



# MENTORI KÉZIKÖNYV

EFOP-5.2.4-17-2017-00003

A kiadvány az  
**EFOP-5.2.4-17-2017-00003**  
azonosítószámú  
„SULIPLUSZ” Társadalmi innováció a hevesi  
Eötvös József Református Oktatási Központban”  
elnevezésű projekt keretében készült.

Tartalomfelelős:  
Eötvös József Református Oktatási Központ

2019



SZÉCHENYI 2020

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

## **Módszertani útmutató az EFOP-5.2.4-17-2017-00003 azonosítószámmal rendelkező „SULIPLUSSZ” Társadalmi innováció a hevesi Eötvös József Református Oktatási Központban” című projektben dolgozó szakemberek munkájának támogatására**

A 'Suliplussz' program a hevesi Eötvös József Református Oktatási Központ egy korábban megvalósított, a mentoráláshoz kötődő projektjének szakmai elemeit tovább gondolva igyekszik olyan holisztikus problémakezelést, tanulói személyiségfejlesztést végezni, amely nem kizárólag eseti problémákra fókuszál, hanem a tanuló teljes személyiségének, környezetének vizsgálatából kiindulva ad személyre szóló támogatást.

A programban az egyéni esetkezelés, a mentorálás mint tevékenység, preferált szereppel bír, azonban e tevékenység mellett számos egyéb kiegészítő humánszolgáltatás is megjelenik, amelyek kivétel nélkül a tanulói életvezetés, a szociális kompetenciák fejlesztését segítik elő. A projekt a holisztikus humánszolgáltatásokra fókuszálva segíti a hátrányokkal küzdő tanulókat, közvetett módon azok családtagjait, mikrokörnyezetét.

Ebben a kiadványban a mentori munka háttérével, a mentoráláshoz kapcsolódó folyamatokkal, szakmai irányelvekkel foglalkozunk, illetve emellett olyan módszertani ajánlásokat fogalmazunk meg, amelyek alkalmazása révén a projektben célcsoportként megjelenő hátrányos helyzetű tanulók bevonása, a szolgáltatások eredményes igénybevétele, a tevékenységek objektív hatásmérése is realizálódik. Jelen dokumentum az alapdefiníciók értelmezésével indul, tudományos igényű kutatásokból átvett eredmények bemutatásán keresztül hívja fel a figyelmet a mentori munka sajátosságaira, annak követelményrendszerét és holisztikus esetkezelési lehetőségeit is figyelembe véve. A dokumentum kitér az alapdefiníciókon túl a mentorálási folyamat értelmezésére, elemzésére, majd pedig a mentori munkát megvalósító személlyel szemben támasztott követelményeket járja körül. A módszertani kiadványt azt teszi teljessé, hogy a mentori munkafolyamat fejlesztésének lehetőségeit is számba vesszük, s olyan innovatív képzési, fejlesztési ötleteket is megosztunk, amelyek a hasonló területen tevékenykedő szakemberek személyes és szakmai fejlődését célozzák meg, így segítve ezzel a mentorált tanulók személyes előrehaladását is.

- Definíciók, ifjúsági mentorálás
- A mentorálás folyamata
- A mentorról szemben támasztott követelmények (szakmai ismeret, személyiség, etika)
- A mentorok továbbképzésének lehetősége (személyes jelenlétet igénylő és online kurzusok)
- Mentoráltak bevonása
- Módszerek a mentorálásban
- Következtetések, javaslatok

## 1. Definíciók

A mentorálás fogalmát az élet számos területén használják, ám mivel a folyamat több területet érint, kevesen tudják, hogy a szó mit jelent valójában. A Magyar értelmező kéziszótár szerint atyai barát, pártfogó, nevelő jelentéssel egyenértékű. A mai szóhasználatban egy olyan személyt jelent, aki – mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadó – atyailag segít jó tanácsokkal valakit.

Russel és Adams (1997) a mentorálást úgy definiálta, mint egy, az erős személyek között lezajló cserét, amely folyamat egy szenior, tapasztalt kolléga és egy junior munkatárs között megy végbe. A tevékenység során a mentor támogatást nyújt, vezeti a mentorált karrierterveit és a személyiség fejlődését.

Ehigiet (2011) szerint a mentorálás egy informális kapcsolat, amelynek elsődleges kimenete a mentorált fejlődése. Ám a mentorálás alapvető célja a nevelés. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy ez a folyamat a szervezet számos jellemzőjére hat, így többek között például a vezetésre, a szervezeti kultúrára, a munka teljesítményre. Bell (2002) szerint a mentor egy tanító, egy vezető, akinek segítségével a mentorált képességeit és tudását minél szélesebben kiterjesztheti és fejlesztheti.

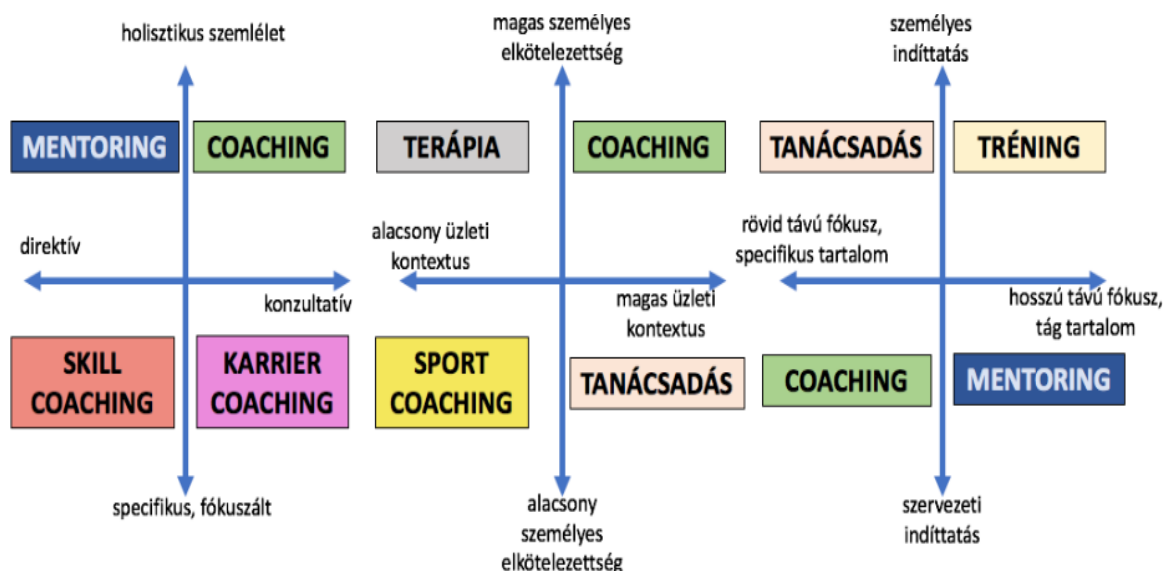
A mentorálás tekinthető egy közös utazásnak, amelynek során mentor és mentorált egy távoli úticélt tűz ki magának, ugyanakkor mindketten tisztában vannak azzal, hogy a közös utazásnak szakaszai, állomásai lesznek, amelyek többé-kevésbé előre tervezhetőek. Egy-egy útszakaszt megtéve érdemes átgondolni, honnan hová sikerült eljutni, és mit érdemes következő közös célpontként kijelölni.

A mentorálás folyamata sajátos kommunikációs helyzetet teremt. A mentor hagyományos értelemben egy pártfogó, nevelő személyt jelent, aki bölcsességével, tapasztalatával és tudásával támogatja mentoráltját a tudás megszerzésében, a helyes út megtalálásában. A mentor szerepénél fogva referenciaminta, akivel könnyen lehet azonosulni. A mentorált átveszi, átveheti a mentorálás folyamatában a mentor stílusát, érték- és normarendszerének elemeit, de akár világlátását is, ezért ez a szerep hatalmas felelősség is.

Éppen a magas fokú bevonódás lehetősége miatt fontos, hogy a mentorálás keretekkel rendelkezzen, amelyek világosak, kiszámíthatók és mindkét félre nézve kötelezőek. Fontos, hogy mindkét fél tisztában legyen azzal, mit várhat el ettől a kapcsolattól, milyen területekre terjed ki az együttműködés, és mi az, ami már kívül esik a mentori kapcsolat körén. Értelmezhető ugyanez szervezeti szinten is, hiszen munkahelyi környezetben olyan személyt jelent a mentor, aki egy munkatársa számára tanácsadóként, szakértőként áll rendelkezésre. A mentor elkíséri a munkatársat szakmai fejlődése során, és példát mutat neki saját viselkedésével, szakmai kompetenciáinak működtetésével.

A mentorálás nemcsak a pedagógusképzésben megjelenő, személyes támogatási forma, hanem számos egyéb területen is alkalmazható. Ennek a jelenségnek okaként említhetjük, hogy a fiatalok ma a korábbinál

nagyobb mértékben igénylik a szuverenitást, így ezt respektálva, a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (Braun, 2008). Figyelembe kell venni azt is, hogy „a mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége is korlátozott” (Fejes et al, 2009: 52).



1. sz. ábra: Mentorálás helye a segítő szolgáltatásokon belül Forrás: Jarvis 2004.

A „mentori tevékenység” meghatározása Hobson alapján: „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma(k) kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést.” (Hobson et al, 2009: 207).

Elmondható tehát, hogy a mentor az a nagy tapasztalattal és szakmai elismertséggel rendelkező személy, aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást, erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. A mentorálás informális, azaz természetes, illetve formális, szervezett keretek között történhet. Informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt (nem szülő) között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását teszi lehetővé. A mentorálással foglalkozó különböző szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként definiálható, amelyhez a formális mentorálásnak közelíteni kellene.

A formális mentoráláson belül a következő formákat ismerjük:

- tradicionális mentorálás: egy felnőtt mentorál egy fiatal,

- csoportmentorálás: egy felnőtt több fiatal mentorál,
- csapatmentorálás: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatal,
- kortárs mentorálás: fiatal mentorál fiatal,
- e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így létezik közösségi (community-based) mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és helyhez kötött (site-based) mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét intézményhez (például iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető. A mentorprogramok számának gyors növekedése miatt további klasszifikációs törekvések is megfigyelhetők, melyek a programok objektív értékeléséhez kívánnak segítséget nyújtani.

Ahhoz, hogy a mentori munka folyamatát, annak céljait elemezni tudjuk, szükséges átgondolni, hogy miként fejti ki hatását a mentori kapcsolat. Rhodes, Spencer, Keller, Liang és Noam a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítják:

1. a mentorral átélt társas, szociális helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztethetik kedvező, pozitív hatásukat;
2. a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszéd a kognitív fejlődést, mentális képességek javulását segíthetik;
3. míg a mentor által kínált szerepmódel az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan.

Természetesen ezen felül megannyi csoportosítás létezik a szakirodalomban, azonban saját projektünkben ezt a csoportosítást fogadjuk el magunkra nézve, mert véleményünk szerint ez áll a legközelebb a saját mentorált célcsoporttagjaink általános igényeihez és szükségleteihez.

### **Ifjúsági mentorálás**

Rhodes (2002, 3. o., idézi Nagy, 2014b, 41. o.) meghatározása szerint „az ifjúkori mentorálás egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba.” DuBois–Karcher (2005, szerk.) nyomán Nagy (2014b) emellett még a folyamat hosszú időtartamát, Gefferth (2014, szerk.) pedig a mentorált csatlakozásának önkéntes, saját motivációból eredő jellegét emeli ki. A fiatalok (serdülők) igényeit összességében három nagyobb csoportba sorolhatjuk be, nevesítve szociális, pszichológiai és fizikai jellegű igényekről beszélhetünk. A Mentor (2006) útmutatója szerint ezekhez

kapcsolódóan az ifjúsági mentorálásnak az alábbi területeken lehet szerepe, kedvező irányba befolyásolva azokat:

- kortárs nyomás (az egyik legnagyobb hatás a kortársaké);
- kíváncsiság az alkohol, a dohánytermékek vagy a drog kipróbálására;
- szexuális kapcsolatok;
- gyermekbántalmazás és családi erőszak;
- iskolai biztonság és erőszak;
- depresszió és öngyilkosság;
- táplálkozás és egészség;
- hit és vallás;
- társasági élet és időmenedzsment;
- pályaorientáció és részmunkaidős állások.

Mivel a fiatalok (serdülők) igényei rendkívül változatosak lehetnek, így a mentor lehetséges szerepkörei sem alakulnak azonos módon, hanem különfélék lehet. A mentori szerepek azonban, csakúgy, mint a fiatalok igényei, nagyobb kategóriákba sorolhatók:

- segítség/tutorálás az iskolai tanulmányokban;
- pályaorientáció;
- érzelmi támogatás;
- társas tapasztalatok nyújtása



## 2. Célcsoportok a mentorálásban: hátrányos helyzetűek, pályakezdők

A hátrányos helyzet megfogalmazásakor nehéz feladatra vállalkozunk, mert nem egy egzakt fogalom, amely sohasem volt egyértelműen meghatározható, definiálására számos értelmezés született, de maga a fogalom több kísérlet ellenére, mai napig nem tekinthető tudományosan meghatározott kategóriának, inkább gyűjtőfogalom. Épp ezért, a megfogalmazások több szempont szerint közelítik meg a problémát, értelmezését az is befolyásolja, milyen szándékkal vizsgálják. Jelentése, általában attól függ, hogy milyen összefüggésben merül fel használata. Leggyakrabban gazdaságpolitikai, illetve társadalompolitikai kapcsolatban találkozunk a fogalommal. Napjainkban, a pedagógia is gyakran használja a hátrányos helyzet fogalmát. A következőkben a hátrányos helyzet értelmezését különböző szempontok szerint mutatom be néhány megközelítés kiemelésével a hatvanas évektől, napjainkig. A manapság használt fogalmak, gondolatok alapjait írták le az akkori meghatározások. Azonban a magyarországi szerzők, gyakran eltérő értelmezésben alkalmazzák a fogalmat.

A hátrányos helyzet fogalma az 1960-as években vált népszerűvé, az akkori politika fő célkitűzése volt az esélyegyenlőség, amely Magyarországon főleg az elérhető társadalmi pozíciók egyenlőségére irányult (Papp, 1997). A hatvanas évek szociológiai kutatásai eredményeképp megállapították, hogy a települési hátrányok, hatással vannak a tanulók teljesítményére. Kozma Tamás (1975) jelentette ki először, hogy a lakóhelyi környezet hatása nem csupán az egyén hátrányos helyzetének az eleme, hanem a hátrányos helyzetű térség egy létező szociológiai jelenség. Amikor „előnyös helyzetű” a gyermek, mert tanult családba született, akkor is korlátokat szab lehetőségeinek, ha hátrányos helyzetű térségben él, mert nincs vagy nehezen érhető el középiskola. Ebben az esetben ugyanis főként a továbbtanulás szempontjából nézzük a problémát, egyenlőtlen esélyek pl. az iskolák elérésében, a másik esetben főként a lemaradókra figyelünk, akik sorozatos iskolai kudarcokat élnek át. A szerző szerint ugyanannak a társadalmi jelenségnek kétféle szemléletmódjáról van szó, s ez a kétfajta hátrány tulajdonképpen összetartozik.

Ma már bizonyított tény, hogy a település jellege is meghatározza az egyének és csoportok iskolai végzettségét. Egy kistelepülésen vagy szegregált lakóhelyen élő gyermek iskoláztatása eltér a nagyobb településeken élőkétől. Az iskola felszereltsége, a pedagógusok felkészültsége, eszközei, a továbbtanulási lehetőségek nagymértékben elmaradnak a városokban élők lehetőségeitől. Olykor az iskolák előítéletei és szegregációs törekvései, újabb akadályokat állítanak a hátrányos helyzetűek iskolai haladása elé.

Gaszó (1976) vizsgálatában megfogalmazza, hogy az iskola funkciói korlátozottak, a szociokulturális különbségeket, nem képes ellensúlyozni. Véleménye szerint realisabb az a célkitűzés, hogy enyhítse vagy



korlátozza, esetleg megfékezze a társadalmi különbségek leképeződését, újratermelődését. „Az egyenlőtlen esélyek és az iskola” című tanulmányában, ekképpen vélekedik az iskola átörökítő funkciójáról:

„Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolhatná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át.” (Gazsó, 1986, 10. o.)” Az eszmemfuttatás alapján a pedagógia eszközeivel nem lehet megállítani a társadalmi rétegződések, helyzetek tovább örökítését.

Huszár István (1981) szerint, a hátrányok megnyilvánulnak az alacsony jövedelemben, a rossz lakáskörülményekben és lakókörnyezetben, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi szinten, a nehéz és veszélyes munkakörülményekben és a gyermekek veszélyeztetettségében. Továbbá véleménye szerint a hátrányos helyzet okai és megjelenése mögött a betegség, rokkantság, fogyatékoság, az idős kor és a családban előforduló deviancia is állhat. Farkas (1996) az iskolákban lemaradtakat a sikertelen, kudarcos csoportokból származtatja, véleménye szerint a hátrányos helyzet iskolai kudarchoz vezet, amely biztos leszakadást és a társadalomból kiszorulást eredményez.

A fenitek szerint a hátrányos helyzet eleve iskolai kudarcot eredményez, ezáltal biztosítja a lemaradást. Az iskola működése nem teszi lehetővé, hogy a társadalmi egyenlőtlenséget kompenzálja. Feladata, hogy enyhítse a lemaradást, az iskolai kudarcokat, ezáltal megelőzze a társadalomból való kiszorulást. Azonban a pedagógia nem rendelkezik olyan eszközökkel, amelyek megállítanák, visszafordítanák a társadalmi hátrányok átörökítését. Megállapítható, hogy a szerzők különböző álláspontot képviselnek a fogalom meghatározásakor. Kozma (1975) elsősorban az egyenlőtlen esélyekre teszi a hangsúlyt, emellett felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetből eredő iskolai kudarcokra is, amelyek tovább erősítik a társadalomtól való leszakadást, Farkas (1996) szintén az iskolai kudarcokra hívja fel a figyelmet. Gazsó (1976) az iskola nem megfelelő hatékonysága mellett az újratermelődésre teszi a hangsúlyt. Liskó (1997) szerint a hátrányos helyzet, elsősorban a társadalmi és a gazdasági környezet által meghatározott kategória, de meghatározását a vizsgálat célja is lényegesen befolyásolja. Véleménye szerint a társadalmi reprodukció, újratermelődés folyamatában legerősebb tendencia a szülők iskolázottsági és foglalkoztatási helyzetének átörökítése. A csoportos mobilitás feltételeivel és lehetőségeivel foglalkozik, rávilágítva a hátrányos helyzetűek csoportos mobilitásának szükségességére is.

A pedagógia álláspontja szerint a hátrányos helyzet, gazdasági, társadalmi és kulturális helyzetet jelöl, amely bizonyos tanulók esetében, az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest lemaradást eredményez. Az alábbi körülmények származhatnak a szülők alacsony iskolai végzettsége, jövedelme, a család összetartásának hiánya, rendezetlen belső viszonyai, instabilitása, a család nagysága, devianciája vagy az ép család hiánya miatt. Etnikai, kisebbségi helyzetből adódóan, pl. nyelvi hátrány, előítéletnek van kitéve.

(Liskó, 1997; Papp, 1997; Réthy és Vámos, 2006). Ferge (1972) a gazdasági, társadalmi és kulturális hátrányokat, családi vagy szociokulturális háttérként is említi, iskolai teljesítményre gyakorolt hatásukat a hetvenes évek eleje óta vizsgálják. Ferge Zsuzsa Társadalmi struktúra – társadalmi hátrány című tanulmányában összefoglalja, hogy a hátrányos helyzet kifejezés mai használatában a biológiai, demográfiai és társadalmi jelenségek keverednek, s ezek ok és okozatként is jelen vannak. Véleménye szerint a depriváció - amely valami jónak a hiányát jelenti - fogalom használata és elfogadása indokolt a hátrányos helyzet meghatározásakor. Ismerteti az objektív relatív depriváció fogalmát, amelynél kiemeli, hogy az egyén vagy csoport nem egy- két szempont alapján marad el a többségtől, hanem lényegesen több vonatkozásban, halmozottan hátrányos helyzetbe kerül. Azonban figyelembe veszi a szubjektív megítélést is, amely szerint az egyén miként értelmezi saját helyzetét. Véleménye szerint a szegénység érzése, megítélése nagymértékben függ attól, hogy az egyén, csoport milyen vonatkozásban tekinti megfosztottnak magát. Depriváltak érezheti helyzetét az egyén vagy csoport abban az esetben, amennyiben vágyai nem elégítődnek ki oly mértékben, ahogy szeretné, függetlenül a társadalmi struktúrában elért, objektív szinttől. Továbbá, depriváltak érezheti magát akkor is, ha helyzete egy adott struktúrán belül megfelelőnek számít, mégis egy másik csoporthoz viszonyítva, méltánytalannak véli. Egyúttal objektív depriváltságot élhet meg az egyén vagy csoport, ha szubjektíven értelmezi saját helyzetét, amely rossz és igazságtalan. Tanulmányában a szegénységet kiváltó okokat, két nagy csoportba osztja. Az egyik csoport biológiai és fiziológiai eredetű, amely szerint ez az állapot, mindenképp jövedelmi hátrányt jelent, hisz az egyén csak korlátozottan képes kereső tevékenységet folytatni. Továbbá hátráltatják az érintettek csatlakozását számos társadalmi folyamatban. Ezeknek a természeti adottságoknak a következménye elháríthatatlan a társadalmi hátrány kialakulásában, mert az adott társadalmi feltételek területének működését a javak elosztásában érvényesülő értékek határozzák meg. Az általa meghatározott másik nagy csoport társadalmi eredetű. Ebben az esetben az egyén és a természet nem tehet arról, hogy a történelmi előzmények által kiváltott struktúra működése révén az egyének és csoportok nem véletlenül kerülnek a munkamegosztás eltérő pontjaira. Az egyén helyzetét, életesélyeit jelentősen meghatározza a család, ahova születik, a körülmények, amelyben felnő. Összefoglalásában igényként jelenik meg, hogy a további kutatások során, a társadalmi jobbítási eszközök létrehozásánál, elengedhetetlen az általa „objektív relatív deprivációként” nevezett jelenség, világos értelmezése, meghatározása (Ferge, 1987).

Ez alapján azt a következtetést lehet tenni, hogy a szegénység, a halmozottan hátrányos helyzet vagy az objektív relatív depriváció strukturális eredetű. A különböző formái önmagukban kezelhetők, ezzel szemben a probléma megoldása az objektív struktúra és a feltételek tudatosításával érhető el. A szegénységet kiváltó okok lehetnek biológiai és fiziológiai, amelyek következménye elháríthatatlan, továbbá társadalmi eredetűek, ahol az egyén és csoportok jelenét és jövőjét meghatározzák az életkörülményei.

Megállapítható, hogy a szerző véleménye igencsak vegyes a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozókról, az általa meghatározott halmazban a biológiai, társadalmi, demográfiai jelenségek keverednek. A kiváltó ok és okozat ezen halmazon belül, szinte bármi lehet. Súlyosan halmozott hátránynak tekinti, amikor az egyén vagy csoport helyzete több szempontból is eltér a többséghez képest.

„A hátrányos helyzet fogalmát a depriváció magyar fordításaként értelmezhetjük, tehát relatív lemaradást jelent, és nemcsak jövedelmi, hanem egyéb hátrányokra (például elmagányosodás) is vonatkozik. A többszörösen hátrányos helyzet az olyan szegényekre és családokra utal, akiknél egynél több hátrány (például alacsony jövedelem és rossz egészségi állapot) jelentkezik. Használata mögött az a megfontolás húzódik meg, hogy a hátrányok halmozódása különösképpen megnehezíti az azokból való kiemelkedést.”(Andorka, 2006. 118.o.)

A szerző szerint a hátrányos helyzet egy relatív fogalom. Gyakran jóval szélesebb körű hátrányokra alkalmazzuk, mint amit a hagyományosan értelmezett szegénység jelentése alatt értünk, ahol a hátrányok, csupán az alacsony jövedelmet és az ebből adódó lemaradást jelentik. A többszörösen hátrányos helyzet olyan egyéneket és családokat jelent, akiknél a hátrányok halmozódnak, például alacsony jövedelem mellett megromlott egészségi állapot is jellemző, ez a halmozódás megnehezíti a hátrányos helyzetből való kijutás lehetőségét.

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (a továbbiakban: Gyvt.) 67/A. §- alapján: Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

- a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családba fogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,
- a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,
- a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

A pályakezdők csoportja szintén ebbe a kategóriába sorolható. A csoport definiálása érdekében szükséges a jogszabályi háttér áttekintését megtenni. A pályakezdő álláskereső meghatározása a 2004. évi CXXIII. törvény 1. §-ának 2. bekezdésének a) pontja a munkaerőpiactól tartósan távol lévő személyként definiálja a pályakezdő fiatalot. A törvény szerint a pályakezdő fiatalok azok, akik

- a huszonötödik, felsőfokú végzettségű személy esetén pedig a harmincadik életévüket még nem töltötték be, valamint
- a foglalkoztatásra irányuló jogviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel és
- érvényes START-kártyával rendelkeznek.

A törvény foglalkoztatásra irányuló jogviszonyként a magyar jog hatálya alá tartozó munkaviszonyt érti. A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény (a továbbiakban: Flt.) 58.§-ának k) pontja szerint pályakezdő álláskereső az

- a huszonötödik, felsőfokú végzettségű személy esetén a harmincadik életévét be nem töltött,
- a munkaviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel rendelkező és
- az állami foglalkoztatási szerv által nyilvántartott álláskereső.

Az Flt. 58.§-ának k) pontja szerint azonban nem tekinthető pályakezdő álláskeresőnek, aki

- terhességi-gyermekágyi segélyben,
- csecsemőgondozási díjban,
- gyermekgondozási díjban,
- gyermekgondozási segélyben,
- gyermekgondozást segítő ellátásban részesül, továbbá aki
- előzetes letartóztatásban van,
- szabadságvesztés, illetve elzárás büntetését tölti, valamint
- sor- vagy tartalékos katonai szolgálatot, esetleg
- polgári szolgálatot teljesít, vagy ha

- a munkanélküli járadékra a tanulmányainak befejezését követően jogosultságot szerzett.

Az ösztöndíjas foglalkoztatás tekintetében azt kell elmondanunk, hogy a pályakezdő fiatalok, az ötven év feletti munkanélküliek, valamint a gyermek gondozását, illetve a családtag ápolását követően munkát keresők foglalkoztatásának elősegítéséről, illetve az ösztöndíjas foglalkoztatásról szóló 2004. évi CXXIII. törvény külön definiálja az ösztöndíjas foglalkoztatási jogviszonyt, amely a jogszabály szerint nem más, mint a szakmai készségek megszerzése céljából munkatapasztalat-szerzés biztosítására és ennek keretében az egyéni szakmai programban foglalt feladatok ellátására létrejött jogviszony. A törvény szerint ösztöndíjas foglalkoztatott az a személy, aki

- az ösztöndíjas foglalkoztatási jogviszony létesítésének időpontjában a harmincadik életévét még nem töltötte be, valamint

- akinek a diplomája a jogviszony létesítését megelőző két éven belül került kiadásra, és

- nem áll munkaviszonyban.

Természetesen a mentorálási folyamatban részt vehetnek más csoportok is, ám szervezetünk és az általunk megvalósított projektekkel összefüggésben az mondható el, hogy többségében ezekkel a célcsoportokkal állunk kapcsolatban, tehát szolgáltatásainkkal, tevékenységeinkkel kapcsolatos igények inkább ezeknél a társadalmi csoportoknál értelmezhetőek.

**SZÉCHENYI 2020**



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

### 3. A mentorálás folyamata

A mentorálás folyamata szerencsés esetben a mentorált személyek szükségleteiből táplálkozik, így nagyon fontos felmérni általánosságban is a célcsoporttagjaink sajátosságait, személyes problémáit.

A mentorálás folyamata szakaszokból tevődik össze. Ezeket a szakaszokat a folyamat során nem célszerű elkülöníteni, hiszen összefüggenek, feltételezik egymást, egyik szakaszból az átlépés akkor célszerű, ha az előtte lévő realizálódott. Jelen kézikönyvben a Merlevede (et al, 2006) modellje alapján bemutatott, elemekre bontott folyamatokat vesszük górcső alá:

Ebben a modellben az első fázis a kontaktus teremtés: az első személyes (esetleg online) találkozás, amikor mentor és mentorált még csak ismerkednek egymással, felveszik a kontaktust egymással, irányított beszélgetés zajlik. Ebben a fázisban a szereplők már igyekeznek kialakítani egy hathatós kommunikációs stratégiát.

Elfogadás: ebben a fázisban a mentor elindítja a mentorálás folyamatát, a jelölt pedig dönt a kapcsolat elfogadásáról. Az együttműködés felvázolásakor a kialakulandó kapcsolat közös szabályait állítják fel. A mentor kezdeményez, javasol, ám a mentorált igényeinek, személyes szükségleteinek figyelembevétele mellett. Az együttműködés megbízható és hatékony, etikus előrehaladásának előkészítésként célszerű a mentoráltat aktív szituációba hozni (pl. véleményét kérni, visszakérdezni, megindokolni, indokoltatni), tehát már ebben a fázisban aktívvá kell őt tenni, éreztetni kell vele a saját felelősségének a súlyát is.

A kiindulópont meghatározása: ebben a szakaszban a mentor felméri a mentorált személy pillanatnyi ismereteit, tapasztalatait, hozzáállását az adott élethelyzetről, problémáról, valamint fontos megismerni annak érzelmi képességeit is. Ezekre a tudásokra alapozva kezdődhet a konkrét tervezés.

Konkrét akciók megtervezése, végrehajtása, alkalomról alkalomra a feladatok együttes megbeszélése, operacionalizálása: ezek a fázisok ismétlődnek, a személyes igények függvényében változik a számuk is. Konkrét feladat lehet valamilyen személyes mini projekt kivitelezése, de egy önismereti eljárás közös végrehajtása, vagy akár egy munkahelylátogatás is. Minden esetben a mentorált személy bemeneti méréseiből, egyéni fejlesztési tervéből kiindulva szükséges a lépéseket, feladatokat megtervezni s végrehajtani.

Döntés a befejezésről: a mentorálási folyamatban mindenkor dilemma a segítő részéről, hogy meddig tartson a mentorálás folyamata. Mindenképpen akkor érjen véget a személyes támogatás, ha már a mentorálttal való megbeszélések gyakorisága csökken, az alkalmak időtartama rövidül. A szakmai kapcsolat

átminősülhet ebben az esetben személyes eszmecserevé, informális beszélgetéssé, ahol a vezetett beszélgetésvezetési technikák alkalmazásának gyakorisága is csökken.

Amikor arról beszélünk, hogy milyenek legyenek a mentori folyamatot szolgáló módszerek, akkor a fentiek mellett célszerű olyan módszereket alkalmazni a tanulók, esetleg fiatal felnőttek számára, amelyek modellértékűek és részben alkalmazhatók saját gyakorlatukban, életvezetési technikákban. Az ilyen alkalmazható módszerek között a leghatékonyabbak: előadás, (interaktív), megbeszélés, kooperatív feladatmegoldás, akcióterv készítés, megfigyelés, foglalkozás elemzése, reflektív módszerek, önreflexió, interjú (pedagógusokkal, mentorokkal, tapasztalt kollégákkal, intézmény vezetőjével), gyakorlati feladatról írásos elemzés készítése, tréning, drámapedagógiai eljárások, munkaportfólió készítése, hallgatói portfólió elemzése, dolgozat készítése, esetelemzés, nyomtatott szövegek feldolgozása. (M. Nádasi, 2010: 23)

A mentori feladatok között az alábbiakat emeljük ki saját projektünk célrendszeréhez igazodva:

- a jelölt tanulási kontrolljának növelése, fejlesztése;
- aktív odafigyelés;
- bármilyen gyakorlat, viselkedés megfigyelése, modellezése és megbeszélése a tudatosság növelése érdekében;
- közös tanulási élmények (pl. megfigyelések vagy videofelvételek);
- útmutatás, visszajelzés, és ha szükséges, iránymutatás;
- közös elemzés (viselkedés, képességek, tanulmányi eredmények, társas kapcsolatok) és akcióterv készítése;
- általános támogatás biztosítása (Lord et al, 2008).

A mentori munka folyamán, mint korábban említettük, speciális, irányított beszélgetés zajlik, melynek meghatározott célja, funkciója van, s amelyhez meghatározott kommunikációs eszközök is rendelkezhetők. Alább a leggyakrabban használt ilyen elemeket mutatjuk be néhány példamondaton keresztül.



Közlésformák	A mentor tevékenysége	Példa
Tükrözés	Más szavakkal elismétli, amit a partner mondott. Ellenőrzi, jól értette-e az elmondottakat, jól érzékeli-e a partner érzéseit. Jelzi a partnernek, megérti a problémáját.	„Nagyon dühösnek tűnsz.” „Úgy tűnik, túl sok a dolgod.” „Úgy látom, nagyon aggódsz a csoport viselkedése miatt.”
Összefoglalás	Összegzi a beszélgetés főbb pontjait. Ellenőrzi, jól látja-e a probléma lényegét.	„Amit elmondtál, annak az a lényege, hogy ...” „Tehát az a legnagyobb gond, hogy ... . Így van?”
Megosztás, elismerés	Hasonló, személyes tapasztalatot említ. Fokozza a kapcsolat személyességének érzését.	„Örülök, hogy elmondtad.” „Én is voltam hasonló helyzetben, és emlékszem, milyen frusztráló volt.”
Bátorító kérdések	Jelzi az érdeklődést. Folytatásra sarkall. Nem fejez ki egyetértést vagy ellenvéleményt. Semleges.	„Ki tudnád fejteni bővebben?” „Értem.” „Aha.” „Folytasd.” „És aztán?”
Tisztázó kérdések	További információt szerez	„Mikor történt?” „Mit gondolsz, X mit érzett?”

2. sz. ábra: Közlésformák a mentor tevékenységében Forrás: tanarkepzes.unideb.hu

Egy másik mentori kommunikációról szóló tanulmányban a szerzők így írnak. A mentortól a mentorált felé irányuló kommunikációban –a félreértések és más kommunikációs zavarok elkerülése végett –törekedni kell a világos, a mentorált által használt vagy legalábbis érthető nyelvezet segítségével történő megfogalmazására (Dávid, 2012, idézi Dávid, 2014). Mindkét szakaszhoz kapcsolódóan a Be a Mentor (2006) tizennégy kommunikációs szabályt határozott meg a mentorok számára:

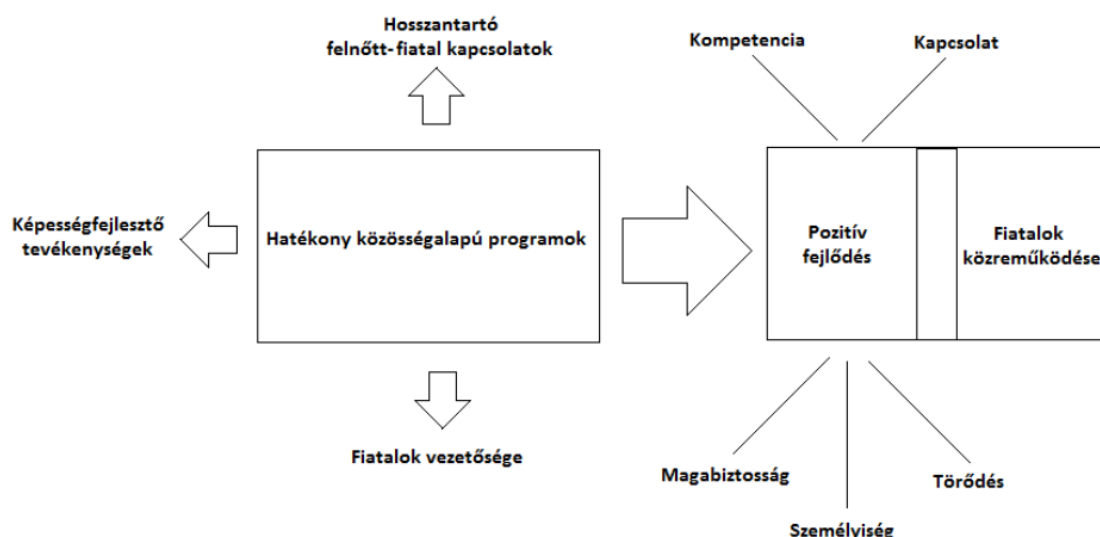
1. A mentor kommunikációja legyen pozitív!
2. A közlés legyen világos és konkrét!
3. A mentor észlelje, hogy minden személy különböző nézőpontokból látja a dolgokat!
4. A mentor legyen nyílt és őszinte az érzéseivel kapcsolatban!
5. A mentor fogadja el a mentorált érzéseit, és próbálja megérteni azokat!
6. A mentor kommunikációja legyen támogató és elfogadó!
7. A mentor ne „prédikáljon” vagy legyen kioktató!
8. A mentor tanuljon meg odafigyelni!
9. A mentor használja tudatosan a metakommunikációs eszközöket, például tartson fenn szemkontaktust!
10. A mentor hagyja a mentoráltat megszakítás nélkül beszélni, érdeklődést mutatva a mondandója iránt!
11. A mentor kérjen visszajelzést arról, hogy biztosan jól érti-e a fiatal által elmondottakat!
12. A mentor figyeljen az érzelmi tónusokra ugyanúgy, mint a szavakra!
13. A mentor kérdezzen, amikor nem ért valamit!
14. A mentor mondjon példákat tanácsok adása helyett!

Theokasés Lerner (2006, idézi Lerner–Brittian–Fay, 2007) a fiatalok életében számos olyan elemi pontot határozott meg, amelyek elősegítik a fiatalok pozitív fejlődésének megvalósulását, szem előtt tartva az egyes életesemények időbeliségét is. Ezek a következők:

- az egyének a személy életében (pl. szülők, tanárok, edzők, mentorok);

- az intézmények, amelyek megjelennek a közösségükben (pl. strukturált, iskolán kívüli tevékenységek, könyvtárak vagy sportpályák);
- lehetőségek a fiatalok és a felnőttek közös, egymást támogató munkájára értékes közösségi tevékenységekben (pl. közművelődés, iskolai közösségi szolgálat);
- a hozzáférés ezekhez a személyekhez és intézményekhez (pl. a megfelelő közlekedés, a fiatalok biztonságos elhelyezésének biztosítása vagy az alacsony pénzügyi költségek miatt).

Theokasés Lerner (2006, idézi Lerner–Brittian–Fay, 2007) valamint Larson (2006, idézi Lerner–Brittian–Fay, 2007) szerint azonban mindezen tényezők mellett – illetve között – a fiatalok hatékony fejlődésének legfontosabb eleme a közösségekben a mentor munkája. A fiatalok fejlődését elősegítő közösségi programok három általános tulajdonság együtteseként jellemezhetőek: (Lerner, 2004;)



3. sz. ábra: A nagy hármas (Big3) hatása Forrás: Lerner, Brittianés Fay (2007)

Látható, hogy a közösségalapú programok segítik a felnőttek és fiatalok közötti kapcsolatok minőségének javulását is, mindeközben a különböző képességekre is jótékony, fejlesztő hatással bírnak. A pozitív fejlődés kihat a fiatalok énképének alakulására, személyiségük teljes fejlődésére, kapcsolataik és kompetenciáik minőségi változására.

Ebben a hatásmechanizmusban ki kell emelnünk az Iskolai Közösségi Szolgálat szerepét, melyet egyrészt az általános személyiségfejlődésben, másrészt a pályorientációs munkában látunk kiemelkedő

jelentőségűnek. Elmondható, hogy egy egészséges társadalomban nem hagyják magukra a bajba jutottakat, azonban a segítségnyújtást csakúgy, mint az együttélés más szabályait, tanulni kell. Minél fiatalabb korban tudatosítani kell a fiatalokban, hogy nem önálló szigetekként élünk a világban, hanem egy közösség tagjaiként létezünk, ezáltal felelősséggel tartozunk egymásért, a közösségért. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (4) bekezdése alapján az érettségi bizonyítvány kiadásának feltétele ötven óra közösségi szolgálat elvégzésének az igazolása. A közösségi szolgálat teljesítését minden intézményben folyamatosan vezetni kell a tanuló tanulmányi előmenetelének rögzítésére szolgáló iskolai dokumentumokban, így az elektronikus naplóban és a bizonyítvány megjegyzés rovatában. A pedagógusnak havonta be kell jegyeznie a naplóba, melyik tanuló hány órát teljesített. Ezt segíti a minden tanulónál lévő közösségi szolgálati napló, ahol megjelenik a nap, az óraszám, tevékenység.

Az IKSZ eredményeképpen a középiskolás tanulók megismerik a közösségben való tevékenykedés erejét, az ily módon szerzett tudásukat életük során jól hasznosíthatják. Mindemellett a szolgálat fejleszti a tanulók következő kompetenciáit:

- kritikus gondolkodás,
- érzelmi intelligencia,
- önbizalom,
- felelősségvállalás,
- állampolgári kompetencia,
- felelős döntéshozatal,
- hiteles vezetői készségek,
- szociális érzékenység, társadalmi felelősségvállalás,
- kommunikációs készség, együttműködés,
- empátia,
- konfliktuskezelés, problémamegoldás.

Az IKSZ-es diákok naponta legalább egy, legfeljebb három óra közösségi szolgálatot végezhetnek. Az önkéntesek esetében a törvény részletesen, korosztályokra bontva meghatározza az önkéntes munkavégzés időkereteit, amelyek a következőképpen írhatók le:

16 év alatt este 8 és reggel 6 óra között nem végezhető önkéntes tevékenység; a tanítási szünet alatt napi 3 óra, heti 12 óra; tanítási időben: heti 6 óra; tanítási napon 2 óra; tanítási napon kívül 3 óra

önkéntes munka végzése engedélyezett. 16-18 év között napi 4,5 óra és heti 18 óra önkéntes tevékenység végezhető, ugyanakkor a feladat befejezése és másnapi megkezdése között 14 órányi pihenőidőt kell tartani, 18 év felett pedig már nincs rögzített keret. A közösségi szolgálat teljesítésébe a helyszínre oda- és visszajutás nem számít bele a teljesítésbe. A közösségi szolgálat területei:

- egészségügyi,
- szociális és jótékonyági,
- oktatási,
- kulturális és közösségi
- környezet- és természetvédelmi,
- katasztrófavédelmi,
- közös sport- és szabadidős tevékenység óvodáskorú, sajátos nevelési igényű gyermekek-vel, továbbá idős emberekkel



4. sz. ábra: IKSZ hatásmechanizmusa Forrás: Nemzeti Pedagógus Kar

Az IKSZ a kutatások szerint is nagyon hatékony módszere mind a közösség, mind az egyén fejlesztésének, pozitív eredménnyel járul hozzá a pályaorientációs munkához, valamint a tanulók egyéni fejlesztéséhez is az pályákkal, munka világával összefüggésben, ezért annak tervezése, a tanulói mentorálásban való megjelenése kiemelt szereppel bír.

## 5. Együttműködés más tudományterületekkel



5 sz. ábra. Szakmai együttműködés a mentorálásban Forrás: internet

A mentorok munkavégzésük során számos alkalommal kerülnek olyan szakmai helyzetbe, ahol a mentorált személy problémájának megoldása, kezelése érdekében más tudományterületek szakértőivel is együtt kell működniük. Ezekben az esetekben a legfontosabb kritérium a munkavégzés kapcsán az együttműködési képesség, a nagyfokú tolerancia, valamint az adott szakterület célrendszerének ismerete. Mindezekon felül természetesen fontos, hogy az együttműködés folyamatában a megfelelő kommunikációs eszközöket alkalmazzák az eltérő szakmai háttérrel rendelkező humán szakértők, mert ennek hiányában a közös, eredményes munka nem képzelhető el. A mentori munka során a leggyakrabban kialakítandó szakmai kapcsolatok az alábbi személyekkel összefüggésben jelennek meg:

- pedagógus
- iskolapszichológus
- pályaeorientációs tanár/szakember
- iskolaorvos
- védőnő



- családsegítő
- nevelési tanácsadó
- jogász
- szülő
- hitélet képviselői (iskolalelkész, lelkész)

Az iskolapszichológushoz fordulhatnak a pedagógusok, mentorok a tanítványuk tanulási gondjai miatt, tanítási, módszertani kérdésekkel és nevelési problémákkal, egyéni konzultáció keretében, szükség szerint hospitálás is beiktatható a folyamatba. Előfordulhat, hogy a pszichológus a tanárokkal együttműködve egy-egy diákkal kapcsolatban esetmegbeszélő csoportot alakít, ahol mindig egy tanár hozza az esetet és a kérdését, amihez a többiek igyekeznek hozzátenni a maguk részét, és segíteni abban, hogyan kezelje hatékonyan a diák problémáját. Az esetkonferencia abban különbözik ettől, hogy a pedagógusokon kívül az esetben érintett minden szakember meghívást kap, aki lehet családsegítő, gyermekjóléti szakember, kollégiumi nevelőtanár, mentor, szociális munkás stb. Ezek az alkalmak gyakorlatorientáltabbak, megoldáskereső, szemben a tematikus foglalkozásokkal és ismeretterjesztő előadásokkal. A szülők számára is biztosított a lehetőség, hogy iskolapszichológus segítségét vegyék igénybe gyermekeikkel kapcsolatban. Részesülhetnek egyéni tanácsadásban vagy részt vehetnek csoportos foglalkozásokon. Ez utóbbiakhoz jó alkalom lehet a szülői értekezlet, de szervezhető szülői csoport téma köré is, amolyan "szülők akadémiaja" jelleggel. A pályaorientációs szakemberrel való együttműködés igénye főleg az iskolaválasztást megelőző időben (7-8., 11-12. osztály) van jelen, míg a nevelési tanácsadóval való kapcsolattartásra elsősorban valamilyen személyiségben megjelenő deviancia, korlátozás esetében van szükség, illetve a tanulási, magatartási zavarok esetében is előfordulhat, hogy felveszik a mentorok a kapcsolatot a nevezett szakemberrel. A holisztikus megközelítés nem teszi indokoltá a szülőkkel való kapcsolattartást, mely minden esetben alap kritériumként értelmezhető a mentori munkafolyamatok megvalósulása során, azonban érdemes erről is szót ejteni. Az idevágó témában született tudományos kutatások eredményei szerint a fiatalok életében az elsődleges szocializációs közeg referenciaszemélyei azok, akik a személy életében a leginkább befolyásolási hatással rendelkeznek, így ebben az esetben a szülők, testvérek szerepe emelhető ki. Pubertás korban, illetve a fiatal felnőttkor határát elérve ezek a csoportok kiegészülnek a kortás csoportokkal is, amelynek jelentősége abban van, hogy ezek a barátok, szerelmek is nagy hatással lehetnek a mentori munka eredményességére.

## **6 A mentor személyiségével szemben támasztott követelmények**

A mentori szerep azért is nagyon nehéz, mert jellemzően önként csak azt követjük, akit hitelesnek is tartunk, ahhoz viszont sokszor kevés a szaktudás. A mentor és a mentorált ugyanis nincs alá-fölé-



rendeltségi helyzetben. Nem arról van szó, hogy a mentor tanácsait, kéréseit utasításként kell kezelni, mint mondjuk egy főnök-beosztott viszonyban. Egy mentornak jól kell tudnia kapcsolatokat építeni és fenntartani is azokat. Ügyesen kell kommunikálnia az interperszonális kapcsolatokban. Tudnia kell kezelni azokat a helyzeteket, amikor a partner alulmotivált vagy felkészületlen. A mentor nem „megmondóember”, hanem támogató: akkor végzi jól a munkáját, ha a mentorált fejlődik általa. A fejlődés pedig jellemzően empirikus úton következik be.

A mentor lendülete, más szempontú feladatmegközelítései, kreativitása jó példák lehetnek a mentoráltnak arra, miként lehet úrrá a kihívásokon. Szükség van viszont megerősítő beszélgetésekre is, amikor mód van a folyamatok átbeszélésére, illetve kölcsönösen meg tudják osztani egymással tapasztalataikat, megfigyeléseiket. Egy mentori kapcsolat fontos kérdése az intenzitás, a tanácsadás gyakorisága. A folyamatos, túlzó támogatás, mondhatni „sorvezetés”, pont ugyanannyira nem hatékony, mint amikor túl laza a kapcsolódás. A mentornak fel kell tudnia ismerni, hogy a mentoráltnak mennyi támogatásra van szüksége ahhoz, hogy önmaga megtanulja megoldani a problémáját. Be kell vonni minden olyan tevékenységbe, amiből rutint szerezhethet. Tudásmegosztás és gyakorlat. A mentori munkavégzés sajátossága, hogy munkájuk során sok olyan jó gyakorlattal találkozhatnak, melyet érdemes mások számára is használhatóan lejegyezni, megőrizni, továbbvinni.



6. sz. ábra: Mentorálás Forrás: Erasmus+ internet

Alább részletesen bemutatjuk az ideális mentort jellemző személyes tulajdonságokat, amelyeket a projekt mentoraival szemben elvárásként is definiálhatunk:

*A hajtóerő:* A mentorokat jó, ha a magas teljesítményszükséglet, ambíció jellemzi. Képesek nagy energiákat mozgósítani céljaik elérése érdekében. Kitartóak, szívósak, az akadályoktól nem hátrálnak meg.

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

*A lényeglátás és szelektálás képessége:* Ez a problémaérzékenység, problémamegoldó képesség magasan fejlett szintjét írja le.

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

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

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

*A kockázatvállalás:* A mentori munka fontos elemei: a tervezés, a döntéshozatal, a mérlegelés. Hiába látjuk azonban a dolgok között meglévő logikai összefüggéseket vagy a környezeti feltételek változását, hiába bízunk erőnkben és képességeinkben. Az erőviszonyok, az összefüggések ismerete és az előrelátás ellenére

is kerülhetünk olyan helyzetbe, amelynek kimenetele bizonytalan. A kockázatvállalás része az életnek és jelen van a mentori munkában is. Ha a mentor fél a kockázatvállalástól, ha mindig csak biztosra akar menni, ezzel gyengítheti hallgatója pozícióját, gátjává válhat a fejlődésnek. A túl gyakori és a túl nagy kockázat vállalása pedig veszélyes lehet.

*Együttműködési készség:* Talán a legfontosabb. A mentor szerepe – mint már említettük – magányos szerep, ennek ellenére a mentorálás mégis „csapatmunka”. Nemcsak azért, mert a hallgatókkal együtt végezheti a feladatát, hanem azért is, mert a tevékenysége nem képzelhető el a különböző csoportok mentoraival, a saját közvetlen munkatársaival. Ennek sikeres megvalósításához folyamatos együttműködésre, kommunikációra van szükség.

*Mentori motiváció:* A mentor a lelke mélyén vágyik arra, hogy hatást gyakoroljon másokra, befolyásoljon embereket és eljuttasson csoportokat (vagy az egyént) bizonyos célok eléréséhez. Ez egy olyan belső motor, amely a mentor leglényegesebb motivációja, amely két fő forrásból táplálkozhat. Az egyik a személyes motiváció, amikor elsősorban azért szeretünk mentorok lenni, mert jó érzéssel tölt el bennünket, ha egy helyzetben dominánsak lehetünk, hatást gyakorolhatunk másokra, kipróbálhatjuk az erőnket, ötletességünket, kitartásunkat. A másik forrás lehet a társas motiváció, amelynek lényege, hogy azért szeretnénk (szeretünk) mentorok lenni, hogy másokkal együttműködve érjünk el közös célokat. Ez utóbbi sokkal jobban megfelel a mentor–hallgató viszony elvárásainak, ezért az ilyen motiváció által vezérelt személy hatékonyabb mentorrá képes válni, mint az, aki elsősorban kontrollálni, ellenőrizni akarja a hallgatókat.

*Önbizalom.* A mentornak erősen hinnie kell saját képességeiben, bíznia önmagában és a szakmai kapcsolatba belépő mentoráltakban, illetve munkatársaiban is, akik a segítő folyamatban esetleg még részt vállalnak.

Egy mentornak jól kell tudnia kapcsolatokat építeni és fenntartani is azokat. Jól kell kommunikálnia az interperszonális kapcsolatokban. Tudnia kell kezelni azokat a különleges helyzeteket, amikor a partner alulmotivált vagy felkészületlen. A mentor nem „megmondóember”, hanem támogató: akkor végzi jól a munkáját, ha a mentorált fejlődik általa. A fejlődés pedig jellemzően empirikus úton következik be. (Fodor 2013). A mentori munkavégzés sajátossága, hogy munkájuk során sok olyan jó gyakorlattal, módszertani megújítással találkoznak, melyet érdemes mások számára is használhatóan lejegyezni, megőrizni, továbbvinni. A mentornak fel kell tudnia ismerni, hogy melyek ezek. Különbsége kell tudni tenni a már szélesebb körben alkalmazott és az egyedi, innovatív megoldások között. Ezért viszont nyomon kell követni a szakmai trendeket, szükséges a folyamatos önképzés, megújulás.

Lehetséges mentori végzettségek tekintetében azt mondhatjuk el, hogy számos lehetőség kínálkozik az érdeklődő, elszánt, valamilyen alap humán végzettséggel rendelkező személyek számára, hiszen a mentori munka nem jelent kizárólagosságot egyik szakterülethez kapcsolódóan sem. Ebben a dokumentumban a szakképzési és munkaerőpiaci mentor, valamint a mentorpedagógus végzettségeket mutatjuk be vázlatosan.

A szakképzési és munkaerőpiaci mentor munka speciális jellegzetessége, hogy általában olyan többszörösen hátrányos helyzetű embereknek kell folyamatos segítséget nyújtani, akik fokozottan érzékenyek, gyakran védekező alapállásba helyezkednek. Nem ritkán a tartós munkanélküliség mellett erőteljes szociális problémákkal kell megküzdeniük. A mentori munka nehézsége, hogy ezeknek az embereknek éppen ebben a nehéz élethelyzetben kell segítséget nyújtani és olyan feltételeket teremteni, hogy elfogadják ezt a segítséget. Mindebből következik, hogy ehhez a munkához érett személyiségű, megfelelően képzett mentorokra van szükség. A munkaerőpiaci mentor által megszerzett ismeretkörök:

- országos és helyi foglalkoztatási helyzet;
- a munkanélküliség és egyes társadalmi csoportok helyzetének alakulása;
- a munkanélküliséget befolyásoló szempontok és azok összefüggései;
- a foglalkoztatáspolitikai eszközök aktuális felhasználása, amelynek segítségével a mentor képessé válik ügyfele munkaerőpiaci helyzetének megítélésére;
- foglalkoztatási kereslet-kínálat alakulása;
- A mentornak fel kell térképeznie, hogy milyen munkaterületre, milyen végzettségi, szakmai és egyéb követelményekkel keresnek a munkáltatók aktuálisan munkavállalókat;
- A munkaerőpiaci mentornak ismernie kell a munkaügyi központok támogatási lehetőségeit, szolgáltatásait, valamint az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) intézményrendszerének felépítését, a munkanélkülieket érintő ellátási formákat, aktív eszközöket, szolgáltatásokat;
- A munkaerőpiaci mentor számára fontos, hogy megismerje a térségben dolgozó civil szervezeteket, eligazodjon az általuk nyújtott szolgáltatások között;
- A segítő tevékenységnél elengedhetetlenül fontos különböző hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatos legfontosabb ismeretek megszerzése.
- A mentori munka alapvető etikai feltételrendszerének az ismerete, elsajátítása, önálló szakmai munkába való beépítése.

A mentorpedagógus a pedagógusképzésben szerzett ismeretekre és a köznevelésben szerzett tapasztalatokra építve a köznevelés rendszerének, intézményrendszerének működésével, hatékony irányításával; az oktatás-nevelés tartalmi szabályozásának új követelményeivel és a tartalmi követelmények oktatásban és a nevelésben történő gyakorlati alkalmazásával; a pedagógus tevékenységével és az egyéni

sajátosságokra érzékeny személyiségformálással, valamint a pedagógus munkakörökhöz, illetve a közoktatási intézmények egészéhez kapcsolódó mentorpedagógus tevékenységgel kapcsolatos új ismeretek és kompetenciák fejlesztésére alkalmas szakember. A szakvizsgázott munkaerő képes:

- az intézményi (bölcsődei, óvodai, családi napközi) gyakorlat megtervezésére, megszervezésére, vezetésére és értékelésére magas szinten;
- a hallgató, kezdő pedagógus munkájának nyomon követésére, fejlesztő konstruktív értékelésére, visszacsatolás facilitálására;
- a szakmai kompetenciák meghatározására, fejlesztésére, mérésére, értékelésére;
- a hallgató, pályakezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatására, segítésére;
- az egész életen át tartó tanulást, a hallgatók, pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációjához szükséges kompetenciák megalapozására, fejlesztésére.

A mentorpedagógus olyan szakember, aki szakszerű, hatékony támogatást tud adni pedagógustársainak az osztálytermi/szervezeti változások kezeléséhez, a nevelési-oktatási intézménybe (mint munkaszervezetbe) való beilleszkedéshez (pályakezdő vagy másik intézményből jött pedagógus belépése, tartósan távollévő munkatárs visszaintegrálása), segítséget nyújt a kiégés megelőzéséhez, a - személyes fejlődés támogatásához. A képzés ötvözi a vezetési alapismereteket, készség- és képességfejlesztést az egyének és csoportok hatékony támogatásához szükséges tudással. A felnőttképzés elméletének és módszertanának, a tanácsadásnak, (ön)reflexió eljárásainak ismerete, alkalmazásának képessége az intézményi humánerőforrás fejlesztésének kulcsszereplőjévé teszi a képzésen szerzhető tudás birtokosait. A gyakorlatvezető mentortanár képzés pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés, mely az alábbi leírással, céllal érhető el több hazai egyetemen is: A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint – a kezdő pedagógusok közoktatási intézményben történő egyéni gyakorlatának szakvezetői feladatait, illetve a már diplomát szerzett gyakorlók körében az iskolavezetés megbízásából a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációját támogató feladatokat láthatja el. Jellemzően levelező formában választják a pedagógusok, hiszen így munka mellett is, családi kötelezettségeikkel összeegyeztetve is vállalhatják a képzést, melyek féléves tandíja általában 130- 200.000 Ft között mozog.

## 7. Etikai alapelvek

A mentorálás hatékonysága érdekében a mentor személyével és tevékenységével szemben szigorú etikai elvárások fogalmazhatók meg. A mentor és mentorált kapcsolata bizalmon alapul ezért alapvető, hogy a mentor kizárólag segítőkész szándékkal közeledjen a mentorált felé, a vele kapcsolatos adatokat bizalmasan

kezelje, fejlesztési céllal használja fel, a mentoráltat ne hozza kínos helyzetbe a kollégák, a diákok előtt. A mentori munka kifejezetten a tanári szerepben megnyilvánuló jellemzők alakítására vállalkozhat a személyiség megváltoztatásának igénye nélkül. A mentorálás módszereinek megválasztását alapos tájékozódásnak és a mentorált beleegyezésének kell megalapoznia.

A nyilvánvaló hibák visszajelzésének elmulasztása, bagatellizálása hiba. A mentornak kerülnie kell a mentoráltakkal kapcsolatos minősítési eljárásban való részvételt.

A munkaerőpiaci segítő gyakorlat etikai normái szabályozzák az ügyfél és a mentor közötti viszonyt az 1995-ben elfogadott Szociális Munka Etikai Kódexében. A mentori tevékenységre a következő etikai normák vonatkoznak:

- A mentor tiszteletben tartja és felismeri, hogy a munkavállalási nehézségekkel küzdő emberek szeretnének dolgozni és hasznos tagjai lenni a társadalomnak;
- A mentor munkája során nem diszkriminál;
- Az ügyfél és a mentor kapcsolata bizalmon alapul, amely elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a mentor előre tájékoztatja a klienst a segítségnyújtás előre látható menetéről, formájáról, várható következményeiről megadva a kliens számára az autonóm döntéshozatal lehetőségét a segítség elfogadására vonatkozóan;
- A segítő az ügyfél számára biztosított juttatásokból nem részesülhet;
- A mentor biztosítja az ügyfél jogát a bizalmon, titoktartáson alapuló kapcsolathoz, vagyis nem ad ki információt az ügyfélről az ő tudomása és beleegyezése nélkül, kivéve, ha ez súlyosan veszélyeztet bárkit. A titoktartás minden szóbeli, írásbeli, hang- és képanyagra vonatkozik;
- A mentor, munkája során az ügyfél érdekeit tartja elsődlegesnek;
- A mentor, illetve a szolgálat felelőssége, ha másokat is bevon ügyfele problémáinak megoldásába, ügyeinek vitelébe;
- A mentorálást végző elsősorban a segítő folyamat minőségéért tartozik felelősséggel! Nem vállalhat el olyan esetet: amelyben tevékenységét visszaélésre vagy emberellenes célokra használhatják fel, vagy amellyel túllépi képzettsége, kompetenciája határát, illetve amellyel összeférhetetlenséget teremt.

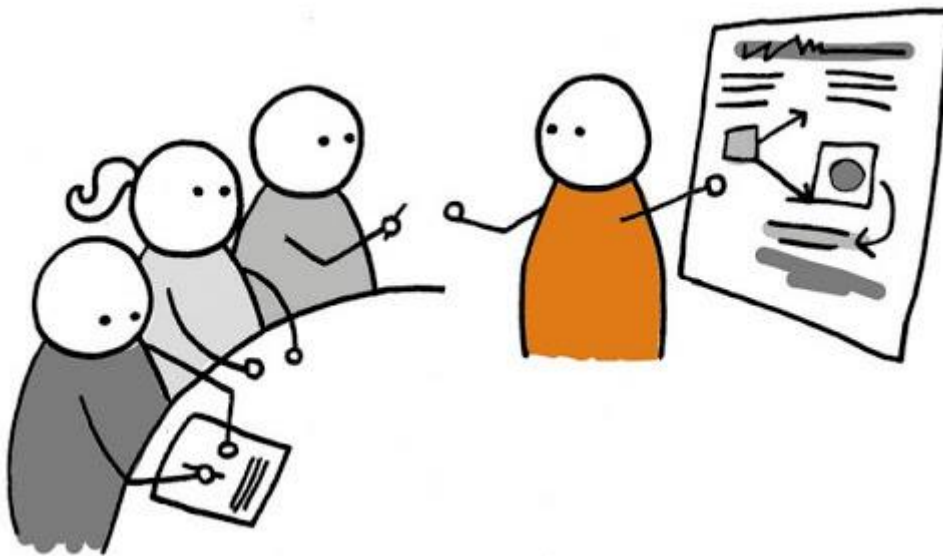


## 8. Mentorok továbbképzése

Rendszeres szakmai napokon lehetőség nyílik egy-egy aktuális feladat célzott megismerésére, átbeszélésére, illetve csoportos mentori tapasztalatcserékre. A mentorok szakmai személyiség fejlődését és az aktuális kihívásokra történő reagálást csoportos szupervízió segíti, míg a terepi közösségfejlesztési folyamatok során felmerülő kérdésekben gyakorlott közösségfejlesztők adnak számukra szakmai tanácsokat.

Tekintettel arra, hogy a mentori munka jelen projektben a közoktatás színterein zajlik, így a mentorok továbbképzését, szakmai hozzáértésük fejlesztését két tématerület szerint különböztethetjük meg. Az egyik területhez azok a felsőoktatás rendszeréhez tartozó képzések tartoznak, amelyek esetében a pedagógus diploma bemeneti feltételként rögzített, s amelyek 3-4 szemeszteres elméleti és gyakorlati órákat egyaránt tartalmazó kurrikulumok mentén valósulnak meg a különböző hazai vagy akár a nemzetközi egyetemeken.

Szót kell ejtenünk azokról a rövid, tréning jellegű képzésekről, amelyek vagy a felnőttképzés keretrendszerében, vagy akár a más szervezetfejlesztéssel, személyiségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezetek, vagy forprofit szervezetek képzési palettáján jelen vannak, hiszen ezek között is elérhető számos olyan, szakmai tartalmában releváns program, mely a mentori munka hatékonyságát nagyban támogatni tudja.



8 ábra: Továbbképzések szerepe a mentori munkában Forrás: internet

Tapasztalataink szerint, valamint a fent leírt, mentorok személyiségével szemben támasztott követelményrendszer ismeretében megállapíthatjuk, hogy a közoktatásban zajló mentori támogató szolgáltatásban hatékonyak az alábbi témakörökben szervezett képzések:



- általános életvezetés, coaching
- stresszprevenció, stresszkezelés
- konfliktuskezelés
- időgazdálkodás
- tanulási képességek fejlesztése, tanulási technikák
- drámapedagógiai témakörben szervezett kurzusok
- önismereti tréningek
- pályaorientációs kurzusok

Ezekben a témakörökben piaci szereplők, egyéni szakértői hálózatok, és akár civil szervezetek is kínálnak eltérő óraszámú, és természetesen eltérő minőségben képességfejlesztő, a mentori személyiséget támogató programokat, amelyek a holisztikus humánszolgáltatási folyamatban mindenképp eredményességnövelő hatással lehetnek. A nehézség ezen kurzusok mentorok által való teljesítése kapcsán az, hogy különösen a piaci szereplők által szervezett programok igen jelentős költséget jelentenek, melyek megfizetésére sem a pályázati rendszerben működő programokban, sem a normál esetben a közoktatási költségvetésből finanszírozott programokban nincs lehetőség. Az önköltséges képzések megvalósítása szintén nehezen képzelhető el, hiszen nem várható el egy-egy mentortól, hogy saját, családi költségvetése kárára vállaljon fel olyan jelentős anyagi terhet, mint amelyet egy ilyen program jelent. Ennek az anomáliának a feloldására szükségesnek tartjuk az olyan ingyenes oktató, mentori programok megszervezését és megvalósítását, melyek az online tananyagok hozzáférésén túl olyan módszertani, gyakorlati innovációkat is átadnak, mint a fent nevezett mentori fejlesztő tudások és képességek.

Szupervízió a mentori munkában: A szupervízió a leghatékonyabb szakmai személyiségfejlesztő módszer a szociális, pedagógiai, profit és nonprofit területen. Célja a hivatásbeli személyiség kompetenciafejlesztése.

A szupervízió nem felügyeletet, nem ellenőrzést jelent, hanem egy tanulási folyamat a személyes tapasztalat szakmai és/vagy személyes kontextusában. A szupervízió eszköztára az alkalmazott pszichológia és a pszichoterápia módszerei közül integrálódnak, tiszteletben tartva a kompetenciahatárokat és -kereteket. A szupervízió eredendően egy fejlesztési folyamat, amit gyakran alkalmazunk munkánk során különböző helyzetekben. A csoportfolyamat során a résztvevő vezetők vagy együttműködő teamek a szupervízor segítségével olyan „szabad teret” hoznak létre, amelyben saját szakmai, illetve személyes tapasztalataikat tovább mélyíthetik. Eközben egyre nyitottabbá, őszintébbé, magabiztosabbá válnak munkahelyi környezetükben. Tapasztalataink szerint egy szervezeti szintű szupervíziós folyamat az egyik leghatásosabb módja a szervezeten belüli nyíltság és együttműködés

fejlesztésének. A csoport segítségével a résztvevők szakmai életében felmerülő személyes kérdésekre, dilemmákra máshogy, egy új megvilágításban nézünk rá. Mindenki a saját egyedi, egyéni látását adja az éppen felvetett problémához, így annak eredeti szűk jelentése, problémajellege kitágul, átértékelődik. A résztvevők közben képessé válnak saját szakmai dilemmáik rejtett, személyes jelentéseit felfedezni, saját működésüket megérteni. Ez teszi lehetővé a problémák túllépését, meghaladását. A tapasztalatokból való tanulás így képessé és folyamatos fejlődési lehetőséggé válik, és mint belső vezető a személyes és a szakmai élet helyzeteiben egy hatékonyabb, hitelesebb, tudatosabb jelenléthez segít hozzá. Alapvetően az önazonos működés megerősítését segíti minden szakmai helyzetben. Ez a fejlesztési mód a résztvevő számára lehetőséget ad arra, hogy:

- a problémákat személyes fejlődése irányjelzőiként élje meg és használja,
- megértse a visszatérő nehézségekben, konfliktusokban saját működését, ezzel közelebb léphessen önmaga elfogadásához és nyitottabbá váljon másokra,
- megtapasztalja, feltérképezze, és képviselje saját személyes és szakmai kompetenciahatárait,
- kialakítsa saját szakmai szerepeit, amelyekkel valóban azonosulni tud,
- teljesebbé váljék saját szakmai személyisége, és ezáltal egyéb szerepeiben is megerősödjön,
- elfogadjon másokat, mások eltérő tempóját, működését és képviselni tudja valós elvárásait mások felé,
- a saját működését, viselkedését a helyzetekben lévő többi szereplővel együtt változó rendszerként fogja fel.

Egy lehetséges szempontsor a mentorjelölttel folytatott reflexiós beszélgetéshez:

1. Gondoljon arra, hogy mennyire sikerült közelebb jutnia a céljaihoz az utóbbi hat-nyolc hétben! (Miből tudja, hogy előre haladt? Hogyan tudta megtenni ezeket az előrehaladást mutató lépéseket?)
2. Melyek azok a tapasztalatok, tevékenységek, melyeket a leghasznosabbnak ítél a szakmai fejlődése szempontjából? (Miért segítettek ezek ennyire? Voltak-e olyan támogatott tevékenységek, segítségék, amelyek kevésbe segítettek? Miért?)
3. Vannak olyan területek, részkompetenciák, ahol kevesebb előrehaladást mutatott? (Miért gondolja ezt? Mít gondol, miért történt ez?)
4. Milyen további segítséget, támogatást gondol hasznosnak? (Mi segítené az eddigi eredményeire való építést és a céljaihoz való közeledést?)
5. Milyen új célokat fogalmazna meg? Ezek megvalósítását milyen lehetőségek, tevékenységek támogatnák? (Ez lehet olyan, amit még nem sikerült elérni, de lehet teljesen új elem is!)

## 9. Mentoráltak bevonása, kapcsolattartás

A humánszolgáltatások tekintetében a bevonás, a célcsoporttagok megszólítása, informálása fontos kérdés, ezért kézikönyvünkben ezzel a témakörrel is foglalkozunk.

Minden esetben a lényegesebb szempont az első fázisban a megszólítani kívánt célcsoportokkal való kommunikáció hatékonysága. A fiatalokat támogató programokban a szolgáltatásokat biztosítóknak tekintettel kell lenni arra, hogy melyek azok a kommunikációs csatornák, amelyeket az adott korcsoporthoz tartozó személyek preferálnak, jól és könnyen használnak. Ebben az esetben a Facebook, az Instagram és egyéb közösségi média platformjai jelentenek megoldást, illetve az olyan online kommunikációs alkalmazások, amelyek a fiatalok által használt IKT eszközökről is könnyen elérhetőek. Előnyben kell részesíteni a bevonás, kapcsolattartás tekintetében természetesen az elektronikus levelezés, a DM kampány lehetőségeit is, valamint a figyelemfelkeltő eszközök esetében is ezen csatornák alkalmazását érdemes előtérbe helyezni.

Természetesen a fiatalok megszólítását követően a kapcsolattartásra is vonatkoznak a fentiek, azzal a kivétellel, hogy sok esetben van szükség arra, hogy a szülőket is bevonjuk a mentori folyamatba, amellyel összefüggésben azonban a személyes kapcsolattartás kedveltebb, hatékonyabb lehet, ugyanakkor ebben az esetben a kommunikáció, az esetleges megállapodások digitalizálásával is foglalkozni kell, az adminisztratív tevékenységek itt sem sikkadhatnak el.

## 10. Mentorálás módszerei

A mentori munka sajátosságából fakadóan egy interperszonális kapcsolatban megvalósuló szolgáltatásról van szó, ami a elsősorban a szóbeli információ közlésén alapul, de mint sok egyéb humánszolgáltatás esetében is, ebben a támogatási formában is megjelennek azok a speciális, a folyamat céljaira szabott módszerek és eszközök, amelyek megismerése kiemelt jelentőséggel bír. Jelen dokumentumban sorra vesszük azokat a módszereket, amelyeket a projekt megvalósítás során érdemes a célcsoporttagjaink speciális igényeinek ismeretében alkalmazni.

1. Célzott beszélgetés: Ruth Bang klasszikus munkája nyomán célzott beszélgetés a közkeletűen elfogadott megnevezés. A célzott beszélgetés ideális modellje - Rogers interpretációja szerint - magába foglalja, hogy a beszélgetésvezető szakember előítélet nélkül, teljes mértékben rendelkezésre áll partnere számára és bátorítja annak spontán megnyilvánulásait. Magatartásában nincs semmi megítélő, anélkül fogadja el ügyfelét, hogy kritizálná, vétkesnek nyilvánítaná, tanácsot

osztogatna. Nem akar irányítani vagy ellenőrizni, nem keres benne „valamit”. A beszélgetést az ügyfél kezdeményezi és irányítja. Nyilvánvalóan azzal a szándékkal, hogy megértse a másikat saját nyelvén, hogy az ő kifejezéseivel azonosulva nyílják fel a másik szubjektív világa. Ennek a beszélgetésvezetési programnak, még inkább módnak végig tükröznie kell, hogy a szakember folyamatos erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy objektív maradjon, hogy a kezében tartsa érzelmei ellenőrzését az egész beszélgetés során. A célzott beszélgetés:

- nem társalgás /bár lehet a bevezetője
- nem vita /érvek, ellenérvek, magas indulati hőfok
- nem interjú /tömegkommunikáció
- nem kihallgatás /amely alárendelt helyzet, védekezést vált ki
- nem a kérdező szónoklata /amely saját beszéd hallgatás, hatalmi akarat megnyilvánítás vagy félelem attól, amit a másik mond
- nem gyónás /erkölcsileg nem értékel, felold, ítélt
- nem diagnóziskeresés /orvosi interjú/

A célzott beszélgetés folyamatában érdemes olyan direktív és nem direktív kommunikációs eszközöket alkalmazni, mely a mentorált személy beszélgetésvezetéséhez a lehető leginkább alkalmazkodva támogatja a beszélgetés előrevitelét, így különösen az aktív hallgatást, a parafrázist, az érzelem-visszatükrözést, a blokkolást, az összegzést, a nyitott mondatot és a zárt kérdést.

Míndezek aktív használata révén a mentor és a mentorált közötti kapcsolat a beszélgetés révén elmélyül, a nyíltság és őszinteség hatja át a kapcsolatot, mely a teljes mentori munka alapszemlélete kell, hogy legyen.

2. Projektmunka: A projektpedagógia kidolgozója John Dewey, amerikai filozófus és pedagógus, a Chicagói Egyetem tanára, aki a XIX. század utolsó éveiben teremtette meg kísérleti iskolájában a módszer alapjait. Itt dolgozta ki és alkalmazta először újító gondolatait. Pedagógiai elképzeléseit a *The School and Society* (Iskola és társadalom, 1899) és a *Democracy and Education* (Demokrácia és nevelés 1916) című műveiben fejtette ki. A projekt egy olyan sajátos tanulási egység, tanulási technika, amely a megismerés fő forrásává az önálló és csoportos tapasztalást teszi. Más szóval a projekt egy ismeretszerzési folyamat, amely az elsajátítást egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósítja meg. A módszer lényege nem kizárólag az, hogy a tanulók egy-egy problémára megoldást találjanak, hanem az, hogy a lehető legtöbb összefüggést és kapcsolódási pontját is felfedjék. A passzív befogadó és feldolgozó magatartás helyett a diáknak lehetősége van saját meglévő képességeinek, viselkedési formáinak kipróbálására, és újak kialakítására. A

projektmódszer fő értéke, és egyben leginkább hasznosuló eleme, maga a munkafolyamat, a munka konkrét eredményei és végtermékei mellett. Vagyis a projektmunka során megvalósuló ismeretsajátítás mellé fontosságban felzárkózik maga a gondolkodási folyamat, valamint az egyéb gyakorlati tevékenységek megvalósítása során szerzett tapasztalatok, élmények szellemi és érzelmi hatása. Az aktív ismeretszerzés közben, a tanulási folyamatot keretek közé szorító tudományos határok feloldódnak. Ez annál is inkább hasznos, mivel a tanuló a világot a tanulási folyamat közben is globális szemszögből, tudásának egész spektrumát kihasználva szemléli. A projektmódszer alkalmazása során az ismerettartalom nem veszít tudományos jellegéből, minőségéből, de a megismerés módjai jelentősen eltérnek a hagyományos ismeretátadáson alapuló passzív tanulói megközelítéstől. Egy-egy kérdés megválaszolásánál különböző képességstruktúrák azonos szerephez jutnak. A tehetség és sikeresség fogalma más definíciót nyer, hiszen az iskolába eltérő képességekkel érkező gyerekek a felmerülő feladatokat saját kompetenciáiknak és képességeiknek megfelelően oldhatják meg, így adott esetben olyan tanulók is hatékonyan részt vehetnek a projektmunkában, hozzájárulhatnak annak sikeréhez, akik a hétköznapi tanulási tevékenységben kevesebb sikerélményhez jutnak. A projektmódszer alkalmazásakor hierarchikus munkamegosztás helyett, a kooperativitás, az együttműködés kerül előtérbe. Mindenki saját élményei, képességei, tapasztalata alapján járul hozzá a csoport eredményességéhez, így a diákok bekapcsolódhatnak a célorientált mozzanatokba, és személyiségfejlődésük adott szakaszában meglévő ambícióik, tehetségük függvényében találják meg és végzik a projektfeladatokat.

3. **Önismeretfejlesztés:** az önismeret nem más, mint saját személyiségünk, azaz érzéseink, gondolataink, viselkedésünk és ezek egymással való kölcsönhatásainak a felismerése, megértése. Azaz saját működésünk mozgatórugóinak felfedezése. Amennyiben megérjük, hogy bizonyos helyzetek, emberek miért hoznak ki belőlünk adott érzéseket, gondolatokat és viselkedést, máris nagy lépést tettünk személyiségünk fejlődésének irányába. Önismeretre a hétköznapiak során is szert tehetünk, ha megfigyeljük és megértjük saját reakcióinkat és mások ránk adott reakcióit. Ezek alapján rájöhethetünk arra, hogy mi az bennünk, ami hatékonyan működik, jólétünk szolgálatában áll (pl. kitartásunk miatt elérhetjük céljainkat) és mi az, ami hátráltat bennünket (pl. kritika hatására rendre sokkal rosszabbul teljesíthetünk). Ha látjuk, hogy mik az erősségeink, akkor tudjuk, hogy mire alapozhatunk. Ha látjuk, hogy mi az, ami nehézséget okoz számunkra (pl. kritika hatására önértékelésünk összeomlik), akkor megpróbálhatjuk a negatív következményekkel járó reakcióinkat megérteni, majd átalakítani olyan módon, hogy saját vágyainkat, céljainkat szolgálhassák.
4. **Szemléltetés:** A szemléltetés a mentori folyamatban több személy közös tevékenysége, amikor egy vagy több személy a valóság egy részletét (jelenséget, tárgyat, eseményt, cselekvést stb.) mások

számára bizonyos jellemzők kiemelésével, saját értelmezésével kiegészítve úgy mutat meg, hogy a folyamat résztvevői a megismerési folyamatnak a lehető legaktívabb résztvevői lesznek. Hozzájárul az összefüggések megértéséhez, az általánosításhoz, és a használható, alkalmazás képes tudás megalapozásához. A szemléltetés többnyire nem elkülönülten, hanem valamely más módszerhez kapcsolódva jelenik meg az oktatásban. A szemléltetés szinonimájaként gyakran használt árnyalatnyi különbségeket mutató kifejezések közé tartozik a bemutatás, demonstráció és az illusztráció.

5. Szerepjáték: Szerepjátékról akkor beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét vagy funkcióit játssza el.
6. Játék: A játék (game) olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni. A játékok igényelhetnek előre gyártott eszközöket, mint például a „Gazdálkodj okosan” típusú játékok, lehetnek szóbeli vetélkedő jellegű játékok, s ide sorolhatjuk a papírral, ceruzával játszható keresztrejtvény jellegű játékokat is. A játékok erőteljesen motiválják a gyerekeket, amennyiben alkalmazásukra ritkán, a „komoly” tanulás színesítése érdekében kerül sor.
7. Vita: A vita dialogikus szóbeli módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét. A jól szervezett vitában a kérdéseket, véleményeket a tanulók egymáshoz és nem a pedagógushoz intézik, a résztvevők egyenrangúak. A vita módszerét minden életkorban és minden tantárgyban lehet alkalmazni, de az életkortól függően a megvitatandó téma bonyolultsága és a vita időtartama (10-15 perctől a másfél óráig) lényeges eltérést mutat. A vitában nemcsak a tanár értékeli a tanulók megnyilatkozásait, hanem a tanulók egymás és a tanár megállapítását is. A vita eredményes alkalmazásának feltételei között kell említenünk: a tanulók felkészítését a vitában való részvételre, a vita megfelelő előkészítését, és a vita megfelelő vezetését. A viták segítségével tartós tantárgyi tudás, problémamegoldó képesség, a kommunikációs készségek fejlesztése, attitűdök formálása, a személyközi kapcsolatok, a közösség fejlesztése érhető el.

Habár a fenti módszerek egy része hatékonyabban alkalmazható a többszereplős munkafolyamatokban, véleményünk szerint a mentori munkában, a kétszemélyes (mentor+ mentorált) is eredményre vezethet, abban az esetben, ha a mentor megfelelően átgondolja és előkészíti az adott módszer alkalmazásának feltételeit, esetleges eszközeit. Ezen felül hangsúlyozni érdemes, hogy a mentori munka akár kiscsoportban is megvalósulhat, ebben az esetben a hasonló problémákkal rendelkező tanulók kiscsoportos összevonására



van szükség, aminek eredményeképpen nem kizárólag az egyéni személyiségfejlődés realizálható, de a csoportos szociális tanulás sajátos eredményei is tetten érhetővé válhatnak általa, hogy a homogén csoport tagjai egymástól is tanulnak, ötleteket merítenek a többi csoporttag problémamegoldási stratégiáiból, módszertani eszköztárából.

## 11. Következtetések, javaslatok

Mentori kézikönyvünk elsődleges célja a mentorok szakmai munkájának támogatása, a munka hatékonyságának növelése érdekében. A dokumentumban felsorolásra kerültek azok a mentoráláshoz kapcsolódó alapdefiníciók, amelyek a támogató humánszolgáltatásokhoz kapcsolódóan kiemelt szereppel bírnak. Ezt követően a munka folyamatát, az etikai alapelveket írtuk le, majd olyan módszertani ajánlásokat mutattunk be, amelyek alkalmazása révén a mentorok a lehető leghatékonyabban lesznek képesek a mentoráltjaikat egyéni előrehaladásukban támogatni. Hangsúlyozzuk, hogy a módszerek jelentősége nem az innovativitásukban rejlik, mint inkább abban, hogy ezek konceptuális értelmezése a célcsoportok speciális igényeink megfelelően kell megvalósuljon, mely akár a mentorálás egyes fázisaiban is eltérő lehet. Javaslatunkban a kommunikációs csatornák sajátosságaira is felhívtuk a figyelmet, valamint szem előtt tartottuk azokat a mentori önfejlesztési lehetőségeket is, amelyek a mentori munkában mindenképpen szükségesek, hiszen minden humánszolgáltatásban érvényesül a folyamatosság elve, azaz az igény, hogy állandóan megújult, friss információkra, tartalmakra van szükség a személyes segítő munkákban.

### Felhasznált irodalmak

- Hujber T. (2012): Régi-új pedagógiai feladat: mentorálás. In 10 éves évkönyv. Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium, Kaposvár.
- Hujber T. (2014): A szakszolgálatok tehetséggondozó koordinátorainak tevékenységi területére kifejlesztett protokoll – Educatio, munkaanyag.
- Koncz I. (1999): A pedagógus szerepe a tehetség fejlesztésben. KLTE Debrecen.
- Zimmerman, M. A. – Bingenheimer, J. B. – Behrendt, D. E. (2005). Natural mentoring relationships. In: DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): Handbook of youth mentoring. Sage Publications, London. 143–157.
- Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): Handbook of youth mentoring. Sage Publications, London. 65–80.
- Sipe, C. L. – Roder, A. E. (1999). Mentoring schoolage children: a classification of programs. Prepared for the Public Policy Council of The National Mentoring Partnership. Public/Private Ventures
- Rhodes, J. E. – Spencer, R. – Keller, T. E. – Liang, B. – Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. Journal of Community Psychology, 6. 691–707.



**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

**SZÉCHENYI**  2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**