

Cél: a résztvevők példákat mutatnak be a tacit és explicit tudás átalakulására.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: vita

Eszközök: nem szükséges

Időigény: 10-15 perc

Leírás: A lektor és a résztvevők együtt határozzák meg a tacit és explicit tudás átalakulási modelljének minden fázisát. A résztvevők saját iskolájukból, saját tapasztalataikból mondanak példákat, amelyek szerintük megfelelnek a modell egyes összetevőinek. Ezt csoportos beszélgetés követi.

Néhány példa:

Az **externalizáció (a tacit tudás explicitté alakítása)** akkor történik, amikor egy pedagógus egy belső továbbképzés vagy akár informális kommunikáció keretei között a kollégáit megismerteti a saját maga által kialakított óraszervezési megoldásával úgy, hogy megpróbálja leírni és elmagyarázni a többieknek, hogy mit csinál. A **kombináció (az explicit tudások összekapcsolása)** akkor történik, amikor a saját gyakorlatát élőszóban vagy írásban bemutató kollégájukat hallgatva a továbbképzésen részt vevő pedagógusok kérdéseket tesztnek fel, és aktivizálva a meglévő szakmai tudásukat megpróbálják megérteni a hallottakat. Az **internalizáció (az explicit tudás tacitá alakítása)** akkor történik, amikor a továbbképzésen részt vevő pedagógusok a saját gyakorlatukban megpróbálják alkalmazni azt, amit a képzésen hallottak, és ennek nyomán fokozatosan átalakul az a mód, ahogyan egy-egy órát megszerveznek. A **következő a szocializáció (a tacit tudás másokhoz való közvetítése)**, ami akkor történik, amikor az új gyakorlatot kialakító pedagógushoz egy kollégája óralátogatásra érkezik, megfigyeli az osztálytermi munkáját, majd megpróbálja azt utánozni a saját osztálytermi gyakorlatában.

B. REFLEXIÓS KÉPESSÉG

A tanítás olyan szakma, amelyben az érzéseknek és a motivációnak alapvető szerepe van. Ezért ha elő akarjuk mozdítani a tanárok tanulását, figyelembe kell vennünk **gondolkodásukat, érzéseiket és vágyaikat**. Ezeket a dimenziókat mindig befolyásolja a **társadalmi kontextus** is (Clarke & Hollingsworth, 2002), ami azt jelenti, hogy a tanárok viselkedésének befolyásolására irányuló törekvéseket hozzá kell igazítani az **egyes tanárokhoz**, figyelembe véve a **saját környezetüket** (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

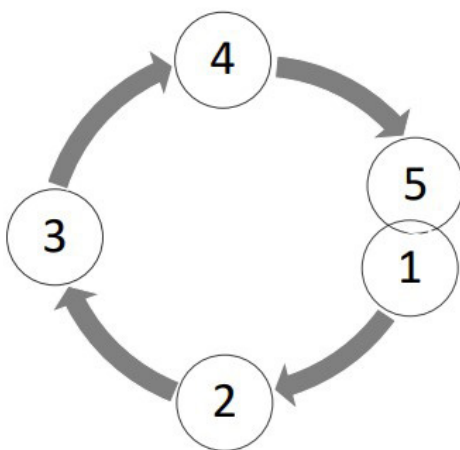
Ahhoz, hogy a **megszerzett új tudás** és **gyakorlati tapasztalatok** ténylegesen befolyásolják a tanár pedagógiai tevékenységét és **biztosítsák fejlődését**, azokra megfelelően reflektálni kell. Ezért a tanárok **reflektív szakemberré** válása a tanári munka eredményességének egyik kulcstényezője, mivel módot ad arra, hogy az összetett és váratlan helyzetekben spontán megoldásokat találjanak. A tanárnak gondolnia kell az általa megvalósított tanítási folyamat fejlődésére és a benne felmerülő helyzetekre. Ezenkívül értékelnie kell a tanítási helyzeteket a minőség és a tanulók tanulási eredményeire gyakorolt hatás szempontjából.

Megjegyzés a lektornak: A pedagógus mint reflektív szakember saját tevékenységére, a tanítási helyzetre, a tanulókkal folytatott interakcióira és a tanulási környezettel kapcsolatos döntéseire reflektál tudatosan. Ennek a folyamatnak alapkérdései a következők:

- „Mit csinállok voltaképpen?” – a tanár pedagógiai tartalmi tudásának és tapasztalatainak tükrében értékeli a helyzetet.
- „Mi a cselekedeteim, tevékenységeim értelme, jelentése?” – reflexió a pedagógiai elvekre, a tanári munka természetéről vallott nézeteinek vizsgálatával és bevonásával.

- „Hogyan váltam ilyenné?” – a szakmai szocializáció folyamatának értékelése.
- „Miért tudok másképp cselekedni, mint azt szokás?” – reflexió az egyéni tanári beállítódásokra, a saját gyakorlat és annak kontextusa közötti kapcsolatokra (feszültségekre). (Réti, 2016)

A reflektív szakember fejlődésének kulcsa, hogy az új látásmódot folyamatosan szélesíteni, gyakorolni tudja azzal, hogy folyamatosan értékeli cselekvéseinek (döntéseinek) hatását. A tanári önreflexió ideális folyamatának ALACT-modellje 5 összetevőt tartalmaz (A tanári önreflexió ideális folyamatának ALACT-modellje című ábra): 1 – Akció (cselekvés); 2 – Reflektálás a cselekvésre; 3 – Tanulságok levonása; 4 – A cselekvés alternatív módszereinek létrehozása; 5 – Kísérlet (valójában új cselekvés, ami egy új ciklus kezdetét jelenti).



Ábra: A tanári önreflexió ideális folyamatának ALACT-modellje (Korthagen, 2017)

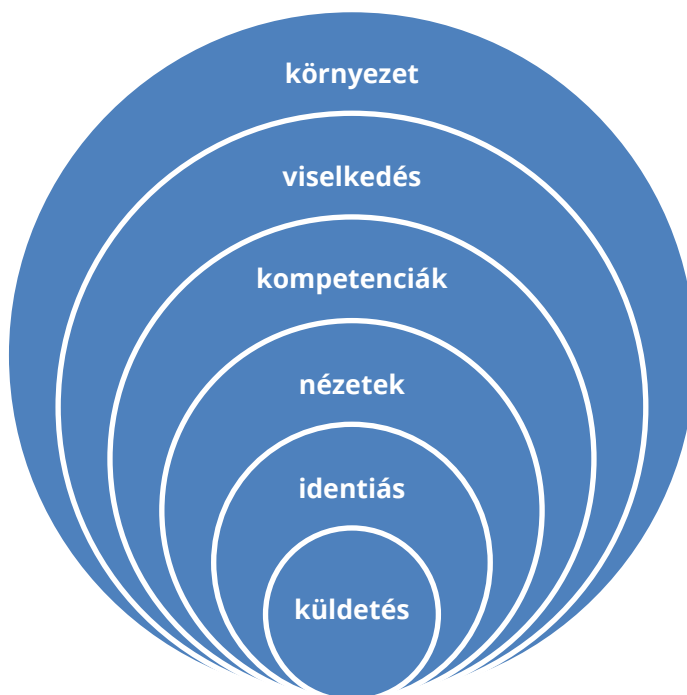
Megjegyzés a lektornak: Az ALACT-modell 2. és 3. fázisában a reflexiónak nemcsak az 1. fázisban szerepet játszó racionális szempontokra kell összpontosítania, hanem az érzelmi és motivációs szempontokra is. Az ALACT-modell által konkretizált reflexióra való összpontosítás segíti a tanárokat abban, hogy saját személyes elméleteiket dolgozzák ki a tanításról és tanulásról, természetesen tapasztalt szakértők irányítása alatt (irányított reflexió). Szükség van a probléma lényegének mélyebb tudatosítására (3. fázis), amely csak a 2. fázis részletesebb reflexiójával érhető el, amely tükrözi a gondolkodás, az érzés, a vágy és a cselekvés dimenzióit.

A 2. fázisból a 3. fázisba való átmenetet támogató kérdések:

0. Mi a kontextus?
1. Mit gondoltam?
2. Hogy éreztem magam?

3. Mit akartam?
4. Mit tettem?
5. Mit gondoltak a tanulók?
6. Hogy érezték magukat a tanulók?
7. Mit akartak a tanulók?
8. Mit tettek a tanulók?

A tanár mélyebb reflexióját segíti a **reflexiós szintek modellje**, az úgynevezett hagyamamodell (5. ábra). A modell a tanárok alapvető tulajdonságaira és eszmé-nyeire épül, amelyek a reflexió alapját adják, és társítja a tanári szakmai fejlődés szakmai és személyes dimenzióit (Korthagen & Vasalos, 2005).



Ábra: A reflexiós szintek modellje (A hagyamamodell; Korthagen, 2017)

A hagyamamodell első rétege a **környezet**, amely arra a társadalmi és szociális kontextusra utal, amellyel a tanár szembesül, például a tanulók, az osztályterem, az iskolakultúra és annak implicit vagy explicit szabályozása. A második réteg a **viselkedés**, amely a tanárok tetteit és cselekedeteit reprezentálja az előző rétegben történetekre reagálva, vagyis a környezettel kapcsolatban. A hagyamamodell harmadik rétege a **kompetenciák**at jelenti, amelyek a tanárok tudásához és készségeihez kapcsolódnak. Ez magában foglalja azokat a területeket, amelyek a tanár hozzáértését és jártasságát jelentik. A negyedik réteg a tanárok magukról és környezetükről alkotott **nézeteire**, a tanárok előfeltevéseire és meggyőződés-

sére vonatkozik. Ezek a feltételezések általában észrevétlenek és tudattalanok. Az ötödik réteg, az **identitás** ahhoz kapcsolódik, hogy a tanárok azonosítják önmagukat, önfelfogásukat és gondolkodásmódjukat, valamint a professzionális karaktereket, amelyeket magukról feltételeznek. A hagymamodell hatodik rétege a **küldetés**, amely arról szól, hogy hivatásukban hogyan fogalmazzák meg az értékeket és az ideálokat (Korthagen & Vasalos, 2005).

Feladat: REFLEXIÓ

Fókusz: a hagymamodell rétegeinek azonosítása, saját reflexió megvalósítása.

Cél: a résztvevők képesek legyenek reflexiót elérni a hagymamodell alapján.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: vita

Eszközök: nem szükséges

Időigény: 15-20 perc

Leírás: Az előadó kérdéseket tesz fel a hagymamodell minden egyes rétegéhez, amelyen keresztül a résztvevők megvalósítják a reflexiót (Ashraafi, Talebinejad & Shahrokhi, 2020).

Környezet: Melyek a legjelentősebb külső, környezeti problémák, amelyek befolyásolhatják a professzionális tevékenységét?

Viselkedés: Hogyan viselkedik, ha valamilyen problémás helyzet adódik az órán?

Kompetenciák: Mik a legjobb kompetenciái és készségei tanárként?

Hiedelem: Vannak korlátozó meggyőződései, amelyek akadályozhatják vagy negatívan befolyásolhatják tanítását?

Identitás: Hogyan látja a tanári szerepét?

Küldetés: Miért döntött úgy, hogy tanár lesz?

Befejezés

A tanárok **hatékony szakmai fejlődése** a **hatékony oktatás** biztosításának és az **innovációk bevezetésének** alapvető része. Nem minden szakmai fejlődés egyformán hatékony. A tanárok gyakorlati fejlődésének segítése elgondolást, tervezést és erőfeszítést igényel. Szükség van olyan oktatókra, képzőkre, akik nemcsak a tanárképzés operatív aspektusait helyezik előtérbe, hanem a „motivált, megbecsült és hatékony oktatói állományt” is „olyan kultúrában, amely lehetővé teszi a tanulók és az alkalmazottak kiváló teljesítményét” (Cordingley et al., 2015).

Ennek az intézményi kultúrának a meghatározó elemei a következők:

1. A szakmai fejlődésnek a tanulói eredmények javítására és értékelésére kell összpontosítania.
2. A szakmai fejlődést szilárd bizonyítékokkal és szakértelemmel kell alátámasztani.
3. A szakmai fejlődésnek magában kell foglalnia az együttműködést és a szakértői kihívásokat.
4. A szakmai fejlődési programokat idővel fenn kell tartani.
5. És mindezt alátámasztja és megköveteli, hogy:

6. A szakmai fejlődést az iskolavezetésnek prioritásként kell kezelnie (Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organizations that offer professional development for teachers. 2016).

Megjegyzés a lektornak: A pedagógus-továbbképzésben a hangsúly a reflexió, a gondolkodás, az érzés, valamint az akarás figyelembevételén van.

Ennél is fontosabb, hogy a **reflektív gyakorlat** megfelelő módszer lehet az **elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatok** kiépítésére (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016).

C. INNOVÁCIÓ ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ EDUKÁCIÓBAN, A SAJÁTOSságOK MEGISMERÉSE, A JÓ GYAKORLATOK ADAPTÁLÁSA

A hatékony nevelés, oktatás szempontjából lényeges, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ-val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, ezáltal követendő példát nyújtanak tanítványaiknak. Ez azt jelenti, hogy maguk is elégedettek a szakterületükkel, a pedagógusi munkával (Réthy 2016). Akik magasabb szintű érzelmi készségekkel rendelkeznek, azok másokat is eredményesen fejleszthetnek a belső élmények átformálására. Az érzelmekkel való bánásmód érezhetően segítséget nyújt mind a saját érzelmek kontrollálásában, mind a másokhoz való viszonyulás tekintetében (Fehér 2018).

Seligman, a pozitív pszichológia mozgalom megalapítója az optimista és pesszimista emberek közötti különbséget az értelmezési stílusukban látja, vagyis abban, hogyan értelmezik a velük történt rossz, kellemetlen helyzeteket, dolgokat. Mivel ezek a helyzetek értelmezési stílusbeli különbségek, ezért ezek tanulhatók, formálhatók. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy az ember képes megtanulni az adott helyzetekre vagy eseményekre adott válaszainak, reakcióinak megváltoztatását, tehát hogy másként érzékelje, értékelje, értelmezze a vele történeteket. Szükséges tehát mélyebb vizsgálat alá vetni, hogy mit jelent egy adott helyzet, dolog, tapasztalat az egyén számára, és hogy hogyan magyarázza meg az abból fakadó érzéseket, érzelmeket, gondolatokat.

Az edukációs folyamatban felmerülő esetleges konfliktusos helyzetekben fontos az elsődlegesen negatívan megélt érzelmek újragondolása, újraértékelése. Ehhez szükséges a konzekvenciák, a tanulságok levonása, melyhez segítséget nyújt(hat) a pozitív pszichológia „újrakeretezés, újraértékelés” technikája. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy nézőpontot, szemléletet, értelmezési stílust szükséges váltani, a kellemetlen helyzetből „potenciális hasznót” húzni és tanulságot levonni pozitív végkifejlettel. Felfedezni, kikövetkeztetni a „rosszban a jót” a jövőbeni hasonló helyzetben, gyakorlatban való alkalmazás számára (Seligman 2011).

Mindezzel kapcsolatban természetesen felmerül a reflektív gondolkodás, amely a bonyolult (complex) és kihívásokkal, megpróbáltatásokkal teli pedagógusi

munka szerves része.¹ A tanárnak gyakran nehezen előrelátható helyzetekben szükséges egyéni megoldásokat találnia. Szükséges nézőpontokat váltania és megvizsgálnia intuitív, spontán megoldásait, vagyis reflektálnia kell saját gyakorlatára. Egyrészt szükség van a cselekvés közbeni reflexióra (amelyben a cselekvés világa konstruálódik, annak eredményével), másrészt az utólagos reflexióra. A tanár – mint reflektív szakember – akkor teljesít és fejlődik hatékonyan, amennyiben folyamatosan értékeli cselekvéseinek, tevékenységeinek hatását, továbbá tudatosan reflektál a tanulókkal folytatott interakcióira és a tanulási környezettel kapcsolatos döntéseire, reakcióira. A reflektív gondolkodás és gyakorlati hozzáállás tehát a pedagógusi munka eredményességének egyik kulcstényezője (Réti 2016).

Feladat: „GONDOLD ÚJRA, AVAGY KERETEDZD ÁT!” (Seligman, id. Bagdi 2018)

Fókusz: a pedagógusszemélyiség komplex fejlesztése – az önkép és az önértékelés pozitív irányú változtatása, a reflektív és önreflektív gondolkodás erősítése, az érzelmi intelligencia fejlesztése, a saját élmények átélésén alapuló szemléletek, technikák megismerése, a pozitív pszichológia „újrakeretezés, újraértékelés” technikájának gyakorlása.

Cél: A résztvevők pedagógiai gyakorlata vagy tanulmányai alatt szerzett egyik negatív tapasztalatának, élményének felidézése, megbeszélése, elemzése, megvitatása, feldolgozása. A következtetések, tanulságok levonása, a negatív tapasztalat(ok) pozitív irányú újragondolása, újraértékelése, „pozitív átkeretezése”. Továbbá egy pozitív, élményteljes tapasztalat, helyzet felidézése a pozitív megerősítés céljával.

Forma: csapatmunka/páros munka

Módszer: megbeszélés, esetmegbeszélés, pozitív átkeretezés, újrakeretezés, fejlesztő pozitív irányú újragondolás, átértékelés, újraértékelés

Eszközök: nem szükséges

Időigény: 2 x 90 perc

Leírás: A résztvevők első lépésben felidéznek és interpretálnak egy negatív élményt, illetve helyzetet a pedagógiai gyakorlatuk vagy tanulmányaik alatt szerzett tapasztalatukból, majd ezt elemzés, megvitatás alá vetik. A foglalkozás záró részében egy pozitív élményt, tapasztalatot is felidéznek, téve ezt mintegy pozitív megerősítésként, motivációként.

- Az ismertetett, elmondott, felidézett negatív élmény, tapasztalat, helyzet *egyéni értékelése* szubjektív (saját érzések) és objektív (szakmai szempont) megközelítés alapján.
- Az ismertetett élmények, tapasztalatok *közös – csoportos, vagy párban történő – megbeszélése*, elemzése, megvitatása.
- Közös *„élménybeszámolók”, a megtapasztalt élmények több szempontú, objektív és szubjektív feldolgozása, összehasonlítása, esetleges illusztrálása, demonstrálása – (szabadon választva pl. prezentáció, napló, szerepjáték, szituációs módszerek stb.).*

¹ Lásd még: Korthagen 2016.

- A konzekvenciák, a tanulságok levonása, a negatív élmények **„újraakkeretezése” és „újraértékelése”**, vagyis a nézőpont, a szemlélet, az értelmezési stílus váltása, a kellemetlen helyzetből „potenciális haszon”, illetve a tanulság levonása pozitív végkifejlettel az érintett egyén számára.
- Az eredetileg negatív tapasztalat, élmény és érzés összevetése, komparációja az új szemlélettel, érzéssel, az érzelmi intelligencia fejlesztése egyéni és csoportos visszacsatolással.
- A foglalkozás záró részében a pozitív tapasztalatok, élmények, helyes reakciók és eljárások elmondása, megerősítése. A gyakorlat fő hozadéka a reflexiók, az önreflexiók, a reflektív gondolkodás gyakorlása, az önmegerősítés gyakorlása a pozitív fókusz, a pozitív pszichológia **„újraakkeretezése” és „újraértékelése” technikájának felhasználásával.**

Magyarázat 1: „Újraakkeretezés, újragondolás”

Az **„újraakkeretezés”** lényege, hogy az egyén képes legyen megbirkózni a különböző élet adta nehézségekkel, helyzetekkel, esetleges traumákkal. A stratégia az, hogy keresse a felmerülő helyzetek pozitív oldalát, valamilyen „potenciális hasznát” és pozitív végkifejletét, tanulságát. Az újraakkeretezés, újragondolás vagy átkekeretezés egy rövid távú „terápiás eszköz”, melyben a helyzet paraméterei ugyanazok maradnak, csak a nézőpont van megváltoztatva. Amennyiben ez sikerül, a probléma megszűnik problémaként érzékelődni. Indokolt és hasznos tehát kísérletezni azzal, hogy más jelentést tulajdonítunk azoknak a helyzeteknek, amelyekben bárminemű negativitást, frusztrációt, traumát érzékelünk. „Az átkekeretezés, újraakkeretezés tehát a belső rugalmasság kiváló iskolája!” (Bagdi 2018: 249) E szemléletmód, illetve szemléletváltás szintén lényeges hozadéka, hogy az egyén képes a negatív tapasztalatokra, helyzetekre úgy tekinteni, mint kihívásokra, új lehetőségekre, amelyek az olyan erősségek fejlesztésére motiválnak, mint az elfogadás, együttérzés, türelem, előítéletek elengedése (Bagdi 2018: 251).

Az újraakkeretezéshez, átkekeretezéshez csatolható és a gyakorlatban alkalmazható kérdések pl.:

- *Hogy láttam a helyzetet az adott pillanatban?*
- *Hogy érzékeltem, mit éreztem az adott pillanatban, helyzetben?*
- *Hogyan látom most az adott helyzetet?*
- *Mit érzek most az adott helyzet felidézésénél?*
- *Miként láthatnám e helyzet körülményeit, az érintett személyt stb. másként?*
- *Miként érezhetek e helyzet körülményeivel, az érintett személlyel kapcsolatban másként?*
- *Mi a tanulság számomra, milyen reflexió következik számomra az adott helyzetből, tapasztalatból?*

Magyarázat 2: „Újraértékelés, újraértelmezés”

Az **„újraértelmezés”** lényege, hogy az egyén találjon „értelmet” a felmerülő helyzetben, a negatív élményben, esetleges traumában. Minden élettapasztalat tanul-

ságot is tartalmaz, amennyiben az értelmezve van. Ezen a ponton kapcsolható ide a logoterápia (logosz – értelem, Viktor Frankl nevéhez fűzve), melynek lényege, hogy a nehéz helyzetekben, frusztrált lelkiállapotban képes legyen az egyén megtalálni azt a lehetőséget, értelmet, amely által valamilyen motivációs erejű érték hozható létre, valósítható meg. A problémákat, a problémás helyzeteket úgy kell kezelni, mint kihívást, új lehetőséget, az önmegvalósítás egy lehetséges formáját.

Az újraértelmezéshez csatolható és a gyakorlatban alkalmazható kérdések pl.:

- Tanult-e valami hasznosat ebből a tapasztalatból?
- Tanult-e valami hasznosat ebből a tapasztalatból, ami felhasználható a jövőben?
- Milyen jó származhat ebből a helyzetből?
- Milyen fejlődést észlel magán ezen élmény, tapasztalat által?
- Találkozott-e bárkivel e tapasztalatnak köszönhetően, aki azóta részese lett az életének?
- Történt-e olyan hasznos változás az életében, amely a megélt helyzet nélkül nem történt volna meg Önnel?
- Miért hálás leginkább ennek a tapasztalatnak köszönhetően?
- Mit gondol, mi az üzenete, tanulsága e megélt helyzetnek az Ön számára?

Az ehhez hasonló kérdéseket minden „problémát felvető” alkalommal érdemes feltenni, elemezni és türelmesen körbejárni, míg értelmes válaszok nem születnek. A fájdalom, a csalódottság, a frusztráltság ugyanis elkerülhetetlen (a szakmai és a magánéletben egyaránt), viszont a „szenvedés” mivolta, szintje, időtartama választható és oldható (Bagdi 2018: 263–264).

A foglalkozás fontos tényezői:

- A pedagóguspálya nehézségeivel való szembenézés (a szituációs gyakorlatok segítségével) – mindenekelőtt a pályakezdők nehézségei, generációs különbségek a nevelőtestületben, az életpálya ciklusai, nemi szerepek a pedagóguspályán;
- Az oktató-nevelő folyamat hatékonyságának növekedése;
- Az érzelmi hatást keltő helyzetek átélése, megbeszélése, élménybeszámolók szemléltetése, elemzése, percepciója;
- **Értelmi és érzelmi megélés, átélés, befogadás;**
- Véleményformálás, értékelés, önkifejezés, megbeszélés, kölcsönös elfogadás, empátia, tolerancia;
- Kommunikációs csatornák és eszközök bekapcsolása: verbális, nem verbális kommunikáció és metakommunikáció.

A foglalkozás fejlesztő hatásai (szociális és szakmai szempontból):

- Az „újrakeretezés” és „újraértékelés” alkalmazásával stratégiák kialakítása a belső és külső bizonytalanságok, érzések, érzelmek, esetleges konfliktusos helyzetek kezelésére;

- Az átélt élmények, tapasztalatok felidézésével, újrakeretezésével és újraértékelésével az érzelmi intelligencia fejlesztése;
- A reflektív gondolkodás kialakítása az irányított beszélgetések által;
- Együttműködés és kommunikációs képességek erősítése, fejlesztése;
- A csoportos megbeszélés hozzájárul a kommunikációs készségek, a társas kapcsolati készségek fejlesztéséhez, pozitív irányú fejlődéséhez;
- Az esetmegbeszélések segítségével a pedagógus pályaaorientációjának, szakmai pályához fűződő viszonyának, elkötelezettségének erősítése.

A minősegbiztosítás, és a minősegbiztosítási rendszert támogató innovatív lehetőségek

Téma konkrét célja:

- megérteni a minőség, a minőség-ellenőrzés és a minősegbiztosítás fogalmát,
- jellemezni a mentori folyamat minősegbiztosítási keretrendszerét,
- elemezni és fejleszteni saját, valamint a mentoráltak, illetve intézményeik innovációs potenciálját a mentorálási folyamat minősegbiztosítása érdekében,
- innovációs folyamatokat tervezni és irányítani a mentorálás keretében a minősegbiztosítás érdekében.

D. A MENTORI FOLYAMAT MINŐSEGBIZTOSÍTÁSI ELJÁRÁSAINAK KERETEI

Az emberi tevékenység természetes velejárója a monitorozás, az ellenőrzés, a visszacsatolás és az értékelés, ami a tevékenységének minden területén támogatja az egyén fejlődését, előrehaladását.

A minőséggel kapcsolatos témák megvitatásánál **két** kifejezés jelenik meg: a minőség ellenőrzése és a minőség biztosítása. A minőségellenőrzés vagy minősegbiztosítás fogalmak definiálásához szükségszerűen a minőség fogalmának meghatározásából kell kiindulnunk. Hornby (1989) a minőséget úgy határozza meg, mint „az áruk előállítás vagy szolgáltatási módjának irányításának gyakorlata annak érdekében, hogy fenntartható legyen azok magas színvonala”. Egyszerűen a minőség a jószág bizonyos foka.

A minősegbiztosítás lényege arról szól, hogy léteznek olyan mechanizmusok, eljárások és folyamatok, amelyek biztosítják, hogy a kívánt minőséget elérjük, miközben azokat monitorozzuk és mérjük (Hornby, 1989; Guri-Hosenblit, 1997; Harvey & Green, 1993). A mentorálás célja a leendő tanárok és a **pályájuk kezdetén levő** tanárújoncok pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése. A mentori folyamatban a minősegbiztosítás legfontosabb feladata az azonnali visszacsatolás; folyamatos ellenőrzés; a mentorált pedagógiai tevékenysége holisztikus és egyes elemeinek elemzése, az elemzés eredményeinek értékelése; a hiányosságok feltárása és azok kiküszöbölésére **irányuló támogatás a mentorált fejlődése érdekében; egy holisztikus kép** alkotása a mentorált professzionalizmusáról; a további mérföldkő meghatározása a szakmai fejlődés érdekében. A mentori folyamat jó gyakorlata azonban megköveteli a monitoring- és értékelési

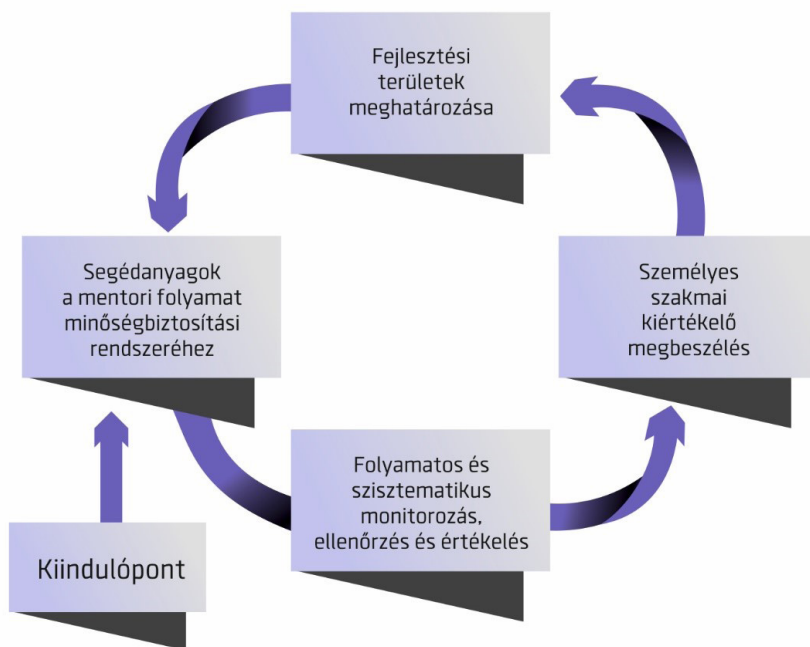
folyamatok átgondolt rendszerét, az egyértelmű követelmények és az objektív kritériumok meghatározását, valamint a mérhető és elérhető célok kitűzését a további szakmai fejlődés tervezése során.

Megjegyzés: Az előadó a mentori folyamat minőségbiztosítási keretrendszerének jellemzőit a „Mentori folyamat minőségbiztosítási sémája” című ábra segítségével jellemezheti és illusztrálhatja.

A mentorálás során a minőségbiztosítási folyamat egyfajta ötlépcsős rendszer, amely a mentor és a mentorált között rendszeresen megvalósuló négy lépés ismétlődő tevékenységeire épül, amelyek a kezdő tanár pedagógiai tevékenységének minőségére **fókuszálnak**, az ő pedagógiai kompetenciáit és a szakmai fejlődését irányítják.

A minőségbiztosítási folyamat keretrendszerét a „Mentori folyamat minőségbiztosítási sémája” című ábra mutatja.

A következő részek a minőségbiztosítási folyamat tervezésének egyes lépéseit jellemzik alapul szolgálva a tanfolyam tevékenységeihez és feladataihoz a mentorkurzus résztvevőinek.



Ábra: Mentori folyamat minőségbiztosítási sémája

1. fázis – A mentorálás „status quo”-ja/kiindulópontja

A mentorálás „status quo”-ja, kezdeti szakasza a mentorok megismerési folyamatával kezdődik, azaz személyes találkozás során meg kell ismerkedniük a mentoráltjukkal. A mentornak fel kell mérnie a mentorált személyiségét, informálódnia

kell a korábbi pedagógiai tapasztalatairól, a mentorált önértékelése alapján információt szerezni a tanítási stílusáról, alkalmazott oktatási formáiról és módszereiről; digitális írástudásáról és a digitális technológiák oktatási folyamatban való alkalmazásáról; fel kell mérnie a mentorált kommunikációs készségét, valamint pedagógiai problémák megoldására irányuló képességét.

Feladat: A MENTORING FOLYAMAT ALAPJAI

Fókusz: bizalmas munkakapcsolat és légkör kialakítása, ezzel egyidejűleg a mentorált megismerése, szakmai kompetenciáinak nyomon követése a legrövidebb időn belül.

Cél: a mentorálttal való kezdeti ismerkedéshez szükséges információkészlet meghatározása; strukturált interjú tervezése a mentor és a mentorált személyes interjújához.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: ötletbörze

Eszközök: tábla vagy flipchart, íróeszközök

Időtartam: 15-20 perc

Leírás: Az első lépésben az előadó jellemzi a minőséggel kapcsolatos két fő fogalmat, és bemutatja a mentori folyamat minőségbiztosítási rendszerének sémáját a bevezető szakaszban. Frontális munka keretében az oktató felkéri a tanfolyam résztvevőit, hogy gondolkodjanak el arról, hogy milyen kezdeti információkat kell tudniuk a mentorált(ak)ról, és azokat írják le egy papírlapra, a résztvevők 2-3 percet kapnak a feladat elvégzésére.

Az ötleteket ötletbörze keretében hívják elő a csoportokba szervezett résztvevők, és majd a csoportmunkára szánt idő elteltével frontálisan a kurzus vezetőjének irányításával a táblán összesítik a csoportok által feljegyzett ötleteket.

Ezt követően a tanfolyam résztvevői 3-4 fős csoportokban dolgoznak, ahol a mentorált megismerésével kapcsolatos ötletek alapján kérdéseket fogalmaznak meg egy strukturált interjúhoz.

2. fázis – Segédanyagok a mentori folyamat minőségbiztosítási rendszeréhez

A hatékony mentorálás alapja a kölcsönös együttműködés, amely deklarált előírások és kritériumok alapján szabályozott, és a közös célok megfogalmazásán és a teljesítés időhorizontjának megtervezésén alapszik. A mentor és mentoráltja között a mentorálttal szemben megfogalmazott elvárások követelményeit és kritériumait összefoglaló és a monitoring időbeli tervezetét leíró dokumentumok képezik a mentorálási folyamat minőségi rendszerének alapját és egyben a mentorálás útmutató anyagait. Fontos, hogy a mentor koordinálja és a mentorált aktívan részt vegyen ezeknek a dokumentumoknak az elkészítésében, amelyek a mentorált önszabályozott tanulásának alapját képezik, és segítik személyes és szakmai fejlődését.

Mire összpontosítanak elsődlegesen ezek a segédanyagok/dokumentumok? Különösen **kulcsfontosságú teljesítménymutatókat** deklarálnak a mentorált számára, amelyek meghatározzák, hogy a mentorálás során mely pedagógiai

kompetenciaterületek nyomon követésére, ellenőrzésére és végső soron értékelésére kerül sor. Egy másik fontos dokumentum **a mentorált teljesítménye értékelésének ütemezése**.

A mentorált fő teljesítménymutatói

Elvileg a pedagógiai munka 4 olyan alapterületét különböztethetjük meg, amelyek a mentorált pedagógus kulcsfontosságú teljesítménymutatóinak deklarálását igénylik, pl.:

1. Az osztálytermi oktatási tevékenységek és azok részterületei:
 - az oktatás tervezése a tanterv és az órai célok tekintetében,
 - tanári felkészülés,
 - a tanítási elvek alkalmazása,
 - a tanulók tanulási folyamata értékelési elveinek tiszteletben tartása és betartása,
 - tehetséggondozás,
 - a humanizmus elveire épített, személyre szabott és tanulóközpontú oktatás megvalósítása.
2. Mentorált/pályakezdő tanár (tanár–diák, tanár–szülő, tanár–anár) pedagógiai kommunikációja.
3. (Pályakezdő tanár esetében) a pedagógiai dokumentáció és annak adminisztrációja.
4. A tanulók tanulási eredményeinek és bizonyítékainak archiválása.

A mentorált teljesítménye értékelésének ütemterve

A teljesítmény nyomon követésének és értékelésének ütemtervében egyértelműen fel kell tüntetni a mentorált monitorozandó pedagógiai tevékenységének konkrét tartalmát (az értékelési területeket és annak kritériumait), az ellenőrzési és értékelési folyamat időzítését és módszereit. Ez egy hasznos és transzparens képet, útmutatót biztosít a mentornak és a mentorálnak egyaránt a mentorált pedagógiai tevékenységének és kompetenciáinak folyamatos nyomon követésére, ellenőrzésére és értékelésére nézve. Ugyanakkor ennek az anyagnak tartalmaznia kell a mentor és mentoráltak által használt összes értékelési és önértékelési eszközt. Ez a dokumentum akkor tekinthető hatékonnak, ha az értékelési folyamat szereplői (az értékelő és az értékelt) aktívan részt vesznek az értékelési kritériumok megfogalmazásában és magának az értékelési folyamatnak a tervezésében. Így az együttműködés kezdetén a mentor a mentorálttal együttműködve ütemtervet készít a teljesítmény-ellenőrzésre, meghatározzák a főbb teljesítménymutatókat, deklarálják az ellenőrzési területeket és az értékelési szempontokat.

Feladat: FORMATÍV/FEJLESZTŐ ÉRTÉKELŐESZKÖZ A KIVÁLASZTOTT PEDAGÓGIAI KOMPETENCIA TERÜLETÉNEK ÉRTÉKELÉSÉRE

Fókusz: a kritériumértékelő táblázatok (Rubrics) megtervezése egy adott pedagógiai kompetenciaterülethez.

Célok: az adott pedagógiai terület kulcsmutatóinak azonosítása, a rubrikák kategóriáinak megfogalmazása; kritériumok és azok dimenzióinak megfogalmazása a rubrikák kategóriáihoz.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: megbeszélés

Eszközök: tábla vagy flipchart, íróeszközök

Időigény: 20-30 perc

Leírás: A tanfolyam vezetője felkéri a résztvevőket, hogy alkossanak háromfős csoportokat.

Az alábbi példán keresztül a mentor elmagyarázza az értékelési szempontok táblázatainak tartalmi felépítését:

 **Quick Rubric**

ÉRTÉKELÉSI MÓDSZER			
Példa kritériumértékelő táblázat tartalmára és szerkezetére			
© 2021, Szarka			
Tabuľka hodnotiacich kritérií je nápomocná pri monitorovaní začínajúceho pedagóga pri triedno-hodinovom hodnotení.			
	Výborné	Priemerné	Slabé
Kritériá	Učiteľ vždy jasne a jednoznačne formuluje kritériá hodnotenia.	Učiteľ vo väčšine prípadov formuluje jasne a jednoznačné kritériá hodnotenia.	Učiteľ v niektorých prípadoch formuluje kritériá hodnotenia, avšak kritériá nie sú vždy jasne a jednoznačné.
Spôsob hodnotenia	Učiteľ komunikuje okrem pozitívneho hodnotenia a nedostatkov aj zrozumiteľné informácie o tom, čo je nutné spraviť na dosiahnutie pokroku.	Učiteľ komunikuje okrem pozitívneho hodnotenia aj chyby a nedostatky žiakov.	Učiteľ komunikuje iba chyby a nedostatky žiakov.
Rozvíjajúci charakter hodnotenia	Učiteľ rešpektuje individuálne dispozície, je oceňovaná snaha a osobný pokrok pri riešení úloh, oceňuje sebavedomie, zodpovednosť, schopnosť spolupráce v skupine a vedenie skupiny.	Učiteľ oceňuje snahu a osobný pokrok pri riešení úloh, oceňuje schopnosť spolupráce v skupine a vedenie skupiny.	Učiteľ rešpektuje osobný pokrok žiakov.

This rubric was created with **Quick Rubric** and can be found at - <http://www.quickrubric.com/r/#/qr/szarka/sposob-hodnotenia>

Ábra: Példa kritériumértékelő táblázat tartalmára és szerkezetére

Ezután az oktató feladatártyákat oszt ki a csoportoknak, amelyeken a következő pedagógiai kompetenciaterületek vannak megfogalmazva:

1. Az osztálytermi tanulási folyamat irányítása
2. Pedagógiai adminisztráció irányítása
3. Osztálytermi kommunikáció

(Megjegyzés: Lehetőség van a résztvevőknek a csoportokban más pedagógiai tevékenységi területek feldolgozására is, amelyekhez a kurzus résztvevői meghatározzák a fő teljesítménymutatókat és azok kritériumait, de ebben a tevékenységben lehetőséget adunk arra, hogy a csoportok ugyanazokon a témákon is dolgozzanak, így a végén lehetőség nyílik a csoportmunka eredményeinek összehasonlítására.)

A csoportok saját értékelőtáblázatot készítenek az adott pedagógiai kompetenciaterületre.

A csoportmunka befejezése után a csoportok bemutatják, az azonos témát feldolgozó csoportok összehasonlítják és megvitatják az általuk elkészített kritériumértékelő táblázat tartalmát.

Feladat: MENTORÁLT PEDAGÓGIAI TELJESÍTMÉNYE ELLENŐRZÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK ÜTEMTERVE

Fókusz: a saját intézmény belső minőségbiztosítási rendszere alkalmazásának, a jó gyakorlatoknak az átgondolása, különös tekintettel a mentoráltak pedagógiai tevékenységének nyomon követésére, ellenőrzésére és értékelésére.

Célok: a résztvevők saját és intézményük belső minőségbiztosítási rendszerén belül szerzett tapasztalatainak és jó gyakorlatainak alapján a mentoráltak pedagógiai tevékenységének nyomon követésével, ellenőrzésével és értékelésével kapcsolatos tevékenységek meghatározása; a mentorált pedagógiai teljesítményének ellenőrzésére, értékelésére vonatkozó ütemterv megalkotása.

Forma: páros munka

Módszer: vita

Eszközök: tábla vagy flipchart, íróeszközök

Időigény: 20 perc

Leírás: Az előadó felkéri a tanfolyam résztvevőit, hogy alkossanak párokat. A párok azt a feladatot kapják, hogy vitassák meg saját intézményük belső minőségbiztosítási rendszerének jó gyakorlatát, különös tekintettel a mentoráltak pedagógiai tevékenységének nyomon követésére, ellenőrzésére és értékelésére. Az előadó kártyákon előkészített kérdéssort oszt szét a résztvevőknek, amellyel iniciál egy strukturált beszélgetést a párok között. A kártyák a következő kérdéseket tartalmazzák:

- Mire fókuszál az Ön intézményének belső pedagógiai ellenőrzése (monitorozása/megfigyelése)?
- Milyen formái vannak a belső megfigyelésnek az Ön intézményében?
- Milyen módszereket alkalmaz az intézménye belső pedagógiai ellenőrzés (monitorozás/megfigyelés) során?
- Milyen rendszerességgel történik intézményében belső pedagógiai ellenőrzés (monitorozás/megfigyelés)?
- Hogyan történik intézménye belső pedagógiai ellenőrzésének (monitorozásának/megfigyelésének) értékelése?

A pároknak jegyzeteket kell készíteniük az intézményükben folyó pedagógiai tevékenység belső ellenőrzésének (monitorozásának) bevált gyakorlatairól.

Ezután az előadó konkrét példát ad a teljesítmény értékelésének időbeosztására (lásd a táblázatot: Példa a mentorált teljesítményének értékelésére szolgáló ütemtervre), és felkéri a párokat, hogy készítsenek saját ütemtervet a mentoráltjuk egy tanévre vonatkozó teljesítményének értékelésére.

Ellenőrzés célja	Ellenőrzés tárgya	Időpont/időszak	Ellenőrzés módja
A tanítási folyamat folyamatos ellenőrzése	A tanítás formái és módszerei, a didaktikai elvek betartása, az IKT / DT megvalósítása, a tanulók aktivizálása, pedagógiai kommunikáció, kapcsolat a tanulókkal	Október - December	Óralátogatás
Pedagógiai dokumentáció ellenőrzése	Oktatási anyagok (klasszikus papírformájú, e-anyagok), feladatlapok, feladatbank, tesztek, projektmunka stb. Értékelés – a kurzus értékelésének kritériumai.	Folyamatos / véletlenszerű: szeptember-december	Tanítási folyamaton kívüli személyes találkozó keretében a mentorálttal
...			

Táblázat: Példa a mentorált teljesítményének értékelésére szolgáló ütemtervre.

3. fázis – Folyamatos és szisztematikus monitorozás, ellenőrzés és értékelés

A folyamatos nyomon követés, ellenőrzés, értékelés célja a kezdő pedagógus valós és aktuális pedagógiai kompetenciáinak megismerése.

Ebben a folyamatban fontos a változatos visszacsatolási és a formatív/fejlesztő értékelési stratégiák alkalmazása annak érdekében, hogy a leghitelesebb képet kapjunk a mentorált pedagógiai képességeiről, készségeiről és kompetenciáiról, valamint az ezekben megvalósult előrelépésről, fejlődéséről.

A hatékony és minőségi mentorálás folyamata megköveteli, hogy a mentor kellő ismeretekkel és készségekkel rendelkezzen a visszacsatolás és értékelés különféle stratégiáiról és eszközeiről (elsősorban a formatív/fejlesztő értékelésről mint a mentorálás fő stratégiájáról a mentorált pedagógiai kompetenciái fejlesztésének, előrehaladásának támogatására).

A mentori tevékenység során a folyamatos és szisztematikus nyomon követés, ellenőrzés, értékelés főként a fejlesztő értékelés elvein alapul, amely különböző stratégiák segítségével, különböző fejlesztő értékelési eszközökkel valósul meg. Példaként megemlíthetjük a megfigyelési lapokat, értékelési kritérium-táblázatokat, T-kártyát, ellenőrző jegyzéket, kilépőkártyát, személyes interjúk/megbeszélések jegyzeteit, kérdőívet, önreflexiós és metakogníciós értékelési eszközöket, személyes szakmai naplót stb.

A visszacsatolás mind a szummatív, mind pedig a formatív/fejlesztő értékelés középpontjában áll, de a visszajelzést a formatív/fejlesztő értékelés során elsődlegesen a tanítási és tanulási folyamat javítására használják (Panero & Aldon, 2016). Egyre jobban hangsúlyozzák a tanulók visszajelzési és értékelési ismereteinek fontosságát, valamint annak fontosságát, hogy a tanulók képesek legyenek megérteni a visszajelzéssel kapcsolatos információkat, és változtassanak a visszajelzésekhez való hozzáállásukon, ezzel is támogatva a tanulási folyamatukat (Carless & Boud, 2018). Ez érvényes a mentori folyamatban a mentoráltakra is. Az oktatási folyamat szereplői (tanár, tanuló, mentor és mentorált) visszacsatolással és értékeléssel kapcsolatos ismereteinek fejlesztését erősen megköveteli. Fontos, hogy minden tanár rendelkezzen saját gyűjteménnyel különböző értékelési eszközökből.

A tevékenység célja, hogy fejlessze a mentorált azon képességét, hogy a hatékony osztálytermi visszajelzés gyakorlatához keressen megfelelő e-értékelő eszközöket.

Feladat: E-ÉRTÉKELŐ ESZKÖZÖK AZ AZONNALI TANTEREMI TEVÉKENYSÉG ÉRTÉKELÉSI FOLYAMATÁHOZ

Fókusz: a mentorok visszacsatolási és értékelési ismereteinek fejlesztése és ösztönzése arra, hogy hatékony osztálytermi e-értékelési és visszacsatolási eszközöket keressenek, hogy felkészüljenek arra, hogy ezt a tudást beépítsék a mentori folyamatba.

Célok: a „feed up”, „feedback”, „feed-forward” kifejezések tisztázása; klasszikus tantermi visszajelzési eszközök gyűjteményének elkészítése; e-értékelési és visszacsatolási eszközöket keresni az osztálytermi gyakorlathoz.

Forma: munka párban vagy kiscsoportokban (3 fő), frontális munka

Módszer: vita, megbeszélés

Eszközök: mobil eszköz (notebook, okos telefon)

Időigény: 30-40 perc

Leírás:

A résztvevők csoportosan kapják meg a következő feladatokat:

1. Párokban/csoportokban vitassák meg a fejlesztő értékelés keretében a következő kifejezéseket: „feed up”, „feedback”, „feed-forward”!
2. Mutassák be a beszélgetés eredményét!
3. Készítsenek listát klasszikus azonnali osztálytermi visszajelzési eszközökről!
4. Mutassák be a klasszikus visszajelzési eszközök gyűjteményét!
5. Keressenek online azonnali visszajelzési eszközöket, és készítsenek belőlük egy gyűjteményt!
6. Mutassák be az online értékelőeszközök keresésének eredményeit!

Megjegyzés: Javasoljuk az oktatóknak áttanulmányozni a következő szakirodalmat:
Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), s. 1315–1325.

Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), s. 20–25. Cit. 3. 10 2016. Dostupné na Internetu: https://s3-us-west-1.amazonaws.com/fisher-and-frey/documents/feed_forward.pdf

Fluckiger, J., Vigil, Y. T. Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College teaching*, 58(4), s. 136–140.

Fisher, D. & Frey, N. (2011). Feedback and feed forward. *Principal Leadership*(11(9)), s. 90–93. Cit. 28. 12 2016. Dostupné na Internetu: http://www.slcschools.org/departments/curriculum/language-arts/documents/Feedback_2015-03-19.pdf

Jenisová, Z., Braniša, J., Lauro, P., Kovacs, A. (2016). Možnosti spätnej väzby s podporou digitálnych technológií = Possibilities of feedback supported by digital technologies. *Media4u Magazine*(13.2), s. 35–39. Cit. 03. 01 2018. Dostupné na Internetu: <http://media4u.cz/mm022016.pdf>

Nicol, D.J. & Macfarlane–Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, s. 199–218.

Szarka, K. (2017). Súčasné trendy školského hodnotenia: Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia. (1.vyd.). Komárno: Kompres.

Feladat: ONLINE SZAVAZÓRENDSZEREK MINT AZONNALI VISSZACSATOLÁST BIZTOSÍTÓ E-ÉRTÉKELŐ ESZKÖZÖK

Fókusz: a digitális e-értékelő eszközök leggyakoribb hardveres megoldása, a szavazóeszközök (Clicker Systems) jellemzése, amelyek többnyire kompatibilisek a piacon már meglévő interaktív táblákkal.

A szavazóeszközök tanórai környezetben való használatának filozófiája a tanulók előzetes tudásának, megértésének, attitűdjének gyors nyomon követésén, a tanulói válaszok eredményei grafikus értelmezésének láthatóságán alapul. A tanulók anonimitásának lehetősége növeli véleménynyilvánításuk szabadságát. A pozitív hatást már régóta annak a folyamatnak tulajdonítják, amikor a tanulók online szavaznak az órai tevékenységek során (Crossgrove és Curran, 2008; Laxman, 2011). Ezek azonban teljesen elvesztették funkciójukat, hiszen a mobil eszközök teljes mértékben képesek kiváltani a hardveres klikkelő rendszereket, ha van vezeték nélküli internet-hozzáférés az osztályteremben. Elég egy megfelelő és ingyenes mobilalkalmazás, pl.:

- Polleverywhere (<https://www.polleverywhere.com/classroom-response-system>),
- Webclicker (<http://k12.webclicker.org/>),
- TheAnswerPad (<http://www.theanswerpad.com/>),
- mQlicker (<https://mqlicker.com/user>),
- mikropoll (<http://www.micropoll.com/>),
- addpoll (<https://www.addpoll.com/>).

Célok: a mentorált felhasználói készségeinek fejlesztése a polleverywhere.com online alkalmazások használatában.

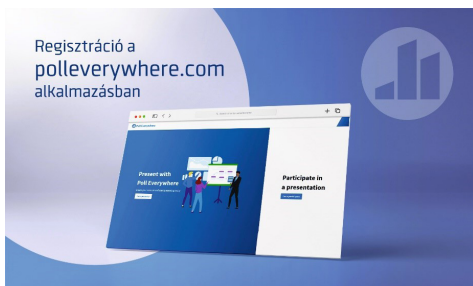
Forma: páros munka, csoportmunka (3 fő)

Eszközök: notebook, okostelefon

Időigény: 40 perc

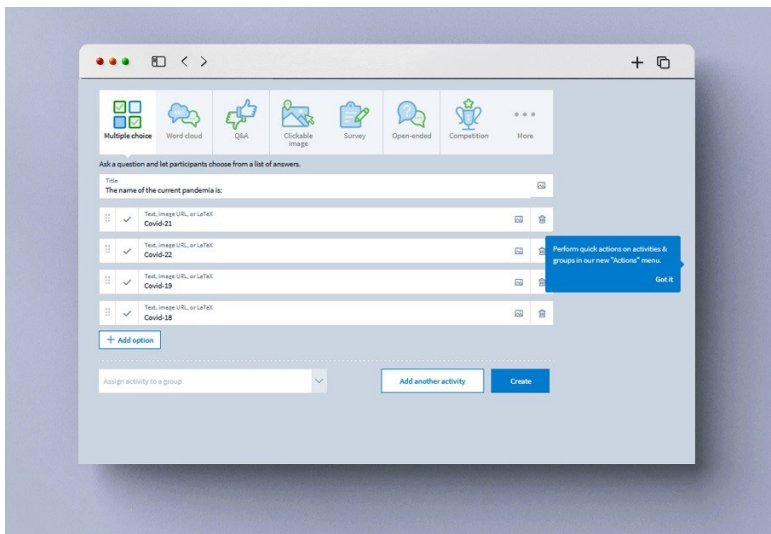
Leírás:

1. Regisztráljon a polleverywhere.com weboldalon előadóként!

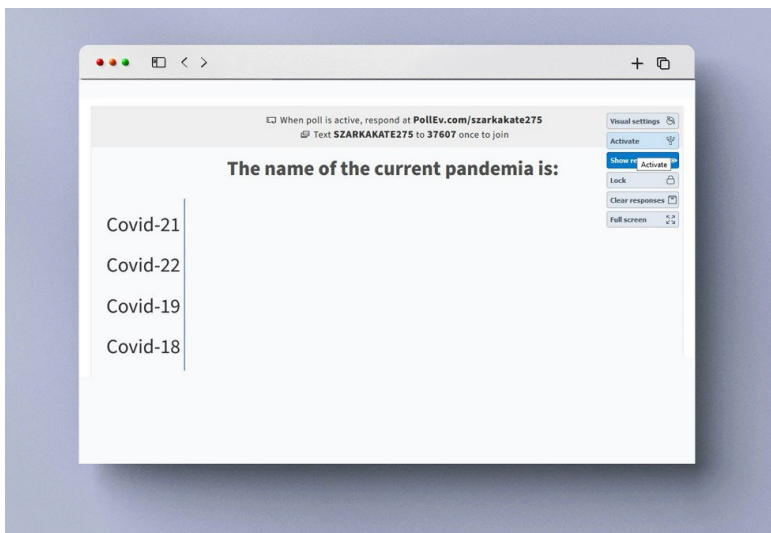


Ábra: Regisztráció a polleverywhere.com alkalmazásban

2. Hozzon létre feleletválasztós feladatot, és aktiválja a szavazást!



Ábra: A feleletválasztós feladat létrehozásának nézete



Ábra: A szavazás/feleletválasztós feladat előnézete

3. Az előadó arra kéri a résztvevőket, hogy csatlakozzanak a szavazáshoz a képernyő felső részén található hiperhivatkozással (például ez a cím: [PollEv.com/usersnameNo](https://pollev.com/usersnameNo)).
4. Majd hozzanak létre különféle típusú feladatokat a polleverywhere.com alkalmazás segítségével, amellyel azonnali osztálytermi visszajelzést kaphatnak a tanulóiktól!

4. fázis – Személyes szakmai kiértékelő megbeszélés

A mentorált és a mentor közötti személyes megbeszélés célja a megfigyelt időszakra vonatkozó, a mentorált és a mentor reflexióján alapuló értékelés eredményeinek áttekintése (az ellenőrzés eredményeinek közlése és az értékelési folyamatok megvitatása).

A személyes találkozó során a mentor reflexiójának és a mentorált önreflexiójának eredményeit nemcsak hogy ismertetik/bemutatják, hanem egymással konfrontálják is. Ezen a találkozón teret kell adni a mentorált aktuális szakmai státuszának elemzésére is, pl. SWOT-elemzés stratégiájával, amely révén a mentorált erősségei és gyengeségei, szakmai hiányosságai mellett a szakmai fejlődési igényeinek felvázolására is sor kerül.

5. fázis – Fejlesztési területek meghatározása

A SWOT-elemzés eredményei és a mentorált szakmai fejlődéséhez szükséges igények feltérképezése alapján a mentor a mentorált bevonásával meghatározza a fejlesztés kritikus területeit; konkrét célokat fogalmaznak meg az adott fejlesztési területen; meghatározzák a fejlesztési folyamat mérföldköveit a célok eléréséhez; összegezve egy szakmai fejlesztési tervet készítenek a mentorálás következő időszakára, ami beépül a mentorált pedagógiai teljesítménye értékelésének ütemtervébe. Ezzel egy adott időszakra a mentori folyamat egy ciklusa lezárul.

Innováció és együttműködés a tanárok karrierjében (a pályán maradás kétfaktoros modellje)

A téma specifikus célja:

- a hatékony együttműködés értelmezése
- a reflektivitás fejlesztése
- a pályán maradás kétfaktoros modelljének bemutatása

E. INNOVÁCIÓ ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS A TANÁROK KARRIERJÉBEN

Az európai gyakorlatban, a lisszaboni stratégiával összhangban, a pedagógus életpálya mint kontinuum jelenik meg. A pedagóguséletpálya-modellben a pedagógusképzésnek, a pályakezdők mentorálásának és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének egységes rendszerré kell összeállnia.

A 2010-ben kidolgozott európai uniós dokumentum (Commission Staff Working Document) szerint a kezdő tanároknak/tanárjelölteknek háromféle **támogatásra** és **együttműködési** lehetőségre van szükségük:

1. A **személyes támogatás**, melynek célja a tanári személyiség felépítése, a személyes és szakmai kihívásoknak való megfelelni tudás, a személyes szakmai profil felépítése, a pályaelhagyás megelőzése.
2. A **közösségi támogatás**, melynek célja az, hogy a kezdő tanár egy szakmai közösség részévé váljon, ismerje meg az iskolai kultúrát.

3. A **szakmai támogatás**, melynek célja a kezdő tanár kompetenciáinak fejlesztése, a folyamatos szakmai fejlődés útjának előkészítése. A támogatás elemei:
- a *mentori támogatás a képző egyetemek részéről*,
 - a kezdő és tapasztalt tanárok **szakmai tapasztalatainak megosztása**, kicserélése különböző iskolák között (*Handbook, 2010*).

A támogatás a dokumentum szerint négy, egymásba illeszkedő alrendszeren alapul. Ezek:

1. a mentorrendszer (személyes/csoportos támogatás), esetünkben ez a szakmai segítői támogatás;
2. a szakértői támogatási rendszer (szemináriumi jellegű foglalkozások a felsőoktatási intézmény, illetve szakmai-szolgáltató szervezet részéről);
3. a társak rendszere (informális, illetve formális kapcsolatokban, szeminárium keretében vagy internetes felületen keresztül valósulhat meg);
4. az önelemzés, önreflexiók rendszere (Stéger, 2010).

Fontos, hogy a szakmai támogatás a személyes fejlődést támogassa, holisztikus szemléletű legyen, és a nézetek feltárására és formálására figyeljen. A cselekvés időleges megváltoztatása helyett a valódi változást ígérő szakmai önazonosság, identitás és küldetés feltérképezése felől közelítsünk a pedagógussá válás folyamatában (Korthagen & Vasalos, 2008).

Feladat: AZ IDEÁLIS MENTOR MEGHATÁROZÁSA, „MENTORIDÉZŐ”

Fókusz: a gyakorlat résztvevők személyes emlékeire fókuszál.

Cél: a gyakorlat célja a mentor szerepének megértése.

Forma: csapatmunka

Módszer: megbeszélés

Eszközök: tábla, papír, toll, gyurmaragasztó

Időigény: 30 perc

Leírás: A képzésvezető kérje arra a résztvevőket (akik kiscsoportban dolgoznak), hogy idézzék fel azt a személyt, aki meghatározó hatással volt a pályájuk, életútjuk (szakmai, magán) alakulására! Néhány mondatban (1-1 percben) foglalják össze a csoport többi tagjának, hogy mely tulajdonságai, értékei hatottak különösen erősen rájuk! (5-6 perc)

Plakátkészítés – „Szerintünk az ideális mentor...”

A résztvevők összegyűjtik a mentorról szemben támasztott elvárásait. A feladat végeztével a kiscsoportok szóvivői bemutatják a plakátjukat a teljes csoportnak.

Résztvevői tevékenységek	Képzői tevékenységek
Résztvétel a csoportmunkában, a tulajdonságok, attitűdök, személyiségjegyek összegyűjtésében, a plakátok elkészítésében	Instrukciók adása a csoportmunkához A csoportmunka koordinálása A plenáris megbeszélés moderálása

A hatékony együttműködés magában foglalja azon képességeket, melyek szerint a gyakorlók hajlandó együttműködni az őt támogató kollégákkal, a szakmai segítőjével, pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a vele (szakmai) kapcsolatba kerülő szereplőkkel. Képes az együttműködésre a kollégákkal szakmai programok megvalósításában.

Feladat: A HATÉKONY EGYÜTTMŰKÖDÉS ALAPJAI, FELFEDEZŐ-RÁHANGOLÓDÓ JÁTÉK

Fókusz: a gyakorlat a résztvevők problémamegoldó képességeire fókuszál.

Cél: a gyakorlat célja egy probléma megoldása kreatív gondolkodás segítségével.

Forma: csoportmunka (3-4 fő), frontális munka

Módszer: megfigyelés

Eszközök: műanyag cső

Időigény: 30 perc

Leírás: Ismertesse a körben ülő résztvevőkkel a felfedező-ráhangoló játék szabályait! A résztvevőket két kisebb (minimum 4-4 fős) csoportra bontja: a játékosok és a megfigyelők csoportjára. A játékosok célja, feladata, hogy közösen felemeljenek egy plexicsövet úgy, hogy csak a két mutatóujjukat tehetik a cső alá. Nem foghatják meg kézzel, nem érhetnek hozzá más testrészükkel. A megfigyelők a feladat teljesítése alatt rögzítik a játékosok megjegyzéseit. A gyakorlat végén a résztvevők újra körbe ülnek, a megfigyelők megosztják jegyzeteiket, a résztvevők pedig tapasztalataikat. A képző moderálja a megbeszélést.

Résztvevői tevékenységek	Képzői tevékenységek
Plexicső megemelése a játék szabályainak megfelelően Az együttműködési gyakorlatban részt vevők megfigyelése, megjegyzéseik rögzítése Részvétel a plenáris megbeszélésben	Instrukciók adása a játékban való részvételhez A plexicsővel dolgozó csoport szabálykövetésének megfigyelése A plenáris megbeszélés moderálása

Alfejezet B: A reflektivitás fejlesztése

Az önelemzés, a reflektivitás fejleszthető óramegbeszélésekkel és reflektív szakmai napló alkalmazásával, akár portfólió formájában is. A folyamat facilitálására jól alkalmazható eljárás a kritikus barát módszer. Ebben tud leginkább megjelenni a partneri viszony, a módszer teret enged a gyakorlók önálló fejlődésének, a kevésbé direkt, jellemzően kollegiális támogatásnak. A gyakorlók és a szakmai segítők kapcsolatában a társas tanulás (peer learning) különböző formái jelenhetnek meg.

Schön a reflektív gondolkodás öt fázisát különbözteti meg, melyek a következők (Schön, 1987):

- a probléma felismerése,

- a probléma összevetése hasonló esetekkel, az adott helyzet sajátosságainak kiemelése,
- a fentiek alapján a probléma újrafogalmazása, azonosítása,
- kísérletezés a megoldásokkal, végül pedig
- a kívánt és nem kívánt következmények átgondolása.

Feladat: PÁROS REFLEKTÍV NAPLÓ

Fókusz: az analitikai gondolkodás segítése.

Cél: a résztvevők látóterének bővítése.

Forma: csapatmunka

Módszer: megfigyelés, beszélgetés, megbeszélés

Eszközök: papír, toll

Időigény: 30 perc

Leírás: A résztvevők páros reflektív naplót készítenek az óra-, foglalkozásmegfigyelés tapasztalatairól, a közben szerzett benyomásokról. A napló bal oldalán a reflektáló résztvevő leírja saját megfigyeléseit, észrevételeit. A napló jobb oldalán a kollégája (segítő párja, mentora) a leírt szövegekhez időről időre kérdéseket fogalmaz meg. A támogató személy olyan kérdéseket tesz fel, melyek segítségével az elemző gondolkodás fejlődhet, a naplóíró egy másik szemszögből tud rátekinteni a történésekre.

Megjegyzés a képzőnek:

Fontos, hogy felhívja a résztvevők figyelmét arra, hogy csak kérdések feltevésére kerülhet sor, a jobb oldalon minősítések ne jelenjenek meg.

Féldőben a résztvevők szerepet cserélnek, és tovább írják a reflektív naplót.

Résztvevői tevékenységek	Képzői tevékenységek
Részvétel a páros munkában	A páros munka segítése, koordinálása

Alfejezet C: A pedagóguspályán maradás kétfaktoros modellje

Prather-Jones (Schön, 1987) pedagóguspályán maradással kapcsolatos kutatásai azt bizonyították, hogy a befolyásoló tényezők két fontos csoportba sorolhatóak:

1. **egyéni jellemzőkre** (intrinzik motiváció, korlátok ismerete és elfogadása, rugalmasság és változatosság szerepe, képesség, hogy a dolgokat reálisan kezeljük stb.), illetve 2. **támogatással összefüggő tényezők:** adminisztratív, kollegiális.

Feladat: „ÉN MINT MENTOR”

Fókusz: a résztvevők személyes preferenciái.

Cél: a tanár fontos tulajdonságainak kiértékelése.

Forma: csoportmunka (3-4 fő)

Módszer:

Eszközök: papír, toll

Időigény: 60 perc

Leírás: A lektor tartson aukciót! Azokat a mentori tulajdonságokat, értékeket kínálja megvételre, amelyeket az előző feladatban a résztvevők összegyűjtöttek, kiegészítve más tulajdonságokkal. Mindenki 100 egységnyi zsetont kap, ebből gazdálkodhat. Aki valamiért a legtöbbet ígéri, azé lesz az adott tulajdonság, érték.

Megjegyzés: Fontos, hogy felhívja a résztvevők figyelmét arra, hogy a belőlük hiányzó, de birtokolni vágyott, illetve bennük meglévő, de fejleszteni kívánt értékekre licitáljanak.

Az „árverés” után beszéljék meg, ki, mit és mennyiért vásárolt, miért fontos számára az adott dolog, mi az, amit szeretett volna, de nem volt rá pénze, illetve mi volt az, amit sokan szerettek volna megvenni!

Résztvevői tevékenységek	Képzői tevékenységek
Részvétel az „Értékvásáron” Részvétel a plenáris megbeszélésben	Instrukciók adása a gyakorlathoz Az aukció moderálása A plenáris megbeszélés moderálása

F. JÓ GYAKORLATOK

Angliában a kezdő tanár szakmai fejlődését a tanári munka első évében, az indukciós szakaszban kiemelten segítik. Ebben az időszakban a kezdő tanárok még kapcsolatban vannak a képző intézménnyel, és elemzik a tanárképzésben szerzett tapasztalataikat is. Fejlődési tervet készítenek, ennek tartalmaznia kell a gyakorlathoz céljait, a siker ismérveit, a teendőket és a kitűzött határidőket. Készíthetnek portfóliót is, de ez nem kötelező. A tanulást támogató értékelés alapja a fejlődési terv és az azt lezáró önelemző értékelés. A mentori segítség mellett fontosnak tartják a más tanároktól és más intézményektől szerzett tapasztalatokat is (Rapos, 2011).

Feladat: FEJLŐDÉSI TERV KÉSZÍTÉSE

Fókusz: a gyakorlat a résztvevők önértékelésére fókuszál.

Cél: a gyakorlat célja azon területek összegyűjtése, ahol fontos lehet az egyéni fejlődés.

Forma: csoportmunka (3-4 fő)

Módszer: csoportos beszélgetés

Eszközök: nyomtatványok, toll

Időigény: 30 perc

Leírás: A képző kivetítőn bemutatja a fejlődési terv sablonját (1. sz. melléklet). A résztvevők ezután csoportokat alkotnak. A képző minden csoportnak ad egy FT-sablont. A résztvevők kiválasztanak az egyik csoporttag által megjelölt fejlesztendő területek közül kettőt, majd kitöltik a sablont. A feladat elvégzése után minden csoport továbbadja a saját munkáját egy másiknak, amelynek tagjai ellenőrzik a kitöltést.

1. sz. melléklet

Fejlődési terv (1 évre)				
Intézmény neve:				
Gyakornok neve:				
Mentor neve:				
I. Szaktárgyhoz kapcsolódó fejlesztési/fejlődési célok	Kompetencia-terület(ek)	Indikátorok	Sikerkritériumok/várható eredmények	Megjegyzések, reflexiók
Rövid távú szakmai célok (félév végéig)				
Hosszú távú szakmai célok (év végéig)				

Táblázat: Fejlesztési terv készítése

Tanulási és tanítási stílusok és stratégiák (mikor, hogyan és miért kell újítani őket)

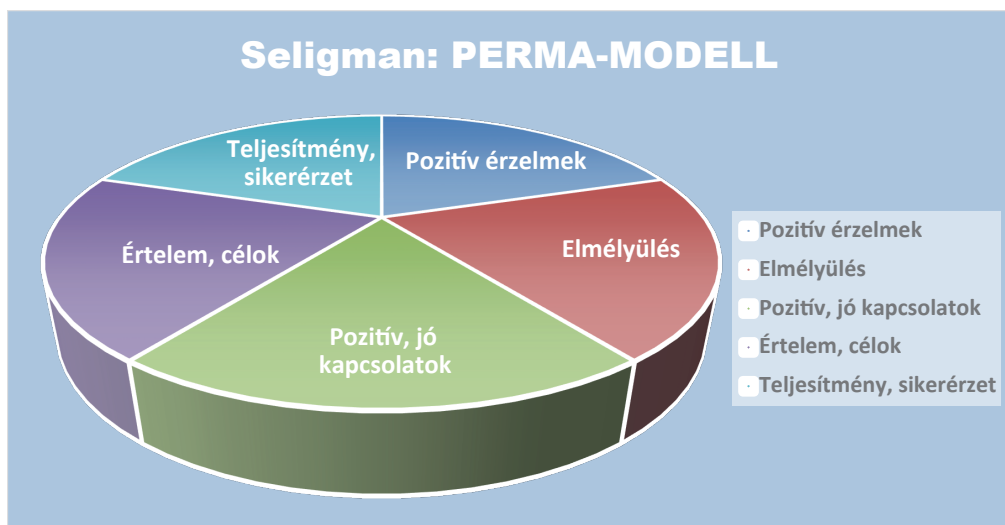
A pozitív pszichológia és pozitív edukáció elemeinek alkalmazása

A pozitív pszichológia paradigmaváltás a pszichológiai tudományok terén, amely a patológiák és diszfunkciók vizsgálata és gyógyítása helyett a prevencióra helyezi a hangsúlyt. A fejlődés, a tanulás következtében megélt örömekre, a személyiség gyengeségei helyett a karaktererőségekre és azok fejlesztésére fókuszál. A legújabb kutatások eredményei bizonyítják, hogy a pesszimizmus, a negatív gondolkodás, a lelki, a mentális diszkomfort tanulással formálható és megváltoztatható. A pozitív gondolkodás növeli az optimizmusszintet, amely következtében az elért eredmények, valamint az egészségi állapot is tartósan javítható (Seligman 2011).

A pozitív edukáció vagy pozitív pedagógia teljesen új innovatív tudományág, amely az utóbbi években van alakulóban, és a pozitív pszichológia elemeit alkalmazza, adaptálja az oktatás, nevelés, az edukáció folyamatában. „Hatásrendszer”, amely magában foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészlet alkotó pozitív kommunikációs, attitűd- és viselkedési mintázatokat (Ladnai 2016). „Pozitív irányzat”, melyben a pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia eredményei kölcsönösen hatnak egymásra, integrálódnak. Tanulásfelfogásként, tanulási paradigmaként is megközelíthető, mivel az emberi érzelmeket a tanulás szerves részének, alapjának tekinti (Bredács 2018). Az érzelmek pedig attitűdökben nyilvánulnak meg, amelyek a tanulás eredményességét döntően képesek befolyásolni. A pozitív edukáció alapelvei, céljai kiválóan alkalmazkodnak a 21. századi oktatási és nevelési igényekhez, a fejlődésorientált gondolkodásmódhoz (Fodor-Molnár 2020, Robinson 2016).

A pozitív pszichológia irányzatainak eddigi koncepciói iskolai környezetben mindenekelőtt a jóllét, a boldogság, a szociális és érzelmi intelligencia jelenségeire fókuszáltak. Középpontjukban jelentős mértékben Seligman ún. PERMA-modellje áll, amely a „jól működés” komponenseit integrálja. Ezek: Pozitív érzelmek (P: Positive Emotions) – a hedonisztikus élet; Elmélyülés (E: Engagement) – elköteleződés, a flow-élménnyel teli élet; Jó kapcsolatok (R: Relationships) – pozitív kapcsolatok; Értelem/célok (Meaning) – jelentéstelenség, célok és önmegvalósítás; Teljesítmény/sikerérzet (Accomplishment) – a célok felé haladás és a jó teljesítmény érzése.²

2 A PERMA-modellt később kiegészítették az egészség faktoral (H: Health) (PERMAH) (Norrish 2015), amely a kielégítő alvást, a testmozgást és a megfelelő táplálkozást foglalja magában, ami szintén lényeges része a pozitív edukációs programoknak.



Ábra: Martin Seligman PERMA-modellje és annak 5 komponense

A pozitív pszichológia a hagyományos értékek elsajátítását a fejlődés örömteliségének kiemelésével támogatja. A pozitív érzelmi állapotok fokozzák a kreatív probléma- és feladatmegoldást (Fredrickson 2009, 2013). Így a pozitív élményállapotokat elősegítő pedagógiai programok, irányzatok, tényezők a pozitív élményállapotokat segítik elő, amelyek a „megküzdési repertoárt” tágítják, a pozitív pedagógia elvét követve (Seligman és mtsai. 2009).

Mindez fontos szerepet kap(hat) a pedagógusok, az edukátorok szociális kompetenciáiban, illetve az azokra irányuló önfejlesztő tevékenységekben egyaránt. Az együttműködésen alapuló önfejlesztés ugyanis szélesíti a tanárok pedagógiai és módszertani repertoárját [...], növeli önbecsülésüket, önbizalmukat, valamint mélyíti elhatározásukat az önképzés és fejlődés folytatására. A pedagógusok ilyen jellegű önfejlesztése végeredményében a tanulók tanulási folyamataira, motivációjára és tanulmányi eredményeire is kihat (Cordingley 2003, id. Réti 2016).

Feladat: MOTIVÁCIÓS NAPTÁR KÉSZÍTÉSE

Fókusz: a pozitív pszichológia, a pozitív edukáció elemeinek alkalmazása és gyakorlása a pedagógusszemélyiség komplex fejlesztésének és pályaeorientációjának megerősítése céljával.

Cél: motivációs naptár készítése és prezentálása.

Forma: egyéni/páros munka

Módszer: kreatív alkotás és gondolkodás, elméleti információk vizuális illusztrálása, kooperáció, prezentáció

Eszközök: nem szükséges

Időigény: 2 x 90 perc

Leírás: A feladat egyénileg vagy párban végezhető. A motivációs naptár formáját, koncepcióját, struktúráját, tartalmát a csoport tagjai szabadon megválasztják

egyéni ízlésüknek, elképzelésüknek megfelelően, kifejezve saját érzelmi világukat, gondolkodásukat, attitűdjüket, kompetenciáikat, esetleges „ars poeticájukat”.

Megjegyzés a lektor számára:

A motivációs naptár készülhet kreatív megközelítésben több szempontból, pl.:

- az év napjai, hetei, hónapjai szerint, azoknak megfelelő oldalszámban;
- idézve és bemutatva bármely fontos személyiséget, gondolatát, eszmei hagyatékát;
- egyénileg/vagy párban szabadon választott vizuális kivitelezésben.

A motivációs naptár összeállításának középpontjában a következő szempontok állnak:

- Olyan gondolatok, személyiségek, képek, ábrák, idézetek kerüljenek feldolgozásra, amelyek motiváló, inspiráló hatással bírnak a pedagógusjelöltekre vagy a már praxissal rendelkező pedagógusokra, attitűdjükre, pályaaorientációjukra, külső és belső motivációjukra egyaránt!
- A motivációs gondolatok érintsék mindenekelőtt a következő témaköröket:
 - az optimizmus,
 - a pozitív gondolkodás,
 - az önbizalom és a megküzdés erősítése,
 - az örömteljes oktatói-nevelői munka és cselekedet,
 - az eredményesség és sikeres teljesítmény,
 - az életöröm!

A foglalkozás végén az elkészített motivációs naptárak bemutatása, prezentálása egyénileg vagy párban (a munkavégzési formának megfelelően).

A foglalkozás fontos tényezői:

- Motiváció a gyakorlatban;
- A pozitív edukáció, pozitív élmény mint érzelmi jutalom és motiváció;
- Az alkotás élménye és öröme, „flow” az edukáció menetében;
- IQ, EQ, kreativitás és gondolkodás;
- Kommunikációs csatornák és eszközök bekapcsolása: verbális, nem verbális kommunikáció és metakommunikáció;
- Progresszív módszerek, technikák ismerete a „flow”, a pozitív pszichológia, a pozitív edukáció szellemében;
- A motivációs naptárak prezentációja nyújtotta öröm, élmény, pozitív légkör megélése, átélése, percepció.

A foglalkozás fejlesztő hatásai:

- A belső – intrinsic – motiváció fejlesztése;
- Harmonikus személyiségfejlődés és önkép fejlesztése;
- Személyiség- és önbizalomfejlesztő tevékenység;
- Hiteles, magabiztos pedagógusi személyiség.

G. WEBES ALKALMAZÁSOK – PADLET

Várható eredmények, kimenetek:

- A résztvevők ismerik és értik a webes alkalmazás fogalmát, az online faliújság fogalmát.
- A résztvevők képesek a Padlet alkalmazás segítségével online faliújságot létrehozni és azt a pedagógiai gyakorlatban alkalmazni.
- A résztvevők képesek a Padlet alkalmazást megismertetni mentoráltjaikkal.

A webes alkalmazások olyan webhelyek, amelyek mobil- és más okos érintőképernyős eszközökhöz igazítottak, igazíthatóak. A webes alkalmazás (Web Application) olyan alkalmazás, amelyet nem kell telepíteni a felhasználó eszközére (számítógépre, táblagépre, okostelefonra), bármely eszközről elindítható egy webböngésző segítségével, mert egy szerveroldalon keresztül fut. Számos olyan webes alkalmazás létezik, amelynek indokolt helye van az oktatási folyamatban. Az alábbiakban (táblázat: Webes alkalmazások gyűjteménye) egy 55 lehetséges webes alkalmazást tartalmazó listát mutatunk be az alkalmazásokat tíz kategóriába csoportosítva típusaik és funkcióik alapján (Tóth-Bakos, 2018b; Szarka, 2018):

Értékelés	Idővonal	Memória vagy flash kártya	Gondolattérkép, fogalomtérkép
<i>iRubric</i>	<i>HSTRY</i>	<i>Studyblue</i>	<i>Instagrrok</i>
<i>Rubistar</i>	<i>ReadWriteThink</i>	<i>Memrise</i>	<i>WiseMapping</i>
<i>Socrative</i>	<i>MyHistro</i>	<i>Duolingo</i>	<i>Stormboard</i>
<i>Quickrubric</i>	<i>TimeGlider</i>	<i>ProProfs</i>	LMS
<i>ThemeSpark</i>	<i>TimeToast</i>	Prezentáció	<i>Chalkup</i>
<i>PBLchecklist</i>	Számológép	<i>Prezi</i>	<i>Activitycircle</i>
<i>Plickers</i>	<i>DesmosCalculator</i>	<i>Nearpod</i>	<i>myHomework</i> <i>Student Planner</i>
<i>forAllrubrics</i>	<i>Wolframalfa</i>	<i>Tildee</i>	<i>Goconqr</i>
<i>flubaroo</i>	Infografika	Online faliújság	Kvíz
<i>PollEverywhere</i>	<i>Cacao</i>	<i>Spiderscribe</i>	<i>Quizlet</i>
<i>MySkillBoard</i>	<i>Thinklink</i>	<i>Padlet</i>	<i>GoToQuiz</i>
<i>goREACT</i>	<i>Easelly</i>	<i>CorkBoard</i>	<i>QuizSocket</i>
<i>WeLearnedIt</i>	<i>Infogram</i>	<i>Lino</i>	<i>Quizzzy</i>
<i>Remind</i>	<i>Purposegame</i>	<i>Popplet</i>	<i>Quizrevolution</i>

Táblázat: Webes alkalmazások gyűjteménye

Online faliújság – Padlet:

Nem rögzítve vagy felakasztva az osztályteremben, a folyosón vagy máshol az iskola épületében, hanem online működik az internet segítségével. Az online faliújság egy olyan lehetőség, ahol a felhasználók üzeneteket, hirdetéseket hagyhatnak, eseményeket vagy információkat oszthatnak meg. Az online faliújság egy olyan webes alkalmazás, amely segítségével naprakész cikkeket és közleményeket oszthatunk meg, valamint információkat juttathatunk el annak felhasználóihoz. Minden online faliújság alkalmazás az alábbi funkciókkal, lehetőségekkel rendelkezik (Tóth-Bakos, 2018):

- brainstorming,
- fogalomtérkép,
- gondolattérkép,
- eszmecsere,
- tervezés,
- információmegosztás,
- kommunikáció,
- prezentáció, bemutatás.

A Padlet alkalmazás a www.padlet.com oldalon érhető el. Felhasználói regisztráció szükséges, mely e-mail-címmel vagy más, szociális hálókön használt belépési adatokkal lehetséges név és felhasználói jelszó segítségével. Új faliújság létrehozásához bejelentkezés szükséges, de a kész faliújság a megfelelő beállításokkal elérhetővé tehető nem regisztrált, illetve nem bejelentkezett felhasználók számára is. Az alkalmazás ingyenesen használható, elérhetőek rajta különböző fizetett verziók is, melyek további lehetőségeket kínálnak a felhasználók számára. Az új faliújság (padlet) egy kattintással létrehozható, melynek további beállításai során címet, rövid leírást, logót, hátteret és betűszínt, betűtípust állíthatunk be, továbbá meghatározható a faliújság kinézete és elérhetősége is. Ezáltal minden kialakított faliújság új és egyedi, igazítható a felhasználó egyedi igényeihez. A faliújságra egy kattintással lehet létrehozni az egyes bejegyzéseket, melyeknél szintén egyedileg igazítható annak színe, megjelenése, stílusa. Minden bejegyzéshez egy csatolmány illeszthető, mely különböző formátumú lehet, Word, Excel, fotó, videó, rajz, hangfájl, webkamerakép, térkép, egy másik padlet vagy weboldal. Az egyes bejegyzések és a teljes padlet beállításai utólag is módosíthatóak. A padlet megosztható különböző módokon, mint e-mail, szociális hálók, weboldal, blog, link vagy QR-kód, és a teljes padlet több formátumba is exportálható, mint JPG, PDF, CSV, de közvetlenül ki is nyomtatható.

Az online faliújságok alkalmazása minden bizonnyal kiegészítheti és színesítheti az oktatást, elősegítheti a pedagógusok és diákok felkészülését az oktató-nevelő folyamatra. A bemutatott alkalmazás előnye, hogy telepítés nélkül használható, ingyenes, lehetővé teszi a tartalmak sokszínű megosztását. Az alkalmazás és a faliújság segítségével mások számára is közvetlenül elérhetővé tudjuk tenni annak tartalmát.

Feladat: KÉSZÍTSEN ONLINE FALIÚJSÁGOT A PADLET ALKALMAZÁS SEGÍTSÉGÉVEL A MENTORÁLÁS FOLYAMATÁNAK DOKUMENTÁLÁSÁRA!

Fókusz: Fontos, hogy a faliújság tartalmazzon minden szükséges tudnivalót és információt. Fontos, hogy a faliújság interaktív és dinamikusan alakítható legyen minden felhasználó számára.

Cél: A feladat fő célja, hogy a résztvevő jártasságot szerezzen a Padlet alkalmazás használatában, az online faliújság készítésében. A feladat további célja létrehozni egy olyan interaktív platformot, amely folyamatos kommunikációt és kapcsolatot biztosít mentor és mentorált közt.

Forma: egyéni munka – minden résztvevő a saját faliújságát készíti el

Módszer: faliújság készítése

Eszközök: számítógép, laptop vagy bármilyen más okoseszköz, amelyre telepíthető a Padlet alkalmazás

Időigény: résztvevőnként egyéni

Leírás: A résztvevők regisztrálnak a Padlet alkalmazás felületén, okoseszköz esetén előzetesen telepítik az alkalmazást az eszközre. Regisztráció és sikeres belépés után létrehozzák a saját online faliújságukat, személyre szabják minden lehetséges beállítását, és feltöltik tartalommal. A feladat zárásaképp a faliújságot elérhetővé teszik mentoráltjuk/mentoráltjaik számára.

Feladat: AZ ELŐZŐ FELADAT ÉRTÉKELÉSE, PEDAGÓGIAI HASZNOSSÁGÁRA VONATKOZÓ REFLEKTÁLÁS

Fókusz: a résztvevők leginkább a kvalitatív értékelésre kell hogy fókuszáljanak a reflexió, illetve önreflexió segítségével az ALACT-modell (Korthagen et al., 2001) alapján, mely a racionális érvek értékelésével szemben a motivációs és érzelmi faktorok értékelését helyezi előtérbe.

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevők értékelésük, véleményük alapján visszajelzést kapjanak azzal kapcsolatban, hogy az adott feladat, tevékenység és az elkészült faliújság mennyiben járul, járulhat hozzá szakmai, professzionális fejlődésükhöz, miképp hat motivációjukra, motiváltságukra, és milyen érzelmek által tudnak kapcsolódni a fő témakörökhöz, vagyis a Padlet, online faliújság alkalmazásokhoz és a mentorálás témaköreihez.

Forma: csoportmunka

Módszer: megbeszélés

Eszközök: jegyzetelésre alkalmas papírlap és írószer minden csoportnak

Időigény: 90 perc

Munkatípus: csoportmunka – a csoportok létszáma és összetétele az adott kurzuson kerül meghatározásra

Leírás: A csoporttagok közös megbeszélés, diszkusszió és érvelés formájában értékelik az előbbi feladatot. Értékelésük eredményét megosztják a kurzus többi résztvevőjével is.

Speciális nevelési igény az oktatásban**Várható eredmények, kimenetek:**

- A résztvevők ismerik és értik az SNI fogalmát.
- A résztvevők ismerik és értik az integráció és inklúzió fogalmát, kiemelve a két fogalom közti különbségeket és egyezéseket.
- A résztvevők tudják az inkluzív oktatás és nevelés alapelveit és fő kritériumait.

H. SNI – INTEGRÁCIÓ VS. INKLÚZIÓ**Sajátos nevelési igényű gyermekeknek nevezzük:**

- Egészségükben akadályozott tanulók, gyermekek:
 - egészségügyi fogyatékkal élő gyermek,
 - beteg vagy legyengült gyermek/tanuló,
 - fejlődési rendellenességgel élő gyermek/tanuló,
 - viselkedés-, illetve magatartászavarral küzdő gyermek/tanuló.
- Családi vagy szociokulturális okokból hátrányos helyzetű gyermek.
- Kivételes képességű, kivételes tehetségű gyermek.

Jelenlegi globalizált világunk egyre több nem kívánatos szociokulturális esettel kell hogy szembenézzon, folyamatosan nő az SNI-esetek száma. Ezen okok miatt egyre fontosabbá és aktuálisabbá válik az átlagtól eltérő gyermekek nevelése, oktatása. A nevelési-oktatási intézmények fő küldetésévé vált biztosítani minden gyermek számára az igényeinek és képességeinek leginkább megfelelő oktatást (Szőköl, Tóth-Bakos, 2021). Az aktuális közoktatási törvény szerint az SNI-s tanulók oktatása az alábbi módokon valósulhat meg:

- speciális oktatási-nevelési intézményben,
- többségi oktatási-nevelési intézményben részleges vagy teljes integráció formájában (Csányi, 2001).

Integráció és inklúzió a gyakorlatban:

A sajátos nevelési igényű gyermekek többségi intézményekbe történő besorolását integrációnak nevezzük. Integrált oktatásnak nevezzük tehát az egészséges, átlagos és SNI-s tanulók együttes oktatását, nevelését. A külföldi szakirodalom az integráció kifejezésével együtt vezeti be az inklúzió fogalmát is mint az integrált nevelés magasabb szintjét. Inkluzív oktatási-nevelési folyamatnak nevezzük manapság azt a folyamatot, mely során az intézmény figyelembe veszi minden tanuló egyedi igényeit (Janoško & Neslušanov, 2014). A tanulók egymástól való eltérését nem tekinti negatívumnak vagy zavaró tényezőnek, hanem épp ellenkezőleg, kiemeli annak pozitív hozadékát. Minden tanuló egyedi, egyedi igényekkel, képességekkel, érdeklődési körrel, ezáltal egyedi oktatási igényekkel is rendelkezik, amire az iskolának reflektálnia kell. A tanulók sokszínűsége által válik az intézmény kellően érzékennyé az egyedi igények irányába. Průcha,

Walterová és Mareš (2013) a Pedagógiai szótárukban az inkluzív nevelést minden gyermek többségi iskolába való besorolásával, befogadásával jellemzik. Ennek lényege, hogy másképp tekint a gyermek kudarcára az iskolarendszeren belül és a rendszer kudarcára az egyedi igényű gyermekek esetében. Eszerint a siker-telenség esetében az oktatási rendszer korlátait kell keresni, ami miatt az nem elég nyitott az egyedi igények irányába. Az osztály és az iskola légkörének ilyen irányú megváltoztatása biztosítja az inkluzív környezetet és minden gyermek befogadását, akár SNI-ről vagy súlyos fogyatékosyságról legyen szó. Az inkluzív nevelés és oktatás fő küldetése, hogy ne a különbségek kiegyenlítését helyezze előtérbe, hanem lehetőséget biztosítson minden tanuló számára képességeik és tudásuk lehető legmagasabb szintű fejlesztésére (Lechta et al., 2010). Az inkluzív nevelés és oktatás alapfeltétele a befogadó, vagyis inkluzív közeg megteremtése, melyben az egyes feltételek, mint a személyi, tárgyi, szellemi, szakmai és anyagi együttműködése, kölcsönös támogatása alapvető fontosságú, mely meghatározza az iskola minőségét, kultúráját és légkörét (Lang & Berberichová, 1998).

Az inkluzív nevelő-oktató folyamat megvalósításához nélkülözhetetlen az inkluzív szemlélet és attitűd mellett a szakmai felkészültség és a teljes iskola-rendszer változása.

Érzékenyítés mint az inkluzív környezet kialakításának lehetséges eszköze:

Az érzékenyítés az érzékenység, érzékelés élesítését, növelését jelenti (Pusztai, 2014). Az inkluzív nevelés kapcsán érzékenyítésnek nevezhetjük mindazt a tudatos vagy tudattalan, tervezett vagy spontán befolyásolást, nevelést, mely attitűdalkító hatásával odafigyelésre, empátiára és a „normálistól”, a megszokottól való eltérés elfogadására nevel (Mesterházi, 2000). Így tehát az érzékenyítés bármilyen fizikai vagy szellemi károsodás, külső jegyekben tükröződő, mások számára látható eltérés vagy egy állandó, megváltozhatatlan állapot, helyzet elfogadására nevel, valamilyen katarzisélmény által. Érzékenyítő tevékenységek által tehát megközelíthető az inkluzív szemlélet lényege, vagyis az elfogadás, megértés és empátia növelése, valamint a kiközösítés csökkentése.

Feladat: ÖT FELADATBÓL (JÁTÉKBÓL VAGY AKTIVITÁSBÓL) ÁLLÓ ÉRZÉKENYÍTŐ JÁTÉKOKAT TARTALMAZÓ GYŰJTEMÉNY ÖSSZEÁLLÍTÁSA AZ INKLUZÍV SZEMLÉLET, AZ ELFOGADÁS JEGYÉBEN

A gyűjteményben fókuszálhatnak végig egy fogyatékosysági vagy SNI-típusra, vagy akár minden feladatot más fogyatékosysághoz, SNI-típushoz is köthetnek. Az egyes aktivitások, játékok leírásának összeállításakor az alábbi pontok alapján haladjanak: a játék neve, a fogyatékosysági vagy SNI-típus, amire az érzékenyítés fókuszál, a korcsoport és a létszám meghatározása, a játék célja, céljai, a játék lebonyolításának ideje, eszközigény (beleértve esetlegesen a terem elrendezését vagy egyéb egyedi szükséges előkészületeket), a játék, aktivitás vagy feladat pontos leírása, szabályai és lehetséges változatai!

Fókusz: A játékok, aktivitások során olyan tevékenységekre helyezték a hangsúlyt, mely során a résztvevők gyakorlati tapasztalatokat szerezhetnek a fókuszba

helyezett fogyatékosági vagy SNI-típus kapcsán! Adjanak lehetőséget, hogy a résztvevő kipróbálhassa, milyen lehet egy adott fogyatékosággal élni, tevékenykedni, ezáltal segíteni a résztvevőt a fogyatékoság részletesebb megismerését, megértését! Ezáltal előtérbe helyezhető az inkluzív szemlélet, a diszkrimináció mérséklése és elkerülése.

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevő rendelkezzen egy játéktárral, gyűjteménnyel, melyet a gyakorlata során az inkluzív közeg megteremtése érdekében tud alkalmazni a nevelő-oktató folyamatban.

Forma: csoportmunka – a csoportok létszáma és összetétele az adott kurzuson kerül meghatározásra

Módszer: játék

Eszközök:

Inspiráló és releváns szakirodalom a fogyatékosági és SNI-típusok témakörében. Pl.: http://koraszulottekert.hu/pdf/kiadvany_04_web.pdf, https://kathaz.hu/wp-content/uploads/2018/11/Modszertan_magyar-1.pdf, <https://www.mozgasjavito.hu/szakma-szolgáltatatosaink/napkorong-jatektar-es-kolcsonzo/>.

Időigény: résztvevőnként egyéni

Leírás: A csoportok tagjai meghatározzák a feldolgozni kívánt fogyatékosági vagy SNI-típust, típusokat. A típus fő jegyeire és specifikumaira alapozva ötletelnek, kitalálják a tevékenység vagy játék lényegét. Az ötletelés eredményeként megszületett játék, aktivitás vagy tevékenység részleteit kidolgozzák a játékleírásban.

Feladat: AZ ELŐZŐ FELADAT ÉRTÉKELÉSE, PEDAGÓGIAI HASZNOSSÁGÁRA VONATKOZÓ REFLEKTÁLÁS

Fókusz: a résztvevők leginkább a kvalitatív értékelésre kell hogy fókuszáljanak a reflexió, illetve önreflexió segítségével az ALACT-modell (Korthagen et al., 2001) alapján, mely a racionális érvek értékelésével szemben a motivációs és érzelmi faktorok értékelését helyezi előtérbe.

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevők értékelésük, véleményük alapján visszajelzést kapjanak azzal kapcsolatban, hogy az adott feladat, tevékenység és az elkészült faliújság mennyiben járul, járulhat hozzá szakmai, professzionális fejlődésükhöz, miképp hat motivációjukra, motiváltságukra, és milyen érzelmek által tudnak kapcsolódni a fő témakörökhöz, vagyis a Padlet, online faliújság alkalmazásokhoz és a mentorálás témaköreihez.

Forma: csoportmunka – a csoportok létszáma és összetétele az adott kurzuson kerül meghatározásra

Módszer: megbeszélés

Eszközök: jegyzetelésre alkalmas papírlap és írószer minden csoportnak

Időigény: 30 perc

Leírás: A csoporttagok közös megbeszélés, diszkusszió és érvelés formájában értékelik az előbbi feladatot. Értékelésük eredményét megosztják a kurzus többi résztvevőjével is.

Tükrözött osztályterem módszer

A tükrözött osztályterem módszer (Flipped classroom method – FC) egy olyan pedagógiai megközelítés, amelyben megfordul a tantermi alapú tanulás hagyományos fogalma, a hallgatók az óra előtt megismerkednek a tananyaggal, az osztálytermi időt így a társaikkal folytatott megbeszélés és a problémamegoldó és kooperációs módszerek, valamint a tanárok által elősegített tevékenységek megoldására fordíthatják (Bodnár, 2017). Bár a tükrözött osztályterem módszer alkalmazásának számos előnye van, és egyre népszerűbb, a kutatók és a gyakorlati szakemberek jelzik, hogy a módszer széles körű alkalmazásának akadályai között szerepel az idő és a technológiai támogatás igényessége a megfordított tanulási tevékenységek fejlesztésével kapcsolatban. Az átfordított megközelítés gyakran jelentős idő és energia befektetését kívánja meg az oktatók részéről (pl. videó-előadások rögzítése; további tanórai tevékenységek megtervezése). Ezért ajánlott a tanároknak a csoportokban megvalósuló együttműködés. Csoportban végzett munkával a tanárok megoszthatják tapasztalataikat a módszer megvalósításáról, valamint a tanítás során használt forrásait, tananyagaikat (McLaughlin et al., 2014).

Tükrözött osztályterem módszer a gyakorlatban:

A tükrözött osztály struktúráját az online és offline szakaszok jellemzik. A passzív tanulás, ismeretszerzés aktív tanulási elemekkel kombinálva tanórán kívül, online tanulási környezetben zajlik. A tükrözött osztályterem szakaszai a következők (Ollé, Ruszkai and Hülber, 2017):

1. Az oktató (a legtöbb esetben saját maga által készített) videóanyagokat tesz elérhetővé, amelyeket a hallgatók otthonról tudnak megtekinteni. Fontos szempont, hogy a hallgatók a kontaktórai tevékenységbe csak akkor tudnak bekapcsolódni, ha előzetes ismereteik vannak egy adott témáról.
2. Ezt követően, a kontaktórán kiscsoportos feldolgozás következik közösen, az oktató által támogatva, egyéni tanulási utak követésével és egyéni igények figyelembevételével. A hallgatókat ennek a módszernek a keretében azzal is motiválhatjuk, hogy felelőssé tesszük őket a saját maguk által elsajátított ismeretanyagért. Az oktató a hallgatók kérdéseit nem csupán a kontaktórákon válaszolhatja meg, hanem számukra válogatott forrásokat biztosíthat otthoni megtekintésre és elemzésre, amely lehet videó, e-könyv, multimédiás elem.
3. A következő kontaktóra során műhely, beszélgetés, vita, kérdések megbeszélése következik. A tanteremben, a feladat során az oktató támogathat, így valódi segítséget tud adni a produktum kialakításához (Hamden et al., 2013). Ezzel szemben otthon, egyedül nem mindig olyan egyszerű a feladat, a hallgatók elfáradhatnak, vagy kedvüket és motiváltságukat veszíthetik.
4. Az utolsó a produktív szakasz, amely során a hallgatók például bemutatják az általuk elkészített prezentációt vagy a tananyag más formában megvalósult feldolgozását, és közösen értékelik az elkészített anyagokat (Sams et al., 2014).

Feladat: KÉSZÍTSEN SAJÁT TANANYAGOT/TANANYAGRÉSZLETET A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLY MÓDSZERREL!

Készítsen egy rövid videóanyagot, amelyben bemutat egy választott tananyagot! (A videó ne legyen több mint 6 perc, ennek megfelelően válassza ki a tananyagot vagy tananyagrészletet!) A videóhoz készítsen egy rövid ppt-prezentációt, mely az oktatóvideóban elhangzottak kiegészítő bemutatóját képezi, valamint egy, a kontaktórán megvalósítható tevékenységet!

Fókusz: Fontos, hogy a tananyag a megadott időtartamba beleférjen, részletességében és tartalmában igazodjon az időtartamhoz. Fontos, hogy a videó tartalma és stílusa az előre meghatározott célcsoport életkori sajátosságaihoz igazodjon. Fontos, hogy a tananyaghoz készített ppt-prezentáció kellően kiegészítse a videó tartalmát. Fontos a tevékenységtípus célirányos megválasztása és a tananyaghoz való igazodás, valamint a tevékenység paramétereinek meghatározása (időtartam, munkamódszer, tevékenységtípus, eszközök, feladat, célok, várható eredmény).

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevő jártasságot szerezzen a tükrözött osztályterem módszerét képező fő módszerek, a tananyagot bemutató videóanyag, ppt és órai aktív tevékenység tervezésében, készítésében.

Forma: csoportmunka – a csoportok létszáma és összetétele az adott kurzuson kerül meghatározásra

Módszer: videó készítése, ppt készítése

Eszközök: asztali számítógép vagy laptop, kamera vagy videófelvétel készítésére alkalmas eszköz, a választott témakörhöz kapcsolódó releváns szakirodalom

Időigény: csoportonként egyéni

Leírás: A csoport közösen választja ki a témát, tananyagot. Összeállítják a videó tartalmi anyagát, megtervezik az videót, majd elkészítik a felvételt. Ezzel párhuzamosan készítik a prezentációt. A csoport közösen választja ki a munkaformát vagy tevékenységtípust. Továbbá meghatározzák a tevékenység fő feladatát, eljárásának módját, céljait, szükséges eszközeit, időtartamát, várható eredményeit és értékelésének feltételeit.

Feladat: AZ ELŐZŐ FELADAT ÉRTÉKELÉSE, PEDAGÓGIAI HASZNOSSÁGÁRA VONATKOZÓ REFLEKTÁLÁS

Fókusz: a résztvevők leginkább a kvalitatív értékelésre kell hogy fókuszáljanak a reflexió, illetve önreflexió segítségével az ALACT-modell (Korthagen et al., 2001) alapján, mely a racionális érvek értékelésével szemben a motivációs és érzelmi faktorok értékelését helyezi előtérbe.

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevők értékelésük, véleményük alapján visszajelzést kapjanak azzal kapcsolatban, hogy az adott feladat, tevékenység és az elkészült faliújság mennyiben járul, járulhat hozzá szakmai, professzionális fejlődésükhöz, miképp hat motivációjukra, motiváltságukra és milyen érzelmek által tudnak kapcsolódni a fő témakörökhöz, vagyis a Padlet, online faliújság alkalmazásokhoz és a mentorálás témaköreikhez.

Forma: csoportmunka – a csoportok létszáma és összetétele az adott kurzuson kerül meghatározásra

Módszer: megbeszélés

Eszközök: jegyzetelésre alkalmas papírlap és írószer minden csoportnak

Időtartam: 30 perc

Leírás: A csoporttagok közös megbeszélés, diszkusszió és érvelés formájában értékelik az előbbi feladatot. Értékelésük eredményét megosztják a kurzus többi résztvevőjével is.

IRODALOM:

- Ashraafi, N., & Talebinejad, M., R. & Shahrokhi, M. (2020). The Contribution of Core Reflection Supervision Through the Onion Model to Iranian EFL Teachers' Professional Development. *Teaching English Language*, Vol. 14, No. 2, Summer & Fall 2020, pp. 89–110.
- Bagdi, B. (2018). *Iránytű a boldogsághoz. 30 + 1 napos pozitív fókusz program*. Mental Focus Kiadó. Budapest 2018. ISBN 978-615-80819-6-2.
- Baskerville, R., & Dulipovici, A. (2006). The theoretical foundations of knowledgemanagement. *Knowledge Management Research & Practice* (2006) 4, 83–105. doi:10.1057/palgrave.kmrp.8500090. Letöltés: [2021. 05. 21.] Elérhető: https://www.academia.edu/33397939/The_theoretical_foundations_of_knowledge_management
- Bodnár, É., & Csilliko, O., & Daruka, M., & Sass, J. (2017). Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? In Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf>
- Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1-2), 3–22.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Commission Staff Working Document – Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers, Brussels, 2010. URL: http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf
- Cordingley, P., & Bell, M., & Rundell, B., & Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2003. Downloaded: [2021. 08. 14.] <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=zKuM1BPck20%3d&tabid=132&mid=758>
- Cordingley, P., & Higgins, S., & Greany, T., & Buckler, N., & Coles-Jordan, D., & Crisp, B., & Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons*

- from the international reviews into effective professional development. Teacher Development Trust. 2015.
- Crossgrove, K., & Curran, K. L. (2008). Using clickers in nonmajors-and majors-level biology courses: student opinion, learning, and long-term retention of course material. *CBE-Life sciences education* (7.1), 146–154.
- Csányi, Y. (2001). Steps towards inklusion in Hungary. *European Journal of Special Needs Education*, 16. p. 301–308.
- Fehér, A. (2018). Pedagógusjelöltek érzelmi készségei és segítő szerepük a pedagógusi eszköztár gazdagításában. In *XXI. Apáczai-Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. „Útkeresés és újratervezés”*. Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, p. 334–342.
- Fluckiger, J., & Vigil, Y. T. Y., & Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College teaching*, 58(4), 136–140.
- Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában: Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20–39.
- Fredricson, B. (2009). *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2009. ISBN 978 963 05 9640 4.
- Fredricson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *Advances on Experimental Social Psychology*, 2013, 47, 1–53.
- Guri-Rosenblit, S. (1997). Quality Assurance at the Open University of Israel. In *Quality Assurance in Distance Education Training Toolkit* (p. 25–39). Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Halász Gábor <http://halaszg.elte.hu/download/OFI-tudasmenedzsment.pdf>. Download: [2021. 05. 21.]
- Hamden, N., et al. (2013). *A Review of Flipped Learning* www.flippedlearning.org
- Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hornby, A. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- https://www.researchgate.net/publication/305788777_Inconvenient_truths_about_teacher_learning_towards_professional_development_30
- Janoško, P., & Neslušanová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum. 2014. ISBN 978-80-561-0193-3.
- Jenisová, Z., & Braniša, J., & Lauro, P., & Kovacs, A. (2016). Možnosti spätnej väzby s podporou digitálnych technológií = Possibilities of feedback supported by digital technologies. *Media4u Magazine* (13.2), p. 35–39. Cit. 03. 01 2018. Dostupné na Internet: <http://media4u.cz/mm022016.pdf>
- Körkkö, M., & Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, p. 198–206.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching. Theory and practice*. 23:4, 387–405, DOI:10.1080/13540602.2016. Available from: <https://www.>

- researchgate.net/publication/305788777_Inconvenient_truths_about_teacher_learning_towards_professional_development_30 [accessed Aug 08 2021].
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J., Koster, B., & Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2008). 'Quality from within' as the Key to Professional Development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York: March, 2008.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, p. 1020–1041.
- Kovács, I. V. (2011). *Az oktatás tudástérképe*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2011.
- Ladnai, A.né. (2019). A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség: *Neveléstudományi Folyóirat* 4 (1-4), 2019, p. 25–48.
- Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření speciálních a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-078-071-5.
- Laxman, K. (2011). A study on the adoption of clickers in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology* (27.8), 1291-1303.
- Lechta, V. et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Mclaughlin, J. E. et al. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236–243.
- Mesterházi, Zs. (editor, 2000). *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE GYFK, Budapest, 2000.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York, 1995.
- Norrish, J. M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0198702580.
- Ollé, J., & Ruszkai, N., & Hülber, L. (2017). A tükrözött osztályterem módszertana és tanulásszervezése. In (Hülber László, szerk.) *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger. Eszterházy Károly Főiskola. 85–126.
- Panero, M., & Aldon, G. (2016). Digital Experiences in Mathematics Education. How Teacher Evolve Their Formative Assessment Practice When Digital Tools Are Involved in the Classroom, 2:70. Springer International Publishing. doi:doi:10.1007/s40751-016-0012-x

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association; Oxford University Press, 2004.
- Průcha, J., & Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-403-9.
- Pusztai, F. (editor, 2014). *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2014.
- Rapos, N. (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In Falus Iván (2011 szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Réti, M. (2016). A reflektív gyakorlat és a professzionális tanulás szerepe az innovációban. In *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Miskolci Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-436-078-0. p. 80-98. Download: [2021. 05. 21.] https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? In *Iskolakultúra*, 2016, 2. p. 88–99.
- Sams, A. & Bergmann, J. & Daniels, K. & Bennett, B. W. & Marshall, H. & M. Arfstrom, K. (2014). Flipped Learning Network. The four Pillars of F-L-I-P. Definition of Flipped Learning. URL: <http://bit.ly/1kQYcfn>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, M. (2011). *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2011. ISBN 9 789630591508.
- Seligman, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers. 2016.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. In *Pedagógusképzés*, 8 (37), 2010/1. URL: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf
- Szarka, K. (2017). *SúčasnÉ trendy školského hodnotenia: Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia*. Komárno: Kompress, 2017.
- Szarka, K. (2018). Teoretické východiská pre implementáciu web-based aplikácií do prípravy budúcich učiteľov. In *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. Komárom: KOMPRESS Nyomdaipari Kft, 2018. ISBN 978-615-00-2597-1, p. 7–11.
- Szőkö, I. & Tóth-Bakos, A. (2021). *Doplňujúce pedagogické štúdium pre učiteľov profesijných predmetov*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2021. 132 p. ISBN 978-80-8122-385-3.
- Tóth-Bakos, A. (2018a). On-line nástenky a aplikácia padlet vo vzdelávaní budúcich pedagógov. In *Trendy ve vzdělávání: Informační technologie a technické vzdělávání*. ISSN 1805-8949, roč. 11, č. 2 (2018), p. 91–100 [print]. DOI 10.5507/tvv.2018.018.

- Tóth-Bakos, A. (2018b). Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. In *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií* / Szarka Katarína. Komárom: KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. ISBN 978-615-00-2597-1, p. 33–50 [1,22 AH].
- Varga, A., & Kalocsai, J. (2016). A pedagógiai innovációt támogató környezet. In *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Miskolci Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-436-078-0. pp. 43–61. Download: [2021. V. 21.] https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KONFLIKTUSKEZELÉS

Fő területek:

- Önismeret és kommunikáció (képességek fejlesztése)
- Mentális egészség
- Stressz és konfliktusok az iskolában (a konfliktuskezelés tradicionális és alternatív módszerei)

A kurzus elvégzése után a mentor képes lesz arra, hogy:

- elemezze, értelmezze és értékelje a pedagógiai tapasztalatait és a saját véleményét,
- hatékonyan alkalmazza a konfliktusmegoldás eljárásait és technikáit,
- felismerje, elemezze és értelmezze a kommunikációs nehézségeit,
- fejlessze a saját kommunikációs képességeit,
- megértse a mentálhigiéné fontosságát az oktatás szempontjából, és hogy alkalmazza a mentálhigiéné módszereit a saját professzionális és magánéletében,
- értelmezze azokat a nehéz szituációkat a saját életében, amelyek megélése stresszhez vezet,
- hatékonyan alkalmazza a magánélet és a munkahely közötti egyensúly kialakításának eljárásait és technikáit,
- hatékonyan alkalmazza a konfliktuskezelés módszereit és technikáit,
- önreflexiót gyakoroljon a konfliktuskezelési módszereinek alkalmazása kapcsán, reflektálva arra, hogy ezek milyen hatással vannak a hosszú távú, mély, interperszonális kapcsolataira az iskolai környezetben.

A. ÖNMEGISMERÉS ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Az emberek szavak segítségével kommunikálnak, de a nonverbális kommunikációs elemek is gazdagon jelen vannak a kommunikációnkban. Az egyik legfontosabb kommunikációs elv az együttműködés (légy együttműködő). A kommunikáció az emberi élet egy fontos területe. Nem kevésbé fontos a mentor életében, akinek az egyik fő feladata a mentoráltját arra buzdítani, hogy gyakorolja a kommunikációs képességeit (ezeket a képességeit gyakorolnia kell akkor is, amikor a mentorált magát képezi, és akkor is, amikor az iskolában tanít, főleg a pedagógusi karrierje első évében). A mentoráltak egy különálló csoporthoz tartoznak, ezért a mentornak meg kell mutatni a mentoráltaknak, hogy a céljaik közősek: mégpedig szeretnék a lehető legtöbb tudást, képességet és kompetenciát átadni egymásnak. Már fiatalokiban kommunikálunk; a kommunikáció része mindennapi életünknek, és a kommunikációs stílusunk személyiségünk részét képezi. Különböző típusú kommunikációk léteznek.

Feladat: SOROLJON FEL KOMMUNIKÁCIÓS TÍPUSOKAT!

Fókusz: a feladat célja, hogy a személy megtanulja megkülönböztetni a különböző kommunikációs formákat, és képes legyen őket meghatározni.

Cél: a feladat célja, hogy megkülönböztessük a kommunikáció különböző típusait (az iskolában, egy irodában, szabadidőben), és hogy megtanuljuk, hogyan válasszuk ki a megfelelő kommunikációs módszert (használjuk a megfelelő szókincset, a megfelelő kifejezéseket, a megfelelő szintaxist és a megfelelő hangulati kifejezéseket).

Terjedelem: 10-20 perc

Az interakció formája: egységes csoportmunka minden résztvevővel és individuális feladatokkal

Eszközök: füzet és ceruza

A gyakorlat menete:

Az egész nagycsoportot négy kisebb csoportra osztjuk, mindegyik csoport egy specifikus szituációt próbál megoldani a megfelelő kommunikációs stílus és szókincs megválasztásával.

A szituáció leírása	A kommunikáció karakterisztikái és a megfelelő szókincs kiválasztása
Barátok beszélgetnek egymással a hobbijaikról.	
Telefonon beszélünk az Oktatásügyi Minisztériummal, és egy lehetséges külföldi tanulmányút részleteit beszéljük meg.	Ez egy professzionális kommunikációs forma, amelyhez a megfelelő szókészletet adekvát módon kell kiválasztani, fontos, hogy az ember pontos, realisztikus, hihető legyen, szüksége van a pontos megfelelő információkra, és fontos, hogy a szükséges információk mind kéznél legyenek (telefonszámok, e-mail-címek, weboldalakhoz tartozó linkek).
A mentor elmagyarázza az adózási törvény változásait, vagy új módszereket a szelektív hulladékgyűjtésre (például környezetvédelmi órán), vagy a német helyesírás változásait a német helyesírás reformálása után (például egy németórán).	

A szituáció leírása	A kommunikáció karakterisztikái és a megfelelő szókincs kiválasztása
A mentor bemutatja az iskolát egy új mentorált tanárnak.	
A mentor egy interjút készít a mentorálttal egy sikeresen vagy sikertelenül letanított óra után.	

Táblázat: Kommunikációtípusok

A mentornak és a mentorálnak is van egy képe arról, hogy milyennek kéne lenni egy standard kommunikációs formának.

A megoldandó feladat: A szociális interakció egy komplikált folyamat. Felhívja a figyelmet arra, hogy miként kell megtörni a jeget egy új csoporttal történt találkozás során vagy egy idegennel történő találkozás során (még a mentorált is bizonyos értelemben új ismerősnek tekinthető a mentor számára). (Próbáljon azon elgondolkodni, hogy érdemes-e egy humoros történettel nyitni, vagy érdemes-e inkább egy saját élettapasztalat elmesélésével indítani!)

A szociális interakció alapvető típusai

1. az alapvetően egyirányú kommunikációk: Az ilyen kommunikáció olyan esetben fordul elő, amikor az egyik személy a másikat figyeli meg a munkája során. A megfigyelt személy tudatában van a megfigyelésnek. Egy példa erre: ha a mentor megfigyeli a mentoráltat egy óra tanítása során, egy óra tanítása közben. A mentorált dolgozik, a mentor pedig megfigyel.
2. kétirányú kommunikáció két személy között: a mentor–mentorált kommunikáció.

Ebben az esetben mindkét személy aktív, és a kommunikáció során befolyásolják a másikat különböző szempontok alapján:

a) együttműködés b) rivalizálás c) támogatás és d) versenyzés

Feladat: SZOCIÁLIS SZITUÁCIÓK ELJÁTSZÁSA

Fókusz: a csoport egyes tagjainak kommunikációs képességére fókuszálunk.

Cél: A feladat célja:

- hogy a kétirányú kommunikációt gyakoroljuk a mentor és a mentorált között,
- hogy megismerjük a verbális kommunikáció szociopszichológiai perspektíváját,
- hogy elemezzük az egyes résztvevők kommunikációs stílusát,
- hogy felismerjük, elemezzük és értelmezzük az egyes résztvevők kommunikációs nehézségeit, és fejlesszünk a készségeiken,

- hogy önreflexió segítségével elemezzük, értelmezzük és kiértékeljük az egyes résztvevők pedagógiai tapasztalatait és véleményét,
- hogy hatékonyan alkalmazzuk ezeket a technológiákat és eljárásokat a konfliktuskezelés során.

A gyakorlat időtartama: 40 perc

A résztvevők száma: A feladatot az egész csoport egyszerre oldja meg, de a csoportot fel lehet osztani például négy alcsoportra, amelyek közül mindegyik egy saját szituáció megoldásán dolgozik; a következő aktivitásban pedig érdemes párokat alkotni.

Eszközök: táblázat és ceruza

A feladat menete:

Próbáljunk meg egy szociális szituációt eljátszani, ahol valamilyen együttműködésre, versengésre, segítségre vagy ellenségességre van lehetőség. A feladatvezető bemutatja mind a négy szituációt a résztvevők számára. A résztvevők egyenként kitöltik a lentebb található táblázatot olyan szituációkkal, amelyek szerintük előfordulhatnak.

Szituáció típusa	Egy példa
Együttműködés	
Rivalizálás	
Segítségadás	
Versengés	

Táblázat: Társas szituációk

A résztvevők megpróbálnak eljátszani egy beszélgetést a kiválasztott szituáció alapján. A párok bemutatják a beszélgetést, és a csapat többi tagja megpróbálja azonosítani, hogy milyen szituációt játszottak el a beszélgetés során, és elmondják, mi alapján gondolják azt, hogy az adott beszélgetés egy adott szituációhoz kapcsolódik. A beszélgetést előadó pár az elemzés közben jegyzetel az alábbi táblázatba.

Szituáció típusa	A szituációt azonosító kulcstényezők
Együttműködés	
Rivalizálás	
Támogatás	
Versengés	

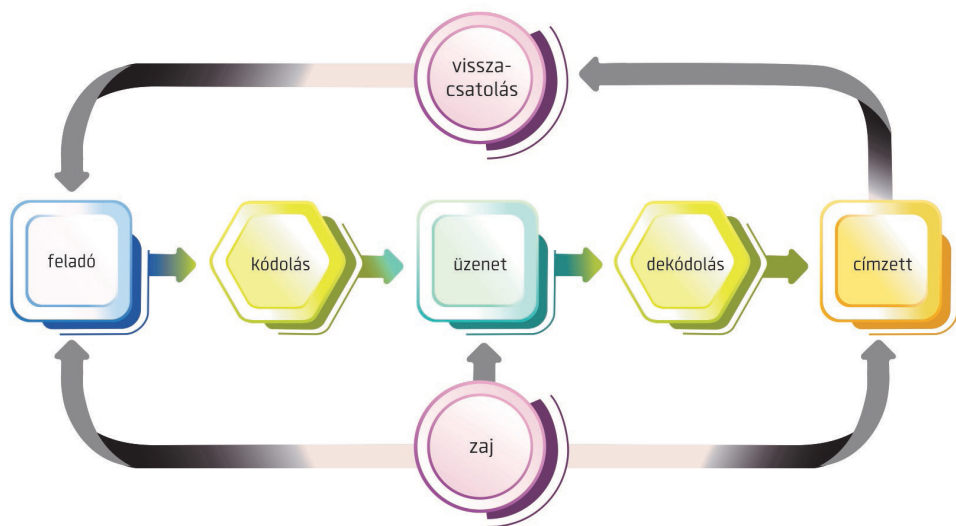
Táblázat: Kommunikációtípus azonosító

B. AZ ISKOLAI VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

A verbális kommunikáció szociopszichológiai perspektívája

A mentor és a mentorált között történő verbális kommunikációt tágabb értelemben úgy értelmezzük, mint információátadást a felek között. Például ötletek egy halmazát, hangulatokat, érzelmeket, attitűdöket, készségeket és kompetenciákat is át tudunk adni nyelvi eszközök segítségével. Az információcsere beszéd folyamán történik meg. Ilyen esetekben a beszéd lehet szóbeli, írásos, hangfelvétel vagy pedig élő beszéd gépelt formájában. De nem hanyagolhatjuk el az adott kommunikáció nem verbális aspektusait sem.

- A szándék – megelőzi a verbális kifejezést, és értelmet ad neki.
- A mentoráltnak szánt valódi üzenet. A mentorált meghallgatja vagy elolvassa az üzenetet, megpróbálja megérteni az üzenet jelentését, illetve megpróbálja megérteni, hogy milyen információt közvetít az üzenet, és megpróbálja követni az üzenetben megfogalmazott tanácsokat és utasításokat. A mentor elemzi a mentorált reakcióját, és megpróbálja irányítani a mentorált cselekedeteit és viselkedését.



Ábra: Kommunikációs körfolyamat

A beszéd paralingvisztikai része (beszéden kívüli tartalma)

A kommunikált információ szempontjából megkülönböztethetjük a kommunikáció tartalmát és a kommunikáció formáját. Ebben a bekezdésben a beszéd formális oldalára fókuszálunk, vagyis arra, hogy milyen módon próbálja az előadó megfogalmazni az üzenetet. Ez a fő kérdése a paralingvisztikai kutatásoknak.

- A beszéd nem verbális aspektusai a következők:
- a hang intenzitása beszéd közben (hangos vagy csendes),
- hangmagasság (magas frekvenciájú vagy alacsony frekvenciájú, illetve milyen intonációt használ),
- hangszín (hangformák, illetve fonogenikus, vagyis a fülnek kellemes hangon történő előadás),
- a beszéd hossza, a beszéd üteme, a beszédben levő megszakítások (hogyan alkotjuk meg a beszédünk struktúráját, hogyan használjuk a hatásszüneteket, illetve hogyan állunk meg a szavak kimondása után – mind valamilyen módon kapcsolódik az adott szöveg által átadni kívánt információhoz),
- a hatásszünetek akusztikus tartalma (néha előfordul, hogy a személyek töltelékhangokat tesznek a beszédbe),
- a beszéd pontossága (például valamilyen konkrét kifejezés elkerülése vagy konkrét kifejezés kimondása előtti megtorpanás),
- a szó átadásának módja (megegyezik a kommunikáció szabályaival, de előfordulhat, hogy valaki közbeszól vagy megszakítja a beszédet).

Feladat: A PARALINGVISZTIKAI ASPEKTUSOK FELHASZNÁLÁSA

Fókusz: megtanulni felismerni a beszéd paralingvisztikai elemeit.

A feladat célja: A hangszín és a tónus elemzésének megtanulása, valamint az egyéb paralingvisztikai elemek felismerése az emberi hangban. Továbbá megtanulni, hogyan tudja egy személy megváltoztatni a saját hangjának karakterisztikáját a kommunikáció céljának megfelelően.

A gyakorlat időtartama: 15 perc

A résztvevők száma: az egész csoport részt vesz a gyakorlatban

Eszközök: füzet, ceruza

A gyakorlat menete:

Minden személy a csoportban megpróbál valamilyen információt átadni egy mondat segítségével a csapat többi tagja számára. A csapat többi tagja megpróbálja csoportosítani az üzenet paralingvisztikai aspektusait, és azt az állapotot, amelyet ezek a paralingvisztikai aspektusok tükröznek. Ezáltal az üzenet megalkotója reflektálni tud arra, hogy valóban az volt-e az üzenet tartalma, amit a többiek megértettek, és a reflexió után a csapat többi tagja tanácsokat tud adni az üzenet átadója számára, hogy milyen módon változtassa meg az üzenet stílusát abból a célból, hogy az üzenet jobban megfeleljen annak az információnak, amelyet szeretett volna átadni. A mentor megtanulhatja elemezni azt a tónust, amivel a mentorálthoz beszél, illetve megtanulhatja felismerni a mentorált üzeneteit. Ezáltal a mentorált megtanulhat olvasni a sorok között azért, hogy megértse és elemezni tudja a kommunikáció kimondatlan részét. A mentor megfigyelheti azt a tónust, amivel a mentorált beszél hozzá (a mentorhoz), és amivel a mentorált a többiekhez beszél. Ezáltal meg tudja különböztetni azt a viszonyt, ami a mentorált és a mentor között fennáll, illetve azt a viszonyt, ami a mentorált és a többi mentorált között fennáll.

A hallgatóság befolyásolása

A kommunikációt indító hangulat és a szociális érzelmi beállítódás, illetve a szociális kommunikáció közvetlen hangulata szintén nagyon fontos abban, hogy befolyásoljuk az embereket. Amikor valakivel kommunikálunk és szeretnénk információt átadni, szintén szeretnénk őket valamilyen módon meggyőzni és olyan irányba orientálni, amely a kommunikációnk által átadni kívánt információval összhangban áll. Ezt nevezzük meggyőzésnek. A befolyásolás legegyszerűbb formája a hallgató hangulatának figyelembevétele az úgynevezett szociális megerősítés során. Ezzel a módszerrel az üzenetátadó egyetértést vagy ellenállást válthat ki abban a személyben, akinek az üzenetet szeretné átadni. Ez nemcsak a tanítás folyamán fordulhat elő, hanem az általános kommunikáció során is. A módszer lényege, hogy ne próbáljuk meg túlértékelni azokat az eredményeket, amelyeket a hallgató elért, viszont ne próbáljuk meg banalizálni sem azokat. Egy másik befolyásolásra alkalmas módszer az érvelés. A gyakorlatban fontos az, hogy milyen sorrendben mutatjuk be az érveinket egy adott témával kapcsolatban. Szintén nagyon fontos a kölcsönös hallgatás nemcsak a hallgatás pszichológiai értelmében, hanem az úgynevezett aktív hallgatás, amikor figyelünk a másik fél mondandójára.

Feladat: EMBEREK KÖZÖTTI KOMMUNIKÁCIÓ – HOGYVEGYÜKRÁAZ EMBEREKET, HOGY MEGHALLGASSÁK A MONDANDÓNKAT?

Fókusz: felhasználva a „Hogyan értik meg az emberek” technikát megpróbáljuk frissíteni a résztvevők kölcsönös kommunikációs képességeit.

Cél: a gyakorlat célja, hogy fejlesztjük a résztvevők interakciós képességeit; hogy a résztvevők realizálják a kommunikációjuk fontos pillanatait a kölcsönös megértés szempontjából; hogy a résztvevők tisztában legyenek a saját kommunikációs stílusukkal; hogy a résztvevők elgondolkozzanak a hallgatóság nehézségein; elgondolkozzanak a saját kommunikációs stílusuk nehézségeivel kapcsolatban; hogy a résztvevők azonosítsák, hogy a kommunikációjuk mely elemeit tudják a hallgatóság tagjai befolyásolni.

Gyakorlat időtartama: 20 perc

A résztvevők száma: ez egy egyéni feladat, amit egy csoportos megbeszélés követ

Eszközök: a „Hogyan értik meg az emberek” feladat technikai leírása

A gyakorlat menete:

A gyakorlat résztvevői individuálisan kitöltik a „Hogyan értenek meg az emberek” nyomtatványt saját reflexióikkal, meglátásaikkal és véleményükkel. Aztán a résztvevőket véletlenszerűen csoportokba osztjuk, melyek mindegyikében körülbelül öt személy lesz, és összehasonlítják a kérdőívben adott válaszaikat egymással. Ezután a csoporton belüli megbeszélés körülbelül 10-15 percen keresztül tart, miután mindegyik csoport kiválaszt egy szóvivőt, aki összefoglalja a diszkusszió alapvető elemeit, amelyekről a csoport résztvevői azt gondolták, hogy hozzájárulhat az emberek közötti kommunikáció mélyebb megértéséhez. Felírjuk az összegyűjtött állításokat a táblára, rövid megjegyzéseket teszünk, példákat adunk olyan helyzetekre, ahol az adott meglátások hasznosak lehetnek, és a meglátások segítségével a résztvevők megértik, hogy a mentor által közvetített jelzések valójában kommunikációnak számítanak. Szavak, mondatok nem írhatják le teljesen a gondolatainkat. Nemcsak az a fontos, amit mondunk, hanem az is fontos, ahogyan a mondandónkat előadjuk. Megértjük egymást; és főleg abban az esetben, ha valóban szeretnénk megérteni egymást, akkor minden üzenet, minden mondat elárul a partnerünk számára egy kicsit saját magunkból is.

Hogy értik meg egymást az emberek?

Gondolkodj el az alábbi mondatokon!

1. Könnyen beszélek másokkal, ha...

.....

2. Nehezen beszélek másokkal, ha...

.....

3. Az erősségeim a mentoráltakal történő kommunikáció során a következők:

.....

4. A gyengeségeim a mentoráltak megértésében a következők:

.....

Megértés az emberek között	
Könnyebb a következő okok miatt	Nehezebb a következő okok miatt
-	-
-	-
-	-
-	-

Táblázat: Hogyan értik meg az emberek – technika munkalapja

C. VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI PERSPEKTÍVÁJA

A pedagógiai-pszichológiai perspektíva szempontjából olyan kommunikációkat elemzünk a mentor és mentorált között, amelyek a mentorált érdeklődését fel tudják kelteni.

A kérdezés

Nehéz pedagógiai kommunikációt elképzelni kérdésfeltevés nélkül, mentorált-mentor kommunikáció nélkül, illetve mentorált-mentorált kommunikáció nélkül. Érdekes megfigyelés, hogy kérdések feltevése – vagyis a kérdezés – sok tanár számára egy tradicionális, könnyen alkalmazható, szinte probléma nélküli cselekvés. Egy kérdés alkalmas lehet arra, hogy a hallgatóságot beszédre sarkallja, hogy egy adott témát részletesebben körülírjon, illetve hogy kiderítse azt, melyik részleteit nem tárgyalták az adott témának. A kérdésfeltevés az egyik leggyakoribb mentori aktivitás a pedagógiai kommunikáció során. A kérdésfeltevés célja, hogy a mentorált érdeklődését felkeltse.

A mentor kérdéseinek didaktikus követelményei

A mentor kérdései nem lehetnek véletlenszerűek. A feltett kérdéseknek kapcsolódniuk kell az üzenet tartalmához, a kommunikációs szituációhoz, és természetesen kapcsolódniuk kell az adott mentorált személy személyiségéhez is. A kérdéseknek általában tényszerűnek, pontosnak, nyelvileg és grammatikailag helyesnek, tisztának, egyértelműen megfogalmazottnak, megfelelőnek és igaznak kell lenniük. A kérdések egymás után, logikai sorrendben kell hogy következzenek, és a kérdések számát és a kérdések nehézségét optimálisan kell meghatározni. A kérdések lehetnek kontraproduktívak is. Néha a mentorok különböző témában tesznek fel kérdéseket, vagy pedig gyors egymásutánban teszik fel a kérdéseket. Ebben az esetben a mentorált nem tudja, melyik kérdésre válaszoljon először. Előfordulhat, hogy a mentorált nem érti a kérdésben használt szavakat. Néha a mentorált úgy érezheti, hogy a mentor alábecsüli őt, illetve előfordulhat, hogy a kérdést beugratósnak ítélik meg. Néha a mentorok túl rövid időt hagynak a mentoráltak számára, hogy végiggondolják a kérdésre adott válaszaikat. Ez a lassabban reagáló, bizonytalan mentoráltak számára egy előnytelen hatást is jelenthet. Abban az esetben, hogyha több mentoráltnak teszi fel a mentor egyszerre a kérdést, és az egyik mentorált aktívabb, akkor az aktív mentorált és mentor közötti kommunikáció elbizonytalaníthatja a többi mentoráltat, vagy a többi mentorált elveszítheti az érdeklődését a témával kapcsolatban.

Visszajelzés a pedagógiai kommunikációban

A napjainkban a visszajelzést inkább az adott mondandó kijavításának tekintik. Ezért a mentoráltakat meg kell tanítani arra, hogy a visszajelzés eszközét megfelelően használják. Mindenekelőtt úgy tűnik, hogy a mentorok kevés időt töltenek el egy-egy hibával, általában 10-15 másodpercet. Nagyon ritkán magyarázza el egy mentor a mentorált számára a hiányosság okát. Mivel a mentorált nem ismeri a kommunikációjában felfedezhető hiányosság okait, nagyobb az esélye arra, hogy ezeket a hibákat megismétli. Egy hiányosság egyszerű kijavítása anélkül, hogy elmagyaráznánk a hiányosság okát, nem feltétlenül jár az adott hiányosság teljes megszűnésével. Nagyon fontos, hogy a mentorált önreflexiót és önkorrekciót gyakoroljon.

Feladat: KOMMUNIKÁCIÓS TRÉNING

Fókusz: a beszélgetés irányítása, a mentor és mentorált közti dialógus művészetének elsajátítása.

Cél: A gyakorlat célja, hogy megértsük és gyakoroljuk azokat a készségeket, amelyek a dialógus művészetéhez szükségesek; vagyis hogyan kell a kérdéseket megfelelően és meggyőzően használni ahhoz, hogy egy adott információt megfelelően átadjunk. A gyakorlat során tanítási szituációkat beszélünk meg.

A gyakorlat időtartama: 40-50 perc

Az együttműködés formája: individuális és csapatmunka

Eszközök: ötletkártyák problémás szituációkkal

A gyakorlat menete:

A gyakorlat egy irányított beszélgetéssel kezdődik azokról a készségekről, amelyek egy dialógushoz szükségesek. A résztvevők csapatokra vannak osztva, és az egyes csapatokban öt vagy annál kevesebb személy található. Két résztvevőt kiemelünk a csoportokból, és ők játsszák el a megfigyelők szerepét. Minden csoport képviselője húz egy kártyát egy problémás szituációval. Például egy osztálytermi rendbontás megoldásának kérdése. A résztvevők elkezdnek a problémáról beszélgetni, és a beszélgetés körülbelül 20 percig tart. A megfigyelőket megkérjük, hogy figyeljék meg a beszélgetéseket, és ha szükséges, készítsenek jegyzeteket a beszélgetés lefolyásáról és a csapatok konklúzióiról a témával kapcsolatban. A beszélgetések lezárása után a megfigyelők megkérdezik a gyakorlatban részt vevőket, hogy röviden kommentálják a dialógust, illetve mondják el, hogy szerintük a dialógus működött-e, illetve milyen érzéseket keltett bennük. A megfigyelők ezután megkérlik a beszélgetésben részt vevőket, hogy mondják el, milyen benyomásaik vannak a dialógussal kapcsolatban. A résztvevők megpróbálnak egy közös véleményt kialakítani a különböző benyomásaik alapján a dialógus funkcionalitásáról. Kiemelik a dialógus hiányosságait, és tanácsokat adnak arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne a dialógust hatékonyabban kezelni és irányítani.

Feladat: EGYIRÁNYÚ KOMMUNIKÁCIÓ

Milyen információ veszett el a szövegből és miért, illetve milyen információ maradt meg? Milyen külső tényezők befolyásolják a dialógusban elvesztett információk mennyiségét és fajtáját?

Fókusz: új, professzionális készségek kialakítása a tanárban a kommunikációs képességek területén.

Cél: az egyirányú kommunikáció hátrányainak megismerése.

A gyakorlat időtartama: 20 perc (a csoport méretétől függően)

A csoportban résztvevők száma: csapatmunka

Eszközök: a szövegek azokról az információkról, amelyeket az üzenetben közvetíteni szeretnénk

A gyakorlat menete:

A gyakorlatvezető kiválaszt egy szöveget (egy példa lentebb található), és négy önkéntes a csoportból elhagyja a termet. A gyakorlatvezető ezután megosztja a szöveget a bent maradt csoporttagokkal. A csoportból kiválasztanak egy személyt, és behívják az első résztvevőt, akit kiküldtek a teremből. A kiválasztott csoporttag elmondja a szöveg tartalmát annak a résztvevőnek, aki visszatért a szobába. Ezután az a résztvevő, aki elsőnek visszatért, behívja a második személyt, és továbbadja az üzenetet emlékezetből a második személy számára. A második személy ezután továbbadja az üzenetet a harmadik személy számára, és a harmadik személy továbbadja az üzenetet a negyedik személy számára. Miután a negyedik személy előadta a szöveget, visszaolvassuk az eredeti szövegezést. Általában a negyedik kézről közvetített szöveg furcsa torzításokat mutat az eredeti szöveghez képest, és ez általában jó hangulatot teremt a cso-

portban. Rövid beszélgetés során megpróbáljuk kideríteni, hogy melyik része volt az információnak elveszítve a kommunikáció során, és mely része maradt meg. Valamint kiderítjük, hogy milyen körülmények befolyásolták az elvesztett információ jellegét.

Példa a közvetítendő szövegre:

Hétfőn, a Lehota utcában Tišnova (ejtsd: tisnova) mellett tűz keletkezett reggel 7:30 körül a negyedik emeleten, Tamás T. 52 éves személy lakásában, aki ellen négy jogerős ítéletet hoztak. Később megállapították, hogy a tüzet maga a lakás lakója okozta, mert ki akarta irtani azokat a rovarokat, amelyek elárasztották a lakást. Miután meggyújtotta a tüzet, a barátnőjéhez – a 49 éves Anna V.-hez ment, aki ellen négy jogerős ítéletet hoztak, aki egy a vasútállomás melletti étteremben várta őt. A rendőrség itt állította elő a gyanúsítottat délután 1 óra 15 perckor. Jozef Z. és Jan R. rendőrtisztek szerencsések voltak, mivel a közeli Kerek Hordó étteremben étkeznek, ahol a csodálatos Marie O. szolgálta ki őket a bárnál. Mivel az okozott kár nem volt jelentős, csak garázdasággal vádolták meg a gyanúsítottat. Először Annát a sürgősségre szállították, ahol megállapították, hogy 2 és fél promile alkohol volt a vérében. Csak ezután, 14:40-kor állították elő Tamást.

Feladat: UGYANAZ A SZÓ – MÁSIK TÓNUS

Ugyanazt a szót különböző módon lehet kiejteni, és különböző kiejtési tónusok vagy különböző kiejtési módok teljesen megváltoztathatják a szó jelentését. Próbálja meg kimondani a következő két mondatot különböző módokon! Első mondat: Szóval, bele sem néztél a házi feladatba! Második mondat: Üdv, otthon! Intonáció: a következő módon:

szarkasztikusan	mérgesen	támogatóan	fenyegetően
lelkesen	könnyedén	meggyőzően	barátságosan

Fókusz: a gyakorlat célja a professzionális tanári készségek fejlesztése a kommunikáció területén.

Cél: a gyakorlat célja, hogy felhívja a figyelmet a verbális kommunikáció különböző- verbális és paraverbális – zsákutcaira.

A gyakorlat időtartama: 20 perc, a csoport méretétől függően

A résztvevők száma: csapatmunka

Eszközök: kártyára nyomtatott szavak; következő kártyák: szarkasztikusan, mérgesen, megerősítően, fenyegetően, lelkesen, átlagosan, meggyőzően, barátságosan

A gyakorlat menete:

A gyakorlatvezető felírja a táblára a következő két mondatot: „Szóval, bele sem néztél a házi feladatba!”, illetve „Üdv, otthon!”. A gyakorlat résztvevői ezután húznak egy-egy kártyát a megfelelő szavakkal, és megpróbálják kimondani a mondatokat a kártyának megfelelő intonációval. A cél annak a megfigyelése, hogy egy adott kulcsszó milyen jelentést vesz fel az intonáció változásával.

D. NEM VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

A nem verbális kommunikációra gyakran testbeszédként hivatkozunk. A fogalom jelentése az a folyamat, mely során nem verbális eszközökkel kommunikálunk. Sok kutatás demonstrálta, hogy a nem verbális kommunikáció gyakran fontosabb lehet, mint a verbális kommunikáció, pontosabban a kommunikáció verbális része. Több különböző forrás is idézi, hogy a siker 55%-ban függ a testbeszédtől, 38%-ban az intonációtól – vagyis a paranyelvi kontextustól –, és csupán 7%-ban függ a beszéd valódi, verbális tartalmától (az 1970-es években készült kutatás Vimetal, 2008 alapján). Mehrabian professzor ezeket az eredményeket mérte le kutatásai során, és három számot definiált: 7-55-38. Sok kutató egyetért abban, hogy a konkrét számok nem annyira fontosak, mint maga a kutatás végeredménye: hogy a beszéd verbális tartalma nem a kommunikáció legfontosabb eleme. Meg kell jegyezni azonban azt is, hogy ha a szavak valóban csak az adott üzenet jelentésének 7%-át adnák, azzal azt is kijelenthetnénk, hogy nincs szükség idegen nyelveket tanulni, hiszen a szöveg 93%-ban értelmezhető kifejezetten csak az intonációból és a kézjelekből. Azonban vannak olyan szituációk, ahol az üzenet 100%-a csak a szavak tartalmában található. Például hogyha valaki a saját nevét diktálja le, vagy ha valaki egy telefonszámot próbál közvetíteni. Ebből is látható, hogy a 7-55-38-as szabályt nem lehet minden alkalommal alkalmazni a kommunikációra. A nem verbális kommunikáció magában foglalja a külső benyomásokat, az öltözködési stílust, a külső megjelenést, és ezek a külső jegyek nagyon fontosak a tanárok számára. Néhány szerző szerint – mint például Knapp, Poyatos, Moss (Machová et Švehlová, 2001) – a nem verbális kommunikációt a következő kategóriákba oszthatjuk fel:

- Kinézis, vagyis mozgás:
 - Arckifejezések,
 - Kézmozdulatok és gesztikuláció,
 - Pantomim, vagyis testmozgások és testtartás
- Távolságtartás, vagyis proximitás: az a távolság, amennyire a beszélő áll a partnerétől
- Fizikai érintés, vagyis fizikai kapcsolat
- Szemkontaktus
- Termális és oftalmális stimulusok, mint például az izzadás, a sápadtság vagy az elpirulás
- Általános testtartás

Feladat: HOGY BESZÉLÜNK SZAVAK NÉLKÜL

Fókusz: a feladat célja, hogy a résztvevők professzionális készségeit fejlessze a nem verbális kommunikáció területén.

Cél: A feladat célja, hogy megtanítsa a résztvevőket arra, hogy milyen nem verbális komponensei vannak a kommunikációnak, és hogy ezek a nem verbális komponensek milyen mértékben járulnak hozzá a kommunikáció hatékonyságához. A feladat további célja, hogy reflektáljon arra, milyen hátrányokkal jár,

hogya az előadó nyíltan kifejezi az érzelmeit, továbbá hogy fejlessze a résztvevők reflexiós készségét – a beszélgetőpartner által közvetített nem verbális kommunikációs formák észrevételéhez és értelmezéséhez.

Gyakorlat hossza: 20 perc, a csoport méretétől függően

Résztvevők száma: csapatmunka, 10-14 személy

Eszközök: A4-es sima papír

A gyakorlat menete:

A csoportot párokba osztjuk. Minden pár kap egy papírt és egy tollat. A feladatuk az, hogy rajzoljanak egy házat, egy fát, egy kutyát – ebben a sorrendben. Szavak nélkül végzik el a rajzolás műveletét. Minden résztvevő négy vagy öt másik résztvevővel van párba állítva, és minden alkalommal a párba állított két résztvevő együtt rajzolja meg a házat, a fát és a kutyát. Közben nem beszélhetnek egymással. Ezután az asztalra helyezik az elkészült képeket körökben, és az egyes csapattagok megbeszélik, hogy mit látnak a képeken, valamint hogy mi történt a képek készítése során. A szabályok egyszerűek, de a játék élménye nagyon megkapó lehet. A játék során a résztvevők megtapasztalhatnak egy sikeres és komplikált együttműködést, illetve megtapasztalhatják a domináns és szubmisszív viselkedést, valamint a különböző viselkedési formák hatásait.

Feladat: ÉRZELMEK MEGISMERÉSE

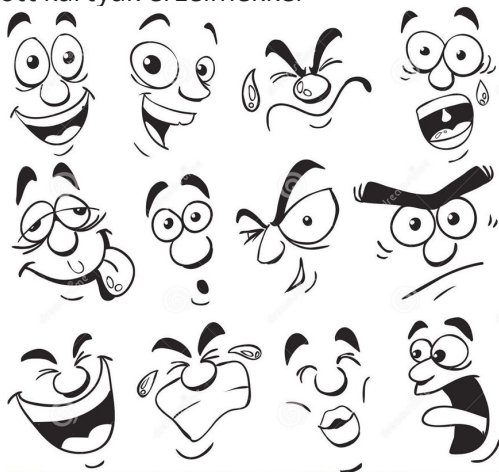
Fókusz: a feladat célja, hogy a tanárok professzionális készségeit javítsa a nem verbális kommunikáció területén.

Cél: a feladat célja, hogy a résztvevők tisztában legyenek a nem verbális kommunikáció szerepével a kommunikációban, és a nem verbális kommunikációra történő megfelelő reakció elősegítése.

Időtartam: 20 perc, a csoport méretétől függően

Résztvevők száma: csoportmunka, 10-14 személy

Eszközök: nyomtatott kártyák érzelmekkel



Ábra: Érzelemkifejezés

(<https://de.dreamstime.com/lizenzfreies-stockfoto-gesichtsausdruck-image27122735>)

A feladat menete:

Minden személy megnézi az általa kiválasztott kártyát, minden kártyán egy érzelmet kifejező arckifejezés található. A feladat az, hogy leírjuk a látható érzelmeket egyesével. Ezután a csoport párokra oszlik, és a feladat az, hogy megnézzük a húzott kártyákat még egyszer, és közösen, egyetértésben válasszuk ki azokat az érzelmeket, amelyek azon az adott kártyán láthatóak. Ezután egy csoportos megbeszélés következik.

Feladat: A NEM VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ FELISMERÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE

Fókusz: a feladat célja, hogy a tanárok professzionális készségeit javítani tudják a nem verbális kommunikáció területén.

Cél: a feladat célja az, hogy a résztvevők tudatában legyenek a verbális és para-verbális kommunikáció zsákutcáinak.

Időtartam: 20 perc, a csapat méretétől függően

Résztvevők száma: csapatmunka

Eszközök: videó és nyomtatott tábla

A gyakorlat menete:

A csoport megnézi a videót a következő linken (link: www.youtube.com/watch?v=eUiWFntut00). Ezután mindenki egyesével kitölti az alábbi táblázatot; milyen kézmozdulatok relevánsak az üzenet tartalma szempontjából és miért? Megpróbálunk a tanár viselkedésének konkrét aspektusaira fókuszálni – például a kézmozdulatok, a járás, illetve ülés módja, a hangszín –, és megpróbálunk a videón látott tanárhoz hasonlóan viselkedni. Próbáljunk felidézni olyan alkalmakat, amikor mi is hasonló testbeszédet alkalmaztunk! A táblázat segíteni fog abban, hogy a megfigyeléseinket leírjuk.

	A viselkedés különböző aspektusai, gesztikuláció, arckifejezések stb.	Milyen szituációban fordul elő az adott kifejezés, és ki a kommunikációs partner?	Milyen célból alkalmazták a résztvevők ezeket a nonverbális kifejezéseket?
1			
2			
3			

	A viselkedés különböző aspektusai, gesztikuláció, arckifejezések stb.	Milyen szituációban fordul elő az adott kifejezés, és ki a kommunikációs partner?	Milyen célból alkalmazták a résztvevők ezeket a nonverbális kifejezéseket?
4			
5			
6			

Táblázat: A viselkedés aspektusai

Feladat: A SZEMÉLYES ÉS PROFESSZIONÁLIS ÉRTÉKEK NEM VERBÁLIS KIFEJEZÉSEI

Fókusz: A gyakorlat célja a tanárok professzionális készségeinek fejlesztése a nem verbális kommunikáció témakörében.

Cél: A feladat célja, hogy a résztvevők tisztában legyenek a nonverbális komponens jelentőségének arányával a hatékony kommunikációban, valamint hogy reflektáljanak a nonverbális kommunikációra a saját kommunikációjuk során.

Gyakorlat időtartama: 30 perc, a csapat méretétől függően

Résztvevők száma: egyéni gyakorlatok

Eszközök: kinyomtatott táblázat a kompetenciák listájával

A gyakorlat menete:

Milyen személyes és professzionális kvalitásokat szeretne, hogy az ön megjelenése, viselkedése vagy testbeszéde kifejezzon? Az alábbi kvalitások mindegyikére, kérem, keretezze be azt a számot, amely ön szerint megfelel az adott kvalitás fontosságának! Alakítsanak 4-5 fős csoportokat, hasonlítsák össze a válaszaikat, és magyarázzák meg saját döntéseiket!

	nem fontos					nagyon fontos				
kompetens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
elérhető	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
meggyőző	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
eltökélt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
megbízható	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
vicces	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
domináns	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
megbízható	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
barátságos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
alapos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
eltökélt, ambiciózus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
öntudatos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
erős	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
kreatív	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
empatikus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
őszinte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
autoritárius vezető személyiség	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
hajlamos a kockáztatásra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
szabályszegő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
szabálykövető	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
célorientált	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
megoldásorientált	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
konzisztens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
érzéki/érzékeny	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
versengő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
jövőbe tekintő/előrelátó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Milyen kvalitásokat adna hozzá a táblázathoz?										
a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tulajdonságok és szakmai jellemzők

Feladat: SZEMKONTAKTUS

Fókusz: a professzionális képességek fejlesztése a tanár számára a nem verbális kommunikáció területén.

Cél: a gyakorlat célja, hogy a tanár tisztában legyen a nem verbális komponens hozzájárulásával a kommunikáció hatékonyságához, valamint hogy képes legyen reflektálni erre a hozzájárulásra.

Gyakorlat hossza: 20 perc

A résztvevők száma: 10-14 fő

Eszközök: kinyomtatott kártyák a megfelelő kvalitásokkal

A gyakorlat menete:

Milyen érzelmeket tudunk közvetíteni a szemük segítségével? Kategorizálja az alábbi tulajdonságokat aszerint, hogy ön szerint szükséges-e a teljes vagy minimális szemkontaktus! Kérjük, adjon példákat! Tulajdonságok: megbízhatatlanság, őszinteség, tudatosság, figyelem, ravaszság, udvariatlanság, valaminek a rejtegetése, érdeklődés valami iránt, felsőbbrendűség, hazugság, tisztelet, alázat, udvariasság, igazság és hihetőség, kezdeményezés, közömbösség, bizalom és agresszivitás.

Teljes szemkontaktus

.....

Minimális szemkontaktus

.....

E. A DIÁKOK SZOCIÁLIS PERCEPCIÓJÁNAK NEHÉZSÉGEI

Hogyha szeretnénk a diákokhoz megfelelő módon közelíteni, akkor meg kell őket ismernünk. A diákok esetében is igaz, hogy a külső megjelenésük olyan tulajdonságokat mutat, amelyek alapján megismerhetjük a személyiségük bizonyos jegyeit, a képességeiket, betegségeiket és tapasztalataikat. Ezek a jelek általában tudatalattiak. A kifejező nyelv, amely általában sokkal kevésbé kontrollálható, mint a kimondott szavak, elárulják a személy gondolatait és érzéseit. Nagyon

fontos tudnunk, hogy mindannyian alkotunk véleményt másokról, és ez a véleményalkotás meghatározza azzal az adott személlyel való kapcsolatunkat. Fontos megfigyelni azt is, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy egy kapcsolat kialakulhasson. Szintén nagyon fontos figyelembe venni, hogy egy személy nem lehet teljes mértékig objektív, miközben szemrevételez vagy értékkel más embereket. Egy adott személy a körülötte levő világot csak saját maga projekciójaként tudja értelmezni; tehát a körülötte levő világban is csak olyan tulajdonságokat tud felfedezni, amelyek saját magában is megtalálhatóak. Egy adott személy más személyek értékelésétől teszi függővé az önbecsülését. Ezért minden esetben más emberek cselekedeteit valamilyen elfogultsággal tudjuk csak értékelni, bizonyos szimpátia vagy ellenszenv alakul ki bennünk, és ez a részrehajlás egy természetes tulajdonságunk. Azért, hogy megpróbáljuk minimalizálni azokat az eseteket, amikor hibásan ítélkezünk valaki felett, fontos, hogy ismerjük a leggyakrabban előforduló okokat és módokat arra, hogy az értékeléssel kapcsolatos hibákat elkövessük. Erre azért kell figyelni, mert amikor más embereket ismerünk meg, rengeteg információ áramlik felénk. Mivel nem tudjuk az összes információt megfelelően tárolni és feldolgozni, általában szűrjük a kapott információkat, és ezeket a szűrt információkat legtöbbször a saját magunk által tárolt elképzelésekkel és információkkal egészítjük ki: például más esetekből történő tapasztalataink alapján, az elvárásaink alapján vagy a vágyaink alapján.

Feladat: INTUÍCIÓ

Fókusz: A gyakorlat célja, hogy észrevegyük, mik azok a kulcsszempontok, amelyek alapján más embereket megismerünk, hogyan kezdünk véleményt kialakítani egy kezdetben ismeretlen személyről, és ez hogyan változtatja meg a viselkedésünket és a kommunikációnkat ezzel a személlyel. A gyakorlat célja, hogy tudatában legyünk azoknak a külső hatásoknak, amelyek megváltoztatják az adott személyről alkotott véleményünket, hogy tudatában legyünk azoknak a hatásoknak, amelyeknek ez a véleményalkotás ki van téve, és hogy lehetőség szerint próbáljuk ezeket a hatásokat mérsékelni.

Cél: A gyakorlat célja, hogy növelje az észlelési érzékenységet. Célja az, hogy a gyakorlatban részt vevők fel tudják dolgozni a szociális észlelés hatásait, és hogy képesek legyenek megkülönböztetni az egyes személyiségjegyeket különböző személyek esetében.

Gyakorlat hossza: 60 perc, a csoport méretének függvényében

A résztvevők száma: csapatmunka, 30 személy

Eszközök: egy papír

A gyakorlat menete:

Elkészítjük a táblát és a jegyzetpapírt a résztvevők számára. Az első lépésben a gyakorlatvezető megkéri a gyakorlat résztvevőit, hogy próbáljanak helyesen válaszolni több különböző kérdésre. A kérdések általában két vagy három felelet közül feleletválasztások. A gyakorlatvezető játssza el az ismeretlen személy szerepét. A résztvevők számára hangsúlyozni kell, hogy a kérdésekre adott válaszok nem a megszerzett pontok szempontjából fontosak, hanem annak a meg-

ismerésére szolgálnak, hogy milyen információk segítenek nekünk véleményt alkotni az adott személyről, illetve ezek az információk hogyan befolyásolnak bennünket a véleményformálás folyamatában. Tehát egy kérdésre adott helyes válasz minden olyan próbálkozás, ami segít megérteni a véleményformálódásunk hátterét. A gyakorlat célja nem az, hogy megfelelő módon tippeljük meg a választ az adott kérdésre, hanem az, hogy megértsük, mi alapján formálunk meg egy tippet, és milyen karakterisztikákat vélünk felfedezni az adott ismeretlen személyben, illetve milyen karakterisztikákat veszünk észre a leggyakrabban. A gyakorlat végső fázisában lehetőség van arra, hogy a megszerzett válaszok alapján összeállítsuk az adott személy karakterisztikáját, illetve azokat az alapvető tulajdonságokat, amelyek az adott személy szociális észlelését és szociális értékelését befolyásolják, amelyeket a résztvevők által alkotott, megfogalmazott kijelentések segítségével össze tudunk gyűjteni a játék előző fázisaiból. Az adott állításokat ezután az alábbi táblázatban gyűjthetjük össze.

	Állítás	A véleményformálás fő szempontjai
1.	A kérdéses személy ... született a) egy (nagy)városban b) vidéken	
2.	A kérdéses személy a) optimista b) pesszimista	
3.	A kérdéses személy a) nyitott b) zárkózott	
4.	A kérdéses személy az életet ... éli meg a) aktívan b) passzívan, akár önpusztítóan	
5.	A kérdéses személy ... sugároz a) békét b) feszültséget	

Táblázat: A megismerés kulcsszempontjai

F. ÉNKÉP

Fejlődése során minden személy alkot egy énképet saját magáról. Ez az énkép reprezentálja az egyén viszonyát saját magával, az egyén percepcióját saját magáról és az egyén önértékelésének és önmeglátásának módjait. Az énkép mellett kialakul egy úgynevezett idealizált önkép is az egyénben. Vymetal (2003) figyelmeztet arra, hogy súlyos aránytalanságok fedezhetők fel azokban a szempontokban, amelyek alapján az egyén saját énképét megalkotja, és léteznek úgynevezett testkép- vagy énképzavarok, amelyek során az egyén énképe aránytalan mértékben felbecsülődik vagy alulbecsülődik. Az önmegismerés módja segít a személynek abban, hogy a saját énképünket felelősségteljesen kialakítsuk, és ezáltal megfelelő önbizalmat szerezhessünk ahhoz, hogy elláthassuk a saját felelősségeinket és feladatainkat a munkahelyünkön és a magánéletben is. Az önmegismerés egyik legalapvetőbb módja az úgynevezett önreflexió, amelyet Vymetal (2003) úgy ír le, mint a kritikus gondolkodás erejének kifejeződése, amely során az egyén képes a saját gyengeségeit értelmezni különböző nézőpontok alapján. Megérteni az egyén saját gyengeségeit minden aspektusban lehetővé teszi a tanár számára, hogy túllépjen az énközpontú gondolkodáson, és racionálisan értékelje a diákok személyes szabadságát. Egy másik módja annak, hogy saját magunkat megismerjük, az, hogy megpróbáljuk naplózni a saját tevékenységünket és viselkedésünket minden nap végén. A feladat részeként egy tanárnak minden nap le kéne írnia azokat a reakciókat, amelyeket különböző külső hatásokra adott, és megnézni a rossz reakciói különböző okait. Továbbá nem szabad elfelejteni az önértékelés során, hogy a megfelelő reakciókat és a megfelelő válaszokat el kell fogadni, pozitív visszacsatolást kell adjanak, hiszen ha egy adott ingerre megfelelő választ adtunk, akkor az a válasz segített abban, hogy személyes viselkedésünkben gyarapodni tudjunk. Míček (1976) ezen módszer előnyeit vizsgálja, és megjegyzi, hogy ennek a módszernek főleg az egyszerűsége, a kis időigénye és az eszközök kis száma a legnagyobb előnye; viszont a legnagyobb hátránya az, hogy a negatív élményeket és a negatív emlékeket folyamatosan újra átéljük az egyes visszaemlékezések során. Egy sokkal személyesebb, azonban sokkal időigényesebb megoldás az önreflexióra az, amikor a tanár egy mélyebb elemzést végez azokról a motivációkról és okokról, amelyek a negatív viselkedését okozták. Ilyenkor figyelembe veszi az okokat, a viselkedés lefolyását és a viselkedés végeredményét is. Ez a módszer segít, hogy megértsük a környezetünk befolyását a viselkedésünkre, amely végső soron reakciót váltott ki a környezet különböző hatásaira. Ennek a módszernek az az előnye, hogy mélyebb és koherensebb megértést tesz lehetővé az általunk nem preferált negatív viselkedési formákra. A hátrányai hasonlóak, mint a nap végi élménynaplózásnak; mégpedig hogy egy hajlamot hoz létre, amelyben csak a negatív emlékekkel foglalkozunk, azokat éljük át újra meg újra, amely elkeseredettséget és reménytelenségérzést kelthet.

Feladat: ÖNREFLEXIÓ: ERŐSSÉGEIM ÉS HIBÁIM

Fókusz: A gyakorlat célja, hogy hangsúlyozza az önreflexiót, főként az önreflexió azon részét, amely az egyén erősségei és gyengéi kiemelésére irányul, és az egyén képességére, hogy a saját erősségeit és gyengeségeit a megfelelő módon értékelje. Célja, hogy a résztvevők megismerjék az önreflexió erősségeit, és hogy az egyének képesek legyenek a saját erősségeiket és gyengeségeiket megismerni, és képesek legyenek az önreflexiójukat és az énképüket megvédeni mások előtt.

Gyakorlat hossza: 30 perc

A gyakorlat módja: egyéni gyakorlat, utána csoportos kiértékelés

Eszközök: tábla, toll

A gyakorlat menete:

A résztvevők egymástól függetlenül dolgoznak, kitöltik az alább található táblázatot, melybe beírják az erősségeiket, gyengeségeiket, és gondolkoznak azokon az okokon, amelyek alapján ezeket a tulajdonságokat választották, és azokon a módokon, ahogy az erősségeiket tovább hangsúlyozhatják és a gyengeségeiket pedig kompenzálhatják.

A gyakorlat végén négy-öt fős csapatokat alkotnak a résztvevők, összehasonlítják kitöltött táblázataikat, és megállapítják, hogy milyen közös erősségeik és gyengeségeik vannak a többi csoporttaggal összehasonlítva. Ezután kiválasztanak egy-két gyakran említett tulajdonságot: ez lehet erősség vagy gyengeség; és megbeszélik azt, hogy mi lehet a legjobb megközelítés arra, hogy ezeket fejlesszék vagy pedig eliminálják. A végén a kiválasztott tulajdonságokat és megoldásokat a csoport egy tagja bemutatja az egész gyakorlat összes résztvevője számára.

Erősségeim:	Miért tekintem erősségemnek?	Hogy segít ez a minden-napjaimban?	Hogyan tudom fejleszteni, hogyan tudok javítani rajta?

Gyengeségeim:	Miért tekintem gyengeségnek?	Milyen módon befolyásolja ez a tulajdonság a professzionális vagy magánéletemet?	Hogyan lehetne eliminálni ezt a gyengeséget?

Táblázat: Erősségek és gyengeségek

Feladat: ÖNREFLEXIÓ: A NAPOM

Fókusz: Azon cselekvések és események felismerése, amelyeket szerettem vagy amelyeket nem szerettem a mai nap folyamán. Az események nézőpontjainak összehasonlítása a környezetem nézőpontjával, és a környezetem nézőpontja az adott eseményekre.

Cél: a gyakorlat célja, hogy a résztvevők megtanulják, hogyan javíthatnak az önreflexió minőségén, hogy megtanuljanak reflektálni a saját napjukra, és hogy megtanulják az egyéb résztvevők tanácsait figyelembe venni.

Gyakorlat hossza: 30 perc

A munka formája: először csapatban, aztán individuálisan, később megint csapatban

Eszközök: táblázatok, toll

A gyakorlat menete:

A résztvevők táblázat formájában összefoglalják azokat az eseményeket, amelyeket szerettek, illetve azokat, amelyeket nem szerettek vagy nem élveztek a nap folyamán. Ezt lehetőleg nagy gyakorisággal végzik el, egy vagy két héten keresztül a házi feladatuk részeként. A képzés során a gyakorlat résztvevői megbeszélnek az általuk összeírt eseményeket és tulajdonságokat hármas csoportok-

ban. Aztán önállóan dolgoznak, és három tanácsot fogalmaznak meg a többi csoporttag számára a többi csoporttag által a táblázatban összegyűjtött adatok alapján. A csoportban levő partnerek elolvassák a nekik szánt tanácsokat, és vagy elfogadják, vagy visszautasítják azokat. Hogyha nem értenek egyet az adott tanácsokkal, akkor meg kell magyarázniuk azt, hogy milyen okból nem értettek egyet a partnerükkel.

Események, amelyeket élveztem, amelyeket szerettem:	Miért történt ez?	Az események hatásai:	
		Hogy éreztem magam utána?	Mit gondoltak a gyakorlat résztevői az adott eseményről?

Táblázat: Tanácsok és reflexiók

Események, amelyeket nem szerettem vagy amelyeket szégyellek:	Miért történtek ezek az események?	Hogy éreztem magam utánuk?	A gyakorlat többi résztvevője hogyan ítélte meg ezeket az eseményeket?	Mit tehettem volna, hogy elimináljam ezeket a negatív élményeket?

Feladat: SZABAD ÖTLETEK: MI AZ, AMI MEGDÖBBENTETT?

Fókusz: a gyakorlat célja, hogy a külső jeleket és viselkedést felhasználva megpróbáljuk kiszűrni az adott esemény valódi objektív lefolyását.

A feladat célja: a feladat célja, hogy a résztvevők szövetségeket tudjanak kialakítani, és ezeket a szövetségeket megfelelően tudják értelmezni.

A feladat hossza: 30 perc

A munka típusa: egyéni, aztán páros, aztán frontális (szemtől szembeni) munka

Eszközök: papír, toll

A feladat menete:

A gyakorlat résztvevői leírnak különböző kapcsolatokat, összefüggéseket a tanár viselkedésével kapcsolatban az órán. Aztán öt perccel később átadják a jegyzeteiket a szomszéd résztvevőnek, és párban elmesélik, hogy milyen összefüggéseket találtak. A legjobb összefüggéseket megosztják az egész csoporttal, és az egész csoport megpróbálja kitalálni, hogy lehetne interpretálni ezeket az összefüggéseket. Ezek után, öt perccel később ismét kétfős csoportokat hoznak létre, és a nagy csoport által kiválasztott asszociációkat – vagyis összefüggéseket – szétosztják a csoportok között. Ezután a csoport két tagja megpróbálja inter-

pretálni, hogy ezek az összefüggések milyen módon váltottak ki az adott viselkedési formát a tanárban. Ezután a legjobb interpretációkat ismét megosztják a nagy csoporttal, akik közösen megbeszélik, hogy milyen módon lehetne ezeket az összefüggéseket helyesen értelmezni, és ezek az összefüggések milyen módon befolyásolhatták a tanár viselkedését.

Feladat: SEGÍTS NEKEM

Fókusz: az egyén saját félelmeinek kezelése, illetve az egyén saját félelmeinek és problémáinak kordában tartása.

Cél: A feladat célja, hogy különböző félelmeket gyűjtsünk össze, és megvizsgáljuk ezek hatásait, fontosságát; illetve a feladat célja annak a készségnek a fejlesztése, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző félelmeket kezelni tudjuk. A feladat további célja, hogy összegyűjtsünk lehetséges és gyakran előforduló félelmeket, megnézzük a hatásaikat és fontosságukat, illetve hogy előkészítsük azt a készséget, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző félelmeket kezelni tudjuk, illetve megoldhassuk.

A gyakorlat hossza: 30 perc

A gyakorlat fajtája: egyéni frontális (szemtől szembeni) diskusszió

Eszközök: papír, táblázat, toll

A feladat menete:

A feladat résztvevői kigondolnak egy-két félelmet, amelyet átéltek a professzionális karrierjük során, vagy egy-két félelmet a magánéletükből, és röviden összefoglalják a tapasztalatot az adott táblázatba. Miután elkészítették a táblázatot, körbeadják a többi résztvevőnek, és megkérik őket, hogy egy rövid reflexiót írjanak a lejegyzettek alapján. A reflexió tartalmaz tanácsokat is arra vonatkozóan, hogy az adott szituációt milyen módon lehet a legjobban kezelni. Ezután az egész csapat a következő módon dolgozik: a gyakorlatvezető felsorolja az összegyűjtött félelmeket, és javaslatokat tesz ezen félelmek feloldására. Ezután a csoport megbeszéli a tett javaslatokat a többiekkel, és megpróbál lehetséges megoldásokat bemutatni.

Félelmeim. Kérem, írja le röviden.	Az érzés, amikor átéltem ezt a félelmet	Az életem azon terüle- tei, amihez ezek a félel- mek kapcso- lódnak	A félelmek rövid távú hatásai, amik miatt aggódom	A félelmek hosszú távú hatásai, amik miatt aggódom

Táblázat: Félelmek és megoldások

Feladat: NE AGGÓDJ!

Fókusz: a saját félelmeink fontosságának és jelentésének elemzése.

Cél: A feladat célja, hogy megpróbáljuk valamilyen módon leírni a saját problémáinkat és félelmeinket. A feladat célja, hogy a résztvevők képesek legyenek elemezni félelmeik okait, és képesek legyenek valamilyenfajta megoldásokat keresni a felmerült problémákra.

A feladat hossza: 30 perc

A feladat típusa: egyéni, utána csapatmunka csapatokban és utána frontálisan

Eszközök: papír, toll

A gyakorlat menete:

A gyakorlat résztvevői leírják a három fő, illetve leggyakrabban előforduló félelmüket. Ezután megpróbálják megkeresni a félelmek okait, illetve a félelmek mögött álló valós okokat, és megpróbálnak valamilyen megoldást javasolni arra, hogy hogyan lehetne ezeken a félelmeken túllépni; illetve hogy az egyes csapattagok mit tettek azért, hogy ezeket a félelmeket leküzdjék. Itt példának megadjuk a három leggyakoribb vagy legfontosabb félelmet. Ezután megpróbáljuk megtalálni a félelem forrásait, és megállapítani, hogy mennyi valóság alapjuk van ezeknek a forrásoknak. Ezután megpróbálunk megoldásokat javasolni a félelmek áthidalására, illetve ha a félelmet a résztvevőnek már sikerült áthidalnia, akkor megbeszéljük azokat a módszereket, amelyeket az áthidaláshoz használt.

1-es számú félelem:

Okok, amiért félek:

A félelem jelentése:

A félelem megoldása, a félelem leküzdésének módja:

2-es számú félelem:

Okok, amiért félek:

A félelem jelentése:

A félelem megoldása, a félelem leküzdésének módja:

3-as számú félelem:

Okok, amiért félek:

A félelem jelentése:

A félelem megoldása, a félelem leküzdésének módja:

Táblázat: Példák

Ezután összehasonlítjuk a saját félelmeinket négyes csoportokban. Megbeszéljük őket a csoportok többi tagjával, és kiválasztjuk a legfontosabb félelmet és a legkevésbé fontos félelmet. Végül pedig megosztjuk a kiválasztott félelmeket az egész csapattal.

Feladat: REKLÁMOZÁS

Fókusz: a feladat célja, hogy fejlessze a mentorok kommunikációs képességeit szociális környezetben; hogy segítsen nekik megérteni az üzeneteik fogadtatását, illetve hogy a feladat résztvevői elgondolkozzanak azon, milyen módon szeretnék, ha különböző szociális szituációk befolyásolnák őket.

Cél: a feladat célja, hogy megértessük a résztvevőkkel, hogy a mentorok bizonyos értelemben saját maguk marketingesei, és hogy időről időre a hallgatóság félreérti őket, és hogy a mentorok is időről időre félreértenek másokat.

Hossza: 60 perc, a csoport méretétől függően

Résztvevők száma: csapatmunka, legfeljebb 20 fő

Eszközök: A3-as papír, különböző típusú festék, kréta és zsírkréta, olló, színes papír, ragasztó, újságpapír, cérna, képeslap stb.

A feladat menete:

A feladat résztvevői megpróbálnak egy reklámot készíteni saját magukról egy rajz vagy egy ragasztott ábra formájában, amihez színes papírt, újságpapírszövegeket, képeket vagy egyéb anyagokat használhatnak. A reklám megpróbálja bemutatni a résztvevőt magát, és körülbelül 30 perccel később az elkészült reklámokat bemutatjuk a csoportnak, és a csoport tagjai leírják a szerzőről alkotott első benyomásukat – megpróbálva kifejezni azt, ki is lehet a reklámozó személy. A végén a szerzők összevetik a munkájukat, és elmondják a véleményüket az egyes interpretációkról, kiemelik az egyes félreértéseket a munkájukkal kapcsolatban, illetve megmagyarázzák a munkájuk részleteivel kapcsolatos eredeti szándékaikat.

G. MENTÁLIS EGÉSZSÉG

A közoktatásban és az egyetemi oktatásban is a tudás átadása a szociális interakciók segítségével történik. A tanár együttműködik a diákokkal és a diákok együttműködnek egymással. Ahhoz, hogy ezekkel a nagyon intenzív szociális kapcsolatokkal meg tudjon birkózni, a tanárnak nagy erőfeszítéseket kell tennie. Az egyetemi tanárok és az emberekkel dolgozó személyek nagyon érzékenyek lehetnek különböző pszichoszomatikus betegségekre abban az esetben, hogyha nem tudják a mentális higiéniájukat megfelelően biztosítani. Fontana 2003-ban azt állapította meg, hogy a tanárok érzelmi diszpozíciói a munkájuk során sok szempontot foglalnak magukba, mint például a temperamentumukat, a diákokkal történő kapcsolataikat, valamint a kollegiális kapcsolataikat, a munkakörnyezetüket, a munkakörnyezetükkel kapcsolatos problémák kezelését, a magánéletüket, illetve a megfelelő pihenéssel eltöltött idő mértékét. Az életben előforduló szituációk hatására a fent említett faktorok közötti egyensúly felborulhat. Ezekben az esetekben a mentálhigiénés ismeretek nagyon fontosak a mentálhigiénés képességek fenntartásához. A mentálhigiéné fontossága a különböző mentális betegségek megelőzésében mutatkozik meg. Fontos, hogy az egyén összhangba hozza saját maga pozitív viszonyát a környezetével, elégedett legyen a saját életével, az életében előforduló személyekkel, és végül, de nem utolsósorban szintén fontos

a mentálhigiéné a jó munkahelyi teljesítmény szempontjából. A mentálhigiéné egyik alapvető módszere az adaptáció. Az adaptáció az a folyamat, amely során idomulunk a környezet változó hatásaihoz az egyén belső fizikai és külső szociális környezetében. Az egyén élete során sok pozitív és negatív hatással is szembe kell néznie. Pszichológiai szempontból tekinthetünk ezekre a hatásokra úgy, mint ahogy a szemnek idomulnia kell a sötétséghez. A személyiség adaptációja a szociális hatásokhoz gyakran megterheli az egyént, mivel az egyénnek idomulnia kell a változó szociális struktúrához. Ezek a változó struktúrák előfordulhatnak a munkahelyen vagy az iskolában, de akár még a családi életben is abban az esetben, hogyha például az egyénnek gyermekei vannak, akik a fejlődés során különböző mértékű és típusú szociális interakciót igényelnek. Bendrová egy 1999-es publikációban megállapította, hogy amikor az egyén életére tekintünk abból a szempontból, hogy bizonyos stimulusok milyen reakciót váltanak ki az egyénben, fontos, hogy megfigyeljük a stimulusok mennyiségét és minőségét. A stimulusok minősége szempontjából nehéz megállapítani, hogy melyik az optimális mennyiségű stimulus, amelynek adottnak kell lennie ahhoz, hogy az egyén jól érezze magát. Az azonban elmondható, hogy abban az esetben, hogyha túl sok vagy túl kevés stimulus éri a személyt a környezetéből – egy egyéni küszöbérték függvényében –, problémák állhatnak elő. Ahhoz, hogy az egyén megőrizhesse saját mentális egészségét, fontos, hogy egy bizonyos adaptációs folyamat jöjjön létre. Ehhez az adaptációs folyamathoz azonban elégséges mértékű és minőségű stimulusra van szüksége az adott személynek. Abban az esetben viszont, hogyha az adott személy nem képes ezeket a változásokat megfelelő mértékben feldolgozni, vagy pedig ezekre a változásokra hibás módon reagál, akkor ez hatással lehet az egyén mentális egészségére akár oly mértékig is, hogy mentális problémák alakulnak ki. A mentálhigiénés technikák megfelelő alkalmazása segít az egyénnek abban, hogy ezeket az adaptációs folyamatokat megfelelően kezelje, és ugyanakkor megakadályozza a hibás adaptációs folyamatokat egy olyan környezetben, ahol a stimulusok mennyisége vagy minősége nem elégséges, vagy egy olyan környezetben, ahol a stimulusok mennyisége túlságosan magas.

Feladat: AZ ÉRZÉSEIM

Fókusz: a feladat célja, hogy kifejlessze a feladat résztvevőjének azt a képességét, amely által különböző mentálhigiénés eljárásokat alkalmazni tud a gyakorlatban.

Cél: a feladat célja, hogy kifejlesszen és támogasson egy pozitív klímát abban a szociális csoportban, ahová az egyén tartozik, illetve ezt a pozitív klímát fenntartsa.

Gyakorlat hossza: körülbelül 30 perc, a csapat méretének függvényében

Résztvevők száma: csapatmunka, ideális esetben 12, de legfeljebb 20 személy részvételével

Eszközök és anyagok: papír egy megrajzolt körrel

A feladat leírása:

Megmutatunk a résztvevőknek három sematikus arcot: egy pozitívat, egy negatívat és egy neutrálisat, és megkérjük őket, hogy válasszanak ki egyet,

amely az ő személyiségünkre a leginkább jellemző. Ezután minden csoporttag kiegészíti az ábrát aszerint, hogy az ábra legjobban hasonlítson a saját arcára. Végül a csapattagok megmutatják a rajzaikat a többieknek, és leírják a jelenlegi lelkiállapotukat.

H. A STRESSZ FELDOLGOZÁSA

Napjainkban a stressz aktív része a mindennapjainknak. A stressz megfigyelhető a személyes és professzionális életünkben is. Paulík (2013) egy publikációjában a stresszt oly módon definiálta, hogy minden olyan nehéz szituációt stresszként deklarált, amely lényegesen felborítja vagy veszélyezteti a szervezet egyensúlyát, és amellyel a szervezet nem tud megbirkózni anélkül, hogy a saját tartalékait felhasználja. A stressz hosszú távú hatásai között szerepel sok súlyos pszichoszomatikus betegség. A mentálhigiénés módszerek egyfajta elsősegély szerepét töltik be abban az esetben, hogyha a személy hirtelen és váratlan stresszhatásnak van kitéve; és szintén alkalmazhatók arra, hogy előkészítsék a személyt egy esetleges tervezett magas stresszfaktorral járó szituációra – mint például az államvizsga, egy állásinterjú, egy munkahelyi interjú – azzal a céllal, hogy ezek a stresszel teli szituációk a lehető legkisebb mértékben befolyásolják az adott egyén mentális higiéniáját és a személyes egyensúlyát, a szervezet belső egyensúlyát. Legvégül pedig, a mentális higiénia egy élethosszig tartó stratégia. Az alapvető aktív és tudatos módja annak, hogy a stresszel megpróbáljunk megbirkózni. Křivohlavý 2009-es publikációjában kétfajta megbirkózási módszert mutat be. Az első egy olyan stratégia, amely olyan problémák megoldására és eliminációjára irányul, amelyeket az egyén saját hatáskörben meg tud oldani. Paulík egy 2010-es publikációjában ezt a stratégiát úgy határozza meg, mint amelyhez az egyén közvetlen cselekvése szükséges abból a célból, hogy megszerezze a szükséges információkat, amelyeket az egyén alkalmazhat a saját viselkedése megváltoztatása céljából; illetve mint az egyén olyan aktív segítségkérésre irányuló törekvéseit, amelyek segítségével a környezetéből megkaphatja azt a segítséget, amely szükséges ahhoz, hogy a problémát kezelni tudja. Křivohlavý 2009-es publikációjában a másik elfogadási stratégiát úgy írja le, mint egy olyan stratégiát, amely az érzelmekre fókuszál, amelyben az egyén olyan problémával találja magát szemben, amelyet nem képes önállóan megoldani, függetlenül attól, hogy mekkora és milyen mértékű erőfeszítéseket tesz. Ebben az esetben a stratégia arra irányul, hogy megpróbáljuk megelőzni a pszichikai károsodást, amelyet ezek az érzelmi hatások okoznak, amelyeket az egyén a probléma megoldása közben átél. Paulík 2010-es publikációjában hozzáteszi, hogy az egyén általában megpróbálja elkerülni a veszéllyel járó negatív gondolatokat, és megpróbál arra fókuszálni, hogy milyen pozitív események fognak történni a jövőben. A stresszel teli szituációk elviselése során meg lehet mutatni, hogy létezik több olyan relaxációs technológia és módszer, amely segít abban, hogy tudatosan befolyásoljuk a pszichikai állapotunkat, feloldjuk a feszültséget, és javítsunk

a mentális funkcióinkon, úgymint koncentráció, memória vagy képzelőerő. Végül, de nem utolsósorban ezek a módszerek alkalmasak arra, hogy eliminálják a már létező tüneteket, amelyeket a stresszt okoz, amelyek lehetnek a következők: álmatlanság, migrén, feszültség és magas vérnyomás. Az első relaxációs metódus – módszer – maga a relaxáció. A leggyakoribb relaxációs technológia Európában a Schultz-féle autogén tréning és a Jacobson-féle progresszív relaxációs metódus – ezt leggyakrabban az Egyesült Államokban alkalmazzák. Křivohlavý 2009-es publikációi alapján mindkét metódus arra fókuszál, hogy az egyén szándékosan relaxálja a különböző izomcsoportjait különböző gyakorlatok segítségével vagy pedig önszuggeszció segítségével. A teljes izomrelaxáció végül mentális relaxációt is eredményez. A légzőgyakorlat során az egyén tudatosan megfigyeli a saját légzését. Ez egy nyugodt, tudatos megfigyelése az egyén fiziológiai folyamatainak – mint amilyen például a kilégzés vagy a belégzés –, amely során többek között az egyén figyeli a saját légzésének mélységét vagy sekélységét anélkül, hogy megpróbálná befolyásolni a saját légzését. Relaxációs módszerek között megtalálható szintén a meditáció, amely a buddhizmusban a legelterjedtebb. A meditáció legegyszerűbb módja az, hogy az egyén egy adott szót ismételtet bizonyos időtartam során, általában legfeljebb húsz percen keresztül. A legjobban elterjedt és legrégebb szó a meditációra az „AOUM”, amelyet minden egyes kilégzésnél megszólaltatunk. Mivel a meditációnak magas koncentrációra van szüksége ahhoz, hogy ezt a szót megfelelően tudjuk kiejteni – és minden légzés során ki kell tudjuk ejteni a szót –, ez a koncentráció általában nem teszi lehetővé az egyén számára, hogy a saját problémáival foglalkozzon. Azontúl, hogy ezzel a módszerrel az egyén megszabadul a saját problémáitól, az egyén ugyanúgy képes feldolgozni az élete komoly problémáit a meditáció által, azáltal, hogy a saját szenvedésére koncentrál, anélkül hogy közben negatív érzelmeket érezne; az úgynevezett „gondolkodás – önértékelés nélkül” módszer segítségével. Ezzel a módszerrel az egyén betekintést nyerhet saját helyzetébe. Egy másik relaxációs technika, amely segít a stressz feloldásában, az a képzelőerő. A biofeedback módszert is használhatjuk arra, hogy kezeljük az egyéni stresszt a modern technológia segítségével. Ennek a módszernek az a célja, hogy az egyén saját fiziológiai folyamatait kontrollálni tudja, és ezáltal javítani tudjon saját fizikai állapotán. Léteznek kreatív relaxációs technológiák is a stressz feloldására: különböző érzékek segítségével. A legöregebb ilyen technológia az aromaterápia, amely hígított esszenciális olajokat használ különböző illatos virágból vagy illatos fákról. Az aromaterápia azt a jelenséget használja ki, hogy a személy tudata és szervei reagálnak az adott illatra. Ismét egy másik technika a kreatív relaxáció és a színterápia. Energikus fényhullámok különböző színekben különböző effektusokat rajzolva relaxálják a személyt. A személy használhatja ezeket a színeket azért, hogy befolyásolja a hangulatát, azért hogy segítsenek neki a stressz elviselésében vagy kreatív képek létrehozásában, mint például különböző fraktálképek vagy mandalák kiszínezése segítségével. Egy másik módszer a szín felhasználásában a gondolkodás módosítására az, hogyha az ember a saját öltözeke színeit megváltoztatja, vagy átfesti a szobát, amelyben él. Léteznek

társadalmi kísérletek a színek alkalmazására: például megállapították, hogy bizonyos metróállomásokon kék fényt használva világításként a megkísérelt és elkövetett öngyilkosságok számát csökkenteni lehet. A jelenség lényege az, hogy a kék szín megnyugtatja a személyeket, ezáltal a személyek kevésbé stresszes állapotba kerülnek, és képesek – ha akár pillanatnyilag is – felülkerekedni a saját kilátástalanságukon.

Feladat: A PITEDIAGRAM

Fókusz: a feladat lényege, hogy egy adott stresszes szituációt megfigyelve próbáljuk elemezni a résztvevők reakcióját.

A feladat célja: a résztvevő énképének fejlesztése egy stresszes szituációban, illetve hogy megértsük a résztvevők saját tapasztalatait, és fokozatosan segítünk nekik megtanulni azokat a módszereket, amelyekkel a stresszes szituációk megfelelő módon kezelhetők.

Gyakorlat hossza: megközelítőleg 60 perc, a csoport méretétől függően

Személyek száma: csoportos gyakorlat, ideális esetben 12, de legfeljebb 20 résztvevővel

Eszközök: jegyzetpapír és egy rárajzolt kör

A gyakorlat menete:

A résztvevők a körbe, körcikkekre bontva leírják, hogy leggyakrabban milyen stresszes szituációban találják magukat. A papírra leírják az adott szituációban tapasztalt hangulatokat és érzéseiket. Miután elkészítik a pitediagramot, a résztvevőket kéttagú csoportokra osztjuk, amelyekben elmesélik a diagramjukat a többieknek, illetve a csoport másik tagjának. Ezután megpróbálják bemutatni a csapat másik tagjának pitediagramját. Miután ez megtörtént, az egész csoport elmondja az előadónak, hogy mely részek keltették föl az érdeklődésüket az előadásban, mely részeket nem értették, és mely részek lepték őket meg.

I. MUNKA ÉS MAGÁNÉLET EGYENSÚLYA

A megfelelő munka és magánéleti egyensúly lehetővé teszi az egyén számára, hogy teljesítse a munkával kapcsolatos feladatait, hogy növekedjen a professzionális életében, és hogy emellett képes legyen arra, hogy gyerekeket neveljen, illetve hogy törődjön az idős szeretteivel. Azonban az egyénnek nem feltétlenül és minden esetben van szüksége arra, hogy idős családtagjait gondozza. Ahhoz, hogy összeegyeztessék a személyes életüket a professzionális életükkel, szükségünk van arra, hogy a családi és magánéletünket mint egy koherens egészet szemléljük, nem választhatjuk teljesen szét a munkát a családuktól. Például az önkénteskedés, az aktív sportok, a kulturális tevékenységek, az utazás a személyes érdeklődés tárgyát képezik. Továbbá az élethosszig tartó tanuló stratégiájában egy egyén ki tudja terjeszteni a tudását és kompetenciáit ahhoz, hogy megkapja a megfelelő tudást a saját személyes és professzionális növekedéséhez. A munkahelyen tapasztalt szituációk a modern korban túlzott fele-

lősségvállalással járnak, túlzott stresszel, túlórával és teljesítménykényszerrel. Az egyének félnek attól, hogy elveszítik az állásukat, vagy bizonyos esetekben bizonytalannak érezhetik magukat. Ezeknek a stimulusoknak hosszú távú hatásai vannak, amelyek megakadályozhatják az egyént abban, hogy adaptálódjon a munkahelyi környezet változásaihoz, és elkezdik elhanyagolni a saját magánéletük fontos aspektusait, mint az étkezés, az alvás, a magánéleti partner, illetve a személyes és családi felelősségeiket. Ennek eredményeképpen különböző pszichoszomatikus betegségek alakulhatnak ki, amelyeket különböző érzések váltanak ki, mint például elkeseredettség, kimerültség, a kipihentség hiánya; illetve magánéleti problémák alakulhatnak ki amiatt, hogy az egyénnek nincs elegendő ideje és energiája, hogy foglalkozzon a szereteteivel.

Feladat: STRESSZTÉRKÉP

Fókusz: a feladat célja az, hogy megállapítsa, hogy a feladatban részt vevő személyek milyen mértékig vannak kitéve stresszhatásoknak.

Cél: a feladat célja az, hogy megértsük a feladat résztvevőinek stresszforrásait, illetve hogy segítsünk a feladat résztvevőinek abban, hogy a rájuk nehezedő stressz mértékét valamilyen módon kezelni tudják.

A gyakorlat időtartama: 60 perc, a csoport méretétől függően

Személyek száma: legfeljebb 30 személy

Eszközök: A4-es papír

A feladat menete:

A feladat az, hogy az A4-es papírt két részre osszuk, ahol minden résztvevő leír legalább három nagy igénybevételű külső és belső szituációt, ami stresszt okozott a számára. A papír jobb oldalára ráírják, hogy általában hogyan viselkednek ezekben a szituációkban, és hogyan reagálnak mentálisan és fizikailag. Ennek megfelelően a másik A4-es papírra bal oldalára felírják azokat a cselekedeteket, amelyeket meg szerettek volna tenni vagy meg kellett volna tenniük azért, hogy azt a szituációt kezelni tudják; illetve a jobb oldalára felírják azokat az okokat, amelyek megakadályozták őket abban, hogy a megfelelő módon reagáljanak a stresszhatásra. Ezek után a feladat menete:

1. Válasszák ki a három legstresszesebb, legkellemetlenebb szituációt!
2. Írjuk le az általános viselkedést az adott szituációban; illetve hogy az adott szituáció milyen fizikai tüneteket produkált!
3. Hogy lehetett volna másként megoldani ezt a szituációt egy másik stratégiával?
4. Gyűjtsük össze azokat a körülményeket, amelyek megakadályozták minket abban, hogy megfelelő módon reagáljunk az adott stresszhatásra!

J. EGY EGYETEMI TANÁR MENTÁLHIGIÉNÉJE ÉS A MUNKA ÉS MAGÁNÉLET EGYENSÚLYA

A mentálhigiénés egyensúly nemcsak az egyetemi tanár számára kritikus, hanem azoknak a diákoknak a számára is, akik részt vesznek az ő előadásain. Ha a tanár megfelelő módon tud egyensúlyozni egy magas stresszel járó szituációban is, és képes gyengéden és toleránsan eljárni, ez a hatás pozitívan hat majd a diákok motivációjára is. Ellenkező esetben, hogyha a tanár nem kipihent állapotban van, nem tudja megfelelően szervezni a munkáját, ideges, és nem kezeli le jól a stresszes szituációkat, akkor ez a viselkedés gyakran tükröződik a diákok attitűdjében és a diákok reakcióiban is. A különböző mentálhigiénés módszerek, amelyek segítenek visszaállítani a munka és magánélet közti egyensúlyt és a tanárok mentális higiéniáját, segítenek nekik abban, hogy jól dolgozzák fel a stresszes szituációkat. A mentálhigiénés módszerek alkalmazása a tanár munkahelyén és magánéletében motiválták a diákokat, és segítettek a tanárnak abban, hogy boldog, mentálisan kiegyensúlyozott és összeszedett legyen. Az egyetemi tanár életében a leggyakoribb stresszfaktorok: a túlságosan nagy mennyiségű, szinte már kezelhetetlen méretű feladatok, amelyek időszakosan fordulnak elő, például hosszú és nehezen kezelhető bürokratikus kötelezettségek formájában. Egy másik ilyen faktor lehet a kollégákkal való konfliktus, illetve ezeknek a konfliktusoknak a kezelése a munkahelyi környezetben. Az önmegeismerés módszere segít abban, hogy a személy kritikusan reflektáljon a saját hibáira, és lehetőséget ad a számára, hogy a saját hibáit a megfelelő fórumon és a megfelelő módon elismerje. Az a készség, hogy az ember józanul szemlélje az adott problémát, előfeltétele annak, hogy az adott problémát hatékonyan orvosolni tudjuk. Azonban a legfontosabb módszer a konfliktusok megoldására a mentálhigiénés problémákkal kapcsolatban az egyén személyes érzelmeinek megfelelő kezelése, amely során az egyén megpróbálja szétválasztani a szituációval kapcsolatos érzéseit azoktól a problémáktól, amelyek az eredeti szituációt okozták. Az önregulációs módszereken belül az érzelmek kezelése segíthet abban is, hogy elkerüljünk bizonyos stresszes szituációkat azáltal, hogy az egyén tudatosítja azt, hogy ezekben a szituációkban az érzelmei erőt vesznek rajta, és úgy állítja be az adott szituációt, hogy elkerülje azokat az eseteket, amikor a saját személyes hangulata befolyásolná őt a stresszes szituáció kezelésében. Ezeket az érzelmi hullámokat az egyén kezelheti például fizikai gyakorlatok elvégzésével vagy autoszuggeszcióval, amely egy olyan stratégia, amit az egyén saját maga fejleszt ki azzal a céllal, hogy az egyén hangulatát javítani tudja.

Feladat: Külső-belső relaxáció

Fókusz: a feladat a résztvevők fáradtságra fókuszál.

Cél: a feladat célja, hogy az energizáció és a felfrissülés jelentőségét hangsúlyozza a feladat résztvevői számára egy igénybe vevő szituáció során.

Időtartam: 5 perc

Résztvevők száma: csoportos gyakorlat, 20 személy

A feladat leírása:

A feladat az, hogy megkérjünk a résztvevőket, hogy vegyenek fel egy nagyon kényelmetlen pozíciót: például a lábukkal a nyakuk mögött vagy lógni fejjel lefelé a széken. A kényelmetlen pozícióban csak a saját képzeletük szab határt. Megkérjük őket, hogy maradjanak ebben a szituációban a lehető legtovább. Miután már nem bírják tovább tartani ezt a kényelmetlen pózt, megkérjük őket, hogy üljenek fel egy relaxált, egyenes pozícióba, és éljék át azt a pozitív érzést, hogy nincsenek stresszhatás alatt. A gyakorlat végén megbeszéljük, hogy milyen érzéseket tapasztaltak a stresszes és a stresszmentes szituáció során.

K. STRESSZ ÉS KONFLIKTUSHELYZETEK AZ ISKOLÁBAN

A konfliktusok különböző formái általában az interperszonális kapcsolatok komplexitását tükrözik, és azok szerves részét képezik. Kis tapasztalattal és érzékenységgel felismerjük a konfliktusok tüneteit, megtanuljuk sikeresen ellenőrizni azokat, és képesek vagyunk kreatívan lefordítani a problémamegoldás szintjére, ami jelentős szociális szakértelmet és készséget igényel (Nakonečný, 2008).

A kultúránk hajlamos a konfliktusokat versengésként felfogni, holott csak a konfliktusok kis hányada valódi rivalizálás győztes és vesztes között. A konfliktusok többsége sikeresen megoldható az érintett felek maximális, kölcsönös megelégedésére, ami együttműködéssel, közös megoldások keresésével érhető el (Bednařík, 2001).

A konfliktusokat általában csak negatívan értékelik. Az igazság azonban az, hogy a nézeteltérések az érintettek számára hasznat is hozhatnak. Nem feltétlenül kell, hogy minden konfliktus ártalmas, bántó legyen. Bizonyos konfliktushelyzetek új lehetőségeket nyitnak meg, és pozitív változásnak adnak teret.

Lássunk néhány érvet, ami azt indokolja, hogy a konfliktushelyzet miért is vezethet jelentős impulzusokhoz és pozitív folyamatokhoz: A konfliktushelyzetek problémákra mutatnak rá, és segítenek feltárni a nézeteltéréseket; lehetővé teszi a konfliktusban álló felek részére a zavaró és stagnáló problémás helyzetek tisztázását; ráirányítja az érintettek figyelmét a problémáikra és azok megismerésére; intenzívebb kommunikációt eredményeznek az érintett felek, munkatársak között; gondoskodnak a változásokról és megakadályozzák a stagnálást (Plamínek, 1994).

A konfliktus általában valamilyen problémával kezdődik, ami azonban nem mindig az első pillanatban nyilvánvaló és látható mindenki számára. A konfliktusok gyakran rejtettek és alig észrevehetőek. Ezért is fontos, hogy az érintettek a konfliktust először érzékeljék. Megléte vagy nemléte tapasztalat kérdése, és legalább két dolgot jelent: először is, ha valaki konfliktusként fog fel egy szituációt, akkor ez a helyzet valóban konfliktus, még akkor is, ha egy kívülálló számára egyáltalán nincs jelen ellentmondás. Másodszor, bármilyen jel vagy külső utalás ellenére sem feltétlenül létezik konfliktus, ha az érintett felek nem tudatosítják (Plamínek, 1994).

Konfliktusforrások, konfliktushelyzet

A konfliktusok forrása az egyén sajátos karakterével és jellemvonásával kapcsolatos, ami magában a személyiségben (temperamentum, attitűdök, motiváció) rejlik, ugyanakkor a konfliktusok forrása összefügg az egyén aktuális mentális és fizikai állapotával (fáradtság, betegség, hangulat), az önmagáról alkotott torz elképzelésekkel (bizonytalanság, féltékenység, beképzeltség) vagy a tudás és tapasztalat hiányával.

A külső környezet is meghatározó tényező a konfliktushelyzet kialakulásában, azaz azok az objektív okok, amelyek akadályozzák az egyént, hogy egy adott célt elérjen (pl. időhiány miatt nehéz feladat teljesítése). Konfliktusok külső forrásai lehetnek túlzott, aránytalan elvárások, feladatok követelményei, személyek karaktere (pl. ingerlékenyen személy, aki aránytalanul robbanékonyan reagál a helyzetekre), akikkel az egyénnek együttműködni vagy érintkeznie kell.

Konfliktushelyzet

Ha konfliktushelyzetről beszélünk, az lehet bármely, az egyénnel és környezetével kialakult kapcsolat. Az interperszonális konfliktushelyzet a társadalmi helyzet olyan formája, amelynek megvannak a maga sajátosságai. Hasonlóan, mint az egyénre támasztott aránytalan elvárások, az akadályokat, problémahelyzetet, stresszt teremtő helyzetek is a nehéz élethelyzetek kategóriájába tartoznak (Holá, 2003).

Általában nem keressük az ilyen helyzeteket, viszont ha előfordulnak, mindannyian másképp reagálunk. Vannak, akik agresszívek, mások hátrálnak és visszavonulnak, vannak, akik szükségét érzik, hogy az adott helyzetet megvitassák, és megoldást keresnek, mások a cinizmus eszközével élnek a konfliktusban álló személlyel szemben, vagy épp megpróbálják maguk mellé állítani a jelenlévőket. A helyzet gyakran zavaró és pszichológiailag nagyon megterhelő lehet nemcsak a konfliktushelyzet résztvevőinek, hanem a környezetük számára is. A konfliktushelyzet általában nem hirtelen alakul ki, hanem kezdetben apró jelek, utalások formájában jelenik meg.

Ha időben felismerjük az adott tüneteket, előre felkészülhetünk egy esetleges konfliktusra, vagy akár megfelelő intézkedéssel teljesen meg is előzhetjük azt. Ennek előfeltétele a hangulatok és változások iránti érzékenység. Ugyanakkor mindig tisztában kell lennünk a konfliktusban betöltött szerepünkkel. Az, hogy felismerünk-e egy konfliktust, mindenekelőtt azon múlik, hogyan érzékeljük az személyközi kapcsolatokat és az azokból adódó problémákat.

A konfliktushelyzetek szakértői évek óta különféle stratégiák koncepcióin dolgoznak a konfliktusok megelőzésének érdekében. Sajnos a konfliktusoktól szinte lehetetlen megszabadulni, éppen ezért ha már nem eliminálhatók, akkor foglalkozni kell velük. A prevenció szerepe elsősorban a konfliktusok megelőzésében rejlik, hogy azok ne fajuljanak az erőszakos megoldások szintjére. A konfliktust el kell fogadni, és a helyzetet meg kell békíteni, bár ezt egyáltalán nem fogadjuk szívesen. Ennek menetét és megnyilvánulásait azonban úgy kell kezelni, hogy a lehető legkevesebb negatív érzés maradjon a résztvevőkben.

Azonban sem a konfliktust, sem pedig a konfliktusban lévő egyéneket nem lehet eliminálni vagy nem létezővé tenni, ugyanakkor meg kell őket érteni és a konfliktusmegelőzési folyamatokba bevonni. Ha azonban nincs más lehetőség, mint konfliktusba keveredni, akkor fontos állást foglalni és (ha a körülmények engedik) egy átgondolt stratégiát követni az összeférhetetlenség és a véleménynyilvánítás kezelésében. Ehhez akciótervre van szükség. A szisztematikus viselkedés ugyanis segít befolyásolni a vita döntő aspektusait. Ez megteremti a legjobb feltételeket az aktív konfliktuskezeléshez is. Ha már konfliktushelyzet áll fenn, tartsa szem előtt ezt a két alapvető szabályt: először is, ne ragadtassa el magát, ne reagáljon hirtelen, robbanásszerűen vagy agresszívan, hanem kövessük az értelmet; másodsor pedig fontos, hogy megértsük, illetve tisztázzuk, hogy a konfliktus valójában miért is alakult ki.

Feladat: A TANULÓK ÉRTÉKELÉSE MÁSKÉNT

Fókusz: segít előremozdítani vagy megváltoztatni a helyzetértékelést vagy a mentorok attitűdjén, és segít a mentoroknak nyitottá válni a viselkedésük, megnyilvánulásaik és reakcióik kezelésének új lehetőségeire.

Célok: a mentorok toleranciájának kialakítása más véleményekkel és nézőpontokkal szemben.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: csoportos foglalkozás (30 főig)

Anyag/Eszközök: jegyzetfüzet

A feladat leírása:

Elevenítsenek fel az emlékeikből különböző iskolai helyzeteket, amelyekben a tanulók (szülőtársak) kifejezetten bosszantják a tanárt! A tanár nem szereti őket, mert zavart keltenek, dühítik, egyszerűen negatív élményekkel viseltetnek irántuk.

Írjon le néhányat közülük!

15 perc elteltével felkérjük a kurzus résztvevőit, hogy nézzék meg újra a kellemetlen iskolai helyzetek listáját, és próbálják újrafogalmazni, pozitív megközelítésben kifejezni ezeket. Például ha nagyon kényelmetlenül érezzük magunkat, amikor a tanuló lassan válaszol, akkor nehéz lesz pozitív megfogalmazást találni erre a helyzetre. A kurzus egy másik tagja azonban, aki személyes érintettsége hiányában nem tartja kockázatosnak, hogy kinyilvánítsa az erre vonatkozó véleményét, könnyen találhat és ajánlhat kollégájának pozitív alternatívát a helyzet kezelésére.

Feladat: AZ IDEÁLIS ISKOLA

Fókusz: a mentorok nehéz élethelyzetei és konfliktusai kezelésének játékos kreativitással történő fejlesztése.

Célok: a mentorok tudatosságának fejlesztése az iskolai interakciókkal kapcsolatban.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: csoportos foglalkozás (20 főig)

Anyag/Eszközök: rajzlapívek, zsírkréták és filctollak

A feladat leírása:

A kurzus résztvevőit ötfős csapatokra osztjuk. Minden csapat kap egy rajzlapívet és egy készlet zsírkérőt vagy filctollat. Feladatuk az ideális iskola megfestése. Az anyagi források korlátlanok, a feladat egy olyan iskola ideológiai témájának bemutatása, amelyben a tanárok és a diákok jól érzik magukat, és szívesen dolgoznak. 20 perc elteltével az egyes csoportok bemutatják az ideális iskola témáját. Az egyes képeket elemezve közösen megvitatjuk, hogy mi a legfontosabb az adott iskolában, és mi az, ami nélkül nem működne. A záró diskurzusban nyomon követjük, hogy mennyire erősödik az iskolai jó interperszonális kapcsolatok iránti igény és az iskola kedvező társadalmi légkörének fontossága.

L. SZEMÉLYISÉGTÍPUSOK ÉS KONFLIKTUSOK, KONFLIKTUSOS VISELKEDÉS

A konfliktushelyzetben lévő emberek reakciója a személyiségüktől függ. Azonban a konfliktushelyzetre vonatkozóan léteznek méretarányú skálák: normál terhelés (nem serkenti a személyiségfejlődést), fokozott terhelés (új tapasztalatok merülnek fel), határterhelés (jelentős eltéréssel a környezeti igények és a felkészültségi fok között) és extrém terhelés (nem lehet fejleszteni megfelelő ellennyomás nélkül, gyakran maradandó következményekkel jár az emberi egészségre). A szerzők az ember konfliktushelyzetekre adott válaszát fizikai, mentális és szociális területekre, valamint saját stresszorokra osztják (Holá, 2003). Bár létezik sok kivétel, és vitatható, de ha két ember konfliktusban van, és ha nem az erőforrásokról és azok elosztásáról és felhasználásáról van szó, a konfliktus oka a személyiségtípusbeli különbségben rejlik.

A konfliktusok előidézése és átélése a temperamentumos típushoz kapcsolódik: kolerikus – gyakran konfliktusokat idéz elő; szangvinikus – konfliktust nem gerjeszt, de megbirkózik vele; flegmatikus – nem bánja a konfliktusokat; melankolikus – aláveti magát a konfliktusoknak.

Konfliktusok az oktatásban

A pedagógiai gyakorlat során a konfliktus elsősorban a mentortanár és a gyakkornok közötti vitákhoz, a problémás tanulókhöz, valamint a konfliktusos nevelésmóddal kapcsolódik, amely abban áll, hogy az egyén jövőbeni szakmai és társadalmi besorolása gyakran vagy egyáltalán nem az eredményeivel függ össze. Az adott ismeret alkalmazható a felnőtt tanulók oktatási feltételeire is. A felnőttképzésben a hallgatók tanulási eredményei azonban alapvetően nem elsősorban a szakmai és társadalmi besorolását befolyásolják; ők gyerekként nem a távoli jövő számára tanul.

Az iskolai eredményeket mint potenciális konfliktusforrásokat azonban semmi esetre sem szabad alábecsülni. Különböző típusú személyiségek és különböző típusú oktatási nehézségek léteznek, amelyek az emberek társadalmi szerepeivel összefüggésben vagy attól függetlenül jelentkeznek. Az oktató/tanár és a konfliktusban részt vevő partner(ek) közötti vitákat Barták (2003, 167. o.) és

Plamínek (2008, 94. o.) a következőképpen írja le: ha a probléma az oktatóval vagy a rendszerrel van, akkor mérlegelni lehet a megfelelő változtatásokat. Ha nincs probléma az oktatóval vagy a rendszerrel, akkor valószínűleg konfliktusos egyénről van szó, és ezt úgy kell kezelni.

Ha nem tudatosítja a konfliktusosságát, lehetséges a problémát más szemszögből, más kontextusban megmutatni neki, paradigmát váltani. Lehet, hogy a konfliktushelyzetben lesz megegyezés. Ha nem tudatosítja a konfliktusosságát, szándékosan kelti a problémát, aminek több oka lehet, és így több megoldás is létezik rá:

- a konfliktus résztvevője láttatni szeretné önmagát, fel akarja hívni magára a figyelmet – ez szereposztásnak bizonyul;
- a konfliktus résztvevője kikerült a helyzetből; nem tudja miről beszél, de továbbra is részt akar venni az eseményekben; el tud fogadni egy olyan magyarázatot, ami lehetővé teszi számára a probléma megértését;
- közömbös a tanítás iránt – megfelelő motivációt igényel a kezelése;
- nem szereti az oktatót, ártani akar neki; gúnyolni, bántani szeretné. Amennyiben ennek konkrét okai vannak, azt meg kell szüntetni, eliminálni kell. Ha a viselkedésének nincsenek objektív okai, akkor nincs más választás, mint korlátozni vele a kapcsolatot, vagy áthelyezni az egyént egy másik osztályba vagy képzésre.
- a konfliktusos egyén személyes támadásokba bocsátkozik – lehetőség nyílik a támadásnak szánt kijelentések újrafogalmazására, deperszonalizálására, a probléma tényszerű síkra való terelésére.

A felnőttképzésben a partnerség elve érvényesül, az oktató segítő művészete elsősorban a partner természetes tiszteletében (soha nem csökkentve méltóságát, ha azt önmaga nem teszi), a fegyelemben, a szükséges távolságtartásban, semlegességben (különösen kerülve a résztvevő minősítését) rejlik, és a folyamatok semleges pozícióból történő kezelésében, a tanulás támogatása érdekében.

A felnőttképzésben a tanár nem mindentudó és mindenható. Sok résztvevő érettségben, élettapasztalatban felülmúlhatja oktatóját. Ez magában foglalja a kölcsönös tisztelet és partnerség szükségességét, ami az oktató és tanulók közötti jó kapcsolat és az optimális eredmény elérésének előfeltétele (Hartl, 1999).

Barták (2003) az javasolja, hogy ha az előadó hibázott, vagy egy kifogásoló résztvevő rátapint a gyengeségeire, akkor nyíltan és késlekedés nélkül reagálni kell, belátva a tévedését vagy az adott területen a hiányosságait. Az erőpozícióból indított tanári reakció a védhetetlen védelmének görcsös próbálkozása, ami csak elmélyíti a helyzet fennálló zavarát. A vita pusztá megnyerése, különösen erőszakos taktika árán, nem fogja meggyőzni a résztvevőket a tanári eljárása helyességéről.

M. KONFLIKTUSKEZELÉS

Az iskola olyan dinamikus környezetet képvisel, ahol a különböző életstílusú, értékrendű és szokású egyének találkoznak, és ahol e sokszínűség miatt elkerülhetetlennek tűnnek a konfliktushelyzetek. A konfliktusokat többnyire a kognitív képességek, a vallási és etnikai hovatartozás, a társadalmi-gazdasági státusz, az egyszülős családok stb. közötti különbségek nem értése okozza. Amikor a tanárok és a tanulók szociális, fizikai és intellektuális összetevői bizonyos időkorlátokkal párosulnak (az óra időtartamát vagy az oktatási szintet tekintve), ezek a különbségek és az esetleges nézeteltérések egyre mélyebbek lesznek.

A konfliktushelyzeteket gyakran negatív élményként érzékelik, azonban egy megfelelően kezelt konfliktushelyzet egyedülálló lehetőséget nyújthat az egyéni és társadalmi evolúció számára (Gordon, 2010; Valente et al., 2020). A konfliktushelyzetek lehetőséget adnak a kommunikációs készségek, az interperszonális és nonverbális kommunikáció, az aktív hallgatás, az emberierőforrás-menedzsment, a mások megértésének stb. erősítésére (Gordon, 2010). Ezeknek a készségeknek a hiánya vagy az erősítésük lehetőségének tudatosítása erőszakhoz vezet. A tanároknak (és a diákoknak) ezért konfliktuskezelési képzésre van szükségük, hogy ezeket a kellemetlen és potenciálisan káros helyzeteket hatékonyan kezeljék, vagy még jobb: elkerüljék. Ennek szem előtt tartásával számos példa létezik konfliktuskezelési helyzetekre, amelyek célja a lehetséges problémák jobb megértése, a megoldásokra való felkészülés, a tanulók megfelelő támogatása, a lehetséges konfliktushelyzetek megelőzése. Kiemelt hangsúlyt kapnak a természettudományos laborórák, ahol a kognitív, kommunikációs, szociális és manuális készségek fejlődnek. Az ebből a helyzetből származó stressz elemeit az alábbi ábra mutatja.



Ábra: A stressz elemei a laboratóriumi munka során (Miller & Lang, 2016).

Feladat: KONFLIKTUSKEZELÉSI STRATÉGIÁK

Fókusz: a különböző konfliktuskezelési (CM) stratégiák kidolgozása, amelyek alkalmasak a tanulók és a tanulók és a tanárok közötti konfliktusok megoldására.

Cél: a mentor kommunikációs készségeinek fejlesztése, reflektív gondolkodás elindítása különféle konfliktushelyzetekben, valamint a sikeres CM előnyeinek tudatosítása.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: csoportmunka

Anyag/Eszközök: nincs

A feladat leírása:

A résztvevőket megkérjük, hogy idézzenek fel egy iskolai konfliktust, amelynek szemtanúi voltak, vagy amelyben részt vettek, és azt részletesen mutassák be a csoport többi tagjának. Ezután a csoport a következő kérdéseket tárgyalja:

- Mi okozta az adott konfliktust?
- Hatékonyak voltak-e az alkalmazott stratégiák? Miért igen/nem?
- Milyen stratégiák lennének jobbak ilyen helyzetben és miért?
- Mik az eset lehetséges előnyei? / Mit tanulhatunk ebből az esetből?

Feladat: PÁROS MUNKA – STRESSZ

Fókusz: konfliktuskezelési stratégiák kidolgozása a diákok közötti konfliktusok megoldására a természettudományi laborórákon.

Cél: a mentorok kommunikációs készségeinek fejlesztése tantárgyspecifikus összefüggésekben.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: csoportmunka

Anyag/Eszközök: nincs

A feladat leírása:

Mutassa be a helyzetet a résztvevőknek:

A természettudományi gyakorlatok (fizika, kémia vagy biológia) során végzett kísérlet során a tanulóknak párban kell dolgozniuk. Ha a párba tartozó tanulók eltérő kognitív képességekkel vagy eltérő manuális képességekkel rendelkeznek, akkor viták lehetnek, hogy az eredmények jól olvashatók-e, helyesen kerültek-e be a táblázatba, helyesen számították-e ki az értékeket, helyesen végezték-e el a kísérletet stb.

Beszélgétek meg csoportokban, milyen stratégiákat kell alkalmazni egy ilyen helyzetben! Hogyan kellene kezelni a helyzetet a tanárnak? Javasoljon legalább 3 stratégiát a helyzet kezelésére, és gondoljon mindegyik stratégiának 2-3 erősségére és 2-3 gyengeségére! Mely kompetenciák segíthetik a tanárt a helyzet kezelésében?

Feladat: TANÁR MINT EMBERI ERŐFORRÁS-KEZELŐ

Fókusz: az emberi erőforrások kezelése a konfliktusok megelőzése érdekében.

Cél: a mentor kommunikációs és vezetési készségeinek fejlesztése.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: csoportmunka

Anyag/Eszközök: nincs

A feladat leírása:

Tételezzük fel, hogy az általános iskola ötödikeseinek osztályában 28 tanuló van (ebből ketten fejlődési zavarokkal küzdenek, két tanuló természettudományos érdeklődésű, egy művészetben tehetséges, három tanuló kielégítő osztályzattal rendelkezik, közülük nyolc jó, hét tanuló nagyon jó osztályzatot mutat, és ebből öt jeles). Hogyan szervezné meg az órát? Milyen tanítási megközelítéseket és technikákat alkalmazna a tanulók kreativitásának növelésére, lehetséges-e, hogy minden tanulócsoport egyformán részt vegyen? Hogyan értékelné a munkájukat? Hogyan érné el az összes tanulócsoport integrációját (az összetartozás érzését keltve)? Ha van kísérleti része az órának, hogyan alakítaná ki a csoportokat?

Feladat: A KEZDŐ PEDAGÓGUS MUNKAHELYI STRESSZE

Fókusz: stratégiák, amelyek segítik a kezdő tanárokat a könnyű alkalmazkodásban, a szokásos nehézségek leküzdésében és a stressz csökkentésében.

Cél: a kezdő tanár vezetési képességeinek fejlesztése.

Időtartam: 30 perc

Munkaforma: csoportmunka

Anyag/Eszközök: nincs

A feladat leírása:

Idézz fel azokat a problémákat, amelyekkel tanári pályafutása elején szembesült (pl. az órák tervezésével és lebonyolításával kapcsolatos stressz, értékelés stb.)! Hogyan birkózott meg a problémákkal? Most képzelje el azt a helyzetet, hogy Ön egy kezdő tanár mentora! Milyen tippeket adna a tanárnak, és milyen megoldásokat ajánlana?

Feladat: AKTÍV HALLGATÓK VAGYUNK

Fókusz: aktív hallgatási technikák a kommunikációs nehézségek kiküszöbölésére, a tanulókkal, kollégákkal való konfliktusok megoldására.

Cél: a mentor kommunikációs és konfliktuskezelési készségeinek fejlesztése, önismeretének növelése.

Időtartam: 120 perc

Munkaforma: csoportmunka

Anyag/Eszközök: nincs

A feladat leírása:

A résztvevők a következő aktív hallgatási technikákat mutatják be:

- Bizalom kiépítése és kapcsolatteremtés.
- Visszatartó ítélet.
- Parafrázis a megértés kimutatása érdekében.
- Nem verbális jelzések használata a megértés kimutatására.

Csoportokban megvitatják, mit jelentenek ezek a technikák, és néhány konkrét példát mutatnak be.

Ezután minden résztvevő felméri e technikák saját alkalmazását szakmai és/vagy magánéleti környezetében. Ezek közül melyiket alkalmazta/nem alkalmazta? Mi nehezíti a résztvevők foglalkoztatását? Hogyan javítható a technikák alkalmazása? Ezt követően a résztvevők a következő három forgatókönyvet kapják:

1. Diákok közötti konfliktus, amelyet a közösségi médiában megjelent bejegyzések és kommentek okoztak.
2. Konfliktus az osztályodban tanuló tehetséges tanulók és a tanulók igényeit nem kielégítő szaktanár között.
3. Két tanár közötti konfliktus, amelyet órarendi félreértések okoztak.

Hogyan irányítható a kommunikáció ezekben az esetekben, milyen technikákat lehetne alkalmazni, és hogyan lehet megoldani a helyzeteket?

Feladat: A KONFLIKTUS ÉRZÉKELÉSE A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Fókusz: az esetleges konfliktushelyzetekre való reagálás és annak elemzése, hogy a gyakorlók hogyan éli meg a helyzetet.

Cél: a konfliktusok természetének és következményeinek megértése, a konfliktushelyzetek azonosításának képessége, a konfliktus által kiváltott érzések leírása, megoldási javaslatok.

Időtartam: 60 perc

Munkaforma: egyéni/csoportos munka

Anyag / Eszközök: flipchart, papírkártyák, írószerek

A feladat leírása:

A résztvevők megkapják a kártyákat, és arra kérjük őket, hogy egy szóban, mondatban írjanak rájuk, vagy rajzzal vagy szimbólummal fejezzék ki személyes érzéseiket, amelyek konfliktust ébresztenek bennük. Célszerű egy kérdést felírni a táblára (vagy flipchart-ra):

Ha meghallod a „konfliktus” szót, mi jut eszedbe azonnal, mit érzel, mit képzelsz? Ezután egyenként megkérjük a résztvevőket, hogy mutakozzanak be, és mondják el, mit írtak fel a kártyákra. A csoportot felkérjük, hogy mondja el általános benyomásait a hallottak alapján. A résztvevőket ismét kisebb csoportokra osztjuk, és az a feladatuk, hogy utasításokat készítsenek a konfliktusok megoldására. Ezután az egyes csoportok bemutatják elképzeléseiket. Ezután próbáljunk meg gondolkodni és válaszolni ezekre a kérdésekre:

- Mi a tipikus reakciója a növekvő nyomásra?
- Milyen következményekkel jár az Ön számára?
- Mit tesz, ha a legjobb gyakorlatai nem vezetnek célhoz?
- Képes-e elhagyni a bevett formulákat, ha nem használnak?
- Mi készítheti stratégiájának megváltoztatására?

A konfliktusok természetének és következményei megértésének tárgyalása következik.

IRODALOM:

- Bakalář, E. (1998). Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti [New psychological games: social games for personality development] (1st ed.). Portál.
- Bednář, V. (2015). Konflikty ve firmách. Příčiny, následky, řešení [Conflicts in companies. Causes, consequences, solutions] (1st ed.). Management Press.
- Bednář, V. (2012). Krizová komunikace s médii [Crisis communication with the media]. (1st ed.). Grada.
- Berne, E. (2011). Jak si lidé hrají [How people play] (1st ed.). Portál.
- Čakrt, M. (2000). Konflikty v řízení a řízení konfliktů [Conflict management] (1st ed.). Management Press.
- Devito Joseph, A. (2008). Základy mezilidské komunikace [Basics of interpersonal communication] (6th ed.). Grada.
- Eggert, M. A., Falzon, W. (2005). Řešení konfliktů [Conflicts resolutions] (1st ed.). Portál.
- Fehlau, E. G. (2003). Konflikty v práci. Jak se vypořádat s konfliktními situacemi a lidmi [Conflicts in work. How to deal with conflict situations and people] (1st ed.). Grada.
- Gordon, T. (2010). Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages (1st ed.). Crown Archetype.
- Hamrlová, M. (2021). Nejlepší strategie a techniky k vyřešení problémů v hlavě [The best strategies and techniques for problem solving in our mind]. <https://www.marketahamrlova.cz/jak-se-pohnout-z-mista-jak-vyresit-problem/>
- Harris, T. A. (1997). Já jsem OK, Ty jsi OK [I am OK, you are OK] (1st ed.). Pragma.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). Psychologický slovník [Psychological dictionary]. (2nd ed.). Portál.
- Hartley, M. (2011). Řeč těla v praxi [Body language in a common life] (2nd ed.). Portal.
- Hayes, N. (2013). Základy sociální psychologie [Basics of social psychology] (7th ed.). Portál.
- Chalupa, R. (2012). Efektivní krizová komunikace [Effective crisis communication] (1st ed.). Grada.
- Jachtchenko, W. (2019). Manipulativní rétorika: nejlepší manipulativní triky a techniky [Manipulative rhetorics: the best manipulative tricks and techniques] (1st ed.). Grada.
- Jedlička, R., Kořan, J., & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání [Pedagogical psychology for teachers: psychology in education] (1st ed.). Grada. Psyché.
- Komáriková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.). (2001). Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik [Applied social psychology III. Training in a social psychology] (1st ed.). Grada.
- Křivohlavý, J. (2008). Konflikty mezi lidmi [Conflicts among people] (2nd ed.). Portál.

- Medlíková, O. (2012). Umíme to s konfliktem [We are able to solve the conflict] (1st ed.). Grada.
- Miller, D. K., & Lang, P. L. (2016). Using the universal design for learning approach in science laboratories to minimize student stress. *Journal of Chemical Education*, 93(11), 1823–1828. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00108>
- Navarro, J., & Karlins, M. (2010). Jak prokouknout druhé lidi: příručka bývalého experta FBI [How to see through the others: the manual of former FBI expert] (1st ed.). Grada.
- Plamínek, J. (2006). Jak řešit konflikty. 27 pravidel pro efektivní vyjednávání [How to solve conflicts. 27 rules for effective negotiations] (1st ed.). Grada.
- Plamínek, J. (2003). Komunikační dovednosti v praxi [Communication skills in a common life] (1st ed.). Grada.
- Plamínek, J. (2012). Konflikty a vyjednávání [Conflicts and negotiations] (1st ed.). Grada.
- Valente, S., Lourenco, A. A., & Németh, Z. (2020). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Vybíral, Z. (2015). Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci [Lies, semi-lies and the truth in communication] (3rd ed.). Portál.
- Vybíral, Z. (2005). Psychologie komunikace [Psychology of communication] (1st ed.). Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie [Social psychology] (1st ed.). Grada Publishing.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). Sociální psychologie. Teorie, Metody, Aplikace [Social psychology. Theory, methods, application] (1st ed.). Grada.

