

Mentorálás a tehetséggondozásban

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program, valamint a Tehetséghidak Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőiknek.

Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta

MENTORÁLÁS A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014

Készült a „Tehetséghidak Program” (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében.

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



Szerkesztette: Gefferth Éva

Lektorok: Szivák Judit, Heimann Ilona

© Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta, 2014

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Tehetséghidak Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

TARTALOM

BEVEZETŐ GONDOLATOK (<i>Tamás Márta</i>)	9
1. A TEHETSÉGESEK MENTORÁLÁSA, RÖVID TÖRTÉNETI	
ÁTTEKINTÉS (<i>Nagy Tamás</i>)	11
A Tehetséghidak Program fő célkitűzései.....	15
Irodalom	18
2. A TEHETSÉG TERMÉSZETE ÉS TÁMOGATÁSI IGÉNYEI	
(Dávid Mária)	19
2.1. A tehetségek kognitív szükségletei, támogatási igényei	23
2.2. A tehetségek érzelmi igényei, az affektív támogatási szükségletek.....	30
2.3. A környezeti tényezők figyelembevétele a mentori munka során.....	33
2.4. Tehetséggondozás.....	36
2.4.1. A tehetségfejlesztés iskolai és iskolán kívüli szervezeti formái	36
2.4.2. A felnőttkori tehetséggondozás	38
Irodalom	39
3. A MENTOR SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN	
(Nagy Tamás)	41
3.1. A mentorszerep és a mentorálás fogalmi spektruma	41
3.2. A mentorszerep és a mentorálás fogalmi kontinuumuma	42
3.3. A mentor–mentorált kapcsolat jellemzői és működése	45
3.3.1. Felelősségvállalás és elvárások a mentorálás folyamatában	47
3.3.2. A sikeres és jó mentor kvalitásai, azaz mi tesz valakit jó mentorrá?	48
3.3.3. A jó mentor jellemzői	48
3.3.4. És milyen a „jó mentorált”?	49
3.4. A mentori kapcsolat fiatalkori fejlődésre való hatásának modellje	50

3.5. A modell koncepciója	52
3.5.1. A mentorálás hatása a szociális és érzelmi fejlődésre	52
3.5.2. A mentorálás hatása a kognitív fejlődésre	55
3.5.3. A mentorálás hatása az identitás fejlődésére	57
3.5.4. A mentorálás kapcsolati kontextusa: a közvetítő és moderáló folyamatok szerepe és hatása	58
Összegzés	64
Irodalom	66
4. A MENTORÁLÁSI FOLYAMAT SZAKASZAI, TERVEZÉSE	
<i>(Gefferth Éva)</i>	68
4.1. Miért kell a mentorálás szakaszairól beszélni?	68
4.2. Hány szakasza van a mentorálás életciklusának?	69
4.3. Melyek a szakaszok jellegzetességei?	73
4.3.1. Előkészítés, szervezés	74
4.3.2. Kezdeményezés	81
4.3.3. Fejlődés és kapcsolat fenntartása	87
4.3.4. Hanyatlás és felbomlás	91
4.3.5. Átértelmezés, újradefiniálás	93
4.4. Milyen szerepei lehetnek a mentornak a mentorálás folyamán?	94
4.5. A mentorálás értékelése	96
4.6. Utószó	99
Irodalom	100
5. A MENTORÁLÁS MÓDSZERTANA	103
5.1. A mentor kommunikációs készségei <i>(Dávid Mária)</i>	103
5.1.1. A támogató kapcsolatok kommunikációjának jellegzetességei.....	104
5.1.2. Beszélgetésvezetési fogások a mentori tevékenységben.....	106
Figyelési fogások	108
Befolyásolási fogások	115
Irodalom	119
5.2. A mentorált készségeinek fejlesztését támogató módszerek, eszközök <i>(Gefferth Éva)</i>	121
5.2.1. A mentor szükségletfelmérési kérdőíve	124
5.2.2. A mentorálandó értékelési skálája	125
5.2.3. Ötlebörze	126
5.2.4. A mentorált akcióterve	129
5.2.5. Célok megfogalmazása	130

5.2.6.	Tanulási és mentorálási terv	132
5.2.7.	Egyezség	133
5.2.8.	TAHM-feladatlap	134
5.2.9.	A mentorált reflexiók naplója	135
5.2.10.	A mentor értékeli a mentoráltat	136
5.2.11.	A mentorált értékeli a mentort	138
6.	A MENTORÁLÁS A GYAKORLATBAN	140
6.1.	Iskolai mentorálás (<i>Tamás Márta</i>)	140
6.1.1.	A mentorálás keretezése	140
6.1.2.	Egy mentor–mentorált kapcsolat első lépései	141
6.1.3.	Interjú Dusek Katalin tanítóval	143
6.1.4.	A mentorszerepről	147
6.1.5.	Mentorálás és előítélet. Laci útja a kisteleki cigánytelepről a CEU-ba	147
	Irodalom	148
6.2.	Iskolán kívüli mentorálás (<i>Tamás Márta</i>)	149
6.3.	A csoportos mentorálás (<i>Nagy Tamás</i>)	150
6.3.1.	Előnyök és hasznok a csoportos mentorálás során	150
6.3.2.	Nehézségek és hátrányok a csoportos mentorálás során	151
	Irodalom	152
6.4.	E-mentorálás (<i>Gefférth Éva</i>)	153
6.4.1.	Az e-mentorálás előnyei	153
6.4.2.	Az e-mentorálásnak a tanárok számára is vannak külön előnyei	154
6.4.3.	Az e-mentorálás korlátai	155
6.4.4.	Az e-mentorok kiválasztása	155
6.4.5.	Az e-mentoráltak kiválasztása	155
6.4.6.	Az e-mentorálás témái	156
6.4.7.	Hogyan zajlik az e-mentorálás?	156
6.4.8.	Az e-mentorálás megszervezése	157
6.4.9.	Az e-mentorálás időtartama	157
6.4.10.	Az e-mentorálás eredményessége	158
6.4.11.	Jó gyakorlatok.....	158
	Irodalom	160

7. A MENTORÁLÁS HELYE ÉS SZEREPE HAZAI GYAKORLATUNKBAN (Tamás Márta)	161
7.1. A tehetséggondozás szerepe az oktatásügyben	161
7.2. A mentorálás szerepe a tehetséggondozásban	161
7.3. Milyen lehetőségeket kínáltunk a pedagógusoknak?	163
7.4. Képzések, együttműködési felületek, fejlődési lehetőségek a mentorprogramban	163
I. A Kőbányai Nevelési Tanácsadó, Pedagógiai Szolgáltató Központ és Tehetségpont mentorképzései	167
II. A Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium képzései	169
8. A MENTOR HELYE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN, SZERVEZETÉBEN, KAPCSOLATRENDSZERE MÁS SZAKEMBEREKSEL. A MENTORÁLÁS ETIKAI VONATKOZÁSAI (Tamás Márta)	172
8.1. A mentor helye, szerepe, kompetenciahatárai	172
8.2. A mentor feladata, szervezeten belüli és kívüli kapcsolatrendszer	174
8.3. Szakmai etikai kódex	176
Irodalom	177
Tárgymutató	179
Melléklet	182

Tamás Márta

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A *Mentorálás a tehetséggondozásban* című könyvünk megírásához a MATEHETSZ részéről érkezett a felkérés. Többen nem is ismertük személyesen egymást, az ország, a világ más tájain dolgozunk elméleti és gyakorlati szakemberként. Már az első személyes találkozáskor nagyon hamar kiderült, egy nyelvet beszélünk, és pár óra alatt kialakult a könyv struktúrája, az egyes szerzők részfeladatai. Nagyon reméljük, hogy ez a harmonikus együttműködés a könyv olvasásakor is érezhető, és hasznos segédanyaggá válik mentoráló pedagógus és pszichológus kollégáink számára.

Talán kiolvasható az eddigiekből, hogy hol a tudásról, hol az érzésről beszélünk – nem véletlenül. Hiszen a mentorálás az a „műfaj”, ahol mindennél fontosabb a tudás, a tudatosság és az érzelem együttjárása.

Engedjen meg a Tisztelt Olvasó egy szubjektív megjegyzést, melyet alábbi személyes példám is megjelenít: mentorálnak és mentornak lenni egyaránt jó!

Már a középiskolában is volt egy matematikatanár, Ildikó néni, akit a mai fogalmaimmal mentoromnak nevezhetek. Jó matekosként nem tűrte, ha nem készültem fel megfelelően, megtalálta a módját, hogy beszélgessen velem, sőt – emlékszem – eljött családlátogatásra a szüleimhez is nyomatékosítani, hogy sajnálná, ha elkallódnék. Őszintén szólva kissé furcsa volt számomra a törődése, a magam kamasz módján kezeltem intelmeit és segítségét; „miért aggódik értem, nincs semmi gond” – gondoltam. És mégis, mély nyomot hagyott bennem pusztán a tudat, hogy **fontos vagyok** neki. Ezen néha elgondolkodtam. Mindenesetre a figyelme – talán mondhatom –, a szeretete nagyon jó érzés volt, **biztonságot adott**. Még egyetemista koromban is tartottuk a kapcsolatot.

Volt még a biológiatanárom, Jenő bácsi, aki szintén meghatározó ember az életemben. Ő indított el a pszichológia irányába. (Azokban az években kísérleti jelleggel a biológia tantárgy keretében fél éven át pszichológiát is tanított nekünk.) Vele nem éreztem a személyes közelséget, de a tantárgya iránti elkötelezettsége, magas szintű tantárgyi tudása, az a **szeretetteli elvárás**, amellyel felénk fordult, jó példa volt számomra. Még megélte a 30 éves érettségi találkozónkat, amelyen azt mondtam neki: „Jenő bácsi, magának köszönhetem, hogy pszichológus lettem. Köszönöm.” Ugyan, fiam – mondta –, nem csináltam én semmit.

És aztán az egyetem... Volt egy szelíd, halk szavú, mindig csinos tanárnő, aki úgy tudott beszélni a fejlődéslelektanról, hogy annyira egyszerűnek tűnt, hát persze, rendben, ennyi? Amikor vizsgára került sor jöttünk rá, hogy az egyszerűen, érthetően megfogalmazott mondatok milyen **nagy tudást** jelentenek. Mindig csodálkoztott, hogy elolvastuk azt az irodalmát is, amely még ajánlott sem volt, nagyon készültünk a vizsgájára, mert nem akartunk csalódást okozni neki. Az országban nagyon sok pedagógus és pszichológus nőtt fel mellette, igen, Porkolábné dr. Balogh Katalinról van szó. Hogy tudott annyi ember „Kati nénije” lenni, hogy közben mindenki a teljes figyelmét élvezte? Hogyan tudta követni annyi hallgató lépéseit, és kedvesen, de ha kellett, szigorúan jelezni: látom, amit csinálsz. És mondania sem kellett, tudtuk, ha valami nem helyes. Büszke voltam rá, hogy mentorból barátjának tudhattam magam az évek során, és **viszonozhattam** azt a sok emberi és szakmai segítséget, melyet Tőle kaptam.

Milyenek is voltak számomra ezek az emberek? Valami hasonlóság volt közöttük? Igen, az egyik, hogy mindhárman szakmájuk nagy tudorai voltak, elkötelezetten, igényesen tartották óráikat. A másik, hogy a tantárgy megtanulásán túl **akarták**, hogy közük legyen hozzám. **Figyeltek, segítettek, neveltek.** Személyiségükkel, tudásukkal és tetteikkel érték- és mértékadóvá váltak életemben. Hiszem, hogy ez a minta az, amely meghatározza tanítványaimhoz és klienseimhez való viszonyomat.

Ma már – elmondhatom – én is sok ember mentora lehettem. Az egyik definíció kiemeli, hogy a mentor nem anyagi haszonért dolgozik. És ez így van. Sőt, ez fontos! Mert a figyelmet és a törődést nem lehet pénzért megvenni. Ahhoz egy belső indíttatás kell, amely azt mondja: adni, tanítani jó. Közünk van egymáshoz!

1. A TEHETSÉGESEK MENTORÁLÁSA, RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Hazánkban, az elmúlt 10 évben, a mentorálás leginkább a hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztéséről, tehetséggondozásáról, illetve az iskolai mentorálás általános iskolai évfolyamokra való kiterjesztéséről szólt (Tóth 2008). Megjelentek az állam által támogatott gondozási-mentorálási formák (Arany János Tehetséggondozó Program, Útravaló Program, Katapult Program), és több civil kezdeményezés indult (pl.: Soros Alapítvány, Csányi Alapítvány), melyek a hátrányos helyzetből adódó lemaradások kompenzálásán túl, a gyermekek képességeinek fejlesztését és a tehetségesnek értékelt gyermekek támogatását vállalták.

A mentorálás története az ókori görögökig, kb. i. e. 800-ig nyúlik vissza, ekkor játszódik ugyanis a Homérosz által írt eposz, az Odüsszeia. Ebben Ithaka királya a trójai háborúba indulván barátját, Mentort kéri meg, hogy tanítója és barátja legyen fiának, Télemakhosznak. Mentor a legenda szerint egy ithakai nemes, Alkimosz fia volt, de sokkal többet nem tudunk az életéről és tetteiről, mégis, ha a híres Odüsszeusz rábízza fia nevelését és életét, nem lehetett híján kiváló képességeknek és bölcsességnek. Természetesen Mentor sikerrel hajtja végre feladatát, sőt oly mértékben megbízhatónak bizonyul, hogy Pallasz Athéné később az ő alakját felhasználva, Mentor képében megjelenve ad tanácsot Télemakhosznak az igazán „forró” helyzetekben. Az istennő részt vesz Télemakhosz utazásán, segít tervei felépítésében, és tanácsokat ad neki, melyeken keresztül a fiatal férfi erkölcsi és jellembeli fejlődésen megy keresztül. Az idősebb, megbízható segítő alakja így vált a történelem részévé és egyben a mentorálás folyamatának névadójává.

Történeti és történelmi szempontból a mentorálás ma ismert formája az 1900-as évektől kezdve ismerhető fel, elsősorban iskolai keretek között jelenve meg, illetve szorosan kapcsolódva a tehetséggondozás területéhez. Akár hazánkban, akár nemzetközileg tekintjük, a mai szóhasználattal hátrányos helyzetűnek nevezett társadalmi csoportok tanítására szolgált, de nemcsak „az elme pallérozására”, hanem például higiéniai ismeretek, kulturális értékek, vallásos tanítások átadására.

A mentorálás leginkább a 19–20. század fordulójának Amerikájában jutott legnagyobb szerephez, és vált elterjedtté a különböző kultúrájú néptömegek képzésében és fejlesztésében. Az amerikai mentorálás története szorosan összefügg az iparosodás fejlődésével, az ennek révén is megváltozó társadalmi változásokkal, a korábbi kulturális normák átalakulásával. Ezen változások elszenvedője és egyben a legérzékenyebb csoportja természetesen a gyermekek voltak, akik az elszegényedés és nyomor következtében betegségtől szenvedtek, iskolába nem jártak – a nyelvi akadályok miatt gyakran iskola sem volt, ahol megértették volna őket –, és kiugrásként csak a bűnözés maradt számukra.

Ennek a fokozatosan romló helyzetnek a megoldására indultak el az első gyermekmentő és -segítő mozgalmak, melyek közül a legismertebbé a Jane Addams által alapított Ifjúság Védő Egyesület vált. A következő nagy lépés a BB/BSA (Big Brothers Big Sisters of America) megalakulása volt, mely napjainkban 500 intézményben több mint 100 000 fiatal mentorálását végzi (DuBois 2005).

Ez a szervezet meghatározott központi programmal és szervezeti struktúrával rendelkezik, tulajdonképpen a know-how-t adja tovább a regionális szervezeti partnereknek, akik minimális mértékben, de változtathatnak a programon a helyi jellegzetességeknek megfelelően. A szervezet működése országszerte ismert és elfogadott, melyhez jelentősen hozzájárultak azok a kutatások, melyeket a mentorálás témájának szaktekintélyei végeztek a BB/BSA mintáján. Ezen kutatók közül is kiemelkedik DuBois, Rhodes és Karcher, akiknek munkásságából a tanulmánykötetben is idézünk.

Az amerikai mentorálás szakterületének képét, a BB/BSA szervezetén kívül, még a Public/Private Ventures alapítvány és a mentorprogramok eredményességének elősegítését célul kitűző MENTOR/National Mentoring Partnership szervezet határozza meg, melyek szociálpolitikai jellegű kutatásokkal, illetve a mentorálással kapcsolatos kutatások és szakmai rendezvények szervezésével és összefogásával fejtik ki hatásukat (DuBois 2005).

Természetesen a szervezeti, majd kutatási háttér létrejötte nem volt elegendő ahhoz, hogy a mentorálás népszerűvé váljon és elterjedjen, ehhez szükséges volt az állami szerepvállalás, mint háttér, mely lehetővé tette a professzionális kutatói bázis létrejöttét és az elméleti eredmények gyakorlati felhasználását; de mint látni fogjuk, csak részben eredményezte az egységes elméleti magyarázó modell kialakulását.

A mentorálás jövőbeni feladatai és irányai kapcsán DuBois és Rhodes fogalmazta meg észrevételeit (DuBois–Rhodes 2006), kiemelve a kutatások szerepét a különböző mentorálási területek közös hatótényezőinek azonosításában, az új mentorálási formák elterjedésével jelentkező, a mentorálás területére belépő, hozzá nem értő gondozási formák szűrését, az egyénre szabott mentorálás fejlesztését, de leginkább a mentorálásnak a többi pedagógiai

és/vagy személyiségfejlesztési programhoz való viszonyának rendezését. Ehhez szükség lenne sztenderdizált értékelőprogramok kialakítására, összehasonlító vizsgálatok elvégzésére, melyek révén lehetővé válna a mentorálóprogramok pontosabb integrálása a meglévő oktató-nevelő programokba.

Jelezve, hogy Magyarország jó irányba tart a nemzetközi mentorálási trendhez való illeszkedésben, a fenti problémák és tennivalók a hazai mentorálási folyamatokra is jellemzőek, „gyerekbetegségei” felismerhetőek.

A következő oldalakon a magyarországi mentorálás és tehetséggondozás összefonódó történetével ismerkedhetünk meg, melynek kialakulását és fejlődését a szakirodalomban 3 szakaszra bontják (Czeizel 1997; Révész 1994), és amely Martinkó (2006) alapján további alszakaszokra osztható. A magyarországi mentorálás története tehát a tehetséggondozás történelmén keresztül ismerhető meg mélyrehatóbban (részletesebben lásd Sarka 2009; Nagy 2010).

1. A modern kori tehetségmozgalom első időszaka a századfordulótól 1931-ig, az állami intézményesített tehetségvédelem korszakáig, főleg személyekhez kapcsolódik. A teljesség igénye nélkül, a tehetséggondozásért sokat tevő személyek ezen időszakából Fáy András, Zákány József, Dezső Lajos, Révész Géza, Imre Sándor és Nagy László voltak.

Mindannyian a kultúra és oktatás, egészségügy és kutatás valamely területének szakértői, a kor elismert emberei, akik szívügyüknek tekintették a fiatalság célirányos oktatását és támogatták azt. Nagy László például tanítóképző intézetben dolgozó tanár, kultúrpolitikában jártas szakember, aki kifejezetten az iskolára és az egyéni adottságokra helyezi a hangsúlyt a fejlesztés során.

Neki köszönhető a tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztály megalakulása a Magyar Gyermektanulmányi Társaság keretén belül, valamint a *Gyermek* című folyóirat megalakulása, mely tematikusan foglalkozott a tehetséges gyermekek témájával.

2. A második korszak a tehetséggondozásban és így a mentorálás területén is a tehetségfejlesztés szervezett, kezdetben egyházi, majd államilag támogatott időszaka. A református egyház gimnáziumának kezdeményezéseit ugyanis a magyar kormány 1941-ben (!) követte, Állami Tehetségvédelmi Alapot létesített, melynek révén szegény származású, rossz körülmények között élő gyermekek ezrei jutottak tanulási és képzési lehetőséghez. Ebben az időszakban alakult a híres Bolyai-kollégium, mely az ország vezető értelmiségeinek jelentős részét képezte. A tehetséggondozás munkája a Sárospatakon kialakított módszerek keretén belül zajlott, és párhuzamosan élt egymás mellett az egyházi és az állami kezdeményezés.

3. A harmadik korszak már a második világháború után következő időszak történéseit jelenti. Az új hatalmi berendezkedés a korábbi évek eredményes modelljeinek jó részét lezárta, az iskolákat államosította, a tömegoktatás és tömegművelés időszaka kezdődött. Tehetséggondozás azonban ekkor is zajlott, és talán minden addiginál korábban fontosabbá vált az időnként komoly, személyes kockázatot vállaló mentorok szerepe az ifjúkori tehetséggondozásban (a felnőttkori mentorálás szerepére és erejére ebben az időszakban talán jó példa a pszichológia tudományának és szakmájának túlélése és továbbfejlődése). Természetesen ekkor is léteztek hivatalos, állam által támogatott kivételek iskolák és kollégiumok szintjén, mint például a zenei tehetségfejlesztés (Kodály Zoltán szerepe említendő meg), vagy az egyetemi gyakorlóiskolák.
4. A tehetséggondozás további története tulajdonképpen az utóbbi 30 év történelme, melyből kiemelkedik – *lehetséges negyedik korszakként* – a 80-as évek végéig, a rendszerváltásig terjedő időszak, melyet a tehetséggondozás iskolai színtereken való megjelenése, a kutatások és az erősebb szakmai véleménynyilvánítás beindulása, valamint egyféle állami elköteleződés jellemez. Ennek eredménye a tehetséggondozással foglalkozó szakértői bizottság által megfogalmazott javaslattevő, illetve az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény megjelenése.

A tehetséggondozás történetének további állomásai közül a legfontosabbakat kiemelve látható, hogy a nemzetközileg is elismert szakembereink kezében hogyan formálódott a tehetséggondozása sorsa a 2000-es évek felé vezetve:

- Csatlakozás a Tehetség Világtanács (World Council for Gifted and Talented Children, WCGTC) és az Európai Tehetségsegítő Tanács (European Council for High Ability, ECHA) munkájához.
- Alap kutatások beindulása az MTA Pszichológiai Intézetében (Gefferth Éva, Herskovits Mária, Gyarmathy Éva), illetve az akkor még KLTE Pedagógiai–Pszichológiai Tanszékén (Balogh László, Polonkai Mária, Mező Ferenc), ezáltal a hazai tudományos munka kereteinek megteremtése és kijelölése.
- Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989-es megalakulása.
- Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), állami fenntartású tehetséggondozó program létrehozása 2000-ben.

5. A tehetséggondozás legújabb kori, ötödik szakasza már napjaink történéseit foglalja össze:
- **Nemzeti Tehetség Program** létrehozása 2008-ban, ennek megfelelő törvényi háttérrel, a program keretén belül Nemzeti Tehetségalap létrejött, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum kialakítása az Új Iskola, Új Tudás, Új Műveltség Program részeként.
 - Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program létrejött, melyet a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Tanács jogi képviseletét ellátó **Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége fejlesztett ki (MATEHETSZ)** és hozott létre, amelynek célja egy országos tehetségsegítő hálózat kialakítása (jelenleg is zajlik). A program kiemelt eleme a Tehetségpontok egymást segítő rendszerének megalakítása.
 - Legújabb eredményként pedig a Nemzeti Tehetség Program keretén belül, az Európai Unió támogatásával, Tehetséghidak Program elnevezéssel, az Új Széchenyi Terv részeként hoztak létre támogatási lehetőséget tehetséges fiatalok részére, mely programnak szerves része a mentorálás, az országos mentorhálózat kiépítése (a program 2013 januárjától 2014 nyaráig kínál vonzó lehetőségeket a tehetséges fiatalok számára).

A MATEHETSZ tehát a 2011-ben sikeresen zárult Magyar Géniusz Program tapasztalataira és a Tehetségpontok közel ezer intézményt számláló hálózatára támaszkodva kezdte meg a Tehetséghidak Program megvalósítását.

A Tehetséghidak Program fő célkitűzései

- kiemelkedően tehetséges fiatalok támogatása,
- a hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű tehetségek számára speciális programok kidolgozása,
- évközi és nyári gazdagító programok révén kiemelkedően tehetséges fiatalok támogatása,
- tehetséges fiatalok kortárscsoportjainak támogatása,
- a Tehetségpontoknál tanuló tehetséges fiatalok, a fiatalok szülei és pedagógusai kapcsolatrendszerének fejlesztése,
- Tehetség Piacter létrehozása a tehetség közvetlen társadalmi hasznosulása érdekében,
- itthon vagy külföldön sikeres felnőtt/ifjú tehetségek bevonása, hazai kapcsolatainak erősítése, mentori szerepvállalásának ösztönzése,
- tehetséggondozók és mentorok képzése,

- a tehetségsegítéssel kapcsolatos jó gyakorlatok terjesztése, a tapasztalatok átadásának biztosítása a magyarországi Tehetségpontok számára,
- a nemzeti tehetség életpálya-nyilvántartó és -követő rendszer (TÉNYKÖR) kialakítása,
- kommunikációs offenzíva itthon és az Európai Unióban a tehetségbarát társadalmi környezet erősítése érdekében.

A program megvalósítását a Tehetséghidak Projektiroda munkatársai segítik, Bajor Péter projektmenedzser irányításával. A Tehetséghidak Program szakmai vezetője Balogh László, a pszichológiatudományok kandidátusa, a Magyar Tehetséggondozó Társaság elnöke (honlap: <http://tehetseghidak.hu/> és <http://www.tehetsegprogram.hu/>).

A mentorálás tehát „előttünk hever”, a téma aktualitását jól jelzi az utóbbi években megalakuló, mentorálással foglalkozó szervezetek száma, melyek nagy többsége pályázati pénzek révén tartja fent magát, iskolai-intézményi kereten belül, jellemzően amatőr szervezeti háttérrel és szakembergárdával. Azonban megfigyelhető professzionális alapon működő, jelentős anyagi háttértámogatással rendelkező magánkezdeményezés is, amely kifejezetten hátrányos helyzetű gyermekek mentorálás keretén belül végzett tehetséggondozására jött létre.

Az alábbiakban a magyarországi mentorképzés egyik kidolgozójával, Kotschy Beátával készült „Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása” című interjúból kerül közlésre egy részlet (Kotschy 2012). Az interjúban képet kaphatunk a magyar (pedagógiai) mentorálás születési előzményeiről és hátteréről, valamint a mentorálás működésének modern szemléletéről.

„A mentorálás magyarországi előzménye, a CETT (Centre for English Teacher Training), vagyis az Angol Tanárképző Központ létrehozásával függ össze. Amikor '90-ben a rendszerváltáskor hirtelen nagy szükség lett angol és más idegennyelv-szakos tanárookra, több egyetemen angolszász mintára megalakult a hároméves angol és német tanárképzés. Ők voltak az elsők, akik az utolsó évben egyéves gyakorlatra mentek, és a gyakorlatot vezető tanárok számára mentorképzést szervezett az egyetem...

A CETT-et azóta beolvasztották az egyetemi képzésbe, és hiába hirdette meg az ELTE évről évre a mentorképzést, nem mutatkozott iránta érdeklődés. Gyakorlatilag az történt, hogy a szakma hamarabb gondolt ennek szükségességére, mint a gyakorlatban dolgozó pedagógusok, akik – előzetes minta és gyakorlat hiányában – még nem érzékelték, hogy milyen előnyökkel járhat ennek bevezetése. Igaz, Európában elsőként, több mint száz évvel ezelőtt Magyarországon alakult ki a gyakorlóiskolai rendszer, vezető tanárokkal. A szakmódszertanos kolléga járta a különböző gim-

náziumokat, és a legjobb tanárok közül választott az adott szaktárgyból vezető tanárokat.

A mentorképzés fel sem merült, mert úgy gondolták, hogy egy nagyszerű tanár meg tudja mondani, hogy mire van szüksége a tanulónak vagy a hallgatónak. Az azonban már kérdéses, hogy valóban meg tudja-e mondani.

A TISSNTE nevezetű nemzetközi mentorképző program által kivitelezett nemzetközi vizsgálatban, a vezető tanárok által kitöltött kérdőív kérdései között szerepelt, hogy *elég-e jó tanárnak lenni ahhoz, hogy valaki jó mentor is legyen.* A mentorok több mint 70%-a azt mondta, hogy nem.

Nem teljesen ugyanaz a két feladatkör, vannak olyan kompetenciák, amelyek sokkal erőteljesebben kell, hogy megmutatkozzanak a mentorálásban, mint a tanításban. Először is, a gyerekekkel vagy a huszoneves fiatalokkal való foglalkozás pszichológiai szempontból teljesen más hozzáállást igényel. Másodsorban, a mentorálásban olyanfajta kapcsolatteremtésre, értékelésre és segítségre van szükség, ami lehet, hogy szükséges lenne az iskolában is, de nem feltétlenül van a tanároknak ebben gyakorlata.

A mentori segítség csak a hallgató vagy pályakezdő nagyon tudatos és önállóan is kontrollált fejlődési folyamatára épülhet. Vagyis a mentorálás a hallgató önálló tanulásáról, a tanítási és a pedagógiai tevékenység javításáról szól, és annak a tanulási környezetnek a biztosításáról, amiben a hallgató könnyebben tud tanítani a pálya kezdetén. Ha a hallgatónak valamilyen nehézsége vagy problémája akad, akkor a mentorának kell olyan feladatok elé állítani, amelyekben azt gyakorolni, tanulni tudja. Egyfajta kritikus barátnak nevezhetnénk azt a szerepet, amire a mentorálásban szükség van, ami kifejezi, hogy olyan baráti, kollegiális kapcsolatról van szó, amelyben azért a szakmai tapasztalatkülönbség nem vész el, sőt arra épül a kapcsolat. Más szavakkal: a mentor az önálló tanulási folyamat segítője lesz.”

Az interjú 2011 őszén készült, és teljes terjedelmében az „Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása” című kiadványban olvasható.

Irodalom

- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image–Minerva Kiadó, Budapest.
- DuBois, D. L.–Rhodes, J. E. (2006): Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34, 547–565.
- DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication, London.
- Kotschy B. (2012): Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/almaafan2/Alma2_A_tanulas_tamogata_2012_honlap.pdf (Letöltve: 2013. 02. 05.)
- Martinkó J. (2006): Fejezetek a Magyar Tehetséggondozás történetéből. *Nevelés-történet*, 3–4. sz.
- Nagy T. (2010): A mentor–mentorált kapcsolat jellemzői és a gyermek–ifjúsági mentorálás új modelljei. In Ináncsy-Pap J.–Orosz R.–Pék Gy.–Nagy T.: *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Géniusz Könyvek 14, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 115–138.
- Révész G. (1994): A tehetség korai felismerése. In Balogh L.–Herskovits M. (szerk.): *Tehetség és személyiség*. A KLTE Pedagógiai–Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Sarka F. (2009): *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*. http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetseggondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf (Letöltve: 2013. 01. 05.)
- Tóth L. (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 79–96.

Dávid Mária

2. A TEHETSÉG TERMÉSZETE ÉS TÁMOGATÁSI IGÉNYEI

A tehetséges személyek jellemzőire, a felismerés és a gondozás módszereire vonatkozóan gazdag szakirodalmi háttér áll rendelkezésre Magyarországon, amelyekből a mentorok is tájékozódhatnak. A legkönnyebben a MATEHETSZ honlapján elérhető tehetségkönyvtárban (<http://tehetseg.hu/tehetsegkonyvtar>) található korszerű szakmai anyagok a tehetségneveléshez. Ebben a fejezetben a mentori tevékenység szempontjából fontos elméleti hátteret kívánjuk hangsúlyozni, hiszen a mentornak is ismernie kell a tehetséges személyek jellemzőit és speciális igényeiket ahhoz, hogy hatékonyan tudjon segíteni.

„A tehetség természeti erő, amely a megjelenésére alkalmas környezetben alkotóerővé válhat” – írják a „Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozáshoz” című kiadvány szerzői. Ennek az alkotóerőnek a felszabadítása nyilvánvalóan mind a tehetségigéretnek, mind a társadalomnak érdeke. A mentoroknak a tehetség kibontakoztatásában kiemelt szerepük lehet.

Ugyanakkor sokféle tévhit is elterjedt a tehetséggondozás körül. Ilyennek tekinthető például, ha azt halljuk, hogy „Mindenki tehetséges valamiben.” Ha ezt az állítást elfogadnánk, akkor túlságosan kitérítanánk a tehetség fogalmát, és az átlagos eredményeket is a tehetség kategóriájába sorolnánk. Igazzá módosítani úgy lehetne ezt az állítást, hogy „mindenki **lehet** tehetséges valamiben”. A „Szakmai ajánlások” pontosan fogalmazza meg, hogy az alkotó tehetségek „a kiemelkedő teljesítményhez szükséges sajátosságokat kifejlesztetni képes tehetségekből kerülnek ki. A tehetség ritka, de valószínűsíthető, hogy közel sem annyira, amennyire jelenleg látszik. Mindenkire úgy kell tekinteni, hogy akár tehetség is lehet” (de nem biztos, hogy az). Másik gyakori tévhit, hogy „A tehetséget nem lehet eltaposni.” Vagyis hogy az igazi zsenialitás utat tör magának bármilyen körülmények között. Egy ilyen tévhitért nagy árat fizethet a társadalom, az elkallódott tehetségek meg nem valósult alkotásainak veszteségét, amelyet fel sem lehet becsülni. Ismert Milgram tehetségtipológiája (idézi: Gyarmathy 2006), amely jól demonstrálja, hogy a tehetség megjelenése nem szabályszerű. Nem mondható el az, hogy minden nagy művész, vagy más területen alkotó ember már gyermekkorában is szükségszerűen kiemelkedett volna társai közül. Van olyan életpálya is, amelyben a korai tehetségigéret felnőttkorában is beváltja a hozzá fűzött re-

ményeket (pl. Mozart). De számtalan példát találhatunk arra, hogy felnőttkorukban kiemelkedő alkotókat gyermekkorukban kifejezetten gyenge képességűnek gondolta a környezete. Einsteint tanárai sem nagyon szívtették, mert túlzottan önállóságra törekvő volt, és nem rejtette véka alá véleményét, amivel tanárai ellenszenvét sikerült kivívnia. Ezt igazolják azok a fennmaradt mondatok, amelyek szerint valamelyik tanára nyersen közölte vele: „*Einstein, magából nem lesz semmi!*”

Előfordul, hogy a korai tehetség megnyilvánulását nem követi felnőttkori teljesítmény, és valószínű, hogy igen magas azok aránya is, akiknek a tehetségét sem gyermekkorban, sem felnőttkorban nem ismerte fel és nem aknáta ki a környezete. A tehetségvesztés jelenségének elkerülése minden tehetséggondozó tevékenység alapvető törekvése. A MATEHETSZ által készített országos reprezentatív közvélemény-kutatás a tehetség társadalmi megítéléséről azt mutatja, hogy: „A felnőtt, 18–59 év közötti válaszadók többsége szerint a tehetség nem »tör utat« magának – a válaszadók mindössze 18%-a gondolja, hogy »a tehetséget nem kell támogatni, az magától is kitör«, az egyértelmű többség tehát elfogadja a tehetségsegítés fontosságát”. <http://tehetseg.hu/aktualis/nem-tor-ki-magatol>

De mit is tekinthetünk tehetségnek? Erre vonatkozóan a szakirodalomban számtalan meghatározás olvasható. Jó tájékozódási pontot jelent Czeizel (1997) és Gyarmathy (2006) definíciója, melyekben a következőképpen fogalmazzák meg a tehetség lényegét. „A tehetség nem más, mint egy potenciális lehetőség, ígéret arra, hogy valaki valamilyen társadalmilag hasznos emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hozzon létre úgy, hogy ez számára meglegegedettséget, sikerélményt jelentsen.” Valamint: „A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önészlelés. A tehetséges egyén gondolkodásmódjában és ennek következtében a világgal való kapcsolatában tér el az átlagostól. A tehetségesek gyakran leírt jellemzői a kiemelkedő képességek, kíváncsiság, rugalmas gondolkodás, alkotóerő, belső hajtóerő, hit abban, hogy valami kiváló tud alkotni. Mindezek a megjelenési formái annak a belső érzésnek, amely alkotásra sarkall és tesz képessé. Ezen tényezők azonosítása azonban sok nehézségbe ütközik, mert csak megfelelő környezeti háttér esetén jelennek meg.”

Mindkét definíció kiemeli azt, hogy amikor tehetségről beszélünk, akkor annak a lehetőségét láthatjuk meg a személyben, hogy valami kiemelkedőt tudjon létrehozni, de hogy ez valóban bekövetkezik-e, az a jövő titka, és nagyon sok tényező sikeres együttállásának a függvénye.

Czeizel (1997) a fentiekben túlmenően megkülönböztet három tehetségfogalmat: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a párját ritkító tehetséget (genius – gényusz). Gyermekkorban a po-

tenciális tehetséget keressük, a tehetségazonosító tevékenységek arra irányulnak, hogy felleljük őket. A tehetséggondozó tevékenység pedig azt szolgálja, hogy a potenciális tehetség kibontakozhasson, és megvalósult tehetség, azaz talentum lehessen. A tehetséggondozás feladata éppen abban rejlik, hogy a kiemelkedő teljesítményre képes egyéneket oly módon segítse, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el, és belső lehetőségeiket kihasználva alkotó egyénekké váljanak (Gyarmathy 2003).

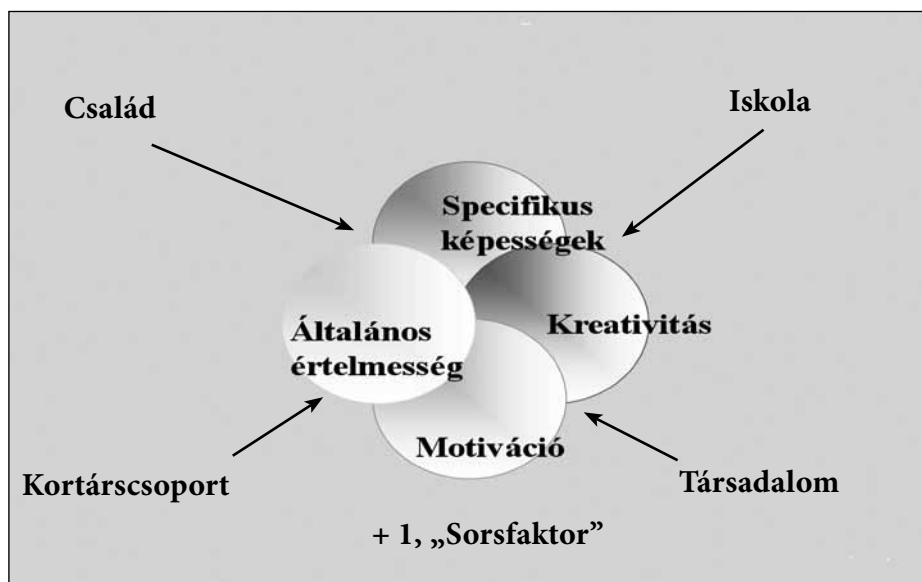
Joggal merül fel a kérdés, hogy hogyan, milyen kritériumok alapján dönthetjük el azt, hogy valaki potenciális tehetségnek számít-e. Sternberg (idézi: Gyarmathy 2006) öt kritériumot javasol erre, melyek a következők:

- A kiválóság kritériuma azt jelenti, hogy a potenciális tehetségnek valamilyen területen a társainál kiemelkedőbbnek kell lennie.
- A ritkaság kritériuma abban mutatkozik meg, hogy az adott tehetségterületen csak kevesek tudnak hasonló eredményeket elérni.
- A teremtőképeség kritériuma megkívánja, hogy a tehetség a teljesítményben is megnyilvánuljon.
- A kimutathatóság alatt Sternberg a megfelelő módszerekkel történő mérhetőséget érti.
- Az értékesség pedig azt jelenti, hogy ez a kimutatható teljesítmény a társadalom által is jónak, fontosnak ítélt produktum kell hogy legyen.

A tehetséges személyek jellemzése bonyolult feladat, hiszen épp az egyediség, a másként való működés, az átlagtól való eltérés teszi lehetővé a kiemelkedő teljesítményt. A tehetséges személyek nagyon különbözőek, mégis vannak bizonyos tulajdonságok, amelyekkel valószínű, hogy mindannyian rendelkeznek. A szakirodalomban ezeket nevezik a tehetség összetevőinek, amelyeket az elméletalkotók különböző modellekben foglalnak össze.

A VanTassel–Baska-féle jellemzés (1989, idézi: Turmezeiné–Balogh 2009) kognitív és affektív jellemzők szerint csoportosítja a tehetséges gyermekek sajátos tulajdonságait. A *kognitív jellemzők* között a megismerő tevékenység magas színvonalú működését érthetjük, amely a szimbólumok vagy szimbólumrendszerek kiemelkedő használatát, szokatlanul jó koncentrációs kapacitást és memóriát jelent. Gyakori a tehetséges gyermekeknél a biológiai korukhoz képest tapasztalható fejlődési előny, a korai nyelvfejlődés, a kíváncsiság, a tudásvágy, a sokoldalú érdeklődés, az önálló tanulásra való hajlam és a kreativitás. Az *affektív jellemzők* az érzelmi–motivációs tulajdonságokat jelölik. Ezek közé sorolják az érzelmek intenzitását, a maximalizmust, a sok energiát, az erős kötődést nemcsak emberekhez, de szakmai tevékenységekhez is, a fejlett igazságérzetet, az abszurd dolgok iránti érzékenységet, a humorérzetet, az élet és a halál értelmének korai felfogását stb.

A tehetségmodellek közül az egyik legismertebb Czeizel (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros talentummodellje (1. ábra). Ebben a modellben integráltan jelenik meg minden olyan tényező, amely a tehetségfejlesztő munkában meghatározó szerepet játszik. A körök jelzik a tehetségesekre jellemző belső személyiségtulajdonságokat. A téglalap sarkaiban pedig a tehetség kibontakozását segítő (esetleg gátló) külső környezeti tényezők találhatók. A tehetségazonosítás során a tehetségre utaló belső tulajdonságokat keressük, amelyeket körökkel jelöl a Czeizel-modell. A tehetséggondozó munka során pedig arra törekszünk, hogy a tehetségek belső személyiségtulajdonságait fejlesztjük, valamint a külső, környezeti feltételeket optimalizáljuk. Ennek érdekében olyan külső tárgyi és személyi feltételrendszert és nevelői ráhatásokat kell biztosítani, melyben a tehetséges személyiség minél jobban tud fejlődni, kibontakozni. A mentori tevékenység eredményesen járulhat hozzá a tehetséges fiatal személyiségfejlesztéséhez és a tehetség kibontakozását segítő külső feltételek megteremtéséhez is.



1. ábra. Czeizel (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros talentummodellje

A továbbiakban a VanTassel–Baska-féle jellemzés és a Czeizel-modell (1997) alapján tekintjük át a tehetséges fiatalok tulajdonságait, valamint az ezek fejlődéséhez szükséges támogatási igényeiket. Ezt követően pedig a környezeti tényezőkben rejlő természetes és mesterséges támaszokat vesszük sorra, melyekkel a mentori munka során számolni lehet és kell.

2.1. A tehetségek kognitív szükségletei, támogatási igényei

A tehetség kibontakozásához a tehetséges fiatalnak sokat kell tanulnia, gyakorolnia. Meg kell ismernie a világot, és a speciális tehetségterület szempontjából fontos információkat, tudást össze kell gyűjtenie. A kognitív szükségletek a magas szintű információfelvételhez és -feldolgozáshoz kapcsolódó igényeket jelentik.

A tehetség jellemzői között szinte minden modellben megjelennek a kiemelkedő képességek, melyek lehetővé teszik majd a későbbi kiemelkedő teljesítményt. „A képességfogalmon általában mindazokat a pszichológiai feltételeket értjük, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek. A képességeket ilyen értelemben előfeltételnek kell tekinteni a készségek kialakításához vagy az ismeretek megszerzéséhez” (Szilágyi 1997).

Minden tehetségterületen általában többféle képesség együttes jelenléte biztosítja a bonyolult feladatok elvégzésének feltételrendszerét. (Például ahhoz, hogy egy dalt el tudjon énekelni valaki, a ragyogó énekhang mellett szükség van a tüdő vitálkapacitására, jó hallásra, ritmusérzékre, verbális képességekre stb.) Minden tehetségterületen megfelelő képességekkel kell rendelkezni a feladatok elvégzéséhez. A képességek természetesen fejleszthetők, de mindenkinél csak saját lehetőségeinek határáig.

Sok tehetséges gyermek folyamatos belső és külső diszszinkronitásban él. Valószínűleg nem minden területen kiemelkedők, hanem valamiben messze meghaladják még az átlagos felnőtteket is, más tekintetben még kortársaiknál is gyengébbek lehetnek. Például kiemelkedő értelmi képességeik mellett szociális és mozgásos képességeik lehetnek átlagosak vagy akár átlag alattiak (Gyarmathy 2003).

A szakirodalom ismeri a kettős címkéjű tehetség fogalmát is, amikor valamilyen probléma, például tanulási zavar (diszlexia, diszkalkulia) miatt a kiemelkedő képességeket a környezet észre sem veszi, vagy nem fejleszti, mert csak a hiányosságokra koncentrál (Gyarmathy 2006). A tehetséges fiatalnak szüksége van arra, hogy a kiemelkedő képességei fejlesztése mellett a hiányosságok pótlására is sor kerüljön.

Nem szokatlan, hogy a különböző képességek fejlettségi szintje eltérő egy személyen belül. Valószínűleg mindannyiunknak vannak erősségei és gyengeségei. A tehetséggondozás során is tekintettel kell lenni erre, mert ellenkező esetben alulteljesítővé válhat a mentorált tehetséges fiatal. Alulteljesítésről akkor beszélhetünk, amikor az iskolai eredmények, vagy a speciális tehetségterületen elért eredmények lényegesen gyengébbek lesznek, mint ami a képességszint alapján elvárható lenne. Ennek elkerülése érdekében fontos, hogy a tehetséges

fiatal erősségeit vegyük észre, és ennek a fejlesztésére támaszkodva juttassuk sikerélményhez. A mentornak kiemelkedő szerepe van ebben.

Ugyanakkor szükség lehet arra is, hogy a mentorált segítséget kapjon azon a területen, amiben gyengébben teljesít. Például ha a tehetséges fiatal kiemelkedő a természettudományokban, ugyanakkor az olvasásban nagyon gyenge, ami általában lerontja az ismeretszerzésre való esélyét, akkor fontos, hogy az olvasás fejlesztése is megtörténjen. Ebben a mentornak elsősorban az a szerepe, hogy felvegye a megfelelő fejlesztő szakemberekkel (pl. logopédussal) a kapcsolatot, ezzel lehetővé téve a fejlesztő folyamat elindítását.

A Czeizel-modellben található körök közül kettő is érinti a képesség területét. Elsőként az **általános értelmesség** említendő, amely az egyén minden tevékenységében megnyilvánuló intellektuális kapacitását jelenti. Az intelligencia kérdésköre heves vitákat váltott ki a pszichológiában. A köznapi szóhasználatban értelem, belátás, felfogóképesség, mentális képesség, szellemi képesség jelentéstartalmakkal használják (Szakács 1987).

„Maga a szó a latin intellego igéből eredeztethető, jelentése megismer, felfog, megért. »Hétköznapi« értelemben használják a műveltség, az értelmesség, a szellemi képességek átfogó szinonimájaként. »Iskolai« körülmények között gyakran alkalmazzák ezt a kifejezést a jóneveltségre, a logikus gondolkodásra, a világos okfejtésre stb. Ez a fogalom, úgy tűnik, egyfajta jolly joker a pedagógiában. Hol szűkítik, hol tágítják, hol rosszul értelmezik. Az intelligencia egyfajta értelmezési, helyzetfelismerési képesség, a megfelelő viselkedés megválasztásának a képessége. Mivel »globális képességről« van szó, nehezebben tudjuk megmondani, mi az intelligencia, mint megítélni, hogy milyen az intelligens viselkedés. A józan ítélőképesség, a gyakorlati érzék, a dönteni tudás, a jó felfogóképesség, a környezethez való hatékony alkalmazkodás és problémamegoldás mind e fogalomkörbe sorolhatók» (Hegyiné 2009).

Atkinson és munkatársai (1994) idézik Thurstone-t, aki még 1938-ban az intelligencia összetevőit elemezve arra a következtetésre jutott, hogy kisszámú tehetségfaktor létezik, melyek különböző mértékben nyilvánulnak meg az egyes teljesítményekben. Hét faktort talált, amelyeket az intelligenciatesztek által mért elsődleges mentális képességeknek tekintett. Ezek a következők: verbális megértés, beszédflowékonyosság, számolás, téri képességek, emlékezet, észlelési sebesség, következtetés. Több intelligenciateszt esetében tapasztalható, hogy ezeknek a képességeknek a mérésére tartalmaz feladatokat, és az általános értelmesség mérőszámát, az IQ-t ez alapján állapítja meg.

Gardner (1983, idézi: Gyarmathy 2006) „többszörös intelligencia” elméletében azt feltételezi, hogy több különálló intelligencia létezik, amelyek saját törvényeik szerint működnek. Hét alapvető területet különített el: a nyelvi, a logikai-matematikai, a téri, a testi kinezetikus, a zenei, az intraperszonális és az

interperszonális intelligenciát. Úgy gondolja, hogy bár ezek az intelligenciák függetlenek egymástól, de mégis interakcióban vannak, és egy-egy probléma megoldása során általában egyszerre több intelligenciát mozgósítanak. Bár sokan vitatják Gardner többszörös intelligenciaelméletét, a gyakorlatban mégis sok tehetségazonosító és tehetséggondozó programban ezt alkalmazzák elméleti háttérként.

Az intelligencia szintjét az intelligenciahányaddal (Intelligence Quotient = IQ) igyekszik mérhetővé tenni a pszichológiai irodalom. Az IQ a népességben normál eloszlást mutat, a legnagyobb gyakoriság az átlagérték körül tapasztalható. „A 90 és 110 közötti övezet átlagos, a 130 fölötti különlegesen magas intelligenciát jelez: a 70 alatti értelmi fogyatékosoknak tekintjük.” (Atkinson és mtsai 1994.) A magas (130 fölötti) intelligencia önmagában természetesen nem garantálja a tehetséget. Valószínű, hogy a különböző tehetségterületek eltérő intellektuális kapacitást igényelnek, de a kiemelkedő teljesítményhez fontos a megfelelő értelmi háttér.

Az intelligencia a tanulási teljesítmény egyik legfontosabb meghatározójának tekinthető. A különböző tanulási eredmények és általános értelmi képességek között mért korrelációs együtthatók értéke 0,4–0,8 között ingadozik. A korrelációs kapcsolatban az intelligencia faktorai közül a verbális képesség játssza a fő szerepet (Báthory 1997).

A tantárgytesztek és a kognitív képességeket mérő teszt között a nyolcadik osztályosoknál szorosabb korrelációt találtak, mint a középiskolás korosztálynál (Halász–Lannert 1996). Feltételezhetően ennek oka az, hogy az életkor növekedésével vagy az iskolában eltöltött évek számától függően az intelligencia mellett más személyiségvonások (szorgalom, ambíció stb.) egyre nagyobb mértékben határozzák meg a tantárgyi teljesítményt, egyre inkább a tanulási eredmény meghatározójává válnak.

Másodikként a **speciális képességek** jelennek meg a Czeizel (1997)-modellben. A különböző tehetségterületek eltérő mértékben igénylik a speciális képességek kiemelkedő szintjét. Elképzelhető, hogy valamely speciális képességnek meghatározó szerepe van bizonyos tehetségterületen a kiemelkedő teljesítmény létrehozásában, míg máshol erre a képességre nincs is szükség. (Például míg a zenei tehetségnek kiemelkedő a ritmusérzékre, a szakács-„művésznek” rendkívül fejlett ízérzékre van szüksége, a tudományos alkotások létrehozásában ezeknek a képességeknek nincs ilyen jelentős szerepe.) Rendkívül sok speciális képességet lehet felsorolni, melyek a kiemelkedő teljesítmény létrehozását lehetővé teszik. A teljesség igénye nélkül a főbb képességterületek az alábbiak szerint csoportosíthatók (Dávid 2012).

Perceptuális (észlelési) képességek: Látásélesség, térlátás, mélységlátás, téri tájékozódás, vizuomotoros koordináció, hallásélesség, hallási megkülönböztető képesség, tapintásérzékenység, ízérzékelés stb.

Intellektuális képességek: Vizuális és verbális emlékezet, figyelem, megfigyelőképesség, gondolkodási képességek (ok-okozati összefüggés felismerése, analízis-szintézis, összehasonlítás, következtetés), kreatív képességek (flexibilitás, originalitás, fluencia).

Kommunikációs képességek: Verbális és nonverbális kifejezőképesség (beszédértés, szóbeli kifejezőképesség, testbeszéd), az írásos kommunikáció képessége.

Pszichomotoros (testi-fizikai) képességek: Testi erő, teherbíró képesség, mozgásügyesség (kézügyesség), gyorsaság, hajlékonyság, vizuomotoros koordináció.

Szociális képességek: Empátia, kapcsolatteremtő képesség, tolerancia, együttműködési készség.

A speciális képességek felsorolása még sokáig bővíthető lenne. A tehetségek nagyon sok területen alkothatnak kiemelkedőt, amelyekhez eltérő képességfedezet szükséges. Érdemes belegondolni, hogy milyen speciális képességek kiemelkedő működésére van szüksége egy légtornász cirkuszművésznek vagy egy ökölvívónak, és mennyire más képességek ezek, mint amelyre egy festőnek vagy zongoraművésznek, matematikusnak, természettudósnak, vagy éppen egy karizmatikus vezetőnek szüksége van.

Nagy (2000) tudásszerző képességeknek hívja azt a képességcsoportot, amely az információfelvétellel hoz létre új tudást. Az ismeretszerző, az alkotó- és a problémamegoldó képesség hármását sorolja ebbe a kategóriába. Az ismeretszerző képességet úgy tekinti, mint „sajátos funkciójú önálló képesség, melynek köszönhetően az információk szándéktalan felvétele mellett a szükséges ismeretek szándékos megkeresését, kiválasztását, felvételét is el tudjuk végezni” (Nagy 2000). Ez a képesség az explorációs tevékenység során teszi lehetővé az információfelvételt.

A tehetséges fiatalnak szüksége van olyan tevékenységek kipróbálására és gyakorlására, amelyben az adott tehetségterülethez szükséges képességei fejlődhetnek. Lehetőséget kell biztosítani számára a magasabb szintű kognitív munkára, az önálló, önirányított tanulásra, hatékony tanulási technikák elsajátítására, tapasztalatcserére. A mentorok sokszor épp azzal tehetnek a legtöbbet mentoráltjuk fejlődéséért, hogy a gyakorlati életben lehetőséget biztosítanak a tevékenykedésre, ezáltal teszik lehetővé a képességek fejlődését (pl. a tehetséges fiatal bevonása az alkotó- és/vagy kísérleti munkába, a tudományos adatgyűjtésbe, művészeti tehetség esetében fellépési lehetőség biztosítása stb.). A mentorral való találkozás, a beszélgetések, a közös munka olyan szellemi kihívást, inspirációt jelenthet a tehetséges fiatal számára, amely érdeklődését fenntartja,

vagy el is mélyíti az adott téma iránt. A mentor által bemutatott ingergazdag környezet a felfedező, megismerésre és tevékenykedésre sarkalló viselkedés kialakulásának kedvez, amely további képesség- és személyiségfejlődéshez vezet.

A **kreativitás** alkotóképességet, teremtőképességet jelent, melynek során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. Guilford (idézi: Gyarmathy 2006) 1950-ben az amerikai pszichológusok konferenciáján a „Creativity” című előadásával indította el a kreativitás kutatását. Az általa kreativitásnak nevezett tulajdonságot egyszerűen feltalálásra való képességként definiálta.

Gyarmathy (2006) úgy határozza meg a kreativitás fogalmát, amely „azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki. A kreatív folyamat a fantázia és a logika, a tudatos és tudattalan éppen megfelelő időben és arányban történő összjátéka”. Más szavakkal megfogalmazva: „A kreativitás azt jelenti, hogy a személy rendelkezik azzal a képességgel, hogy eredeti, vadonatúj módot eszel ki bizonyos problémák megoldására. A kreativitás nemcsak a problémák megoldásában fejeződik ki, hanem több annál, a problémák felkutatásában is részt vesz.” (Mönks–Ypenburg 1998.)

Csikszentmihályi (2008) kiemeli, hogy akik elfogadható újításokat hoznak létre valamilyen tehetségterületen, azok eredményesen használják a két ellentétes, a *konvergens* és a *divergens* gondolkodásmódot is. A konvergens gondolkodás a jól definiált, racionális problémák megoldására alkalmas, amikor az egyetlen helyes válasz megtalálására törekszünk logikus következtetések útján. A divergens gondolkodás viszont egyetlen problémához számtalan sok megoldást találhat, és leginkább nem a közmegegyezésen alapuló megoldásokat keresi. A divergens gondolkodás részei a fluencia (könnyedség), az ötletek gazdagsága, egyszerre sok ötlet generálásának képessége, a flexibilitás (rugalmasság), a gyors perspektívaváltás képessége, valamint az originalitás (eredetiség), amely a szokatlan, ritka ötletek, asszociációk választásában nyilvánul meg. Ezek a gondolkodás azon dimenziói, amelyeket a kreativitástesztek leggyakrabban mérnek, és a kreativitásfejlesztő tréningeken is leginkább ezeket gyakoroltatják.

Kreatív képességek között említhető az asszociációs gondolkodás, az újrastrukturálás képessége, a kombináció és szintetizáció, az alternatívák keresése, a határok kitérítése és szükség esetén átlépése, a képzelet és a fantázia használata, a nézőpontváltás, a vizualizáció és a metaforikus gondolkodás. A kreativitás is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között

éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, és ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen (Balogh 2007).

Mooney szerint (idézi: Balogh–Mező–Kormos 2011) legalább négy aspektusból vizsgálható a kreativitás: a kreatív személyiség, az alkotófolyamat, a kreatív produktum és a környezet szempontjából.

A **kreatív személyiséget** jól jellemzik Csíkszentmihályi szavai: „Nincs semmilyen, csak a kreatív emberekre jellemző jellemvonás. Ha egy szóval kellene kifejeznem, hogy miben különböznek más emberektől, akkor a *komplexitás* jelző jutna először eszembe. Azt értem ezen, hogy olyan gondolatokat és viselkedést ötvöznek önmagukban, amelyek a többi embernél elkülönülnek egymástól. Egymásnak homlokegyenest ellentmondó szélsőségeket olvasztanak magukba – »egyénségek« helyett mindannyian »sokféleségek«. ... „A komplex személyiség nem jelent semlegességet vagy átlagosságot, nem valami félutas állapotot a két pólus között. Távol áll tőle, hogy se hús, se hal módjára ne merjen sem elég kompetitív, sem elég kooperatív lenni. Inkább arról van szó, hogy a helyzetektől függetlenül képesek az egyik szélsőségről a másikra váltani. Lehet, hogy valóban a középpont, az arany középút a bölcs megoldás – a programozók is ezt hívják alapértelmezett állapotnak –, a kreatív emberek azonban mindkét végletet jól ismerik, és mindkettőt azonos intenzitással, belső konfliktus nélkül élik meg.” (Csíkszentmihályi 2008.)

Ezeket a kettősségeket tíz jellemző tulajdonságpárban mutatja be, melyek közül a konvergens–divergens gondolkodás dichotómiáját már említettük. Emellett a kreatív személyeknek sok a fizikai energiájuk, intenzíven tudnak tevékenykedni, de pihenni és lazítani is, ha lehetőség van rá. Egyszerre okosak és naivak, gyakran a képzelet és fantázia, illetve a földhözragadság két véglete között ingadoznak.

„Általában úgy gondoljuk, hogy a kreatív emberek lázadók és függetlenek, azonban senki nem válhat kreatívvá úgy, hogy előbb nem internalizálta a kultúra egy tartományát. Hinnie kell továbbá egy ilyen tartomány jelentőségében ahhoz, hogy annak szabályait megtanulja, azaz bizonyos mértékben tisztelnie kell a hagyományokat.” (Csíkszentmihályi 2008.) A legtöbb kreatív személy szenvedélyesen szereti a munkáját, de képes azt objektíven látni. A nyitottságuk és érzékenységük amellet, hogy szenvedésnek és fájdalomnak teszi ki őket, rengeteg örömet is nyújt számukra.

Az **alkotófolyamat** a hagyományos leírások szerint öt lépésből áll (idézi: Csíkszentmihályi 2008). Az első az előkészítés szakasza. Ennek során belemerülünk a számunkra érdekessé vált problémák egy csoportjába, amely felébresztette kíváncsiságunkat, információkat gyűjtünk róla, és megpróbáljuk azt megoldani. A megoldás keresése azonban nem jár sikerrel, és ezért abbahagyjuk a vele való foglalkozást. Ekkor kezdődik a kreatív folyamat második szakasza, az

inkubáció (lappangás) szakasza, amely egy tudattalan keresést jelent. Az ötletek még nem törik át a tudat küszöbét, és valószínűleg ekkor alakulnak ki az újszerű, szokatlan kapcsolatok, kreatív megoldások, amelyek a harmadik lépésben, a felismerésben jelennek meg, amit „Aha!”-élménynek is nevezünk. A negyedik lépés az értékelés, amikor dönteni kell arról, hogy egy felismerés értékes-e, érdemes-e tovább vinni. A folyamat ötödik és egyben utolsó komponense a kidolgozás, a megoldás igazolása. Valószínűleg ezzel megy el a legtöbb idő, és ez jár a legkeményebb munkával.

A **kreatív produktum**, az alkotómunka eredménye Taylor (1960, idézi: Balogh–Mező–Kormos 2011) szerint ötféle kreativitásszinten jelenhet meg:

Az első a kifejező kreativitás: ez spontán alkotást, olyan önkifejezést jelent, mely nem feltétlenül hoz létre eredeti vagy minőségi terméket, de látható rajta a független szemléletmód, az egyedi megközelítés. Leggyakoribb példaként a gyermekrajzokat szokták említeni, de felnőttkorban ez lehet egyedi öltözködés, lakberendezés stb.

Második az alkotó, produktív kreativitás, amely realiztikus alkotásokat eredményező ismeretek alkalmazására épül. Itt már nagyobb szakértelemmel készített, jó színvonalú produktum jön létre, de még nem képvisel kiemelkedő egyedi értéket.

Harmadik a feltaláló vagy inventív kreativitás, amely az ismeretek, a tudás birtokában megjelenő játékos, rugalmas alkotási folyamat. Távoli asszociációk, szimbolikus folyamatok révén egy adott területen belül történő felfedezést eredményez.

Negyedik az újító vagy innovatív kreativitás, amely valamilyen tudományos vagy művészeti területen megfogalmazott alapelvek továbbfejlesztését jelenti. A tudományos vagy művészi iskolák képviselőire, az iskolateremtő személyiségek követőire jellemző.

Az ötödik, a legkiemelkedőbb produktumot létrehozó szint a teremtő (emergentív) kreativitás. Ez az alkotóképesség különlegesen ritka, magas fokú zsenialitással jellemezhető szintje. A teremtő kreativitás révén egészen új elvek fogalmazódhatnak meg, nagy tudományos, művészeti iskolák, irányzatok jöhetnek létre, mint például Picasso vagy Freud munkássága nyomán.

A **környezet**, amelyben a kreatív alkotás felszínre tör, akkor tekinthető kreativitást provokáló környezetnek, ha „problémagazdag”, és tág teret enged a problémák kötetlen megoldásainak, illetve megoldási kísérleteinek. Fontos, hogy a tehetséges fiatalnak ingerekben gazdag környezetet biztosítsunk, amely lehetőséget teremt a tapasztalatszerzésre, a tevékenységek kipróbálására, a kísérletezésre, a különböző ötletek felszínre jutására.

A kreativitás fejlődése szempontjából alapvető a kreatív viselkedés elfogadása és bátorítása. A tehetséges fiatalnak olyan légkörre van szüksége, amelyben

nyugodtan kérdezheti mentorát arról, ami felkeltette az érdeklődését. A kíváncsiságát nem törjük le. Lényeges, hogy olyan feladatokat kapjon, amelyben újszerű, eredeti megközelítésekre van szükség, és a még kiforratlan, szabadon röpködő gondolatokat, ötleteket korai értékeléssel ne törjük le. Fontos a türelem is az eredmény kivárásában, hiszen az alkotófolyamatra jellemző tudattalan keresés szándékosan nem irányítható. Feladatfüggő is lehet, hogy egy-egy feladat megoldásának milyen az időigénye.

A mentorok munkájára is érvényesek Gyarmathy (2006) gondolatai: „...nem egyszerűen arra kell képesek legyenek, hogy felébredszék a bátorságot és igényt a másághoz, a szokatlan elfogadásához, hanem hogy valódi értékek felé tereljék, kanalizálják a kreatív energiákat.”

„A valódi alkotó gondolkodást az segíti, ha a gyermekek megtanulják az intellektuális kontrollt használni. Megtanulják, mikor kell határokat szabni, mikor lehet átlépni a határokat.” Csikszentmihályi arra is felhívja a figyelmet, hogy a kreatív gondolatokat tovább is kell vinni a megvalósítás irányába, és ebben különösen fontos szerepe lehet a mentornak. „Minden bizonnyal helyes az a feltételezés, hogy a kreativitást támogató rendszerekben egy könnyed, rugalmas és eredeti gondolkodású egyénnek nagyobb esélye van új ötletekkel előrukkolni. A laboratóriumokban és a vállalatoknál érdemes tehát a divergens gondolkodást fejleszteni – különösen akkor, ha a vezetés képes a kipattant ötletek közül kiválasztani és megvalósítani a legmegfelelőbbeket.” (Csikszentmihályi 2008.)

2.2. A tehetségek érzelmi igényei, az affektív támogatási szükségletek

A tehetségnek a kognitív összetevők mellett **érzelmi (emocionális) összetevői** is vannak. „A gondolkodás magasabb szintje érzelmi mélységeket teremt, így a tehetséges gyermekek nemcsak másképp gondolkodnak, hanem másképp is éreznek, mint társaik. A tehetség nagyobb tudatosság, nagyobb érzékenység és nagyobb képesség az észleleteknek intellektuális és emocionális tapasztalatokká való átalakítására. A tehetségnek legalább öt vonását azonosíthatjuk bizonyossággal, mint potenciális alap interperszonális és intraperszonális konfliktusok kialakulására.

- Divergens gondolkodás – másképp látja a világot.
- Ingerlékenység – erős receptorai vannak és erősen reagál.
- Érzékenység – az átlagosnál mélyebben érintik a dolgok.
- Éles felfogóképesség – sok mindent átlát.
- Belső vezérlő elv – saját útját járja”. (Gyarmathy 2003)

Mindezen tulajdonságok mellett a kiemelkedő teljesítménnyel való megbirkózás, a siker vagy a kudarcélmények feldolgozása is erősen igénybe veszi a tehetségek érzelmi életét. Golnhofer (1998) az affektív feltételek közé sorolja például a tanuló szorongását, az iskolával kapcsolatos beállítódását, énképét, motivációit, érdeklődését és akarati sajátosságait. Azt állítja, hogy míg a kognitív feltételek az iskolai eredményesség határait jelölik meg, addig az érzelmi tényezők azt befolyásolják, hogy a határokon belül meddig jut el a tanuló. Fontos, hogy a mentor az értelem művelése mellett az érzelmi tényezőkkel is foglalkozzon, tudjon támogatást nyújtani, akár csak személyes példákval vagy véleménynyilvánítással is.

Az érzelmi intelligencia fogalma *Salovey*-től származik (idézi: *Hegyiné* 2001). Gyűjtőfogalomnak tekinthető, amely az érzelmi kifejezőmódokat, az önkontrollfunkciókat, az erkölcsi magatartást, a motivációs szükségleteket egyaránt magában foglalja. Öt területet különböztet meg benne: – az érzelmek felismerését, – az érzelmek kezelését, – az önmotiválást, – mások érzelmeinek felismerését, és – a kapcsolatkezelést. Mindezen területek fejlesztésére célszerű tekintettel lenni a tehetséges fiatallal való foglalkozás során. A kognitív pszichológusok az érzelmek létrejöttében a kognitív kiértékelést hangsúlyozzák. Azt állítják, hogy az érzelem minőségét az befolyásolja, ahogyan vélekedünk a történeésekről, ahogyan minősítjük azokat. (Ugyanazt az eseményt például átélhetjük szorongáskeltőnek, vagy éppen izgalmasnak attól függően, hogy hogyan értelmezzük a történéseket.) A negatív érzelmek leküzdésében segíthet ez a gondolat, hiszen egy érzelem minőségét a helyzetről kialakult vélemény jelentősen befolyásolhatja. Ha megváltoztatjuk a helyzettel kapcsolatos gondolatainkat, asszociációinkat, akkor negatív érzelmeinken is változtatni tudunk. A mentor véleménye ezért az érzelmi feldolgozásban döntő fontosságú lehet. Például, ha egy jelentős versenyen nem ér el eredményt a tehetséges fiatal, és emiatt önbizalmát elveszítené, esetleg abba akarná hagyni az adott tevékenységet, akkor a mentor segíthet ennek az eseménynek a reális értékelésében. Segíthet megtalálni a kudarc okait, és megtervezni a további teendőket a jövőbeli sikerek, az eredményesebb szereplés érdekében. Ha egy érzelem túl erős, megzavarhatja viselkedésünket vagy gondolkodásunkat. Teljesítményünket a közepes erősségű érzelmek segítik a leoptimalisabban (*Hegyiné* 2001).

A kiemelkedő képességek és a kreativitás mellett a **motiváció** szerepel *Czeizel* (1997) modelljében, mint a tehetség negyedik személyiség-összetevője. „A motiváció azt jelenti, hogy a személy rendelkezik a szükséges akaraterővel, hogy valamilyen feladatot elkezdjen és azt be is fejezze. A motiváció egyúttal azt is jelenti, hogy valaki bizonyos feladatra alkalmasnak érzi magát, és ennek megvalósításában örömet is talál. A motiváció meghatározásához hozzátartozik az is, hogy az illető célokat tud kitűzni, terveket tud készíteni (kognitív kompo-

nens), számításba veszi a kockázatot, a bizonytalansági faktorokat, és ezek után lát neki a feladat megvalósításának (jövő perspektíva) (Mönks–Ypenburg 1998). A motiváció adja meg az erőt, a kiemelkedő teljesítmény létrehozásához szükséges energiát a tehetségnek. „A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiségtényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény.” (Balogh 2007.)

Az iskolai teljesítmény alakulását sokféle tényező befolyásolja. Kozéki (1980) azt írja, hogy „...az értelmi tevékenység, mint bármely más tevékenység, függ a személyiség szerkezetétől, dinamikájától és törekvéseitől, az emocionális stabilitástól, az érzelmi érettségtől, a viselkedés szervezettségétől és az önszabályozás milyenségétől”. Nem intellektuális személyiségtényezőknek is nevezi ezt a tulajdonságcsoportot. A tanulási motiváció újabb elméletei a '90-es évektől hangsúlyozzák, hogy a gyermekeknél a motiváció fejlődése és a kognitív fejlődés egymástól nem elválasztható mechanizmusok. Az utóbbi évtizedben alakult ki az önszabályozó tanulás koncepciója, amely olyan komplex, interaktív folyamatnak tekinthető, mely a kognitív önszabályozás mellett a motivációs önszabályozást is magába foglalja (Boekaerts 1997; idézi: Réthyné 2001).

Magunk a tanulási motiváció azonosítására Réthyné (2003) definícióját tartjuk a legalkalmasabbnak, mely szerint: „A tanulási motiváció egy olyan generalizálódott diszpozíció, amely egy konkrét szituációban tanulási tevékenységre készítő erő. Energetizálja, aktivizálja, koordinálja, integrálja a tanulási tevékenységet, amely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik.” Fontosnak tartjuk azokat a gondolatait is, melyek szerint a tanulási motívum maga is tanult, az egyén aktívan alakíthatja önszabályozó folyamatait révén.

A 60-as években rajzolódik ki a célkitűzés-elmélet, amely azon a feltevésen alapul, hogy az emberi cselekedetek többsége tudatos célok által irányított (Locke–Latham 1999).

A célok három úton szabályozzák a teljesítményt:

- irányítják a cselekvés felé vezető aktivitásokat, és kiküszöbölik azokat, amelyek nem szolgálják az elérendő célt,
- szabályozzák az erőfeszítés felhasználását,
- befolyásolják a cselekvés fennmaradását, vagyis a kitartást.

Fontos, hogy a mentor segítse a tehetséges fiatalot a magas, de reális és elérhető célok kitűzésében, valamint a célok eléréséhez vezető út lépéseinek és tevékenységeinek a megtervezésében.

A tehetségesek esetében a leghatékonyabb motiváció a pozitív énkép és kíváncsiság által támogatott teljesítmény és siker elérésére irányuló belső hajtóerő. A belső hatékonyság érzése erőt ad a gyermeknek, hogy kitartson érdeklődése mellett, hogy a kíváncsiság keltette magas szintű koncentráció akkor is fennmaradjon, ha a szokásosnál nagyobb erőfeszítésre van szükség a teljesítmény eléréséhez. A hiteles visszajelzés fontos tényező a teljesítménymotivációt meghatározó pozitív énkép kialakulásában. A mentor visszajelzései, bátorításai különösen fontosak lehetnek a tehetséges fiatal számára. Támogatják őt a nagy erőfeszítést igénylő feladatokkal való megküzdés során. Segítenek fenntartani a belső motivációt. A belső motiváció különleges megnagyobbodása az elhivatottság tudata, nagy alkotóknál a kiválasztottság érzése, amely különleges erőt ad az erőfeszítésekhez, segíti a kitartó munkát (Gyarmathy 2006).

A személyiségfejlesztés céljai a tehetséggondozásban: az önismeret fejlesztése, hatékony kommunikációs és konfliktuskezelési technikák kialakítása, a problémákkal való megküzdés, coopingstratégiák fejlesztése, a hatékonyabb stresszkezelés és a pszichológiai immunrendszer erősítése (Orosz 2010). A tehetséggondozásban gyakran alkalmazzák a komplex tehetségfejlesztő programokat, amelyekben a képességek mellett a személyiségtényezők formálása is nagyon fontos szerepet kap.

A programok tervezésekor figyelni kell:

- a tehetséges gyermek erős oldalának fejlesztésére,
- a tehetséges gyermek gyenge oldalának fejlesztésére (szinte minden tehetséges gyermeknél van ilyen, és ez akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, például rossz tanulási módszerek, alacsony önértékelés stb.),
- megfelelő „légkör” megteremtésére (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal),
- szabadidős, lazító programokra, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést (Feger 1997; idézi: Balogh 2012).

A mentorok segíthetik a tehetséges fiatalokat a magas szintű, de reális célok kitűzésében, lelkesíthetik őket a kitartó munkára a célok elérésében. Reális és támogató értékelésekkel, visszajelzésekkel hozzájárulhatnak a tehetséges fiatal pozitív énképének kialakulásához. Ugyanakkor támogatást nyújthatnak az érzelmileg megterhelő helyzetek feldolgozásában, helyes értelmezésében.

2.3. A környezeti tényezők figyelembevétele a mentori munka során

Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mennyiben játszik szerepet az öröklés és mennyiben a környezet a tehetség kibontakozásában, igen bonyolult fel-

adat, csak kellő árnyaltsággal közelíthető meg. Érdemes figyelembe venni Czeizel (1997) gondolatait, aki felhívja a figyelmet arra, hogy a mentális adottságok poligénes öröklődésűek. Ilyen esetben a kromoszómák különböző helyein levő génpárok hatása együttesen érvényesül, és a külső tényezők is szerepet játszanak a jelleg kialakulásában. A poligénes öröklődés tehát csak egy lehetőségbirodalmat, genetikai hajlamot jelent, és a megjelenő tulajdonságokat a környezet és az öröklődés együttesen, egymástól elválaszthatatlanul határozza meg.

Modelljében a tehetség kibontakozásában szerepet játszó tényezők között megemlíti a társadalmi hatásokat, a családot, az iskola és a kortárs csoport szerepét. Úgy gondolja, hogy nem hagyható figyelmen kívül az úgynevezett „sorsfaktor” sem, amelybe előre nem kiszámítható, az egyén életében bekövetkezett események, hatások sorolhatók, mint például a betegségek, vagy hogy ki milyen családba vagy történelmi korba születik.

A társadalmi hatások között említi a történelmi változásokat (milyen történelmi korban, milyen társadalmi berendezkedésben él a tehetséges fiatal), a területi változókat, amely a lakóhely jellegzetességeit mutatja meg a tehetség kibontakozása szempontjából, továbbá a nemzeti sajátosságokat. Feltételezhető, hogy azonos területen vagy társadalmi korban azonos mennyiségű potenciális tehetség születik. Hogy ebből mennyi lesz valódi talentum, azt befolyásolják a fenti tényezők. Fontos, hogy a mentornak legyenek információi az adott tehetségterületen elérhető társadalmi erőforrásokról, és tudja tájékoztatni erről a mentoráltját, esetleg segítse, hogy igénybe is tudja venni azokat. Ismerje a saját tehetségterületén a helyi, az országos és a nemzetközi versenyeket, pályázatokat, megmérettetési és/vagy továbbtanulási lehetőségeket. Fontos, hogy ismerjen tehetséggondozó szakmai szervezeteket (<http://tehetseg.hu/tehetsegterkep>). Esetlegesen pénzügyi támogatások hozzáférési lehetőségeiről is legyenek ötletei, tudja segíteni mentoráltját a szponzorok keresésében (<http://tehetseg.hu/palyazatok>).

A család szerepe a tehetség kibontakoztatásában szintén jelentős tényező. A család személyiségfejlődésben betöltött szerepét számos szakkönyv részletesen taglalja. A tehetség kibontakozását is támogatja a család, amennyiben érzelmi biztonságot nyújt, hatékony azonosulási mintát közvetít, és pozitív értékek felé orientál. A jó családi nevelői légkör biztosítja az autonómia fejlődését, a kiegyensúlyozott család, a kreatív, tehetséges szülők jó mintát nyújtanak a tehetséges fiatal számára.

A család gazdasági, fizikai értelemben is biztosítja a gyermek fejlődését: gondozását, szoktatását, taníttatását. (Példaként elég megemlíteni egy versenyszerűen sportoló fiatal sportszereinek költségeit, utaztatását, edzésekre kísérését stb.)

A szocioökonómiai státusz (SES) az általános értelmi képességekhez hasonlóan erőteljes determinánsa a tanulási teljesítményeknek, és behatárolja az egyén iskolai tanulással kapcsolatos jövőbeli lehetőségeit is, írja Báthory (1997).

A SES-t többféle változóval lehet jellemezni. Leggyakrabban a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét részesítik előnyben a kutatók. Több hazai vizsgálat kimutatta és elemezte a szocioökonómiai státusz és a tanulási teljesítmények kapcsolatát. A vizsgálatokból kitűnik, hogy a szülők iskolai végzettsége erőteljesen befolyásolja a tanulmányi eredmények alakulását, és az a körülmény, hogy valaki melyik iskolába jár, fokozza vagy csökkenti az amúgy is meglévő individuális különbségeket (Jelentés a közoktatás helyzetéről 1997).

Amennyiben a mentor a családdal is kapcsolatba kerül, fontos, hogy a tehetség kibontakozása érdekében tudjon támaszkodni a család erősségeire. Ha a család nem tudja ellátni funkcióit, tudjon együttműködni a pedagógusokkal és/vagy a gyermekvédelem szakembereivel, hogy tehetséges mentoráltja esélyeit ne rontsák a család hátrányos helyzetéből adódó körülmények.

Az iskola szerepe kiemelkedően jelentős a tehetség kibontakoztatásában. Különösen fontos a szerepe a tehetségek minél korábbi felismerésében, a tehetséggondozó tevékenység elindításában és szervezésében, a célirányos fejlesztésben. Általában az iskola hozzájárul a versenylehetőségek biztosításához, a képességek összeméréséhez és az esélyegyenlőség növeléséhez is. Amennyiben a mentor együttműködik a pedagógusokkal mentoráltja érdekében, úgy egységes pedagógiai ráhatással eredményesebbek lehetnek a tehetséggondozó tevékenységben.

A kortárscsoport a szocializációs folyamat egyik legfontosabb színtere, itt a kapcsolatok jellegzetességei eltérnek a felnőtt-gyerek kapcsolattól. A kortárskapcsolatban a tanulók hasonló problémákkal küzdenek, hasonló célokkal rendelkeznek. Itt sajátíthatók el leginkább az együttműködés, a kölcsönösség, a versengés szabályai. Minél többet tartózkodik egy gyermek a kortársai között, annál több alkalma van szociális szerepei gyakorlására. A kortársak játszótársaként, referenciaként és modellként is szolgálnak egymás számára, bizonyos viselkedésformákat megerősíthetnek vagy gátolhatnak. A kortársak a csoportos alkotásban össze is foghatnak, és egymás támaszai lehetnek. (Elég példaként néhány olyan népszerű pop-rock zenekart említeni, akik középiskolás korukban kezdtek el együtt zenélni, majd sikeres életpályát futottak be így.)

A kortárscsoport társaságot, társas stimulációt jelent a fiatalnak, elősegíti a szociális kompetencia fejlődését, lehetőséget ad az „énérvényesítésre”. A baráti kapcsolatok támaszt, érzelmi biztonságot nyújthatnak fenyegető élethelyzetekben. Különösen megnő ennek a jelentősége, ha a felnőtt támaszok valami miatt (pl. betegség, árvaság) nem érhetők el a gyermek számára. A jól működő kortárscsoportok közösséget, a valakihez való tartozás érzését adják. A pozitív szocializációs hatások mellett természetesen negatív hatások is érhetik a tanulókat a kortárscsoportban, ezért van kiemelt jelentősége annak, hogy a tehetséges fiatallal foglalkozó felnőttek, így a mentorok is ismerjék társas kapcsolatait, és

lehetőség szerint pozitív irányban befolyásolják azok alakulását. Például ha a mentor több tehetséges fiataalt is támogat, akkor összeismertetheti őket, közös feladatot találhat nekik, melynek megoldása során elindulhat egy közös alkotás, esetlegesen baráti kapcsolat is kialakulhat a közös munka során. Ezek a kapcsolatok további inspirációt és érzelmi támaszt jelentenek a tehetséges fiatal számára.

2.4. Tehetséggondozás

„A tehetségfejlesztés komplex személyiségfejlesztést jelent, amely alapfeltétele a tehetség kibontakozásának. Akik rendelkeznek a kiemelkedő teljesítményhez szükséges képességekkel, a tehetség szempontjából leglényegesebb személyiségvonások megerősítése, valamint a kognitív folyamatok hatékonyabbá tétele által nagyobb valószínűséggel válhatnak alkotókká. A hatékonyabb viselkedés, megküzdés, gondolkodásmód és viszonyulás elsajátítása segíthet jobban kihasználni belső lehetőségeiket, és teljesebb életet élni.” (Nagyné 2011.)

„A tehetséggondozás alatt azt a folyamatot értjük, amelyben a szisztematikusan felderített tehetségigéretet fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével, komplex programok keretében.” (Balogh–Mező–Kormos 2011.)

2.4.1. A tehetségfejlesztés iskolai és iskolán kívüli szervezeti formái

A tehetség felismerésének és fejlesztésének terepe elsősorban a tanóra, a gyakorlatban azonban tanórán és iskolán kívüli tehetséggondozásra is szükség van, mert ezek a szervezeti keretek jobban elősegítik a differenciálást.

A hatékonyan működő tehetséggondozás legfőbb elemei:

- a tanórai differenciálás különféle formái,
- speciális (pl. tagozatos) osztályok,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, tömbösítés, önképző kör, edzések stb.),
- hétfégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb.

A különböző tehetséggondozási formák közül a tanulók jellemzőivel összhangban kell választani, és a hatékonyság érdekében a tanórai és a tanórán (iskolán) kívüli tehetséggondozási formákat össze kell kapcsolni, mert csak egységes rendszerben lehet sikeres a tehetséggondozás (Balogh–Mező–Kormos 2011).

Gazdagítás, dúsitás. Tartalmi szempontból az iskolai tehetséggondozás legfőbb alapelve a gazdagítás. Célja alapvetően az ismeretek és az elsajátítási folyamat kötelező tananyagon túllépő kiszélesítése. Passow (idézi: Balogh 2007) irányelvei támpontul szolgálnak a gyakorlati fejlesztőmunkához, és bizonyítják, hogy a minőségi dúsitásra kell a hangsúlyt helyezni.

A mélységben történő gazdagítás során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyermekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.

A tempóban történő „gazdagítás”: a tehetséges gyermekek ugyanannyi idő alatt többet képesek megtanulni társaiknál, így gazdagításuk újszerű tartalmak bevonásával is megoldható.

A „tartalmi” gazdagítás azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulók sajátosságaira való tekintettel kell megszerkeszteni; ki kell használni a tanulók egyedi természetét és szükségleteit, érdeklődését, és ezeket is kell fejleszteni.

A feldolgozási képességek gazdagítása elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.

Renzulli háromtípusú programélményt különít el a gazdagítás során:

- Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel” ismerteti meg a diákokat.
- A második típusú gazdagításba olyan csoportos képzési gyakorlatok tartoznak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket minden gyermeknek, nem csupán a tehetségesek számára lehet kínálni.
- A harmadik típusú gazdagítás a valós problémák megoldásában való részvételt jelent, egyéni és kis csoportos formában. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra. Különösen a gyermek nyílt viselkedését figyelik meg, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját vagy viselkedését.

Gyorsítás. Ennek a tehetséggondozó módszernek az a lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, és ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást.

Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak. Ezek közül a következőket említi a tehetséggondozás fogalomtára:

- Korábbi iskolakezdés.
- Osztályátléptetés.

- D-típusú osztályok, ahol az összeválogatott tehetséges gyermekek rövidebb idő alatt teljesítik az általános iskola felső tagozatának követelményeit.
- Tanulmányi idő lerövidítése. Az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesíti.
- Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése.

2.4.2. A felnőttkori tehetséggondozás

Ez néhány pontban különbözik a gyermekkori tehetséggondozástól, például:

- Míg gyermekkorban inkább előre jelző jellegű a tehetségdiagnosztika, addig felnőttkorban gyakran a már felmutatott teljesítmények jelzik a tehetséget.
- Felnőttkorban olyan új tehetségterületek bukkanhatnak fel, amelyekre gyermekkorban nem utalt semmi.
- Felnőttkorban megtörténhet, hogy korábbi tehetségterületéből „kiöregedik” valaki, például az egykor tehetséges sportoló, vagy táncos stb.

Sok gyermekkorban megvalósuló iskolai jellegű képzési programnak hátránya, hogy az „iskolai tehetségeket” kiképzzi ugyan, ám e tehetségek – a további tehetséggondozó tevékenység hiánya miatt – felnőttkorban elkallódnak (Balogh-Mező–Kormos 2011).

„A tehetséggondozás modern szemlélete egyre jobban háttérbe szorítja a tehetségek azonosításának kérdését, és a tehetség fejlődéséhez szükséges környezeti tényezők biztosítására teszi a hangsúlyt. Azért vált szükségessé a szemléletváltás, mert kiderült, hogy a tehetségesek csak igen szűk rétegének azonosítása lehetséges megfelelő fejlesztés nélkül, hiszen egyrészt nagyon különböző lehetőségek között fejlődnek a gyermekek, és az eltérő környezeti hatások eltérően hatnak képességeik fejlődésére, másrészt a szabálytalan, kiegyensúlyozatlan képességstruktúrájú tehetségeket a hagyományos tesztelés, de gyakran tevékenységük megfigyelése által se tudjuk azonosítani. Mindebből világosan látszik, hogy az azonosítási folyamat legfontosabb faktora a gondozás és így a tehetséggondozó szakember.” (Gyarmathy 2003.)

A mentorok szerepe azért is kiemelkedő jelentőségű a tehetséggondozásban, mert a tehetséges fiatallal való tartós együttműködés lehetőséget ad a folyamatos megfigyelésre, a tehetségterületen való együttműködés megnyitja az utat a közös alkotás felé. A jó mentort nem könnyű túlszárnyalni. Ha ez mégis megtörténik, akkor érdemes örülni, hiszen ez azt jelenti, hogy a mentor kiváló munkát végzett, és mindannyian gazdagodunk az általa mentorált tehetség alkotásaival.

Irodalom

- A MATEHETSZ által készített országos reprezentatív közvélemény-kutatás a tehetség társadalmi megítéléséről – cikksorozat 2. „Nem tör ki magától”. <http://tehetseg.hu/aktualis/nem-tor-ki-magatol> (Letöltve: 2013. november 24.)
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris–Századvég Kiadó, Budapest.
- Balogh L. (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához.) www.tehetsegpont.hu
- Balogh L.–Mező F.–Kormos D. (2001): *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. (Második, módosított összeállítás.) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Balogh L. (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Báthory Z. (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image–Minerva Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találatkészség pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dávid M. (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Fehér P. (2001): *Az igazi ifjú Einstein*. http://www.termesztvilaga.hu/fizika_ eve/tortenet/fiztort/einst1.html (Letöltve: 2014. november 24.)
- Golnhofer E. (1998): A tanuló. In Falus I. (szerk.) (2001): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2003): Tehetséges tanárok a tehetségekért. *Pedagógusképzés*, 3–4, 105–112.
- Gyarmathy É. (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2013): *A tehetség tudja, mire van szüksége*. Interjú Gyarmathy Éva pszichológussal. <http://tehetseg.hu/interjuk/tehetseg-tudja-mire-van-szuksege> (Letöltve: 2013. december 29.)
- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hegyiné Ferch G. (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus, 8–19.
- Jelentés a közoktatás helyzetéről 1997*. (1997): In Országos Köznevelési Tanács. *Tanulmányok a közoktatásról*. OM kiadványa.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest.

- Locke, E. A.–Latham, G. P. (1999): Célkitűzés – elmélet. In O’Neil-Drillings, H. M. (eds): *Motiváció, elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H. (1998): *A nagyon tehetséges gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagyné Fülöp T. (2011): Bevezető. In Pappné Gyulai K.–Pakurár M.: *A debreceni példa*. Géniusz Könyvek 23, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben* (2010): Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Orosz R. (2010): A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In Inántsý-Pap J.–Orosz R.–Pék Gy.–Nagy T.: *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Géniusz Könyvek 14, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Réthyné E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B.–Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthyné E. (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szakács F. (1987): *Intelligenciadeficit típusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez* (2012): Magyar Géniusz Program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 6–10. http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan_szakmai_ajanasok.pdf (Letöltve: 2013. szeptember 15.)
- Szilágyi K. (1997): *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv munkavállalási munka-pályatanácsadók számára*. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézetének Kiadványa, Gödöllő.
- Turmezeyné Heller E.–Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.

3. A MENTOR SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

3.1. A mentorszerep és a mentorálás fogalmi spektruma

Ahhoz, hogy a mentorálás folyamatát alaposan megismerhessük, szükséges, hogy elhelyezzük egy olyan fogalmi hálóban, mely pontosítja a jelentését, és egyben kijelöli kereteit és határait, valamint elhelyezi a különböző tudományterületek között.

Bár a téma interdiszciplinaritása megmagyarázza, hogy az elmúlt közel húsz évben miért született több definíció is a mentor–mentorált kapcsolat működésének leírására és bemutatására, nem találunk teljes egyetértést a szakirodalomban a mentorálás meghatározására. Az alábbiakban mégis kísérletet teszünk a szakirodalomból ismert definíciók megismerésére, és újrendezésükkel lehetőség nyílik a fogalom tiszta kezelésére.

Hagyományos értelemben a mentorálás folyamata mindennapjaink szerves része életünk során, hiszen ha bárkit megkérdezzük, hallott-e már arról, hogy idősebb (nem rokon) ember megtanít egy fiatalabbat valamilyen tudásra és annak alkalmazására, az emberek döntő többsége igennel válaszol. Igaz, hazánkban talán csak az utóbbi évtizedben terjedt el a fenti elnevezés. Pontosan mit is csinál egy mentor, és mit jelent maga a folyamat, a mentorálás?

A nemzetközi szakirodalomban legismertebb definíció Rhodes (2002) megfogalmazása az ifjúkori mentorálásáról:

„A humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely 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.” (Rhodes 2002, 3. o.).

A szakirodalomban azonban más irányú megközelítésekkel is találkozhatunk, melyek a mentorálási **folyamat jellegét** emelik ki, így például DuBois megfogalmazásában:

3.2. A mentorszerep és a mentorálás fogalmi kontinuum (DuBois 2005 alapján)

a) A mentorálás

- A mentorálás strukturált és bizalmas kapcsolat, mely fiatalokat köt össze olyan gondozó személyekkel, akik útmutatást, támogatást és bátorítást adnak, amelynek révén a mentorált kompetenciája és személyisége fejlődik.
- Egy erőteljes érzelmi kapcsolat egy idősebb és egy fiatalabb személy között, olyan kapcsolat, melyben az idősebb résztvevő megbízható és szerethető, valamint tapasztalt a fiatalabb személy vezetésében. A mentor segíti alakítani a pártfogolt fejlődését és növekedését.
- Hosszan tartó kapcsolat egy fiatal személy és egy felnőtt között, melyben a felnőtt támogatással, támasszal és segítségnyújtással látja el a fiatalt.
- Törődő felnőttek segítségével a fiatalok nagyobb eséllyel lesznek sikeres és kiegyensúlyozott felnőttek.
- Kapcsolat alapú szakmai aktivitás.

b) A mentor

- Bölcs és megbízható tanácsadó és tanító.
- A mentor egy idősebb, tapasztaltabb személy, aki elősegíti a fiatalabb személy karakterének és kompetenciájának továbbfejlődését olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok elsajátításában, amelyben maga is jártas. A tanácsadás demonstrációkon, instrukciókon, kihívásokon és bátorításon keresztül történik, többé-kevésbé rendszeres találkozások során, egy hosszabb időtartam keretén belül.
- A folyamat során a mentor és a fiatal személy kölcsönös elköteleződés speciális kötelékét alakítják ki egymás között.
- Továbbá, a fiatal személy kapcsolata a mentorialal a tisztelet, a hűség és az azonosulás érzelmi karakterét veszi fel és mutatja.

Amennyiben elemezzük a fenti meghatározásokat, látható, hogy több közös elemmel rendelkeznek az alábbiaknak megfelelően:

- A mentorálás segítő kapcsolat, melynek célja, hogy a segített elérjen hosszú távú célokat.

- A mentorálás gyakran fókuszál egyszerre a szakmai fejlődésre és a pszichológiai támogatásra is.
- A mentorálás kölcsönös, mivel mindkét fél előnyöket szerez belőle.
- A mentorálás kapcsolata inkább személyes, semmint formális.
- A mentorálás diádikus viszonyában a mentor nagyobb szakmai tapasztalattal, befolyással és teljesítménnyel bír.
- A jó mentorálás kapcsolata kölcsönös, bizalomteli, empátiaközpontú és érthető.

Ezekből 3 központi elem emelkedik ki, mint közös pont (Freedman 1992):

1. A mentor olyan személy, aki nagyobb tapasztalattal vagy életbölcsessel rendelkezik, mint a mentorált.
2. A mentor irányítást és útmutatást ad, melynek célja a mentorált támogatása és fejlesztése.
3. A mentor és mentorált között olyan érzelmi kötelék alakul ki, melynek alapja a bizalom.

A mentor tehát szerepeiben, kompetenciájában és szakmaiságában elkülönül mind a hagyományos tanítási folyamatban, mind az alternatív tanulási folyamatokban szerepet kapó segítő személyektől. Fejes (2009) és munkatársai összefoglalása alapján általános érvényben gyűjtőfogalomként használják, de míg a tutorálás az oktatás speciális formájának felel meg, a mentorálás inkább a nevelés – életre nevelés – személyiségfejlesztés eszközének értékelhető.

Éppen ezért a mentorálási folyamat ugyanúgy tipizálható és felosztható formái, résztvevői és időtartalma alapján, mint a tanítás–tanulás folyamata. Alapvetően a mentorálást informális, azaz természetes, illetve formális, szervezett keretek között zajló típusokra osztják fel, de természetesen más kontextuális és szakmai szempontok szerint is elkülönítik területeit (DuBois–Karcher 2005; Rhodes 2002).

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 szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként jelenik meg, amelyhez a formális mentorálásnak közelítenie kellene.

A formális mentoráláson belül a következő formák különböztethetők meg:

- **tradicionális mentorálás:** egy felnőtt mentorál egy fiatal,

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

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így léteznek:

- **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.

Természetesen a felsoroltakon túl léteznek alternatív, speciális mentorálási lehetőségek, melyeket fókuszáltan egy cél érdekében (pl.: karriermentorálás), vagy egy speciális célcsoportra illesztve hoznak létre (pl.: hátrányos helyzetű tehetségesek mentorálása, bevándorlók mentorálása).

Éppen a mentori folyamat sokszínűsége révén lenne szükséges egy olyan közös elméleti sztenderd, egy modell létrehozása, mely optimális mértékben képes leírni a mentor–mentorált kapcsolatának jellemzőit és működését, továbbá képes megválaszolni a gyakorlatból származó és eredő kérdéseket. Márpedig kérdések adódnak szakmai és dinamikai szempontból egyaránt, illetve kérdések adódnak erkölcsi és etikai szempontból is, melyek megválaszolására különböző konklúziók adódtak az eddigi mentorprogramok eltérő értékelési rendszere következtében is.

DuBois és munkatársai (2002) több mint 50 mentorprogram eredményének metaanalízise kapcsán például hasonló jellegű kérdéseket vetnek fel:

- Tényleg csak idősebb személy lehet-e mentor, és mennyivel kell idősebbnek lennie, hogy mentora lehessen a másik személynek?
- Kell-e fizetni a mentoroknak, és milyen munkakör alapján sorolandók be?
- Mennyi időnek kell minimum eltelnie a két személy kapcsolatában, hogy azt mentorálásnak lehessen nevezni?
- Hány éves kortól lehet elkezdni egy gyermek mentorálását, és milyen viszonyban van a mentorálással a normál fejlődés menete?
- Milyen fokú és típusú kapcsolat létezhet és jöhet létre mentor és mentorált között?
- Lehetnek-e a szülők mentorok saját gyermekeik esetében?

- Jogilag milyen lehetőségei és határai vannak a mentori munkának? (Pl.: szakemberek jelentési kötelezettsége a gyermek veszélyeztetettsége esetén.)
- A mentori munka során felülírhatja-e a mentor döntéseit a mentorálttal kapcsolatban a program vezetője/főnöke?
- Milyen végzettségű/szakértelmű szakember láthatja el a mentorok képzését, tréningjét, szupervízióját?

Természetesen a kérdések száma növelhető, fontosabb azonban tudni, hogy van-e válasz ezekre?

Az utóbbi évtizedben több modellt is létrehoztak a kutatók a mentorálás folyamatának elemzésére és megértésére, egyik oldalról koncentrálva a mentorálás dinamikai tényezőinek feltárására, kifejezetten fejlődéslélektani szemléletben gondolkodva, másik oldalról viszont rendszerszemléletben értelmezve a mentorálásban részt vevő szereplők és egymásra hatásaik kölcsönösségét (DuBois–Karcher 2005; Rhodes 2002; Rhodes és mtsai 2006; Keller 2005).

Bár univerzális, minden mentorálási formára érvényes modellt, mellyel leírható lenne a mentorálás komplex folyamata úgy, hogy abban szerepet kaphasson a folyamatrendszer jellege, dinamikája, fenntarthatósága és fejleszthetősége, ugyanakkor „beleferjen” a jogi és finanszírozási keretekbe, és természetesen el- lássa feladatát, ami, mint lehetett látni, a mentorált fejlesztése egy bizalmi kapcsolat keretén belül – egyelőre nem sikerült létrehozni. Mint látni fogjuk, ígéretes próbálkozásokból nincs hiány.

Az alábbiakban egy olyan modellel ismerkedhetünk meg, mely a mentori kapcsolatnak a fiatalkori fejlődésre gyakorolt hatását mutatja be (Rhodes és mtsai 2006), dinamikai kontextust teremt, és elhelyezi a mentorálást a létrehozó erők és tényezők hálójában, fejlődéslélektani szemlélete pedig a lélektan szempontjából alapozza meg kutatási keretét és irányait. A modellben integrálva szerepet kap Rhodes ifjúkori mentorálásról alkotott modellje, mely egy korábbi tanulmányban (Nagy 2010) már részletesen bemutatásra került. A két modellt „egymásba oltva” megismerkedhetünk a mentorálás témakörének szélesebb elméleti és gyakorlati kereteivel és kutatási eredményeinek releváns részeivel.

3.3. A mentor–mentorált kapcsolat jellemzői és működése

Azokban a programokban, ahol komoly szerepet szánunk egy fiatalokból álló csoport egyéni vagy csoportos „edzésére”, a mentorokkal való személyes találkozást előkészítés előzi meg a szervezők részéről. Ezt a kulcsfontosságú lépést *Illesztésnek* nevezik, és a mentor, valamint a mentorált személyiségjellemzőinek, habitusának, képességeinek, szakértelmeinek ismeretével rendelkezve végzik.

Az illesztés jelentősen megnöveli a mentor–mentorált közötti kötődés létrejöttének esélyét, mely, mint látni fogjuk, érzékeny a kapcsolat kezdeti szakaszában, de sikere esetén tulajdonképpen bevonzza a bizalmi kapcsolat létrejöttét.

Ez a bizalmi kapcsolat azonban multifaktoriális tényezők együtthatása révén működik csak optimálisan, melynek egyik része „csak” a mentor–mentorált kapcsolat, másik oldala viszont a mentor személyisége, a mentorált pszicho-szociokulturális múltja és háttere.

A mentor tehát szerepénél fogva tekintélyszemély, referenciaminta, akivel könnyen lehet azonosulni. A mentorált könnyen átveszi-átveheti a mentorálás folyamatában a mentor stílusát, érték- és normarendszerének részeit, de akár világlátását is. *Éppen ezen magas fokú érzelmi bevonódás lehetősége miatt fontos, hogy a mentorálás keretekkel rendelkezzen, melyek világosak, kiszámíthatóak és mindkét félre nézve kötelezőek, valamint hogy a mentor és mentorált szóbeli és/vagy írásbeli megállapodást (a hivatalos megfogalmazás szerint szerződést) köszenek (lásd erről bővebben az 5.2. fejezetet).*

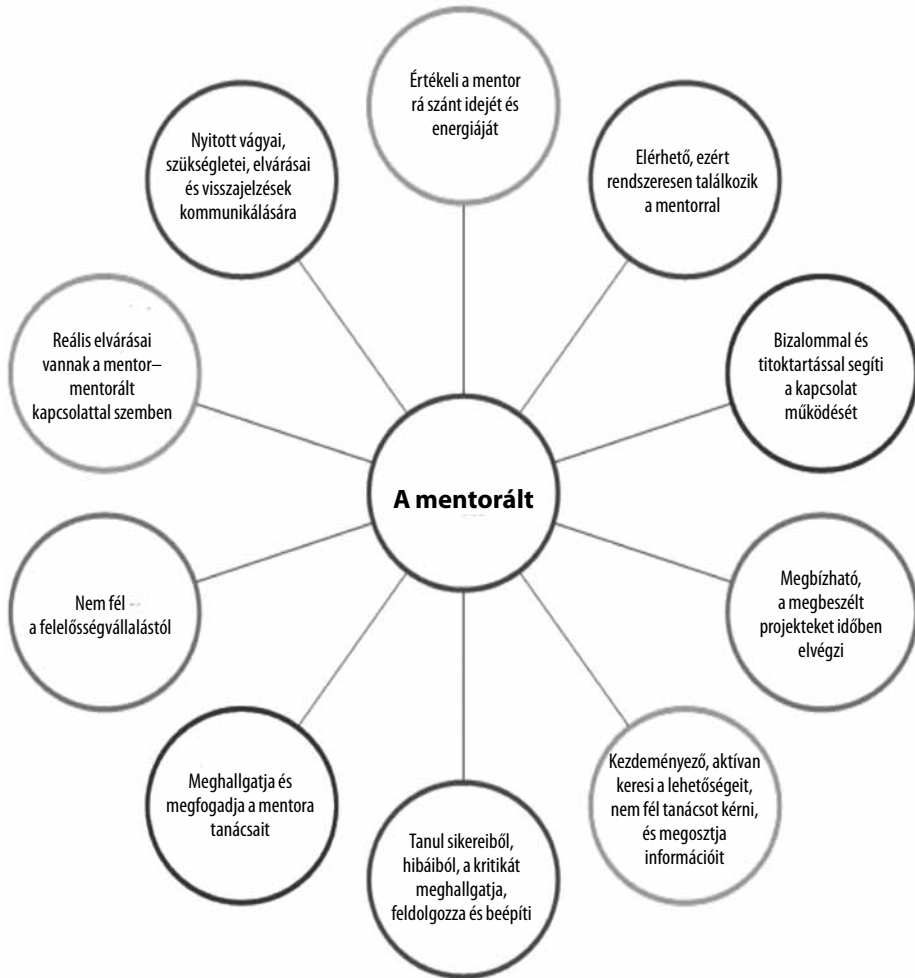
Hagyományosan téri és idői keretokről beszélünk, melyek a mennyiségi feltételeket szabályozzák, és szóbeli szerződést említünk, mely a közös munka tartalmi, minőségi részét jelenti. A keretek és a szerződés létrejötte jelenti azt a csatornát, amely bármely mértékű érzelmi bevonódást képes a helyén kezelni, megtartani. Lehetővé teszi, hogy akkor is együtt tudjon működni a mentorált és a mentor, ha sikeres szakaszban van a mentorált, de akkor is, ha éppen nehézségekkel küzd.

A mentorált számára jelentkező előnyök a mentorálás során:

- egyénre szabott támogatás és bátorítás,
- szakmai területen jelentkező önbizalom,
- magabiztosság a célok kitűzésében és az új lehetőségek feltárásában,
- az adott munkaterület realisztikus ismerete,
- tanácsok a különböző felelősségterületek kiegyensúlyozására és megtartására,
- háttértudás megszerzése a munka kapcsán: „mit tehet, mit nem”,
- kapcsolati tőke építése és használatának képessége.

3.3.1. Felelősségvállalás és elvárások a mentorálás folyamatában

A mentori elvárások a 2. ábrán olvashatók.



2. ábra. A mentorálttal szembeni elvárások

Ugyanakkor a mentoráltak gyakran elvárják a mentortól, hogy:

- legyen közvetlen és vezető típus,
- ajánljon fel erőforrásokat,
- hívja meg a mentoráltat a munkahelyére „körbenézni”, dolgozni,

- bevonja saját munkájába,
- mondja el, hogy működik a „valódi” élet,
- tanácsokat adjon,
- megoldja a problémákat,
- nagyon tapasztalt legyen, minimum a saját munkája területén,
- visszajelzéseket adjon a mentoráltról.

3.3.2. A sikeres és jó mentor kvalitásai, azaz mi tesz valakit jó mentorrá?

Sokan úgy gondolják, hogy a „jó” mentor speciális és különleges képességeket és készségeket igényel, de valójában a mentorok is átlagos, mindennapi emberek, akik jó szerepmodellként szolgálnak a mentoráltak számára. Az alábbiakban olyan szempontokat olvashatunk, melyek egyrészt a mentor személyiségjellemzőin keresztül, másrészt a mentor képességein és készségein keresztül adnak választ a fenti kérdésre (MENTOR 2005).

1. A mentorálttal való személyes elköteleződés és bevonódás, legalább egy-éves időtartamra (tehetséges gyermekeknél ez lehetőleg években mérhető).
2. Tiszteletben tartani a mentorált egyéni döntéseit, jogát ahhoz, hogy maga válassza meg sorsát. Nem főnöknek, hanem tanácsadónak lenni támogatása jellegét tekintve.
3. Hallgatni tudás képessége; a mentornak el kell tudnia fogadni a másik nézőpontját és véleményét. Nem értékelni, hanem megérteni, a mentorálás során.
4. Nem sajnálkozni, hanem megélni és empátiával fordulni a mentorált felé.
5. Képesnek lenni látni a lehetőségeket és megoldásokat, úgymint a lehetséges akadályokat is.
6. Rugalmasnak lenni és nyitottnak, érteni, hogy a jó kapcsolathoz idő és folyamatosság szükséges, valamint hogy a kapcsolatok időnként nehézségekkel küzdenek.

3.3.3. A jó mentor jellemzői (MENTOR 2005 alapján)

- törődő
- jó hallgató
- állandó partner
- képes útmutatást nyújtani
- diszkrét
- türelmes
- szereti a gyermekeket és fiatalokat
- jó humora van

- lehet rá számítani
- elkötelezett
- nem ítél és értékkel
- toleráns
- nem próbálja helyettesíteni vagy pótolni a szülőt

3.3.4. És milyen a „jó mentorált”?

A szakirodalom konzekvensen ugyanazon képességeket és készségeket említi felsorolásában, tekintsük át ezeket (Allen–Poteet 1999; MENTOR 2005; Triple Creek Ass. 2007):

1. A mentorált legyen nyitott, kommunikatív, és álljon készen a kölcsönös visszajelzésekre.
2. A mentorálnak legyenek céljai, elvárásai és tervei a mentorálást tekintve.
3. Igyekezzen bizalmi kapcsolatot kialakítani a mentorral.
4. Törődjön a mentoráló kapcsolattal.
5. A mentorált fogadja el (amennyire csak tudja), hogy ő is és a mentor is követhet el hibákat.
6. A mentorált igyekezzen rugalmasnak lenni.
7. A mentorált inkább a kapcsolatra fókuszáljon, és ne arra, „mit kaphat, vagy mi jár neki”.
8. A mentorált tartsa be a mentor személyének határait.
9. A mentorált tudjon és legyen képes titkot tartani, a kapcsolatból adódó bizalmas információkat legyen képes a „helyén kezelni”.

Természetesen mind a mentor, mind a mentorált esetében folytatni lehetne a felsorolást, de talán a legfontosabb, hogy a két résztvevő esetében szinte ugyanazok az alapértékek várhatóak el, melyek pedig megfelelnek a Rhodes által megfogalmazott, a mentor–mentorált kapcsolatát strukturáló tényezőknek: hosszabb idői kereten belül történő, érzelmi alapú, bizalmi, kölcsönös kommunikáció a felek között.

A következő fejezetben ezeket az alapértékeket ismerhetjük meg alaposabban a mentorálás dinamikai modelljén keresztül.

3.4. A mentori kapcsolat fiatalkori fejlődésre való hatásának modellje (Rhodes és mtsai 2006 alapján)

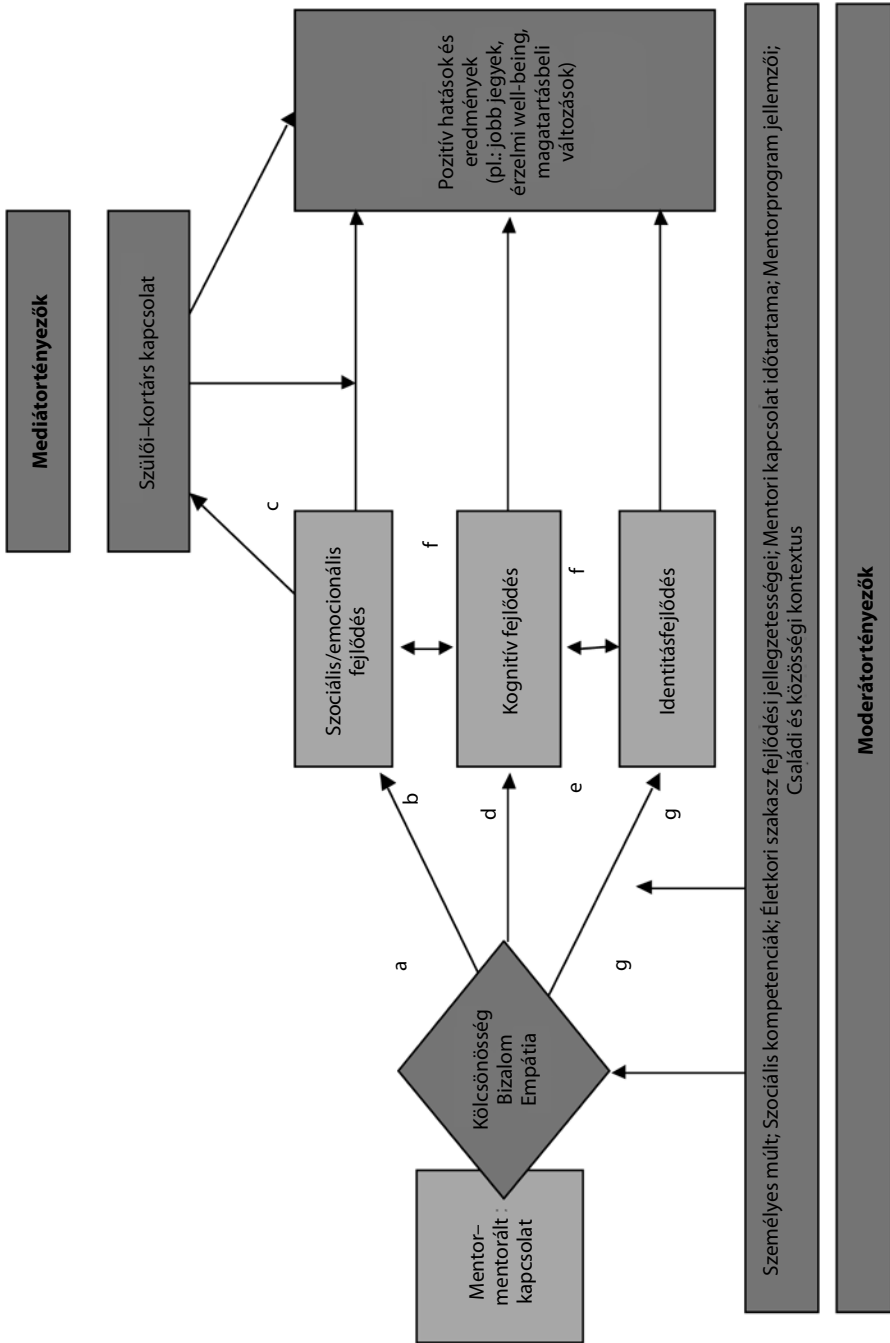
A modell abból az alapfeltételezésből indul ki, hogy a mentorálás pozitív eredményei csak akkor jelentkezhetnek, ha a kapcsolat szoros személyközi viszonyuláson alapul, melyet a kölcsönösség, bizalom és empátia hoz létre (3. ábra, „a” jelzés). A modell mottója lehetne az a megállapítás, melyet Rhodes idéz Levinsontól (idézi: Rhodes, in DuBois–Karcher 2005), miszerint:

„A mentorálás nem egy egyszerű, mindent vagy semmit folyamat”, tehát amennyiben a fiatal és a mentor között nem jön létre a bizalmi kapcsolatnak egy szükséges minimuma, a kapcsolat még azelőtt széteshet/felbomolhat, hogy abból pozitív eredménnyel szállna ki a mentorált.

Elméletileg egy tartalmas mentorálás csak akkor jöhet létre, ha a mentorált hajlandó megosztani érzéseit és önmagával kapcsolatos észlelését a mentorról, és aktívan részt vesz a mentorálás kapcsolatának alakításában. Természetesen ez a gyakorlatban több apró lépésen keresztül történik, melyek során a mentorált megélheti hatékonyságát a kölcsönös bizalmi kapcsolat keretein belül és kívül úgy, hogy a folyamatot kísérő mélypontok és frusztrációk átélésén keresztül lehetővé teszi a számára, hogy kritikus időszakokban képes legyen segítséget hívni, vagy önmagából merítve problémáit megoldani.

A kutatások (Rhodes 2002; Allen és mtsai 2003) kihangsúlyozzák, hogy a felnőtt–fiatal összeillesztésének kérdése központi jelentőségű bármilyen kapcsolat-típus esetében, így például jól ismert, hogy az empátiateli, támogató jellegű szülői kapcsolat jól bejósolja a kötődési kapcsolat biztonságának fokát serdülő-korban, ami azonban előrevetíti a fiatal megküzdési és stressztűrési potenciáljának szintjét. Ennek alapján a mentor–mentorált összeillesztése és egymásra találása jelentős súlyt képvisel a kapcsolat alakulásának szempontjából, és alapul szolgálhat a kritikus időszakok problémáinak megoldásában, többek között a már említett kölcsönösség, bizalom és empátia mint jellemzők révén.

A következő oldalakon a mentorálás fiatalkorra gyakorolt hatásainak modell formában történő részletes bemutatása következik, mely a mentorálás szakirodalmának fontos – időtálló és nemzetközileg is univerzális – mérföldkövének bizonyult.



3. ábra. Forrás: Rhodes (2005)

3.5. A modell koncepciója

Mint a korábbi fogalmi meghatározások kapcsán láthattuk, a mentorálás egy olyan, bizalmon és kölcsönös empátián alapuló, időben minél tovább tartó kapcsolat, mely nem rokon személyek között alakul ki, és a mentorált személyiség-fejlődésével és képességfejlődésével jár. Értelemszerűen adódik tehát a következtetés, hogy a mentorálás pozitív hatásai az ilyen kapcsolatok által nyújtott támogatásnak és a példakép hatásának tudhatók be, de arról kevés információ lelhető fel a szakirodalomban, hogy a mentorálás folyamata hogyan eredményezi a pozitív (esetleg negatív) változásokat a mentorált személyiségben.

Rhodes és Karcher (2005) szerint a mentorálás három, egymással összefüggő folyamat révén fejti ki hatását a fiatalokra:

1. azáltal, hogy javítja a fiatalok szociális kapcsolatait és érzelmi jóllétét, hogy
2. javítja kognitív képességeiket útmutatások és beszélgetések révén, valamint hogy
3. elősegíti az identitás pozitív fejlődését azáltal, hogy példaképként és támogatóként szolgál.

Valószínű, hogy ezek a folyamatok időben egymással összehangoltan hatnak. Továbbá, ezen folyamatok hatékonyságát valószínűleg, legalábbis részben, a mentor és a fiatal között kialakított kapcsolat minősége és tartóssága határozza meg.

Tekintsük át tehát ezeket a területeket az elmélet, a kutatás és a gyakorlat szempontjából, és ismerkedjünk meg a mentorálási folyamat hatásmechanizmusával, vezérszálként használva fel az ifjúkori mentorálás hatásmechanizmusának modelljét Rhodes tanulmányai alapján (Rhodes–Karcher 2005; Spencer 2003).

3.5.1. A mentorálás hatása a szociális és érzelmi fejlődésre

A mentoráló kapcsolatok többféle módon segíthetik a fiatalok szociális és érzelmi jóllétét és fejlődését. A kapcsolatok nyújthatnak a fiataloknak

1. lehetőségeket a szórakozásra és menekülésre a napi stressz elől,
2. **korrektív érzelmi élményeket**, amelyek kihathatnak és javíthatják a fiatalok más szociális kapcsolatait, és
3. segítséget az érzelmi szabályozásban.

Hátrányos helyzetű fiatalok esetében, illetve élethelyzetből adódó problémákkal küzdő fiataloknál a mentorálás kifejezetten a napi rutinból és a „garantált” stresszhelyzetből való kilépés lehetőségét jelentheti számukra a kutatások sze-

rint. A mentorálás mint lehetőség a „mást csinálni–másnak lenni” érzésére, az erősödő mentoráló kapcsolatban kifejezetten központi helyre kerülhet a fiatal preferencia- és motivációs listáján, ha arról van szó, hogy legközelebb elmenjen-e a mentorálási találkozóra.

A szociális támogatás erejéről és hatásáról szóló kutatások rámutattak arra, hogy a kölcsönösen élvezetes szociális tevékenységek jellegzetes velejárói az olyan támogató kapcsolatoknak, amiket akár baráti kapcsolatnak is nevezhetünk. A vészhelyzetekben keresett más szociális támogatási formákkal szemben a barátság motivációja és lényege a vágy, hogy osztozzunk tisztán élvezetes és kölcsönös interakcióban (mint pl. szabadidős tevékenységekben, vagy spontán tevékenységekben), melyek közös múltat, és ebből adódóan erős jelenlétet és a jövőre való ismétlődés esélyét jelentik a résztvevőknek.

Ahogy Rhodes és munkatársai tanulmányukban is megfogalmazzák (Rhodes és mtsai 2006), a mentoráló kapcsolatoknak megvan az a képességük, hogy szociális interakciókban szerzett pozitív élményeket nyújtsanak/nyújthatnak a fiataloknak, ami javuláshoz vezethet más fontos kapcsolatok terén is bizonyos fiatalok esetében. *Azáltal, hogy valódi törődést és támogatást nyújtanak a fiataloknak, a mentorok szembeszállhatnak olyan negatív nézetekkel, amiket a fiatalok magukról, vagy felnőttekkel való kapcsolataikról gondolnak. Ezenfelül, a mentorok demonstrálhatják, hogy igenis lehetséges pozitív kapcsolatok létrehozása felnőttekkel (3. ábra, „b” jelzés).*

A mentoráló kapcsolatok így „korrekciós élménnyé” válhatnak azon fiatalok számára, akik esetleg nem kielégítő kapcsolatot éltek meg szüleikkel. Ez az élmény ezek után általánossá válhat, lehetővé téve a fiatalok számára, hogy közelebbi kapcsolataikat közvetlenebbnek és számukra segítő jellegűnek lássák (3. ábra, „c” jelzés).

A kötődésemélet (Bowlby 1969, 1973) utal a pozitív kapcsolatoknak arra a potenciáljára, hogy képesek megváltoztatni, ahogyan a fiatalok más kapcsolataikat látják. A kötődésemélet szerint egy gyermek biztonságérzetet és védelmet vár gondviselőitől veszélyhelyzet esetén. A biztonságérzet pedig helyreáll, amikor egy hozzájuk kötődő személy olyan együtt érző reakciót mutat, ami enyhíti a fájdalmat, szorongást vagy veszélyhelyzetet. Számos interakción keresztül a gyermek kognitív képet alkot a hozzá kötődő személytől származó törődés megbízhatóságáról, valamint saját képességéről arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben tud kiváltani törődést szükség esetén. Ezen tapasztalati alapú elvárásokról vagy működő modellekről azt gondolják, hogy részét képezik a személyiség szerkezetének, valamint hogy interperszonális kapcsolatokban befolyásolják a viselkedést a gyermekkor folyamán és azon túl (Hámori 2002).

A mentor tehát, mint a korrekciós élmény forrása, ezen tapasztalatokból felépülő saját élmény alapú belső képek, úgynevezett belső munkamodellek

működésére hathat munkájával. Fontos, hogy ez nem minden esetben egyfajta pótszülői vagy szülőpótló hatás abban az értelemben, hogy a mentor nem lehet „jobb szülője” a fiatalnak, de adhat szülő–gyermek kapcsolat jellegű kapcsolatmintázatot a mentorálttal, és mivel a mentor nem minden esetben idősebb sokkal a mentorálnál (lásd kortárs mentorálás, vagy diák mentorálás), lehet, hogy korrekciós élménye éppen kortárs segítő szerepéből fakad. Természetesen vannak fejlődési szakaszok, melyek vagy melyekben különösen fogékonyak a gyermekek és a fiatalok a változásra, új élmények beemelésére, avagy „korrekcióra”.

„A működő kötődési modellek viszonylag stabil szinten maradnak az idő folyamán, de változó életkörülmények esetén természetesen ők maguk is képesek a változásra, különösen új kapcsolatokban jelentkező, eltérő mintázatú válaszlehetőségek esetén. *Habár a működő modellekben változás beállhat a fejlődés bármelyik pontján, a mentoráló kapcsolatok a serdülőkor folyamán kiemelkedő lehetőségeket nyújthatnak a működő modellek revíziójára*, köszönhetően annak, hogy ebben az időszakban növekszik a másik megértésének a képessége, az, hogy a másik szemével lássák a világot, valamint az a vágy, hogy bizonyos mértékű autonómiára tegyenek szert a szülői irányítás és befolyás alól.” (Rhodes és mtsai 2006.)

Nyilvánvaló, hogy azok a gyermekek és fiatalok, akik élethelyzetük (pl.: családjuk, kríziseik, traumáik, problémáik, szüleik) miatt olyan kapcsolati modellel és így olyan belső munkamoddellel rendelkeznek a világról, amely tele van szorongással, agresszióval, félelemmel, bizonytalansággal, sokkal nehezebben fordulnak maguktól új kötődési helyzetek felé, illetve sokkal nehezebben is alakítanak ki bizalmi kapcsolatokat, főleg tartós jelleggel.

Mindazonáltal, azok a mentorok, akik érzékenyek és következetesek az ezen fiatalokkal fennálló kapcsolataikban, segíthetnek nekik abban, hogy érdemesnek érezzék magukat a törődésre, és növelhetik annak a hatékonyságát, ahogyan erre szert tesznek. *Mindezek következtében az ilyen fiatalok nyitottabbá válhatnak arra, hogy érzelmi támogatást kérjenek a stresszes eseményekkel vagy nehézségekkel való megküzdésben, ezáltal tompítva egy korábbi negatív környezet és kontextus hatásait*, pusztán annak következtében, hogy begyakorolják egy konkrét keretekkel rendelkező, kiszámítható kapcsolatban a bizalmi folyamat dinamikájának árapályműködését, azt, hogy adott időszak nehézségei, esetleg kudarcjai ellenére, lehetséges szeretni és megbízni egy referenciaszemélyben.

Éppen ezért, azok a mentoráló kapcsolatok, amelyeket az egyenletes és készséges odafigyelés jellemez, szintén képesek arra, hogy elősegítsék a stabilitás és a kiszámíthatóság érzésének kialakulását a gyermekek életében. Amikor a gyermek tudja, hogy a mentor megbízható forrása a védelemnek és a támogatásnak, ha valami baj történne, az ebből származó biztonságérzet lehetővé teheti a kör-

nyezet produktív felfedezését, ami a tudás, a képességek és a hozzáértés fejlődéséhez vezet.

Összegezve tehát, *bizonyos esetekben a mentorok másodlagos vagy alternatív kötődési személyként is működhetnek, ahonnan kiindulva a fiatalok kulcsfontosságú szociális és kognitív lépésekkel haladhatnak előre fejlődésükben*, többek között az érzelmi kontroll jobb megtartásában, a személyiségfejlődésben jelentkező pozitív hatásban, valamint a társas kapcsolatok bővülése terén.

Természetesen a legtöbb esetben a mentorok egyszerűen azokat a kapcsolati alapú feszültségeket és konfliktusokat enyhíthetik, amelyek a fejlődési folyamat során merülnek fel, különösen a serdülőkorban. A mentorok olyan felnőtt típusú meglátásokat, tanácsokat vagy javaslatokat adhatnak, amiket a fiatalok lehet, hogy figyelmen kívül hagynának, ha azok egy szülőtől származnának. Azáltal, hogy velük gyakorolhatnak, valamint azzal, hogy bemutatják a hatékony felnőttkommunikációt, a mentorok abban is segíthetik a fiatalokat, hogy jobban megértsék, kifejezzék és szabályozzák mind pozitív, mind negatív érzelmeiket (Rhodes és mtsai 2006; Rhodes 2005).

A jó mentorok tehát tudnak úgy foglalkozni a fiatalokkal, hogy az segítsen nekik kifejleszteni az érzelmi kontroll képességét. Rhodes és munkatársai modelljükben hivatkoznak például *Gottman érzelemcoaching-technikájára és képességfejlesztő módszerére* (Rhodes és mtsai 2006), amely egy módja annak, ahogyan a gyermekeknek segíthetünk olyan stratégiák elsajátításában, amikkel kezelhetik érzelmeiket. Azok a felnőttek, akik az érzelemcoaching megközelítést alkalmazzák, tudatosabban kezelik az érzelmileg telített helyzeteket, jobban észreveszik és pontosabban címkézik a saját és a mentorált érzelmi állapotait, sőt a mentorált esetleges negatív érzelmeit is képesek újrakeretezni, olyan kontextusba elhelyezni, melyben viszontreagálva a mentoráltra, megmutathatják, hogyan lehet a szituációból tanulni. Ezenkívül foglalkoznak a korlátok felállításával, problémamegoldással, és célok, valamint olyan stratégiák megvitatásával, amik segítségével kezelni tudják azokat a szituációkat, amelyek negatív érzelmekhez vezetnek.

3.5.2. A mentorálás hatása a kognitív fejlődésre

Bármely életkori szakaszban kerül is sor a mentorálásra, az idősebb, nagyobb tapasztalattal (élet és tanulmányi téren is) rendelkező mentor több területen is hat, hathat a mentorált kognitív képességeinek fejlődésére és kibontakoztatására. Természetesen nem csak a tehetségesek mentorálására szabad gondolnunk a kognitív képességfejlesztés terén, hiszen egy mentoráló kapcsolat többféleképpen is hozzájárulhat a kognitív képességek és folyamatok pozitív irányú változásához, gondoljunk például a lexikálistudás-fejlesztésre, a látókör-szélesítő be-

szelgetésekre, az új tanulási módszerek elsajátítására, a közös tanulás élményére, vagy esetleg a „mentális blokkok” feloldásában való segítségre.

És természetesen a klasszikus tanulási modellben mozogva, valamilyen készség – tudás – átadása is ezt a területet fejleszti, például ha a mentor szaktudással rendelkezik a fiatal számára fontos-szükséges területen (3. ábra, „d” jelzés).

Természetesen ezért nem mindegy, hogy a mentor kognitív képességei tekintetében milyen háttérrel, milyen tanulási és tanítási potenciállal rendelkezik, képes-e egyáltalán a benne meglévő kognitív adottságokat optimális mértékben alkalmazni a mentorálás során. Nem véletlenül kap szerepet a mentorálási folyamat értékeléséről szóló tanulmányokban (DuBois 2002) a mentorok képzésének és tréningjének a területe. Minden komoly mentorprogramnak folyamatosan monitorozni és képezni kell és szükséges szakembereit, hogy a mentor–mentorált kapcsolatban a fókusz a program céljainak megfelelően, a szakmai keretek között maradjon.

Rhodes és munkatársai (2006) a következőképpen fogalmazzák meg és érzékeltetik a mentor–mentorált kapcsolatban a kognitív képességek fejlődésének dinamikáját:

Vigotszkij írt egy bizonyos „legközelebbi fejlődési zónáról”, amiben a tanulás lezajlik: a zóna a között, amit egy fiatal el tud sajátítani akkor, amikor egyedül old meg problémákat, és a között, amit felnőtt útmutatása vagy nála fejlettebb társak segítségével elérhet.

Azaz a fiatal mentális képességei növekedhetnek és javulhatnak annak függvényében, ahogyan a mentorral való interakciói lezajlanak a kihívást jelentő, de végrehajtható feladatoknak a zónájában. Ezen a rendszeren belül a tanulás a közös munka és az elképzelések aktív cseréjének kontextusában történik, miközben a gyermekek tudása gyarapszik a náluk fejlettebb gondolkodókkal közösen végzett tevékenységek révén.

Azáltal, hogy a mentorok gondolják a gyermekek ötleteit, és segítik bővíteni fejlődőben lévő elméleteiket, a mentorok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy gondolkodásuk lépésenként előre tudjon haladni. A mentor által biztosított kognitív és érzelmi keretrendszer minőségén túl a mentoráló kapcsolat interperszonális tulajdonságai hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a fiatal bővítsen és finomítsa gondolkodási képességeit. Például a tanár–diák kapcsolat pozitív megítélése következetesen összefügg a motiváció, az iskolai kompetencia és sikerek, az iskolai aktivitás növekedésével, valamint a viselkedés szabályozásával. Hasonlóképpen, a mentoráló kapcsolat hozzájárulhat közvetlenül vagy közvetve a gyermek iskolai sikeréhez. A mentorok támogatják az iskolával kapcsolatos pozitív hozzáállást, bátoríthatják a tanulmányi erőfeszítéseket, és még az iskolai projektekben és a házi feladatban is segíthetnek.

Nyilvánvaló, hogy egy olyan mentor, aki közeli, bizalmon alapuló kapcsolatban van egy fiatallal, megerősítheti és támogathatja egy gyermek meglévő intellektuális érdeklődését, vagy serkentheti kíváncsiságát, és tanulásra motiválhatja új területeken is.

3.5.3. A mentorálás hatása az identitás fejlődésére

A szerepkövetés és azonosulás minden gyermek személyiségfejlődésének fontos része és sarokköve, ezen a folyamaton keresztül tanul meg, emel be, azonosul értékekkel és normákkal, melyek a szociális tanulás folyamata során tovább finomodnak és érlelődnek, vagy devalválódnak, esetleg lecserélődnek.

Mint korábban láthattuk, a mentorálás képes a korrekciós élmény biztosítására, azaz a korábbi, világról alkotott, belső kép újrafogalmazására, de legalábbis kiegészítésére. Ez a folyamat, amennyiben elegendő ideig és elegendő érzelmi mélységben áll rendelkezésre, kiterjesztheti hatását a fiatalok személyiségfejlődés és így például a szociális kapcsolatok több területére is, lehetővé téve a fiatal számára akár kötődési kapcsolatainak újrastrukturálását is.

A mentor tehát szerepmódel, azonosulási minta és felület, aki hozzájárulhat a fiatalok pozitív identitásfejlődéséhez. Például azáltal, hogy lehetővé teszi, hogy a fiatalok máshogy tekintsenek mind jelenlegi, mind jövőbeli identitásukra.

Jól szemlélteti ennek lehetőségeit Markus és Nurius elképzelése (in Rhodes és mtsai 2006), akik az identitásfejlődés lehetőségeit a „lehetőséges ének” fogalmával írták le. Megfogalmazásukban a „lehetőséges én”:

Mindazok a reprezentációk, amik az egyének elképzelései arról, amivé válhatnak, amivé válni szeretnének, és amivé félnek, hogy válhatnak. Olyan reprezentációs lehetőségek, amik gyakran úgy jönnek létre, hogy a fiatalok megfigyelik és összehasonlítják az általuk ismert felnőtteket, és ezen kognitív folyamatok, adott esetben, befolyásolhatják a döntéseiket és a viselkedéseiket a jelenben. Sok hátrányos helyzetű fiatalnak a szűk családjukon kívül korlátozottak a kapcsolatai pozitív szerepmódellekkel, és úgy hiszik, hogy lehetőségük a sikerre csekély. Még a középosztálybeli fiatalok esetében is előfordulhat, hogy a felnőtt szakmák és -képeségek számukra érthetetlenek és elérhetetlenek tűnnek. Más fiataloknak irreális elvárásaik és kevés ismeretük van arról a képzettségi színtről, ami az általuk választott hivatáshoz szükséges. Megfigyelhető tehát, hogy ahogyan a mentoráltak azonosulnak a mentoraikkal, a korábban megtanult tulajdonságaik, értékeik, normáik elkezdenek megváltozni, és ez az, ami változásokhoz vezet azonoságtudatukban és szociális szerepeikben (3. ábra, „e” jelzés).

A mentorálásnak az identitásfejlődésre gyakorolt (legtöbbször) pozitív hatását jól foglalja össze Harter megállapítása (in Rhodes és mtsai 2006):

Az a mód, ahogyan a gyerekek meghatározzák saját általános értéküket, nemcsak azon alapszik, ahogyan önmagukat értékelik az általuk fontosnak tartott tevékenységekhez kötődő kompetenciájuk alapján, hanem azon is, hogy milyen mértékű elfogadást, támogatást és törődést tapasztalnak az életükben fontos szerepet betöltő emberektől. Miközben a mentor pozitív értékelése részévé válik a mentorált fiatal éntudatának, ez megváltoztathatja azt, ahogyan a fiatal látja szüleinek, társainak, tanárainak és másoknak róla kialakított véleményét.

3.5.4. A mentorálás kapcsolati kontextusa: a közvetítő és moderáló folyamatok szerepe és hatása

A mentorálás folyamata és típusai (mint azt láthattuk korábban) sokfélék lehetnek például helyszín, cél, időtartam és főleg a programelemek tekintetében (3. ábra, „g és f” jelzés), a legfontosabb azonban szem előtt tartani, hogy maguk a fiatalok is sokfélék és sokszínűek mentális, szociális és pszichés inputjukat és outputjukat tekintve.

Az alábbiakban olyan közvetítő és moderáló tényezőkről lesz szó, a teljesség igénye nélkül, de a súlyponti elemekre koncentrálva, melyek fontos hatást gyakorolnak a szakirodalmi adatok szerint a mentorálás folyamatára, mind a tartalmat, mind a kimenetelt tekintve (Rhodes 2002, 2005).

1. (a) A gyermekek kötődési potenciálja és a mentorálás

Korábban írtunk róla, hogy a kötődés és a kötődési személyek megléte, optimális szintje milyen fontos a gyermek lelki fejlődéséhez, egészségéhez. Ehhez mérték a mentorok személyiségének, „erejének” hatását, mert mint kiderült, a megfelelő kötődési potenciállal rendelkező mentorok képesek olyan mértékű hatást gyakorolni a mentoráltra, mely akár korrekciós élményként szolgálhat a fiatal számára személyközi kapcsolatainak tekintetében is.

Érdeemes azonban finomítani a fenti képen, miszerint *a mentorálás pozitív hatása a fiatalokra erősebb akkor, ha a fiatal az édesanyjával való kapcsolatát biztonságosabbnak értékeli* (Soucy–Larose 2000).

Ami azt bizonyítja, hogy a mentorok nem képesek teljes mértékben kompenzálni a bizonytalan kötődésű családi háttérrel, *hanem inkább akkor lesznek hatékonyak, ha legalább az egyik szülő oldaláról tapasztalható egy bizonyos minimális szintű támogatás a gyermek életében.*

Természetesen adódik a kérdés, hogy mi történik azon fiatalok esetében, ahol nincs megfelelő kötődési személy egyik szülő oldaláról sem, és a közvetlen családi környezet sem kompenzál. A kutatások alapján a mentorálás itt van igazán „nyerő” helyzetben, ekkor fejtheti ki igazán kedvező hatását. Mert bár azok a gyermekek, akik nem biztonságos szülői kötődést mutatnak, kezdetben ellen-

állnak egy gondozó felnőtt barátságos közeledésének, a későbbiekben jóval intenzívebb kötődést alakítanak ki mentoraik felé, mely segít kielégíteni szociális és érzelmi szükségleteiket. Sőt, a szülők nélkül felnövő, vagy hosszabb ideig szüleiktől szeparált vagy komoly abúzust átélt fiatalok is képesek kompenzatorikus érzelmi támogatás elfogadására és átélésére a mentor–mentorált kapcsolatban (Rhodes 1999).

Rhodes és munkatársai (1999) arra találtak bizonyítékot, hogy az önkéntes mentoráló kapcsolatok hozzájárultak ahhoz, hogy javuljon a fiatalok által alkotott kép a szüleikkel való viszonyukról, beleértve az intimitás, a kommunikáció és a bizalom mértékét. *Ezek a javulások a továbbiakban előre jeleztek pozitív változásokat a legkülönbébb területeken, mint például a serdülők önértékelése, tanulmányi kompetenciája, iskolai sikerei és drogfogyasztása területén.* Egy kvalitatív tanulmány a serdülők és felnőttek közötti tartós önkéntes mentoráló kapcsolatokról azt mutatta ki, hogy ezen mentorok közül többen is aktívan segítettek a fiatalokat abban, hogy hatékony stratégiákat és technikákat fejlesszenek ki érzelmeik szabályozására, ami bizonyos fiatalok esetében úgy tűnt, hogy összefüggésben van azzal a javulással, amit iskolai teljesítményükben és szüleikkel való kapcsolataikban tapasztaltak.

Figyelembe véve a fentieket, már érthető, hogy miért kap a szakirodalomban jelentős szerepet a mentorok személyiségfejlesztése, a folyamatos tréning és továbbképzés pedig miért szerepel a mentorprogramok értékelésében központi helyen.

1. (b) A korábbi kötődések szerepe és hatása

Azon fiatalok, akiknek jók a kapcsolataik a szüleikkel, elsősorban mint szerepmodellekhez és bizalmasokhoz vonzódnak felnőttekhez. Az ilyen esetekben a kapcsolat nagyobb hangsúlyt helyezhet a készségek elsajátítására és a kritikus gondolkodás fejlesztésére, mint az érzelmi kérdésekre. Másrészt, azok a fiatalok, akik addig problematikus szülői kapcsolatokat éltek meg, erősebb érzelmi kötődést alakíthatnak ki mentoraikkal, hogy ezáltal kielégítsék szociális és érzelmi szükségleteiket. A mentoráló kapcsolat természetét és eredményét mindkét esetben részben a fiatalok addigi kapcsolatai alakíthatják. Tekintettel a mentoráltak eltérő kapcsolati háttértörténetére és szükségleteire, a hatékony mentorálás érdekében érdemes figyelni a mentorált elejtett jelzéseire ahhoz, hogy ki lehessen alakítani a megfelelő egyensúlyt a gyakorlati célok, a szórakozás és az érzelmek értékelése között, amikor egy pozitív mentoringkapcsolat kialakításra kerül.

Jó példa a fentiek igazolására Grossman és Rhodes vizsgálata (2002), akik úgy találták, hogy azoknak a fiataloknak, akiknek az addigi élete gondterhelt volt, például akik pszichológiai vagy oktatási programokban vettek részt, vagy

akiknek érzelmi, szexuális vagy fizikai bántalmazásban volt részük, a mentorálás kapcsolata valószínűbb, hogy idő előtt ér véget, mint azoknak a fiataloknak, akiknek nem voltak ilyen nehézségeik addigi életük során. Ezek a különbségek jelentősek voltak, tekintettel arra, hogy ez a tanulmány azt is kimutatta, hogy azok a fiatalok, akiknek a kapcsolatai tovább tartottak, nagyobb javulásról számoltak be.

2. A mentoráló kapcsolat minősége

A fiatalokkal foglalkozó mentorálás hatékonyságát vizsgáló kutatások kimutatták, hogy az erős érzelmi kapcsolat megkülönböztető jellemzője azoknak a mentoráló kapcsolatoknak, amelyek esetében az eredmények a fiatalok számára jobbak voltak (pl.: DuBois–Neville 1997; Grossman–Rhodes 2002). Sőt, egy másik tanulmányban olyan eredményekre jutottak (DuBois és mtsai 2002), amelyben a mentoráló kapcsolat érzékelt haszna a mentorok és pártfoglaltjaik közötti kapcsolat közelségének függvénye volt, és a mentoráló kapcsolat erőssége nem volt közvetlen kapcsolatban az olyan változókkal, mint az együtt töltött idő mennyisége, vagy a közösen végzett tevékenységek típusai. Fontosnak találták azonban mind a természetes, mind a formális mentoráló kapcsolatokban a közelségen és bevonódáson kívül az eredetiséget, az empátiát, valamint a hatalommal való felruházást mint domináns tételt a mentorálással kapcsolatban.

Az olyan mentoráló kapcsolatokról, amelyekben a fiatalok a mentorukat életükben fontos felnőttnek tekintik, szintén azt találták, hogy nagyobb valószínűséggel járulnak hozzá a magasabb önértékeléshez.

Ahogy Rhodes és munkatársai (2006), valamint Keller (2005) is megállapítja, sok olyan kérdés megválaszolatlan marad, ami arra vonatkozik, hogy mi segíti elő a közeli és tartós mentoráló kapcsolatokat, mivel nagyon kevés kutatás vizsgálta eddig a mentoráló kapcsolatok fejlődését. Az eddigi eredmények alapján kibontakozik a mentorálás folyamatában egy érzékeny kezdeti időszak, mely néha 6 hónaptól egy évig terjed, amikor is a fiatal vonakodik bízni mentorában, nem kommunikatív, és esetleg nem jár el a megbeszélte időpontokra, vagy nem reagál telefonos megkeresésre (lásd a mentorálási folyamat szakaszait a 4. fejezetben). *A mentor elkötelezettsége a tesztelés ezen időszakában, ami a türelemben és kitartásban mutatkozik meg, kulcsfontosságúnak tekinthető az idővel nyugodt és produktív kapcsolat kifejlésében.* Jól támasztja alá ezen értékek fontosságát két kutatás.

Morrow és Styles (1995) két mentoráló kapcsolattípus fejlődését mutatta be, amelyeket eltérő célok és interakciós stílusok jellemeztek. Az egyik mentorcsoportnál a kapcsolat korai céljai a fiatalok átformálására összpontosítottak (pl. a viselkedés vagy az érdemjegyek javítása, több felelősség vállalása). Ezek a célok

egyenletesek/következetesek maradtak a kapcsolat folyamán, ami gyakran rövid életű és frusztráló volt mindkét fél számára.

A másik mentorcsoport esetében a korai célok a kapcsolat építésére fókuszáltak (pl. a fiatal érdeklődési területeinek megismerése, a bizalom megalapozása), majd később ezek a mentorok kibővítették fókuszukat átformálásra vonatkozó célkitűzésekkel. Ebben a tanulmányban az utóbbi típusú mentoráló kapcsolathoz kötődtek pozitív eredmények, beleértve a kölcsönös kötődést és elkötelezettséget.

Összességében tehát, azok a mentorok, akik hatékonyak tűntek, képesek voltak a kapcsolatok előremozdítására azáltal, hogy olyan kihívást jelentő és konstruktív tevékenységeket hoztak be a kapcsolatba, amelyek a gyermekek meglévő érdeklődési területeire épültek, és amik új érdeklődési körök létrejöttét váltották ki.

Más oldalról megközelítve, annak a *ráhangolódásnak* a szintje, ami ahhoz szükséges, hogy felfigyeljünk a mentoráltak elejtett jelzéseire, és empatikusan reagáljunk a szükségleteikre, kulcsfontosságú szerepet játszhat a mentoráló kapcsolat természetének és minőségének kialakításában. Valamiféle kapcsolat megléte nélkül – ami olyan tulajdonságok meglétével jár, mint a már többször említett bizalom, empátia, hitelesség, kölcsönös tisztelet, érzékenység és ráhangolódás – az a folyamat, amin keresztül a mentoráló kapcsolat képes pozitív fejlődést elérni, nem valószínű, hogy lezajlik.

Azok a mentorok, akik rá tudnak hangolódni az általuk mentoráltakra, elméletileg alkalmasabbak arra, hogy helyesen kezeljenek érzékeny témájú beszélgetéseket anélkül, hogy aláaknáznák a serdülők magabiztosság-érzetét.

Feltételezhető, hogy a ráhangolódás csak olyan mértékben válik lehetségessé, amilyen mértékben a mentorált hajlandó megosztani érzéseit és önmagáról alkotott képét, valamint ha aktívan részt vesz a kapcsolatban. A valódi értékkel rendelkező kapcsolatok különösen azon fiatalok számára lehetnek értékesek, akik eltitkolják valódi érzéseiket szüleiktől, tanáraiktól, barátaiktól és másoktól, mert tartanak rosszállásuktól és a visszautasítástól. A mentoráló kapcsolatok lehetővé tehetik a fiatalok számára, hogy érzékeny témákról beszéljenek, valamint hogy felnőtt értékítéletet, tanácsokat és észrevételeket kapjanak, illetve hogy olyan érdeklődési körrel foglalkozzanak, amit társaik körében nem tartanak népszerűnek, vagy hogy új készségeket gyakoroljanak anélkül, hogy társaik előtt megszégyenülnének.

3. A mentoráló kapcsolat tartóssága és a mentoráló kapcsolatok időtartama

A kutatások azt mutatják, hogy a mentoráló kapcsolatok időtartama fontos az eredmények szempontjából (Rhodes 2005). Grossman és Rhodes (2002) tanulmányában a kontrollszemélyekhez képest azoknak a fiataloknak, akiknek a kap-

csolata egy évnél hamarabb ért véget, a mentorálás jelentősen kevesebb hasznot hozott. Azok a fiatalok, akiknek a kapcsolata különösen rövid volt, relatív visszaesést szenvedtek el az önértékelés és a tanulmányi kompetencia területén. Ezzel szemben azok a fiatalok, akiknek a kapcsolata tovább tartott egy évnél, relatív növekedésről számoltak be az önértékelés, az érzékelt szociális elfogadottság, a tanulmányi kompetencia, a szülőkkel fenntartott kapcsolat minősége, valamint az iskola értékelése területén, és csökkenést jeleztek a drog- és az alkoholfogyasztásban egyaránt.

Ezek az eredmények egybevágnak egy, a mentorálás szakirodalmában jelentős metaanalízis következtetéseivel (DuBois és és mtsai 2002), ami mentoráló programok értékeléseit vizsgálta, és azt találta, hogy azoknak a kapcsolatoknak a hatása, amik egy évnél rövidebbek, relatíve csekély. Ezzel szemben, amikor a mentoráló kapcsolatok tartósak és támogatóak voltak, pozitív változások sorát idézték elő a fejlődési folyamatok eredményeiben.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik a különbségekkel az eltérő korú fiatalokkal folytatott mentoráló kapcsolatok jellemzői és eredményei terén. Mindazonáltal, van valamennyi bizonyíték arra, hogy az idősebb fiatalok esetében (13–16) nagyobb kockázatot jelent egy idő előtt megszakított mentoráló kapcsolat, mint a fiatalabbak (10–12) esetében.

Tekintettel a közelség és a törődés érzetére a mentoráló kapcsolatokban, és annak a valószínűségére, hogy az ilyen jellemzők kifejlődéséhez időre van szükség, a mentorálás hatásainak egy másik fontos meghatározója a kapcsolat hossza lehet. Mivel a mentorálás azon hatásai, melyek a mentorált személyiségfejlődését jelentik (önértékelés, szociális kompetencia, rugalmasság stb.), viszonylag hosszú időszak alatt gyűlnek össze, egyszerűen elegendő időre van szükség ahhoz, hogy a kapcsolat kifejlődjön.

Miután minden kapcsolat egyedi fejlődési utat követ, amely során elkövetkeznek fordulópontok, krízisek, átmenetek és átalakulások, a mentorálás sem különbözik ettől. A szakirodalomban több felosztást is találhatunk a mentorálás szakaszainak felsorolására, de a legtöbb esetben a szakaszok csak kismértékben térnek el egymástól, átfedéseket mutatnak a különböző szerzők műveiben. A kötet 4. fejezetében, Gefferth Éva elemzésében, alapos áttekintést kaphatunk a mentorálás szakaszainak felosztásairól a különböző szerzők nézőpontjából.

Mivel a személyes kapcsolat a mentorálás elengedhetetlen része, a kapcsolat folyamán a megszüntetés, a rendszertelenség vagy a megszakítások negatívan érinthetik a fiatalok sérülékenységét olyan módon, ami nem jellemző más, kevésbé személyes ifjúsági programokra. Egy olyan kapcsolat, ami idő előtt vagy negatív módon ér véget, fokozhatja a gyermek érzékenységét a visszautasításra, és károsíthatja a gyermek önképét. A kapcsolat hirtelen megszűnése még akkor is jelentős személyes veszteséget és bánatot tud okozni a gyermek számára, ha az

érthető és elkerülhetetlen, életkörülményekkel kapcsolatos változás miatt következnek be, mint például egy lakhelyváltozás. Következésképp, annak a módja, ahogyan a kapcsolat befejezését kezelik, potenciálisan kihathat arra, ahogyan a mentorálás révén elért eredményeket látják, értelmezik és megőrzik.

4. A mentorált életkori jellemzőinek szerepe

A mentorálás szempontjából az életkor, illetve a mentor és mentorált közötti életkori eltérés szerepe több oldalról vehető szemügyre.

Egyrészt, mivel a mentorálás folyamatában bárki részt vehet, életkorra, fajra, nemre való tekintet nélkül, ezért az életkor csak annyiban játszhat szerepet, hogy a mentornak „érettebbnek” kell lennie a mentorálás célját tekintve. Másrészt a mentorálás a különböző életkori szakaszban lévő mentoráltakhoz kell, hogy illeszkedjen programját, módszereit és főleg mentorjait illetően.

Így például a kutatások szerint (DuBois–Karcher 2005) a késői serdülőkorban nehezebb mélyebb érzelmi kapcsolatot létrehozni a mentorálttal, a kortársak az elsődlegesek, ezért nagyobb is az esélye ebben az időszakban a mentorálás megszakadásának. Érthetően azok a mentorok, akik idősebbek a mentoráltjaiknál, „saját élménnyel” rendelkeznek az adott korszakot illetően a korszak problémáira, normatív kríziseire vonatkozóan.

5. Programelemek szerepe

A megfelelő infrastruktúrával rendelkező programok növelik a valószínűségét, hogy a mentorálás túléli a problémás időszakokat, tényszerűen: A mentort és a kapcsolatot segítő programelemek erősebb pozitív hatást eredményeznek, és így tulajdonképpen a mentor–mentorált kapcsolatának hosszú távú fennmaradását szolgálják és segítik elő. (Ilyen elemek pl.: tréning mentoroknak, strukturált aktivitás mentor és mentorált számára, rendszeres találkozások és ezek előre látható tervezése, rendszeres monitorozás.)

6. A családi környezet hatása

A kutatások és a gyakorlati tapasztalatok alapján elmondható, hogy azok a családok, amelyekre a másokra való odafigyelés és a másokkal való törődés, valamint a véleménynyilvánítás szabadsága jellemző, többet bátorítják gyermekeiket családon kívüli kapcsolatok kezdeményezésére és fenntartására. Ennek megfelelően és a mentorálással összefüggésben, azok a gyermekek, akik támogató családi háttérrel rendelkeznek, és részt vehetnek a családi döntéshozás folyamatában, hajlamosabbak elfogadni a mentorokat és a mentorálást (Zimmerman és mtsai 2002).

A szülői támogatás szerepe tehát kulcsfontosságú a mentorálás, és általánosabban érteve a családon kívüli kapcsolatok kialakításának szempontjából, hiszen

azok a gyermekek, akik gyermekkoruktól fogva részt vesznek közösségi programokban, valószínűleg fogékonyabbak lesznek a kortársak és a pozitív mintával rendelkező felnőtt személyek közeledésének elfogadására. Ebből következően azok a mentorprogramok, amelyek programstruktúrájában szerepel a szülőkkel való rendszeres kapcsolattartás, vagy a szülők bevonása a mentorálás folyamatába, nagyobb eséllyel számíthatnak a mentor–mentorált közötti kapcsolat kialakulására és fennmaradására (DuBois és mtsai 2002; Rhodes 2002).

Összegzés

A mentori kapcsolat gyermekekre és fiatalkorúakra gyakorolt hatásának modellje bőséges információt szolgáltat a mentorálás folyamatának megértéséhez, kiváló elméleti és gyakorlati kereteket biztosít, hogy megértsük a mentorálás hatásmechanizmusának komplexitását, azt, ahogy pozitív hatását kifejti a célcsoportra. A modellnek nyilvánvalóan építenie kell a fejlődéslelektani sajátosságokra, az életkorból, nemből és szociális státusból adódó jellegzetességek kölcsönhatásából származó, egyéni és társas szinten is jelentkező karakterisztikumokra.

Rhodes és munkatársai (2006), valamint Rhodes tanulmányán (2005) keresztül éppen ezért egy olyan konceptuális keretrendszer került bemutatásra, mely empátián, kölcsönösségen és bizalmon alapuló mentoráló kapcsolatot ábrázol, mint három összefonódó folyamat katalizátorát. A három folyamat, mint arról szó volt, (1) a szociális és érzelmi fejlődés erősítése; (2) a kognitív működés javítása beszélgetés, közös tevékenységek és irányított tanulás révén; és (3) a pozitív identitásfejlődés elősegítése. Ezek optimális működése a mentorálási kapcsolat során a gyermek más kapcsolataiban is transzferhatásként jelentkezhet, leginkább akkor, ha a gyermek rendelkezik egy releváns kötődési személlyel, lehetőleg szülővel, és ez a személy megad számára egy minimális, de szükséges érzelmi biztonságot.

Annak mértékét, hogy a mentorálás folyamata során milyen eredmény születik, és hogy az alapvető jellemzők milyen mértékben épülnek be a kapcsolatba és ezen keresztül a gyermekbe, nagy valószínűséggel a mediátor tényezők szabályozzák (kapcsolat ideje, környezeti tényezők, családi jellegzetességek stb.), bár ezen szabályozás sorrendje nem egyértelmű.

Az Egyesült Államokban (és valószínűleg az egész világon) legnagyobb mentorszervezetben, a (már említett) BB/BSA-ben végzett kutatások azt bizonyították, hogy a szervezetre jellemző közepes aktivitás szintű és közepes mértékben szabályozott struktúrájú mentor–mentorált kapcsolatok eredményezték a legnagyobb előnyöket a gyermekek számára (idézi Rhodes, in DuBois–Karcher 2005, 38 o.).

Természetesen más és több elméleti modellt is találhatunk az ifjúkori mentorálás modelljeként (lásd például Keller modelljét a mentorálás rendszerszemléletű megközelítéséről, Nagy 2010) a szakirodalomban, de ahogy Rhodes is megfogalmazza (részlet, Rhodes 2005):

Azon erőfeszítéseket, amelyek arra irányulnak, hogy általános következtetéseket vonjunk le a mentorálás hatásáról, tovább nehezíti a kapcsolati kontextus, valamint számos más személyes, környezeti és szituációs tényező, melyek potenciálisan befolyásolják a mentorálás hatását. Például az olyan stratégiák, amiket a mentorok abból a célból alkalmaznak, hogy elősegítsék a pozitív személyiségfejlődést, hatékonyabbak lehetnek bizonyos fiatalok esetében, háttérük, az általuk hitt dolgok és értékrendszerük függvényében.

Az eddig használt mintáknál nagyobbakra van szükség, hogy a kellő érzékenység biztosítva legyen annak a vizsgálatában, hogy a mentoráló folyamat és annak hatása miként változik ezeknek a tényezőknek a hatására. Ehhez hasonlóan a mentoráló folyamat kvalitatív vizsgálataira van szükség ahhoz, hogy rálátást nyerjünk a mentoráló kapcsolatok során a működésben lévő kulcsfontosságú folyamatokra, valamint azért, hogy részletesebb ismereteket szerezzünk annak módjairól, ahogyan ezek a folyamatok elősegítik az eredményeket a fiataloknál a fiatalok és mentoraik szemszögéből. Olyan longitudinális tanulmányokra van szükség, amelyek kezdetüktől befejezésükig részletesen vizsgálják a mentoráló kapcsolatokat, hogy tanulmányozhassuk azon különféle folyamatok összefüggéseit, amelyek elősegítik az erős, tartós kapcsolatok kialakulását, valamint azokat a folyamatokat, amelyek befolyásolják a pozitív fejlődési eredményeket a fiatalok számára.

Ennek kiegészítéseként, informatívak lennének az olyan tanulmányok, melyek követik a fiatalokat a felnőtt korba vezető átmenet során, mivel a mentoráló kapcsolat folytatólagos hatása fennállhat jóval az után is, hogy az interakció megszűnt.

Talán éppen ennek az utolsó mondatnak van a leginkább jelentősége, hiszen bármilyen jellegű mentorálás is történik, a mentoráló folyamat küldetése mindig „jövőbe néző”, azért dolgozik, hogy a mentorált megőrizze a megszerzett képességeit és tudását, azt kamatoztatni tudja élete során, és ha lehetséges, ő maga is mentorrá váljon... Megvalósítva ezzel a fenntartható fejlődés egyik alapelvét és klasszikus példáját.

Irodalom

- Allen, J. P. et al. (2003): A secure base in adolescence: Markers of attachment security in mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292–307.
- Allen, T. D.–Poteet, M. L. (1999): Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*.
- Bowlby, J. (1969/1982): *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation*. Basic Books, New York.
- DuBois, D. L.–Rhodes, J. E. (2006): Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34, 547–565.
- DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication, London.
- DuBois, D. L.–Neville, H. A. (1997): Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25, 227–234.
- DuBois, D. L.–Holloway, B. E.–Valentine J. C.–Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- DuBois, D. L.–Neville, H. A.–Parra, G. R.–Pugh-Lilly, A. O. (2002): Testing a new model of mentoring. In Noam, G. G.–Rhodes, J. E. (eds): A critical view of youth mentoring. (New Directions for Youth Development.) *Theory, Research and Praxis*, No. 93, 21–57.
- Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 5–6, 40–54.
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.
- Grossman, J. B.–Rhodes, J. E. (2002): The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219.
- Hámori E. (2002): A kötődésemélet hozzájárulása a pszichoanalitikus elmélethez és technikához. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*. Vol. II, No. 1, 38–44.
- Keller, E. Th. (2005): A systemic model of the Youth Mentoring Intervention. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 26, 169.
- Keller, E. Th. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to build a successful mentoring program*. Alexandria.

- Morrow, K. V.–Styles, M. B. (1995): *Building Relationships with Youth in Program Settings*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Nagy T. (2010): A mentor–mentorált kapcsolat jellemzői és a gyermek–ifjúsági mentorálás új modelljei. In Inántszy-Pap J.–Orosz R.–Pék Gy.–Nagy T.: *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Génusz Könyvek 14, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 115–138.
- Rhodes, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rhodes, J. E. (2005): A model of youth mentoring. In DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*, 32.
- Rhodes, J.–Spencer, R.–Keller, T.–Liang, B.–Noam, G. (2006): A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691–701.
- Rhodes, J. E. et al. (1999): The influence of mentoring on the peer relationship of foster youth in relative and nonrelative care. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 185–201.
- Soucy, N.–Larose, S. (2000): Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology* 14, 125–143.
- Spencer, R. (2003): Getting to the heart of the mentoring process. In DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*, 2005. Sage Publication, 38.
- Triple Creek Associates, Inc. (2007): *Mentoring Guide for Mentors*. (2nd edition.) <http://www.3creek.com/resources/booklets/MenteeGuide.pdf> (Letöltve: 2013. 08. 02.)
- Zimmerman, M. A.–Bingenheimer, J. B.–Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221–243.

4. A MENTORÁLÁSI FOLYAMAT SZAKASZAI, TERVEZÉSE

*„Ha gyorsan akarsz utazni, menj egyedül,
ha messzire akarsz utazni, menjetek együtt”*
(Régi afrikai mondás)

A mentorálás tulajdonképpen arról szól, hogy két ember együtt akar messzire eljutni. Ennek az együttes utazásnak előre jelezhető szakaszai vannak, amire fel lehet készülni, ezekhez megfelelő stratégiát kidolgozni, különféle technikákat elsajátítani annak érdekében, hogy a mentor minél hatékonyabban tudja a kapcsolatot irányítani (Zachary 2012), melyben ő is és a mentorált is teljes személyiségevel vesz részt.

4.1. Miért kell a mentorálás szakaszairól beszélni?

A tehetséges fiatalok mentorálásában, mint minden mentorálásban, a mentor intellektuális és érzelmi síkon is hatást gyakorol a mentorált tapasztalatszerzésére, tudásgyarapodására és személyes fejlődésére. A tapasztalat azt mutatja, hogy hatékonyabb az olyan mentorálás, melyre az abban részt vevőket felkészítik, megismertetik velük a kapcsolat kialakulása, fenntartása és befejezése során jelen lévő folyamatokat és várható kihívásokat (Keller 2005, 82. o., idézi Fejes és mtsai 2009), a szakaszok közötti lehetséges átfedéseket (Wong–Premkunar 2007), melyekhez az esetleges szükségessé váló támogatást előre meg lehet tervezni.

A szakirodalomban a mentorálást sokszor az egyszerűség kedvéért lineáris rendszerként írják le, mintha normatív szakaszokból állna, ezzel szemben a valóságban egy nagyon is dinamikus, eseményekkel teli és nem lineáris kapcsolatról van szó, ami változásokon megy át. Különböző formákat ölthet, a mentortól más és más funkciók betöltését várja el, ami egyben előny is, mivel a mentor nincs valamilyen szerepre kényszerítve, különféle helyzetekben másképp és másképp viselkedhet. Egyértelműen nem egy előre megszabott, zárt fejlődési útról van szó, hanem mint minden segítő kapcsolat, a mentorálás is egy egyedi fejlődési úton halad, szakaszok, fordulópontok, mérföldkövek, vidám és nehéz

pillanatok jellemzik, ezért is fontos, hogy a mentor előre tudja, mire vállalkozik. A kiindulási helyzetet jellemezhetjük úgy is, mintha a mentorálandó potenciáljai részben vagy egészen le lennének fojtva, kibontakozásuk előtt akadályok tornyosulnának. A mentorálás egy sor olyan élményt nyújt, mely révén a mentorált bizonyos készségeket, attitűdöket és/vagy szokásokat fejleszthet ki, és idővel önmagáért felelőssé, autonómmá és függetlenné válik, tehetsége kibontakozhat (Kram 1983).

4.2. Hány szakasza van a mentorálás életciklusának?

Bár a fiatalok mentorálásának szakaszairól többféle leírást ismerünk, ezek lényegében nem térnek el egymástól, sok az átfedés közöttük. Van szerző, aki öt szakaszt tart érdemesnek leírni (pl. Clutterbuck 2001; Keller 2005), mások négy szakaszra osztják a mentoráló kapcsolatot (Kram 1983; Goodlad 1998; MacLennan 1999; Rhodes és mtsai 2006, Zachary 2012), míg a mentoráló folyamatban három ciklust különít el a tehetséges fiatalok mentorálását bemutató Piirto (2007).

Több kutatás összegzésén alapul Keller felosztása (2005), aki a fiatalok mentoráló kapcsolatának folyamatát, a változásokat és azok általános jellemzőit figyelembe véve, öt szakaszra osztja azt.

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai (Keller 2005)

Szakasz elnevezése	Tevékenységek, szakasz tartalma	Befolyásoló tényezők	Programszervezés
Előkészítés	felkészülés a kapcsolatra	mentor motivációi, elvárásai, céljai	toborzás, kiválasztás, képzés
Kezdeményezés	kapcsolat kezdete és megismerkedés	a mentor türelme, a mentor és mentorált érdeklődéseinek hasonlósága	párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és a kapcsolat fenntartása	rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	tevékenységek gyakorisága és jellemzői, mentor stílusa	szupervízió és támasznyújtás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	kihívások, akadályok a kapcsolatban vagy a kapcsolat befejezése	mentor és mentorált jellemzői, személyisége, mentor stílusa	szupervízió és támasznyújtás, lezárás előkészítése

Szakasz elnevezése	Tevékenységek, szakasz tartalma	Befolyásoló tényezők	Programszervezés
Átértelmezés	megállapodás a későbbi kapcsolattartásról vagy a kapcsolat megújítása	–	lezárás elősegítése, új párok kialakítása

A mentorálást szintén öt szakaszra bontja Clutterbuck (2001), bár nem sorolja közéjük az előkészítést, viszont külön hangsúlyozza az összhang (rapport) kialakításának fontosságát, amittől a mentorálás sikere függhet. A 4. ábra Clutterbuck modelljét leegyszerűsített formában mutatja be.



Forrás: Clutterbuck

4. ábra. A mentorálás öt szakasza Clutterbuck (2001) szerint

Rhodes és munkatársai (2006) szerint a következő négy szakaszt kell kiemelni:

1. várakozás és készülődés a kapcsolatra,
2. a kapcsolat *elkezdése*, megismerkedés,
3. a szerepek megbeszélése, a kommunikációs minták, a szokássá váló rutinok kialakítása, mindezek által *összeszokás* és a kapcsolat *fenntartása*,
4. a kapcsolat *hanyaglása*, felbomlása.

Ez a modell nem tartalmazza az esetleges átértelmezés, megújítás lehetőségét, mint szakaszt.

A mentoráló kapcsolat négy előre jelezhető, de nem teljesen elkülöníthető szakaszon megy át, amint azt Kram (1983) leírásában olvashatjuk:

1. *kezdéményezés*, amikor a kapcsolat elkezdődik,
2. a kapcsolat gyakorlása, *fejlődése*, amikor a funkciók kiteljesednek,

3. *szeparáció*, leválás, amikor a kapcsolat alaptermészete lényegesen megváltozik, új struktúra alakul ki, például pszichológiai változás mehet végbe egyik vagy mindkét félben,
4. *átalakulás, átértelmezés*, amikor a kapcsolat új, a korábbtól teljesen eltérő formát ölt, vagy teljesen befejeződik.

Kram az előkészítő időszakot nem tekinti a mentorálás szerves részének, ezért csak négy szakaszt említ.

MacLennan (1999) szerint is négy szakaszt érdemes elkülöníteni:

1. *összhang*, rapport kialakítása, kezdeményezés,
2. *célkitűzés*, prioritások kiválasztása, elköteleződés,
3. *fejlődés*, mely mindkettőjük tapasztalatára épül, a célokat felülvizsgálják, új témákat jelölnek ki, többféle lehetőséget vesznek számba, jobban megismerik egymást, értékelik az addigi munkát, és azt végül befejezik,
4. *átalakulás*, más minőségben megy tovább a kapcsolat, vagy befejeződik, az érzelmeket megbeszélik, barátságukról tesznek tanúbizonyságot.

Ez a szerző a hanyatlást, befejezést és lehetséges átalakulást vonja össze, ezért jut el a négyszakaszos modellig.

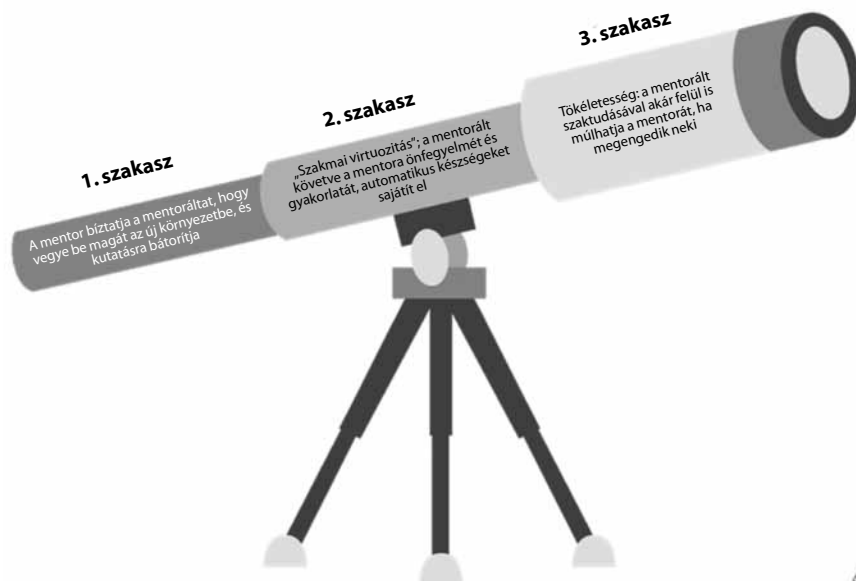
A mentorálás előre jelezhető, egymásra épülő fejlődését Zachary (2012) is négy szakaszra bontva írja le, és a mezőgazdaságból vesz egy analógiát arra, hogy bemutassa, miként kapcsolódnak a szakaszok egymáshoz:

1. *Készülődés* – a kezdeti szakasz a föld vetés előtti megmunkálásához hasonlítható, beleértve a trágyázást és a szántást.
2. *Tárgyalás, megegyezés* – hasonlít arra, amikor a magot a jól előkészített földbe elvetik. A jó előkészítés a mentoráló kapcsolatra is érvényes, annak az eredményességét is jobban valószínűsíti.
3. *Fejlődés* – amikor a mag gyökeret ereszt. Ennek a szakasznak két része van: (1) támogatás, kihívás, tervezés, (2) visszajelzés és megküzdés az akadályokkal. Ez a munka lényegesen hosszabb ideig tart, mint a többi szakasz, ez a kapcsolat gyakorlásának, megvalósításának a színtere.
4. *Befejezés* – az aratás, szüretelés. Függetlenül attól, hogy a mentoráló kapcsolat pozitív véget ért vagy nem, megvan a lehetőség arra, hogy a mentorálás résztvevői learassák az együttes munka gyümölcsét, befejezzék a kapcsolatot, vagy továbbhaladjanak.

A kreativitásfejlesztés egyik szakértője, Piirto (2007), aki maga is több területen kamatoztatja kreativitását, regényeket, novellákat és verseket ír, fényképei helyezéseket érnek el versenyeken, a tehetségesek mentoráló kapcsolatának leírását szintén egy szimbólummal kezdi:

- (1) *Kezdeti szakasz*, amikor a mentor arra bátorítja a mentoráltat, hogy a hideg víz örömének megéléséért és élvezetéért lépjen bele egy folyóba, és szippantsa be a környezet friss levegőjét.
- (2) *Szakmai virtuozitás szakasza*, amikor a mentorált túllép a románcon, és kemény munkával, intenzív önfegyelemmel és gyakorlással elkezdi az érdeklődési területén automatikusságra szert tenni. Ebben a szakaszban a mentor az elérendő végső állapotot modellálja.
- (3) *Tökéletesség szakasza*, amikor a mentorált szakértővé válik, gyakorlatilag a mentor kollégájává. Ez az a pont, amikor a mentor érzelmi veszélynek nézhet elébe, hiszen a mentorált felülmúlhatja őt, már többet tudhat a modelljénél. Ha ilyenkor a mentor megköti a mentorált kezét, a mentoráltból soha sem lesz a szakma elismert, tisztelt tagja, hanem csak a mentor klónja. A másik, talán legnagyobb probléma a tehetségesek mentorálásánál az, hogy a mentorok sokszor nem találják a kisebbségek tagjait és a nőket eléggé érdekes eseteknek ahhoz, hogy felvállalják mentorálásukat, ezért fejlődésük folyamata el se kezdődhet, következésképpen ritkán válhatnak partnerükké vagy akár riválisukká (Arnold–Subotnik 1995, idézi Piirto 2007).

Ez a színes leírás ihletett meg egy új-zélandi egyetemi hallgatót (Ritchie 2012) arra, hogy Piirto modelljét vizuálisan is megjelenítse (5. ábra).



Forrás: Piirto 2007, 553. oldal alapján, idézi Ritchie 2012

5. ábra. A mentorálás három szakasza

Amint a fenti rövid ismertetésből láthatjuk, a szerzők lényegében ugyanazt a dinamikát fogalmazzák meg, csupán hangsúlybeli különbséget tesznek az egyes szakaszok között. Van olyan szerző, aki az előkészület szakaszát nem sorolja magához a mentoráláshoz, más szerzők kiemelik a rapport kialakításának fontosságát, és azt a célkitűzés előtti, különálló szakasznak tekintik, ismét mások nem tartják a mentorálás szerves részének a mentorálás céljának elérését követő esetleges ártértelemezett folytatást.

4.3. Melyek a szakaszok jellegzetességei?

Figyelembe véve a mentorálás hatásosságára irányuló vizsgálatok eredményeit, mint például az előkészítésnek a fontos szerepét és a tehetséges fiatalok esetében a mentorálás célja elérése utáni ártértelemezett folytatás komoly lehetőségét, ebben a fejezetben öt szakaszra vonatkozóan (1. előkészítés és szervezés, 2. kezdeményezés, 3. fejlődés és kapcsolat fenntartása, 4. hanyatlás és bomlás, és 5. ártértelemezés, újradefiniálás) írjuk le a legfontosabb tudnivalókat, azokat a szem-

pontokat, amelyekre okvetlenül jó odafigyelni. Bár a mentorálás nem feltétlenül alakul egy sematikus szakaszolás mentén, egy általános leírás segítségünkre lehet a folyamatok és a fejlődésbeli egyéni különbségek megértésében és a feladatok megszervezésében.

4.3.1. Előkészítés, szervezés

Az előkészítés szakaszában információkat gyűjtünk a mentorokról és a mentoráltakról, felkészítjük őket a feladatra, és kijelöljük a mentor és mentorált pár(ok)at.

Amikor megszületett a döntés, hogy azt az információt, forrást és támaszt, amire a tehetséges fiatalnak szüksége van, egy mentor meg tudja adni, akkor az első lépés a mentorálási helyzetnek a *megtervezése*. Ehhez olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint hogy ki fogja koordinálni a programot, mi mindent öleljen fel a mentorálás, hogyan találjunk mentorokat, milyen anyagi fedezetre lesz szükség, fognak-e kapni a mentorok anyagi ellenszolgáltatást, vagy önkéntes alapon fognak segíteni, melyik tehetséges fiatalnak ki lesz a mentora, hol lesz a mentorálás, lesz-e szükség utaztatásra, mit tartalmazzon a szülők/mentorok/diákok információs anyaga, hogyan és mikor ér véget a mentoráló tevékenység, milyen gyakori és milyen formában lesz a mentor/mentorált/szülők között a kommunikáció, hogyan fogjuk a mentoráló kapcsolatot értékelni?

Mentoráló programot szervezhet egy oktatási intézmény, a szülők, a szülői munkaközösség, a pedagógiai szolgáltató, vagy akár egy vagy több cég. Amennyiben egy intézmény szervez mentoráló programot, jó, ha kialakítanak egy munkacsoportot, hogy

1. a saját specifikus helyzetüknek megfelelően dolgozzák ki a mentoráló programot és
2. a mentoráló programhoz az iskola és a közösség, a település, a környéken található cégek, üzemek, intézmények támogatását megnyerjék. Ajánlatos a támogatók széles körére építeni a tervet.

A munkacsoportnak legyen egy koordinátora, akinek rálátása van a program egészére, és megszervezi a munkát. Ha egy oktatási intézmény szervezi a programot, legyenek a munkacsoportban tanárok, egy szupervíziót is ellátó iskolapszichológus vagy tanácsadó, szülők, diákok, néhányan az iskola közvetlen környezetéből, a nagyobb közösségből, és valaki, aki segít az adminisztrációs feladatok elvégzésében. Gondolni kell arra, hogy egy mentorálás megszervezéséhez időre van szükség: meg kell találni a legjobb mentort, sokat kell adminisztrálni is, köszönőleveleket írni, esetleg utazni, értékelni, a szóbeli kommunikációról feljegy-

zéseket készíteni. Előnyt jelent, ha szülők is tagjai a munkacsoportnak, mivel velük is meg kell beszélni a részleteket.

Minden résztvevőnek meg kell határozni a feladatkörét. A tanárok javaslatot tesznek a mentorálásra, megszerzik a kollégák támogatását, véleményt kérnek az iskolapszichológustól, aki például a potenciális mentorok kiválasztásához szempontlistát állíthat össze. A tanárokkal együtt a szülők részt vállalhatnak esetleges mentorok beazonosításában, kapcsolatok felkutatásában és lehetséges anyagi erőforrások előteremtésében, hiszen sokan közülük közvetlenül vagy közvetve ismerik a gazdasági élet fontos szereplőit. Ily módon nagyobb valószínűséggel tudják őket meggyőzni arról, hogy a mentoráláshoz szükséges anyagi fedezethez hozzájáruljanak, és még inkább arról, hogy intézményeikben tehetséges fiatalokat mentoráljanak. A diákok részvétele is fontos, hiszen ők más perspektívából világíthatják meg a diákok szükségleteit.

Ki lehet egy tehetséges fiatal mentora?

Szakember, tanár, idősebb diák?

Amikor a diák érdeklődési köre messze túlmegy az iskolai keretek nyújtotta lehetőségeken, akkor az a szakember ideális, akinek az érdeklődési köre és karrier-céljai megegyeznek a mentoráltéval (Clasen–Clasen 1997), és ez lehetővé teszi, hogy a tehetséges fiatal egy sikeres felnőttel közösen dolgozhasson.

Ha a mentor egyben tanár is, ennek az lehet az előnye, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségeket modellálni és fejleszteni is tudja.

Idősebb diákok, egyetemista mentorok különösen hatékonyak lehetnek kisebbségi diákok és alulteljesítők mentorálásában. Modellt látnak bennük, akinek sikerült az, amire ők is vágyanak. A haszon kölcsönös, ugyanis az idősebb diákok azáltal, hogy felelősséggel tartoznak a kapcsolatért, ez felelősségvállalási készségeiket tovább erősíti.

A mentorok kiválasztása

Döntő szempont, amit nagyon alaposan érdemes átgondolni, az a mentor és mentorált összeférhetősége, mivel ezen múlik a mentorálás hatékonysága. Ennek eldöntéséhez használhatunk kérdőívet (mint pl. „A mentor szükségletfelmérési kérdőívét”, lásd 5.2.1. pont), interjút, melyek felölelhetik a szakmai hátteret, személyes érdeklődési köröket, nyelvtudást, és azt is, mikor és mennyi szabadidővel rendelkezik a mentor. Jó, ha tudunk valamit a mentor szakmai elfogadottságáról, kapcsolatrendszerének minőségéről és mennyiségéről. Tudjuk meg, milyen attitűdjei vannak, mennyire nyitott, különösen ha kisebbségi kultúrához tartozó mentorálttal szeretnénk párba tenni. Ezenkívül a mentor legyen

sikerorientált, hogy a menet közben felmerülő problémákat le tudja küzdeni. A mentorálás sikere nagyban függ majd attól, milyen információkat kapunk ezekről a területekről.

Néhány kérdés, amit a potenciális mentornak feltehetünk:

- 1. Szeret és tud-e tehetséges gyermekekkel és serdülőkkel dolgozni?*
 - 2. Optimista, jövőre orientált?*
 - 3. Hajlandó-e igazi szerepmodell lenni, aki a tanulás és a munka iránti örömét és lelkesedését megosztja a mentorálttal?*
 - 4. A mentor munkastílusa, tanítási stílusa megegyezik a diák tanulási stílusával?*
-

A mentor és mentorált párosításakor van, amikor a hasonló karriercéljuk, más-kor az etnikai hovatartozás lehet a fontos. Ha tovább akarjuk finomítani a kiválasztást, szervezhetünk a leendő mentorok és mentorálandók számára személyes találkozókat, ahol ki-ki kiválaszthatja azt, akivel együtt szeretne dolgozni (Wright–Borland 1992, idézi Bisland 2001). Amikor a párokat kialakítjuk, a következő összeférhetőségi szempontokat okvetlenül végig kell gondolni (Siegler és Mtsai 2009):

- Személyes preferenciák – a mentor és a mentorálandó is kérheti, hogy a másik ugyanolyan nemű legyen, bizonyos korosztályból kerüljön ki, vagy más jellemzője alapján kaphasson párt. Amikor csak lehet, az ilyen kéréseket figyelembe kell venni.
- Temperamentum – igyekezzünk hasonló személyiségűeket és viselkedési stílusúakat összepárosítani. Milyen a mentor stílusa? Inkább családias vagy személytelen, gyakorlatias, üzletszerű? Kaphasson a mentor olyan fiatalot, aki a legjobban megfelel az ő stílusának.
- Élettapasztalatok és érdeklődések – vannak közös hobbijaik, életstílusuk, családi összetételük?

A kezdetektől fontos, hogy a mentor és a mentorált el tudják egymást fogadni, amit egy jól előkészített kiválasztás sikeressége biztosíthat. Az elfogadást, elfogadottságot meg kell teremteni ahhoz, hogy partnerség alakulhasson ki közöttük. Lehet, hogy ez hamar kialakul, de az is lehet, hogy többször is próbálkozniuk kell. Egyértelmű, hogy ezért a mentor a felelős. Ha mégsem sikerül a megfelelő párt kialakítani, mindkét fél kérhet egy új partnert.

A mentor felkészítése

Akár van hivatalos mentorképzés, akár csak a mentorálás megkezdése előtt egy beszélgetés a potenciális mentorral, a mentornak titoktartási kötelezettséget kell tennie a mentorálás során megtudott tényekre, személyes adatokra vonatkozóan. Célszerű a mentorral egy szerződést kötni, melynek tartalmaznia kell, hogy mire vállalkozik, a titoktartási kötelezettség tényét, a mentorálandó életkorát és nemét, a szupervízió formáját, a heti mentorálási időt, az elkötelezettség időtartamát, a mentorálás helyét, és azt, hogy kap-e a felmerülő költségeihez anyagi támogatást.

Sok esetben a mentort nem készítik fel a feladatára, bár köztudott, hogy komoly elvárásoknak néz elébe. Feltételezik, hogy az addigi élettapasztalata, szakmai tudása elegendő ahhoz, hogy sikeres mentor legyen. Még annak a mentornak is lehet szüksége a helyzet pontos definiálására, munkája előkészítésére, aki nem először tölti be ezt a funkciót. Sajnos az is előfordul, hogy néhány mentor egyszerűen időpocsékolásnak tekinti a felkészítést. Éppen ezért nem elég fontos hangsúlyozni, hogy a megfelelő előkészítés a hatékony kapcsolat létrehozásának igenis fontos előfeltétele (DuBois és mtsai 2011).

A komolyan és felelősségteljesen vállalt előkészítéssel a leendő mentor képes lesz arra, hogy kiváló tanulási lehetőséget teremtsen. Akárhányszor is vállalja valaki a mentor szerepét, mindannyiszor új és másfajta kapcsolat fog kialakulni. Ezért ajánlatos, hogy a mentor fel tudjon készülni arra, miként készítse elő majd a mentorálttal együtt közös munkájukat. Mint minden kapcsolatban, mindkét fél magával viszi a kapcsolatba elvárásait, melyek sok esetben nem valósulnak meg. Frusztráció, szorongás, csalódás és egyéb negatív érzések elkerüléseért fontos tehát, hogy mindkét fél reflektáljon erről a helyzetről, mielőtt még találkoznának.

A felkészülés szakaszában a mentort az önreflexió és az önértékelés képessége nagyban segíti, hogy tisztában legyen céljaival, saját döntéseivel és lehetőségeivel. Képesnek kell lennie arra, hogy saját személyes kívánságait a mentorálttól megkülönböztesse.

A következő megkezdett mondatok befejezése segítheti az önreflexió folyamatát:

1. *Mentor szeretnék lenni, mert*
2. *Tapasztalataim és szakértelmem a mentorálásban a következő módon fognak segíteni*
3. *Segíteni akarok a tehetséges fiatalnak, mert*
4. *Elvárásaim, mint mentor,*

A mentorok felkészítése történhet egy bevezető tréning keretében, melynek célja a mentorok személyiségének és kommunikációs készségeinek a fejlesztése a sikeres mentoráló kapcsolat érdekében. Bár az is igaz, hogy egy tréningtől senki sem lesz automatikusan jó mentor, de ez módot ad egy potenciális mentornak a vele szembeni elvárások megismerésére, és arra, hogy eldöntse, valóban neki való feladat-e a mentorálás.

Ilyen tréning általában három területet ölel fel: (1) tájékoztatás a feltételekről, formáságokról, gyakorlati kérdésekről, a mentorálás értékeléséről, (2) a mentorálandó megértése – fiatalokról lévén szó, a hatékony kommunikáció érdekében fontos a korosztály fejlődési jellegzetességeinek megismerése, különösen érvényes ez a legfiatalabbakra, akik mentorálásához alapos mentorkészségekre van szükség, (3) a mentor–mentorált kapcsolat kezelése – milyen legyen az első találkozás, milyen szoros legyen a kapcsolat a mentorálttal, miként modellálja a mentor a szakmai viselkedést, mit tegyen, ha nem jön el a fiatal a megbeszélrt időpontban. DuBois és munkatársai (2002) elemzése szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok nemcsak egy előzetes tréningen vettek részt, hanem folyamatos képzésben részesültek.

A tréning egyik célja a jól működő interperszonális kapcsolathoz elengedhetetlen készségek, kompetenciák elsajátítása. Okvetlenül ölelje fel az alábbi témákat:

1. Miként tudja a mentor segíteni a fiatalat abban, hogy céljait megfogalmazza anélkül, hogy a mentor tűzné ki ezeket?
2. Hogyan vezesse rá a fiatalat a céljaihoz vezető hatékony utak megtalálására, megfogalmazására, határidők kijelölésére, önreflexióra?
3. Hatékony tanulási szokások, tanulásmódszertan.
4. Értő figyelem, énüzenetek használata, bizalomépítés, bátorítás, ösztönzés, kockázatmenedzselés, előítélet-mentes hozzáállás.
5. Korrekt és előítélet-mentes visszajelzés adása, melybe még az is beletartozik, „miként tudjuk kedvesen és nem elítélően kifejezni azt, hogy „tévedtél”. A jó gyakorlatok elemzésekor Cranwell-Ward és munkatársai (2004) megállapították, hogy a visszajelzés a pozitív mentoráló kapcsolat kialakításában nagyon fontos szerepet játszik.

„Gondold végig még egyszer a válaszodat.”

„Nagyon érdekes a válaszod, de a kérdés nem teljesen erre irányult.

Kezdj hozzá még egyszer.”

„Jó úton haladsz.”

„Van más ötleted?”

„Nekem ez sohase jutott volna eszembe.”
„Jó, amire gondolsz, de folytasd, kérek.”

A mentorálandó kiválasztása

Legelőször is azt kell végiggondolni, hogy a tehetséges tanuló kihasználta-e már az iskola által nyújtott összes lehetőséget, és egyértelműen kifejezésre adta-e, hogy egy mentorral szeretne együtt dolgozni. Egy leendő mentorálandóknak okvetlenül legyen erős a motivációja, rendelkezzen átlag feletti képességekkel érdeklődési területén, és fejlett önmenedzselő készségekkel. A témája iránti lelkesedése legyen nyilvánvaló, legyen hajlandó arra, hogy egy bizonyos időre elkötelezi magát a választott téma tanulmányozása iránt, és legyen érett egy felnőttel való mélyebb szintű kapcsolat kialakítására. A kiválasztáshoz segítséget adhatnak a „Mentorálandó értékelési skálája” (lásd az 5.2.2. fejezetrészt) és az alábbi reflexiós kérdések.

Amikor a mentorálás lehetősége felmerül, a diák reflektáljon a következő kérdésekről (Rimm 2003 alapján):

1. *Mi kaphatok a mentoráló kapcsolatból?*
2. *Milyen típusú felnőttel tudnék legjobban kijönni?*
3. *Van olyan speciális készség vagy érdeklődési kör, amivel a leendő mentorom okvetlenül rendelkezzen?*
4. *Mit tehetek, hogy a mentorom a legtöbbet tudja kihozni belőlem?*
5. *Hogyan segíthetek ezért cserébe a mentoromnak?*
6. *Mit gondolsz, mennyi időt tudsz majd hetente a mentoroddal eltölteni?*

Ha a szervező intézmény kiválasztotta a fiatalot, azt is el kell dönteni, mire terjedjen ki a mentorálás: egy bizonyos karrier, pálya felé, vagy egy iskolai tantárgy mélyebb megismerésére, ami túlmutat az osztályban megtanulható szinten; vagy más legyen a fókusz (Berger 1990, idézi Bisland 2001), mint például a tantervben nem szereplő témák, bizonyos specifikus készségek fejlesztése, esetleg annak a lehetőségnek a megteremtése, hogy a diák érdeklődési területén dolgozó szakemberekkel dolgozhasson együtt (Siegle 2005a).

A fentebb már említett új-zélandi egyetemista (Ritchie 2012), a szakirodalomra alapozva összefoglalta azokat a területeket, amelyek a tehetséges fiatalok mentorálásának leggyakoribb céljai, életkoruk függvényében (6. ábra).

Mentorálás fókuszsa	Korai évek	Középiskola	Felsőoktatás
tehetségfejlesztés			
iskolai eredményesség			
érdeklődések feltárása			
énkép			
interperszonális kapcsolatok			
életkézségek fejlesztése			
alulteljesítés			
kreativitás			
vezetőképesség			
kritikus gondolkodás			
kARRIERLEHETŐSÉGEK feltárása			
kutatás			
speciális tehetség egy tudományágban			

Forrás: Ritchie 2012



6. ábra. A mentorálás elsődleges fókuszai

A mentorálandó diák felkészítése

Amennyiben sikerült egy potenciális mentort találni, akkor fontos, hogy a fiatal maga fogalmazzon meg egy együttműködési javaslatot, amit a potenciális mentorának találkozásukkor majd átnyújt. Legyenek specifikus kérdései, és legyen elképzelése arról a célról is, amit a mentorálás során el akar érni. Életkortól függően, több-kevesebb segítségre lehet szüksége ezeknek a gondolatoknak a megfogalmazásához. Akár tanárként vagy szülőként álljunk mellette, segítsünk neki a felkészülésben, hogy minél világosabb legyen, miért is van szüksége mentorra. Elengedhetetlen, hogy a mentorról szembeni elvárásait illetően reális célokat fogalmazzon meg – ebben is segíthetünk, beszéljessünk el vele a lehetőségekről. Különösen olyan esetekben, amikor a szakemberek önként vállalkoznak a mentori feladatra, fontos, hogy a rendelkezésére álló időt a tehetséges fiatal a leghatékonyabban használja ki, ne pazarolja az amúgy is elfoglalt mentor idejét, akinek valószínűleg minden perce be van osztva.

A mentorálás megkezdése előtt az is fontos, hogy a diák megértse, mire terjed ki az ő felelőssége. Tisztában kell lennie azzal, hogy a célok megfogalmazásán kívül visszajelzést kell majd adnia arról, amit tanult, megértett, kérdéseket

kell feltennie arról, amit még nem ért, végül értékelje saját maga és a mentor munkáját, valamint magát a mentorálási folyamatot. A mentorálás hatékonysága érdekében Reilly (1992) javasolja, hogy tanítsunk a fiataloknak tanulási, kommunikációs és interjúkészségeket, hogy ezzel ne annak a szakembernek kelljen törődnie, akinek feltehetően elég kevés szabadidő áll rendelkezésére a mentoráláshoz.

A mentorálásra sor kerülhet egyénileg, egy, a témához értő szakértő segítségével, vagy csoportos mentorálás formájában, amikor kettő vagy több szakértőt is bevonunk a mentorálásba, vagy akár e-mentorálás, azaz távmentorálás révén is.

A mentorra és a mentoráltra nyilván hatnak azok a motivációk, attitűdök, értékek, célok és szükségletek, melyek a mentoráló kapcsolatba lépésre készíteték őket. A szükségletek felmérése hasznos lehet, ami történhet az előkészítés keretén belül vagy a kezdeményezés szakaszában.

4.3.2. Kezdeményezés

Ez a szorosabb értelemben vett mentorálás első és egyben legkritikusabb szakasza, ami a célok feletti egyezséggel, valamint az operacionális, együttműködési paraméterek feletti megállapodással, a felelőségek megfogalmazásával ér véget, és akár 6 hónapig vagy egy évig is eltarthat (míg maga a fejlődés szakasza akár öt évig is; Clutterbuck 2001). A kezdeményezés szakaszában megismerkedik a két fél, majd a hangsúly a célokra terelődik, a felelősség kérdésére, alapvető szabályokra, korlátok, határok kijelölésére, és lehetséges akadályok előrevetítésére, megfogalmazására.

Mindkettőnek vannak elvárásai arról, mit hoz a másik a kapcsolatba, felméri, hogyan hat rá a másik. A mentor és a mentorált megbeszéli különféle területeken meglévő hasonlóságait, különbözőségeiket, érdeklődéseiket, attitűdjeiket, preferenciáikat. Ez a közös felfogások kialakításának az ideje; nemcsak kapcsolatuk specifikus vetületeit beszél meg, hanem olyan témákat is, mint a bizalom, a titoktartás, amiről gyakran elfelejtkeznek attól tartva, hogy a mentor és a mentorált úgy érezhetik, ha ezeket kitárgyalják, ez alááshatja az egymás iránti bizalmat és az autoritást. Ennek pont az ellenkezője igaz, hiszen éppen ezek a beszélgetések teremtik meg a kölcsönös bizalom alapját, és elősegítik, hogy a kezdeményezés szakasza gördülékenyen menjen át a fejlődés szakaszába.

Roppant fontos a kapcsolat kialakítás, mivel a mentoráló kapcsolat sokkal mélyebbre nyúlik egy szokásos tanár–diák kapcsolatnál, például abban, hogy közös érdeklődésükön kívül osztoznak az iránta való szenvedélyükben is. Valószínűbb, hogy pozitív kapcsolat alakul ki közöttük, ha érzik, hogy a másik jól érzi magát a kapcsolatban, és szívesen folytatja azt. A jó mentoráló kapcsolatban

a mentor tanítási stílusa és a mentorált tanulási stílusa is megegyeznek (Zorman 1992, idézi Ambrose–Allen–Huntley 1994).

Ebben a szakaszban felfedezik kölcsönös vonzalmukat, elismerik egymás ötleteit, gondolkodását, szeretnek egymással beszélgetni, szívesen hallgatják, amikor a másik az érdeklődési köréről mesél. A mentor megéli, hogy hatást gyakorolhat, kapcsolódni akar a mentorálthoz, és egy potenciális megvalósulás lebeg a szeme előtt. A mentorált ráérez a rendkívüli lehetőségre, értékeli a mentort, a tudását, tapasztalatát és hitelességét, a mentor pedig észreveszi, hogy a mentorált értékeli őt (Klopf–Harrison 1982, idézi Goodlad 1998).

Ha meg akarnak győződni arról, hogy jelen van-e a bizalom és a tisztelet a kapcsolatban akár ebben a szakaszban, akár a későbbiekben is bármikor, érdemes a következőket végiggondolni (Easton 2008 alapján):

Ítéletmentesen tudunk egymásra figyelni?

Értékeljük egymás véleményét akkor is, ha nem értünk egyet egymással?

Hajlandók vagyunk nagyobb erőfeszítéssel dolgozni, mint amit elvárnak tőlünk?

Tiszteljük a másik képességeit?

Ha mindkét fél úgy érzi, hogy értékeli egymást, megtartják adott szavukat, ez arra utal, hogy felelősnek érzik magukat; ez tovább erősíti a kapcsolatot, ettől még jobban elkötelezettek lesznek, és a mentorálás eredményesebbé válik.

Az *alapszabályokban* való megegyezés fontosságát ki kell emelni. Ide tartoznak azok az alapvető viselkedési szabályok, amelyek célja, hogy mindkét fél biztonságát és jó közérzetét biztosítsa. A mentort érintő legfontosabb alapszabály talán az, hogy szakmai méltósággal jelenik meg a találkozásokon és pozitív modellt nyújt. Mindkettőjükre érvényes, hogy egymással udvariasan és tiszteletteljesen viselkednek. Ez így leírva formálisnak tűnhet, mégis nagyon fontos, hogy a következő témákat jól átbeszéljék. Ehhez és az egész együttműködés megtervezéséhez segítséget adhat két eszköz: mint az „Ötletbörze” (5.2.3. pont), amit a mentor és a mentorált együtt töltenek ki, és „A mentorált akcióterve” (5.2.4. pont), ami a mentorált önreflexiós segédeszköze lehet ebben a szakaszban.

Titoktartás – A kapcsolat legelején fontos, hogy mindkét fél elkötelezze magát a titoktartáshoz. Ez erősíti a bizalmat. A mentor biztosítsa a mentoráltat, hogy bármit is mond, megoszt vele, azt bizalmasan kezeli mindaddig (és ezt hangsúlyozni kell), amíg amit elmond, nem okozhat kárt a mentorálnak vagy bárki

másnak. Így, ha a mentor szükségét érzi egyszer annak, hogy megtörje titoktartási fogadalmát, a mentorált nem fogja magát becsapva érezni (Cranwell-Ward-Bossons-Gover 2004). A kívülálló szerepét is tisztázni lehet, például hogy kivel, miről beszélhet a mentor és a mentorált.

Keretek – Beszéljék meg egymás iránti elvárásaikat. Jó alkalom arra, hogy a mentor elmondja, mire vállalkozott és mire nem, ugyanis előfordulhat, hogy csak szakmai és karriertémákban tud segíteni, és nem kíván személyesebb természetű ügyekkel foglalkozni. Még ennél is fontosabb azt kimondani, hogy a mentorált fejlődéséért nem a mentor felelős, hanem csakis a mentorált saját maga, de a mentor útmutatást, támogatást ad, kihívásokat teremt, hogy a mentorált céljai eléréséhez megtalálja a leghatékonyabb utat.

Problémák – Problémák mindig vannak, ugyanis bármi közbejöhet, például hirtelen fellépő időhiány, vagy mégse sikerült a célokat világosan megfogalmazni, vagy mert kettejük személyisége nem tud összhangba kerülni. Ezért fontos, hogy a mentor időnként megkérdezze, mennyire tartja hasznosnak a mentorált a kapcsolatot, és hogy az megfelel-e elvárásainak. A fiatalok sokszor nem bíznak a felnőttekben, következőképp tesztelik őket, akár védekezési vagy megküzdési mechanizmusként, hogy kiderüljön, bizalomra méltóak-e. Meg akarnak bizonyosodni afelől, hogy a mentor tényleg törődik velük. Lehet, hogy nem jön el egy megbeszélte időpontban, hogy megtudja, miként reagál a mentor.

Általában egy őszinte, nyílt beszélgetésben a problémákat fel lehet tárni és meg lehet oldani, de ha mégse, akkor legjobb, ha befejezik az együttes munkát, anélkül hogy bárkit is vádolnának a mentorálás félbemaradásaért. Ezért is célszerű a mentorálás elején megállapodni abban, hogy mi történjen, ha a kapcsolat mégsem felelne meg a vele szemben táplált elvárásoknak.

A mentor feladatai

A DUKE TIP tehetségazonosító program (2007) az intellektuális tehetségek fejlesztését tűzte ki céljául, és mentorokkal is dolgoznak. A mentor feladatait részletesen ismertetik, melyek nagy általánosságban bármilyen tehetség típus mentorálásánál érvényesek lehetnek. Ideális esetben a mentor az alábbi feladatok nagy részét minden nehézség nélkül végre tudja hajtani. Ezeket mutatjuk be kissé általánosított formában.

- Ha mód van rá, készítsen a mentor egy *előtesztet*, hogy felmérje a fiatal induláskori tudás- és készségszintjét. Némely iskolai tantárgy esetén ez könnyen járható út. Ennek eredményét figyelembe veheti a program összeállításánál, elsősorban abban, hogy hova helyezze a hangsúlyt, milyen,

a fiatalnak már kihívást nem jelentő lépést ugorhat át. Egy előteszt eredménye a diák figyelmét is ráirányíthatja azokra a területekre, amelyeken még dolgoznia kell.

- Mielőtt a mentor elkezd foglalkozni egy fiatallal, jó, ha megismeri a *diák addigi teljesítményét* – portfólióját, feladatait, fogalmazásait, korábbi munkáit. Előny, ha tudja, mivel foglalkozott már a mentorált a témát illetően, és milyen eredménnyel. Szerencsés helyzetben a mentor néhány, a fiatal környezetében élő és őt jól ismerő felnőttel is beszélhet.
- Készítsen a mentorálttal együtt egy „*munkatervet*”, ami meghatározza a fontosabb tevékenységeket, tartalmazza az elérendő határidőket, azt, hogy mikor áll a mentor a tehetséges fiatal rendelkezésére, milyen gyakorisággal és hol fognak találkozni, lesz-e mód a találkozások között e-mail váltásra, SMS-ezésre, meddig fog előreláthatóan tartani a mentorálás, és azt is, hogyan és mikor értékeli a mentor a fiatal munkáját. Fontos, hogy a mentor őszintén elmondja, mennyi időt tud szánni a mentorálásra. A munkaterv, amiben az elérendő célokat is megfogalmazzuk, a diáknak energiát ad, elkötelezettségét tovább erősíti. Az elvárások legyenek magasak, de teljesíthetők, és az ezekhez vezető úton érdemes az elért részcélokat, mérföldköveket is kijelölni. Ezekkel mérhető, hogy jó úton jár a mentorált, melyek elérése szintén motiváló hatással bír.

*„Semmilyen szél sem kedvező annak, aki nem tudja,
melyik kikötőbe tart.”*

(Seneca)

Az irány, a célok kijelölése

Erről a témáról érdemes kissé részletesebben is szót ejteni, mivel kézenfekvő volta miatt sokszor felületesen foglalkoznak vele. A célt már az első vagy második találkozáskor meg lehet fogalmazni, és ha szükséges, később lehet rajta finomítani. Egyértelmű helyzetet teremt, ha a mentorált tisztában van azzal, mit szeretne a mentorálás révén elérni, és mi az, amire reálisan számíthat. A mentor természetesen segít a célok világos megfogalmazásában és a megfelelő lépések kidolgozásában. A célok legyenek specifikusak, mérhetőek, adekvátak, realiztikusak és időben megvalósíthatóak (SMART), amelyek megfogalmazásához is adunk egy eszközt („Célok megfogalmazása”, lásd 5.2.5. pont). Lehet a célokat vizuális formába önteni, gondolatterképet vagy vizuális tervezetet készíteni.

Az is segítheti a kapcsolat kialakulását, ha legalább egy célt magáért a kapcsolatért tűznek ki. Mit akarnak mindketten kapni a kapcsolatból? Jó, ha van a célok

között alapszintű viselkedésbeli feladat és magas szintű személyes fejlődésre vonatkozó cél is. Ha mód van rá, fogalmazzanak meg azonnal *két célt* – egy olyat, amit még ma, vagy a nagyon közeli jövőben biztosan el tud érni a tehetséges fiatal, és egy másikat, amiért meg kell küzdenie, ami igazi kihívást jelent a számára, mely a mentorált határain túlmutat, vagy legalábbis azok közelében van.

A Vigotszkij-féle „legközelebbi fejlődési zóna” elméletét figyelembe véve, fontos, hogy a mentor tisztában legyen azzal a kihívással, ami a fiatal számára még az elérhetőség határán belül van. Önmagában az a tény, hogy együtt fogalmazzák meg a célokat, azok elérése máris valószínűbb lesz, hiszen a fiatal elkötelezettnek érzi magát, mivel részese volt a döntésnek. Irányítsuk a fiatalt úgy, hogy mielőbb olyan célokat tudjon megfogalmazni, melyek saját maga számára értelmesek.

Segítsünk a mentorálnak, hogy messzebbre, magasabb szintre merjen tervezni. Kívülállóknak általában könnyebb meglátni valakiben a potenciált, mint saját magában. Elképzelhető, hogy ehhez nagyobb erőfeszítésre lesz szüksége, de megéri a befektetett energiát, mert ettől erősödik az önbizalma, és ezáltal már olyan területekre is elmerészkedhet, amikről korábban fogalma sem volt. Több önbizalommal több kockázatot is mer vállalni, ami természetesen több sikerrel és több kudarccal is jár. Egyúttal viszont határaikat feszegeti, tovább merészkedik, mint ameddig eddigi tapasztalatai alapján elért volna.

A kiválasztott témáról való reflektálás egyik egyszerű és hasznos eszköze lehet egy négyoszlopos táblázat, a „TAHM-feladatlap” (Olge 1986 alapján, lásd 5.2.8. pont). Ilyen feladatlapot sok területen, tantárgyban, témában használnak tanárok, foglalkozásvezetők, leginkább tanterven kívüli tevékenységek során, ahol a fiatal résztvevőknek a tantervtémák kiválasztásában fontos szerep jut. Az első oszlopba azt írja a tehetséges fiatal, amit már tud egy témáról, résztémáról, az oszlop tetejére az van írva, hogy „*tudom*”. A második oszlopba azt írja be, amit még meg akar tudni az adott témáról, résztémáról. Ennek a fejlécében az áll, hogy „*akarom tudni*”. A harmadik oszlop tetején az áll, hogy „*hogyan*”, és az információ megtalálásának a lehetőségeire utal, a negyedik oszlop „*megtanultam*”, azaz ide fogja beírni azt, amit arról a témáról a mentorálás során megtanult. A fiatal feladata, hogy amennyire tudja, töltsse ki a TAHM-táblázat első három oszlopát, majd beszélje meg mentorjával. A TAHM-feladatlapot használhatjuk mind egyéni mentorálás, mind mentorprogram esetén (Geffertth 2011).

Ha a kudarckok túlsúlyba kerülnek, a mentorált elbátortalanodhat, úgy érzi, felülmúlja értelmét a feladat. Itt van a mentor lehetősége, hogy észlelt vagy valós akadályok elhárításában segédkezzen, motiválja a mentorálat, adjon neki több önbizalmat, megtalálja a módját annak, hogy legyőzve kételyeit, szorongásait, a mentorált tehetsége kibontakozhasson (Dorsen–Isaksen–Noller 2001).

A mentornak előrelátónak és következetesnek kell lennie, be kell tartania a megegyezett időpontokat. A gyors bizalomkiépítéshez fontos, hogy a mentor akkor is következetes legyen, ha a mentorált nem az (MENTOR 2005). Néhány kiemelten fontos készségre és kompetenciára is oda kell figyelnie, mint a tisztelet, melegség, őszinteség, jelen tud lenni a mentoráltért, és be tud lépni a mentorált referenciakeretébe. Tiszteletet mutathat értő figyelemmel, a tanulás iránti nyitottsággal, a mentorált egyediségének elismerésével, elismerésekkel, szemben azzal, amikor nem értékeli, nem mutatja ki unalmát, „nem írja le” a másik felet. Aki értő figyelemmel fordul a másik felé, nemcsak azt érti meg, amit szavakkal mondanak, hanem azt is „meglátja”, amit a másik érez és gondol (Cranwell-Ward és mtsai 2004). A melegség kimutatását elsősorban nonverbálisan teszi, mosolyog, közelséget éreztet, szemkontaktust létesít, természetes és kellemes hangon beszél, pozitív, időnkénti fejbólintással, testmozgással (pl. előrehajol, arckifejezése kongruens a beszélgetés tartalmával). Tartózkodást, vagy nem megfelelő, intim melegséget a mentorált mesterkéltnek, atyáskodónak, leereszkedőnek vagy őszintétlennek minősíthet. A nem szentimentális, de gondoskodó hozzáállás a kommunikációnak kedvez, és mutatja, hogy a mentor kész, odafigyel és értékeli a kapcsolatot. A mentor legyen természetes és hiteles – spontán viselkedjen, nyílt és nem védekező stílusban. Arra van szükség, hogy a mentor gondolatait és érzéseit szűrés nélkül ki tudja fejezni, és a mentoráltat ne próbálja meg kontrollálni, manipulálni. Jó, ha a mentor a külső szerepeket félre tudja tenni, és egyfajta szerepnélküliséget vesz fel (Goodlad 1998).

Mentor és mentorált szerződése

Egy formálisabb szerződéskötésnek is lehetnek előnyei, aminek nem kell egy hosszú dokumentumnak lennie (az 5.2.6., 5.2.7. pontokban két példát mutatunk be erre, az „Egyezség” és a „Tanulási és mentorálási terv” című sablont). Ez betölthet két funkciót: *tanítási stratégia* és *értékelési eszköz* is lehet, mely erősíti az *önirányított tanulást*. A felnőtt és a diák közötti alkudozás eredményét foglalja magába, melyből mindkét fél felelőssége egyértelműen és világosan kiderül. A diák aktívan vesz részt saját tanulási folyamatában, tanulási céljait sajátjának érzi, mivel azok megfogalmazásában aktívan közreműködött, ezért lelkesen tevékenykedik a célok eléréseért. A felnőtteknek, a mentornak rugalmasan kell kezelniük a szerződésbe bekerülő elemeket. A mentor okvetlenül engedjen meg változtatásokat a szerződésben, ha a helyzet úgy kívánja, mivel elkerülendő, hogy például felesleges feladatok megoldását erőltesse, ha idővel a fiatal bizonyos tudásra más úton már szert tett. Nincs értelme, hogy olyasmivel töltse idejét, amit már úgyis tud. A szerződés a következőket foglalhatja magába:

- amit a diák meg akar tudni, meg akar tanulni (ennek megfogalmazásához jó eszköz lehet a TAHM, lásd az 5.2.8. pontban),
- amikorra egy feladat el fog készülni, nevezhetjük határidőnek is,
- azokat a tevékenységeket, amelyeket a diák a célok eléréséért fog tenni,
- hogyan fogja a fiatal a saját tanulását értékelni,
- hogyan fogja a mentor/felnőtt/tanár a tanulást értékelni,
- körvonalazhatjuk az elvárásokat, felelőségeket a munkaterven kívül.

Amikor elkészült a szóbeli vagy leírt megegyezés, a mentor és a mentorált feltehetik a következő kérdéseket: 1. Hogyan segít majd minket ez a megegyezés, szerződés? 2. Lehet, hogy nem fog segíteni? Miért akadályozna minket? 3. Hogy érzed magad a megegyezés, szerződés elkészültével kapcsolatban?

Érdeemes arra is gondolni, hogy magát a szerződést is értékeljék, mennyire voltak jól megfogalmazva benne az együttműködés fontos elemei, mit lenne érdemes a jövőben másként beleírni.

A tehetségesek mentorálásakor szerződést lehet kötni egyéni, csoportos mentorálás és technológia, mint e-mail, Skype integrációja esetén is.

Mostanra a mentoráló kapcsolatban részt vevő felek elkezdtek a kapcsolatukat kiépíteni, és tudatában vannak a céloknak, korlátoknak és a közös feladatoknak. Ha ez az időszak göröngyösnek bizonyul, vagy a mentor úgy érzi, hogy még nem érkeztek el a fejlődés gyümölcsöző szakaszába, bátran kérjen segítséget egy szupervizortól, az iskolapszichológustól, vagy megbeszélheti az esetet egyik mentor kollégájával.

4.3.3. Fejlődés és kapcsolat fenntartása

Amikor kialakult a bizalom, a mentorálás elérkezett a következő szakaszba (MENTOR 2005). A fejlődés és a kapcsolat fenntartása a kapcsolat majdnem egészét felölelheti, nemcsak a leghosszabb, de a legdinamikusabb is. Találkozásuk rendszeres. A fejlődés jelentheti a kapcsolatot illető bizonytalanság csökkenését, szokások kialakítását, közös kommunikációs minták kialakulását. Kialakulnak azok a témák, amikről beszélgethetnek és amikről nem. Az értékek tisztázása hosszabb folyamat, beszélgetésekkel kezdődik, az értékek pozitív és negatív példáinak bemutatásával folytatódik (Nemeskéri–Pataki 2003). Elkezdnek a kitűzött célok felé haladni. Világossá válik, milyen támogatást igényel a mentorált. Az egyre erősödő megbízhatóság és előrejelezhetőség elmélyíti a bizalmat közöttük, és a kapcsolat továbbfolytatására bátorít. A mentorálásban benne van a bá-

torítás, de nem egy állandó, folyamatos motiválásról szól. Nem jó, ha a mentornak erőltetni kell a diákot feladatának elvégzésére. Előfordulhat, hogy a diáknak több bátorításra van szüksége, mint máskor, hiszen időnként mindenkinek csökkenhet az önbizalma, a lelkesedése. Annak a mentorálnak, aki önálló tanulásra alkalmas, kell, hogy legyen egy erős érdeklődése, megfelelő szintű szívóssága, állhatatossága, ami átlendíti a mélypontokon anélkül, hogy a mentornak ezt túlságosan erőltetnie kellene.

Közös örömteli pillanatok, humor, informális nyelvezet, nyugodt hozzáállás mind a kielégítő és szoros kapcsolat jellemzője lehet. Valószínű az is, hogy őszinte közelséget él meg mindkét fél, meggyőződnek kapcsolatuk egyediségéről. Éppen ezért érdemes valamit beiktatni, amit addig még nem tettek; elmehetnek például egy múzeumba, sporteseményre vagy egy különleges étterembe.

A kapcsolat azonban nemcsak simán gördülhet előre, előfordulhatnak nehézségek is, amire a mentornak fel kell készülnie, és nem úgy tekintenie ezekre, mintha magával a kapcsolattal lenne baj. A felmerülő problémák különböző típusúak lehetnek, mint például kommunikációs problémák. Amikor a mentor úgy gondolja, hogy nem tudja megoldani ezeket a problémákat, legjobb, ha segítséget kér (lásd fent).

A fejlődés kulcselemei a mentor problémamegoldó képessége és azon képessége, mellyel a mentorálnak segít a problémák megoldásában és a konfliktusok kezelésében. Kezdetben a mentor aktívabb, gyakrabban és több segítséget nyújt, majd amilyen mértékben a mentorált fejlődik, magabiztosabb lesz, a mentor passzívabbá válik.

A rendszeres találkozások alkalmával elvárás a mentorról szemben, hogy mind a három alábbi területen cselekedjen:

- A mentorált szükségletét kielégítendő bármiféle *segítségnyújtás*, szociális és érzelmi támasznyújtás. Adjon segítséget a tudás megszerzésében, egy készség elsajátításában: a fiatal érdeklődési körének megfelelő új anyag megértésében, megtanulásában. A mentor átnézi a fiatalnak a tanulmányozandó kérdésekre adott válaszait, félkész vagy elkészült munkáit, és szókratészi kérdéseket alkalmazva készíti továbbgondolkodásra. A szókratészi kérdések arra készítik a mentort, hogy alaposan odafigyeljen a mentoráltra, és egyben ez a kérdező stílus a hatékony mentorálási folyamat egyik fő eszköze, szinte elengedhetetlen eleme kell hogy legyen.
- A megfogalmazott *célok felülvizsgálata*, finomítása: rendszeresen vizsgálja felül a kitűzött célokat: a megoldott feladatok, írások alapján a jövőbeli feladatokat esetleg módosítani kell, mégpedig úgy, hogy azok az adaptált célok eléréséhez vezessenek. Ekkor derül ki, hogy a következőkben milyen jellegű feladatot érdemes a fiatalnak elvégeznie, mit kell elolvasnia, milyen elemzést hasznos végrehajtania, milyen forrásokban érdemes információ-

kat keresnie. Olyan szakmai kihívás elé állítsa a mentoráltat, melynek teljesítésével a mentorált tudása bővül, önértékelése sikerorientálttá válik. Mindig „az újonnan elért teljesítményszint felett eggyel” van a következő lépcsőfok, de éppen a tehetséggondozott, tehetséges fiatalok esetében lehetséges ezt a szabályt megemelni (Nagy 2010).

- Őszinte és konstruktív visszajelzés: Ezek a találkozók egyben a folyamatos értékelésre is módot adnak, hiszen minden egyes megoldás, vagy egy megoldási kísérlet, egy tanulmány, amit a tehetséges fiatal bemutat, alkalmas előrehaladásának megbecsülésére. A mentorálás folyamán a mentor készíthet különféle *értékelőlistákat* (erre egy példa „A mentor értékeli a mentoráltat”, az 5.2.10. pontban), amit menet közben akár többször is, vagy a mentorálás végén lehet kézbe venni és kitölteni), leírhat néhány történetet, anekdotát a fiatal viselkedéséről. Ezek bármikor a mentor segítségére lehetnek a diák felelősségérzetének és önirányított tanulásának értékelésekor.

A hatékony kommunikációs készség is fontos előfeltétel ebben a szakaszban. Ide tartozik az értő figyelem, a reflexió, az önreflexió, a konstruktív és előítélet-mentes visszajelzésadás. Tegyen fel a mentor a mentorált tanulásának elősegítését célzó kérdéseket, melyeket támogató, konstruktív és lehetőleg szembeállítást nélkülöző módon fogalmazza meg (lásd bővebben az 5.1. pontban).

A tehetségesek mentora építsen a tehetséges fiatalok *érdeklődésére*, hozza ki a legtöbbet belőlük. Teremtsen lehetőséget arra, hogy sok mindenből választhassanak, még akkor is, ha néhányan nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy adott lehetőségek közül választani tudjanak. Tanítsa meg őket arra, hogy döntésük megalapozott legyen, és sokirányú érdeklődésükből azokat elégítsék ki, amelyek egy gazdag, sokoldalú tapasztalatvilágot teremtenek. Néhány tehetséges fiatal azonban nagyon fixált egy speciális résztémára. Bátorítsuk ezeket a fiatalokat, hogy lépjenek túl eddigi határaikon, ahol lehetséges, bővítsék tudásukat, tapasztalataikat szellemi kapacitásuk még jobb kihasználása érdekében, hogy komoly eredményeket érjenek el. Ez teszi a tehetségesek mentorálását specifikussá, szemben más jellegű mentorálásokkal.

A mentor biztosítsa, hogy a mentoráltnak *öröme* legyen a feladatvégzéskor. Amikor a mentorált és a mentor személyisége között megvan a harmónia, könnyen tudnak egymással kommunikálni, gondolataik, érzéseik rezonálnak egymásra, ez nagymértékben kiváltja, hogy a mentorált képes lesz örömet megélni. Játékosak lehetünk, ha megvan a bizalom, aminek a megteremtéséért a mentor a felelős. Ha nem szabadon választhatták egymást, nagy lehet a kockázata annak, hogy nem tudnak kijönni egymással. Mégis mindent meg kell tenni, hogy a

helyzet mindkettőjük számára örömteli legyen, mert ez a sikerük záloga. Tapasztaltabbként a mentor kötelessége erről gondoskodni.

A mentor hozzon létre egy olyan légkört, mely mindenféle újszerű gondolkodást és cselekvést elősegít. A tanulás definíciója magába foglalja az újszerűséget – valamit megtanulni csakis újszerűt lehet. Előfordulhat, hogy ezzel saját magát teszi feleslegessé, hiszen a mentorált túlléphet az ő szintjén (Pirto 2007). Az ilyen légkörben teljesen elfogadható, hogy kockázatot vállalunk, megosztjuk szokatlan ötleteinket, vitatkozunk anélkül, hogy bármitől is félnünk kellene.

A mentorálás monitorozása

A monitorozás célja, hogy a mentorálás minősége jó legyen, és a mentorált célját hatékonyan elérje. Ezért jó, ha a program végrehajtásának egészét monitorozás kíséri (DuBois és mtsai 2002, 187. o.). Mindkét fél vezethet naplót tapasztalataik írásba rögzítése végett. Ez az önértékelésnek is hasznos eszköze lehet. A mentorált vezethet egy önreflexiós naplót is, ahova havonta beírja gondolatait és érzéseit („A mentorált reflexiós naplója”, lásd az 5.2.9. pontban).

A mentorált időközönként reflektáljon – ehhez néhány kérdés támpontként:

- *Mit csinálok jól?*
 - *Mit csinálok rosszul?*
 - *Hogyan csinálhatnám jobban?*
 - *Kell változnom?*
 - *Hogyan tud a mentor segíteni nekem?*
-

A TAHM-kérdőív szintén hasznos eszköz lehet a mentorálás folyamatának monitorozásához. Ennek segítségével folyamatosan figyelemmel kísérhetjük, milyen mértékben érte el a fiatal a kívánt témában, mely résztémákban tanulta már meg azt, amit meg akart tanulni, és hol kell még tovább dolgoznia.

A mentorálásért felelős tanár vagy koordinátor lehetőség szerint legyen jelen a mentorálás kezdeténél, majd alkalmanként, amilyen gyakran ideje engedi, hogy megfigyelje a mentort, és megbizonyosodjon a felől, hogy felelősségteljes szakemberként viselkedik, betartja az előírt szabályokat. A tanárnak arról is meg kell győződnie, hogy a tehetséges fiatal eleget tesz az iskolán belüli kötelezettségeinek is. Az is előfordulhat, hogy a fiatal nem érzi jól magát a kapcsolatban, hogy sem az önértékelése, sem az önbizalma nem alakul pozitív irányban, nem közeledik a kitűzött célok felé, vagy hogy az elvárásai nem bizonyulnak megvalósíthatóknak. Ilyenkor bölcs dolog lehet ezeket a mentorral és a mentorálttal

átbeszélni, és ha mód van rá, a kapcsolatot újratárgyalni, újratervezni. Szükséges esetekben egy másik mentort is lehet keresni a mentorálandó tehetséges fiatalnak.

Szupervízió

Végül fontos a mentor munkájának hatékonyságát elősegítő szupervíziós lehetőséget is megemlíteni. Egy külső szupervízor lehetőséget ad reflexióra, segít az objektivitásban, bátorít, és ha szükséges, más perspektívát is ajánlhat. Hasonló tanulási lehetőséget nyújthat egy mentortárs, vagy egy mentori munkaközösség is. Ennek biztosítására már a program előkészítésekor gondolni kell.

4.3.4. Hanyatlás és felbomlás

A hanyatlás a kapcsolat fontosságára vagy a közelségi szint csökkenésére vonatkozik. A felbomlás a kapcsolat végét jelenti, amit akár kimondtunk, akár nem, megtörtént. Ez azért következhetett be, mert nem sikerült jól fenntartani a kapcsolatot, valamilyen konfliktus alakult ki, a másikban egy nem kedvező személyiségvonásra bukkantunk, életkörülmények szóltak közbe, vagy egyikük bármilyen okból befejezi a kapcsolatot. Előfordulhat bármikor, hogy két ember között nem alakul ki jó együttműködés. Egyik félnek sem kell emiatt aggódnia.

Ha idő előtt fejeződik be a kapcsolat, a mentor magyarázza el őszintén az ok(ka)t, tárja fel érzelmeit, és biztassa a mentoráltat, hogy ő is hasonlóképpen tegyen. Még ha problémák miatt is fejeződik be a kapcsolat, a mentor törekedjen arra, hogy pozitív kicsengésű következtetést fogalmazzanak meg az egész közös élményükre vonatkozóan (Zachary 2012). Reflektáljanak arra, mi ment jól és mi nem, például „Nézzük meg kapcsolatunkban a pluszokat és a mínuszokat, hogy mindketten tanuljunk valamit abból a folyamatból”. Vagy „bár nem sikerült elérni az összes célokat, de azt gondolom, hogy egy területen sikeresek voltunk. Ebben szerepe volt a kitartásodnak, eltökéltségednek, amelyek olyan személyiségjegyek, amik a jövőben is segíteni fognak céljaid elérésében”. Az is lehet, hogy a kapcsolat betöltötte funkcióját, vagy már nem elegendő az elvárások kielégítésére, a tehetséges mentorálandóknak többre van szüksége, mint amit a mentor nyújthat tud neki.

A befejező szakaszra az előkészületeket már a kezdeményezés szakaszában el kell kezdeni. Önmagában már a befejezés is jelenthet kihívást, még akkor is, amikor a mentorálási kapcsolatban a felek megbeszélik a kapcsolat befejezésének elkerülhetetlenségét, vagy megegyeznek, hogy egy korábbi időpontban, befejezik a kapcsolatot. Mindenféleképp újra kell vizsgálni a kapcsolatot.

A mentorálás lényege a személyes kapcsolat, ezért a rendszertelen kapcsolattartás, a megszüntetés vagy megszakítás, különösen az idő előtt abbamaradt

mentoráló kapcsolat negatívan érintheti a fiatalokat, hasonlóképp, mint egy rövid idejű mentorálás (Grossman–Rhodes 2002). Ezért is fontos előre tisztázni, mire tudja magát elkötelezni a mentor, hogy lehetőleg ne vonuljon vissza néhány hónap múlva időhiányra, túlterheltségre hivatkozva. Ezek az események fokozhatják a fiatal érzékenységet, és károsíthatják énképét, önértékelését, a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzetét. A hirtelen megszűnt mentoráló kapcsolatot még akkor is jelentős személyes veszteségnek élheti meg a fiatal, csalódottságot és bánatot okozhat számára, ha az érthető és elkerülhetetlen körülmények miatt következett be, mint például lakhelyváltás.

Mindenesetre a kapcsolatnak valamikor be kell fejeződnie, bármilyen ok miatt. Ennek körütekintő előkészítése azért is fontos, mert a befejezés módja hosszabb távon is kihathat a mentorálás hatásosságára. Ha egy fiatal több felnőttel dolgozott már együtt, és sohasem volt lehetősége arra, hogy megfelelő módon elköszönjenek egymástól, annak várhatóan negatív hatása lesz a későbbiekben (MENTOR 2005). Mint minden kapcsolat végén, a résztvevőknek vegyes érzelmeik lehetnek. Ha idő előtt ér véget, egyikük vagy mindkettő mérgesek lehetnek, depressziósak, bűnösnek vagy elutasítottak érezhetik magukat, szorongást, szomorúságot, neheztelést, csalódottságot élhetnek meg. Alacsony önértékű mentoráltnál ez megerősítheti a reménytelenség és értéktelenség érzését.

Pozitív érzelmek is jelen lehetnek, öröm, megkönnyebbülés vagy izgalom. Ezeknek az érzelmeknek a felismerése és a jövőre történő fókuszálás a szeparációs folyamat szerves részét képezik, és általában sokkal tovább tartanak, mint azt az ember elvárná. Öntsük szavakba a negatív érzelmeket, amihez a mentor modellálja a megfelelő viselkedést, ezáltal is segíti a mentoráltat érzelmeinek a kifejezésében. Először a mentor fogalmazza meg, mit érez a kapcsolat végén, és azután adjon teret a mentoráltnak, hogy ő is elmondja, mit érez. Teremtsünk lehetőséget az elköszönésre egy egészséges, tiszteletteljes és igenlő formában.

Nem érdemes a legutolsó találkozásra hagyni az elköszönést. Bármikor is tudatosul a mentorban a kapcsolat közelgő vége, elkezdheti ezt a témát pedzegetni. Tekintsék át együtt, milyen előrehaladást ért el a mentorált, biztosítsa a mentor a mentoráltat arról, hogy képes lesz a következő célok elérésére. Legyen a mentor mindig támogató, pozitív, legfőképp a mentorált jövőjére vonatkozóan. Abban is meg kell állapodni, hogy a jövőben a mentor akar-e és tud-e továbbra is támaszt nyújtani, és ha igen, milyen formában. Ne ígérjen meg semmit, amit nem fog tudni betartani (pl. kapcsolatban maradni, e-mailekre válaszolni), ha úgyse lesz rá ideje. Ha a mentor és a mentorált kölcsönösen érdekelt a kapcsolat folytatásában, legyen lehetőség erre, például a nyári szünetben.

Ha a mentorált másik mentort kap, akkor ezt is megbeszélhetik, mielőtt szétválnak útjaik. A jó befejezés hiánya miatt a mentorált frusztrációt és zavart él meg, ellenben amikor szerencsésen zajlik a befejezés, akkor a mentorált a men-

torálási kapcsolat alatt tanultakat sikeresen fogja tudni alkalmazni és beépíteni későbbi tevékenységeibe, segít a mentoráltnak önmagát sikeres, független és autonóm egyénnek megélnie.

A befejező szakasz sok esetben kihívás, leginkább a mentor részére, ugyanis az ő felelőssége, hogy a kialakult érzelmeket pozitív élménnyé tegye. Ennek egyik eszköze lehet, ha valamilyen végső termék is elkészül, ami lehet egy beszámoló, amiben a diák leírja élményeit, a projektet, vagy készít egy kiállítást az elkészült termékekről. Ilyen végső termék egyaránt jelenti a mentorálás befejezését, bemutatja a tanulás eredményét, és erősíti a pozitív érzéseket.

A befejezéskor érdemes megbeszélni néhány témát, kihangsúlyozni a pozitív, kellemes élményeket. Ehhez néhány kérdés segítséget nyújthat, melyekre mindkét fél kifejezheti gondolatait, érzéseit:

- 1. Melyik tevékenység volt a legjobb hangulatú?*
 - 2. Mit NE csináljak megint?*
 - 3. Elértük a kitűzött célokat?*
 - 4. Mit tanultunk egymástól?*
 - 5. Mit visziünk magunkkal a kapcsolatból?*
-

A mentorálás befejezésekor mind a mentor, mind a mentorált kitölt egy kérdőívet, amit bizalmasan kell kezelni. A mentor értékeli a mentorált munkáját, míg a mentorált értékeli a mentor munkáját (eszközök, ehhez az 5.2.10. és 5.2.11. pontokban).

Jó, ha a befejezésre mint folyamatra gondolunk, és nem mint egyetlen lépésre. Ehhez elő lehet készíteni egy eseményt, amit bármi is legyen a befejezés oka, le lehet futtatni. Ha hivatalos formára tartunk igényt, szervezhetünk egy formális búcsút, köszönetnyilvánítást. Ha bármilyen okból kifolyólag nem lehet formálisan lezárni a kapcsolatot, ahol mindketten jelen lehetnek, akkor fontos arról gondoskodni, hogy mindkettejükkel külön-külön szervezzünk egy záróhelyzetet.

4.3.5. Átértelmezés, újradefiniálás

A mentorálás céljának elérésekor felmerül a kérdés, hogy befejezzük-e a kapcsolatot, vagy inkább folytassuk. Sikeres átértelmezéshez fontos, hogy a mentorált érezze, nem azért lett vége a kapcsolatnak, mert valami nem sikerült. Ellenkezőleg! Éreztessek vele, hogy valamit elért, létrehozott, hogy jó irányban halad, és itt az ideje, hogy új célokat tűzzön ki. A mentor beszélje meg ezt a mentoráltjával, és szervezzen még ezenfelül egy lehetőleg vidám és a diák számára hasznos ese-

ményt: elmehetnek vacsorázni, kiállításra, vagy adhat valamit emlékül, készíthetnek egy fényképet mindkettőjükéről, vagy akár egy fotóalbumot a mentorálási kapcsolat egészéről. Talán a legfontosabb, hogy a mentor, ha csak teheti, adjon lehetőséget későbbi kapcsolattartásra, és beszéljék meg ennek az új formáját, az új elvárásokat.

Ha egy kapcsolat a cél elérése nélkül bomlott fel, azt is át lehet értelmezni, újra lehet élesíteni. Ha nézeteltérés volt, megbeszélhetik. Ha szép csendben aludt ki egy kapcsolat, azt is újra lehet kezdeni, ha újraértelmezik a történeteket, új oldalról láthatják a kapcsolatukat, az megerősítheti a mentorált személyes életére tett hatást, ami sokszor csak évek múlva jelentkezik, és megteremti egy újabb találkozás lehetőségét. Még akkor is, ha a mentorálnak nincs már szüksége az intenzív támogatásra, életében fontos helyet foglalhat még el a mentor továbbra is. A mentorálási kapcsolat egy szakmai kapcsolattá is átfogalmazható, hiszen kollégák lettek. Újraértelmezhetik szerepeiket, funkcióikat, és kapcsolatuk, esetleg barátságuk is örökké megmaradhat.

4.4. Milyen szerepei lehetnek a mentornak a mentorálás folyamán?

Hatékony mentorok interaktív, tanulásra irányított kapcsolatot alakítanak ki a mentorálttal, ami rugalmasan követi a mentorált szükségleteit. Van olyan helyzet, amikor a mentor tanácsadóként információt ad különféle témákról, lehetőségekről, eljárásokról. Másik esetben a mentorálttal együttműködve tervet készít, problémát old meg. Olyan is előfordulhat, hogy coach-ként segíti a mentoráltat. Ezt a három szerepet, melyek a helyzetnek megfelelően változnak, Lipton és Wellman (2003) munkája alapján mutatjuk be.

Tanácsadóként a mentor a továbbtanulásról, pályázati lehetőségekről, szakirodalomról információt gyűjt össze, és azokat továbbadja a mentorálnak. Segít a problémákat beazonosítani, a megfelelő megoldásokat megtalálni, a megoldásokat és azok eredményeit értékelni. A „mit és hogyan kellene csinálni” típusú kérdések is idetartoznak. Ez direkt módszer, a mentor konkrét válaszokat ad konkrét kérdésekre, egyes szám első személyben fogalmaz. Célja, hogy segítsen a megfelelő munkamódszer, stílus, magatartás megtalálásában, kialakításában. A mentor csak segít a megoldás kidolgozásában, magában a feladat végrehajtásában nem vesz részt. Ez a szerep értő figyelmet, nyíltságot és segítőkészséget tételez fel a mentor részéről. A cél a problémákat kiváltó okok meghatározása, majd a változási, fejlődési szükségletek feltárása és a megvalósítás módjainak meghatározása.

- „Hangosan gondolkodik” – nemcsak javasol valamit, valamilyen megoldásra utal, hanem elmondja, milyen módon jutott el addig, mit vett figyelembe, és a végső döntés okait is feltárja.

- „Ötletbank” – különféle ötletekkel áll elő, tevékenységeket sorol fel, elérhető programokról tájékoztatja a mentoráltat.
- „A legújabb kutatásokra hívja fel a figyelmet” – szakmai könyveket, folyóiratokat, weboldalakat ajánl, idéz új szakmai anyagokból, és ezzel segíti a mentoráltat, hogy a fejlődési lehetőségek közül választani tudjon.

Sok mentor hajlamos ennél a szerepnél kikötni, ami azzal a veszéllyel járhat, hogy a mentorált függő helyzetbe kerül.

Együttműködőként, a mentor a mentorálttal együtt tervez, reflektál, döntést hoz, problémát old meg, kooperál. Együtt találnak ki ötleteket, rangsorolnak, akciótervet dolgoznak ki, többes szám első személyben beszélnek. Ez egy hathatós szerep, tiszteletet sugároz, egy szinten lévőként kezeli a mentorálási kapcsolatban részt vevő feleket. Kihívásokat fogalmaz meg, támogatja a fejlődést.

Óvakodjon a mentor attól, hogy akarva-akaratlanul ne öltse magára a tanácsadó szerepét, hanem biztosítson igazi együttműködést.

Coach-ként a mentor támogatja a mentorált gondolkodását, problémamegoldását, céljainak elérését. Erre például nagy kihívás előtt, alatt vagy után kerülhet sor, amikor a hangsúly azon van, hogy a mentorált minél inkább önirányított és független tanulóvá váljék. Ez egy intenzívebb formájú támogatás, ahol a kapcsolat középpontjában a mentorált van. A fejlesztés hosszabb időszakon keresztül, előre egyeztetett személyes találkozók és beszélgetések útján történik, melyben feldolgozzák a problémákat, meghatározzák a fejlesztés lépéseit. A cél nem konkrét megoldások adása, hanem a problémák feltárásának és megoldásának támogatása. A mentor:

- „Előítélet-mentes” – tartózkodik mindenféle értékeléstől, ítélettől. Ezekhez csak a mentorálnak van joga, aki tervez, reflektál, problémát old meg, döntéseket hoz.
- „Érdeklődik” – megkérdezi a mentoráltat sikereiről, gondjairól, bármiről, amit meg akar beszélni a mentorról, aki nyitott kérdéseket tesz fel, hogy a mentoráltat gondolkodásra készítse, és arra, hogy merjen választani a lehetőségek közül.
- „Célokra reflektál” – a mentorált érdeklődéseiről és céljairól kezd beszélgetést, egyensúlyban tartja a támaszadást, továbbá kihívást és új tanulási területeket fogalmaz meg.

Mint látjuk, a mentoráláskor is lehet coaching szerepet alkalmazni, bár ez tehetőséges gyermekek esetében általában nem szokott fő szerepet játszani, kivéve az alulteljesítőket, vagy a szociokulturális szempontból hátrányos helyzetűeket.

A jó coaching inkább nevelési és nem oktatási folyamat, a mentorálté a fő szerep, a mentorált felel a feladat megtervezéséért és megvalósításáért. A mentor jelen van, tanácsot ad. A mentor inkább a háttérből figyeli a mentoráltját, személyes benyomásokat gyűjt, és ha a mentorálnak szüksége van rá, rendelkezésére áll. A coaching folyamán feltárják a mentorált erősségeit, gyengeségeit, keresik a gyengeségek megszüntetésének lehetőségeit. „A visszajelzésnek időben érkezőnek, probléma-specifícusnak, pozitív elemekre építőnek és fejlesztésorientáltnak kell lennie.” (Nemeskéri–Pataki 2003.) A hangsúly a mentorált tevékenységén van, a mentor visszajelez, de nem minősít. Vigyázni kell arra, hogy ha a mentorált még nem eléggé önálló, még nincsenek megoldási ötletei, a túlzott elvárás ezen a téren frusztrációt válthat ki.

4.5. A mentorálás értékelése

Az értékelés történhet *informálisan*, minden egyes mentorálási tevékenység után, ha erre mód van. Biztassuk a fiatalokat, hogy számoljanak be élményeiről, amire jó mentorálásnál legtöbbször nem is kell külön felkérni őket, inkább azt kell kérni tőlük, hogy fejezzék be a beszámolót!

A mentorálás sikerét jelezhetik a 2. táblázatban látható készségek.

2. táblázat. A jó mentor készségei

A mentorált először veszi észre, hogy	Jó indikátor
potenciáljai vannak	a célok kitűzésében, új készség kialakításában, tudatos időmenedzsmen terén
önbízalma van, magabiztos	jobb kooperáció szüleivel, tanáraival, társaival, viselkedésbeli változás
értékeli az oktatást és a tanulás folyamatát	jobb iskolai eredmény, tanárok iránti tisztelet
jó képességű	hajlandó másoknak segíteni, képes a jövőjét látni, képes megtervezni a továbbtanulását

Ha egyéni mentorálásra került sor, a mentoráló kapcsolat végén a szervező megszervezhet egy személyes találkozót a mentorált fiatallal. Ilyenkor megbeszéljük, mit tanult a mentorálás alatt (kitölthetik a TAHM-táblázat negyedik oszlopát: „megtanultam”, lásd az 5.2.8. pontban). Megkérhetjük, számoljon be arról, mi ment jól, mi lenne az, ami jobb lehetne még a jövőben. Miközben a fiatal lelkesen mesél az élményeiről, emlékeztessük arra, hogy egy köszönőlevelet írjon a mentorának, melyben hangsúlyozza, mennyire értékes, hasznos volt számára a mentorról töltött idő. A mentorálással kiegészített tanulást nagy értékű jutalomnak élheti meg a fiatal, de a mentor és az a felnőtt is, aki ezt megszervezte és figyelemmel kísérte.

Egy rövid, de hatékony értékelési mód lehet az alábbi öt kérdésre adott válasz is. Ha ezekre a kérdésekre mind „igen” a válasz, akkor a mentorálás nagyon sikeresnek tekinthető:

- 1. Úgy gondolja a diák, hogy jól teljesített a mentorálás során?*
 - 2. Az elért eredmények jól tükrözik a diák képességszintjét?*
 - 3. Jó kapcsolatban van a diák a mentorról?*
 - 4. Úgy érzi a diák, hogy a mentorálásba fektetett idő megérte?*
 - 5. Szeretne a diák a mentorálás lehetőségével a jövőben is élni?*
-

Amennyiben egy mentorálási programot szerveztünk, érdemes azt *formálisan* is, egy hatáselemzés formájában értékelni, ami terjedjen ki a program folyamatára és az eredményekre egyaránt. A legfontosabb, hogy releváns indikátorokat fogalmazzunk meg, és a végeredmény(eke)t annak függvényében értékeljük, amilyen cél(oka)t a mentorálandó tehetséges diák támogatásához meghatároztunk.

A *follyamatot* illetően összegezhetjük, hány mentor-mentorált párt tudtunk alkotni, milyen jellegű tevékenységekre került sor, milyen sokáig tartott(ak) a mentorálási kapcsolatok, milyen gyakran találkoztak, milyen sokáig tartottak a találkozások, miként élte meg a mentorálási kapcsolatot a mentor és a mentorált. Az *eredményekre* vonatkozó információk tartalmazhatják a mentorált teljesítményeit, viselkedését, attitűdjeit. Sőt a mentorált osztályon belüli viselkedése, az abban bekövetkezett változások is belekerülhetnek az értékelésbe. Még a szülő-gyermek kapcsolatra vonatkozó információk is érdekesek lehetnek. A mentor reflektálhat a történekről, a mentorált beszámolhat arról, hogy mennyire látja a jövőjét optimistán. A mentor véleménye, meglátása a mentorált fejlődéséről kiemelt fontosságú egy formális értékelés szempontjából. Ha a mentorálás céljait világosan fogalmazták meg a mentorálás elején, akkor az értékelés könnyen végrehajtható. Ennek híján nem lesz könnyű meghatározni, mit is tekinthetünk sikernek (Siegle-McCoach, idézi Siegle 2005a).

Az értékelés célját szolgálhatják a jelenléti ívek, iskolai tantárggyal kapcsolatos mentorálásnál a tanári megfigyelések a mentorált osztálybeli viselkedéséről, telefonálásokról készített jegyzetek, a mentor értékelése, a szülők értékelése, a fiatalok (ön)értékelése. Magunk is összeállíthatunk könnyen kitölthető és feldolgozható kérdőíveket, melyeknél fontos, hogy a numerikus válaszokon kívül legyen mindig lehetőség szöveges értékelésre is. (Példák erre „A mentor értékeli a mentoráltat” és „A mentorált értékeli a mentort” eszközök az 5.2.10. és 5.2.11. pontokban, melyek segítséget adhatnak az értékeléshez.) Esettanulmányokat is lehet készíteni. Ilyen eszközökkel csak a közvetlen hatást tudjuk felmérni, hosszabb távú hatások elemzésére, melyek a tehetséges diákok felnőtté válását mérik, más jellegű kutatásokra van szükség.

Ha az értékelésnél kiderül, hogy a mentorált fejlődése szempontjából nem a meglévő mentor volt a legjobb választás, akár maga a mentor is segíthet valakit találni, aki alkalmasabb lehet erre a szerepre.

Egy fiatal kreatív középiskolás „művészdíák” négy évig vett részt mentoráló kapcsolatban, mely megerősítette és igazolta egyedi gondolkodásmódját, élesítette metakognitív képességeit, segített neki lehetséges karrierirányokat megfogalmazni, és érzelmi támaszt nyújtott, amikor szüksége volt rá. Ekképp nyilatkozik arról, milyennek kell lennie a jó mentornak (Ambrose–Allen–Huntley 1994), bár nyilván az ilyen mentor ritka, mint a fehér holló.

„Tedd félre a didaktikákat, az irányítás a fontos. Hadd töprengjenek és találják ki a mentoráltak, mire van szükségük. Légy teljesen nyílt szükségleteik és érdeklődéseik iránt. Adj útmutatást. Ajánlj fel irányt, de engedd, hogy az ő akaratuk szerint haladjanak. Nagyon fontos, hogy ne láss fenyegetést a fiatal érdeklődésében vagy motivációjában. Voltak olyan tanáraink, akik az önmotivációt fenyegetésként élték meg, és az életem pokollá tették. Ajánlj fel forrásokat, tanácsot, oszd meg velük a tapasztalatodra épülő perspektíváidat. A fiataloknak nincs még tapasztalatuk, pedig az nagy érték. És ne feledd, hogy Te is tanulhatsz, hogy egy felnőttnek, egy tanárnak nem kell mindig »tanárnak« lennie. Légy rugalmas, nyílt, tiszteletteljes, akármilyen tanulási stílusuk is van. Beszéljess, beszéljess és csak beszéljess velük, hogy szemléletük, nézőpontjuk kitáguljon. Ismerd meg őket, légy velük formális és informális. Nyílj ki. Ne kezeld őket diákként, hanem emberként. Sok ember ösztönösen megérzi, mire van szükségük, és csak figyelni őket, ahogy fejlődnek, hagyja, hogy a mentorálás kialakuljon. Magát a tanulás folyamatát kellene hangsúlyozni, nem az eredményt. A legfontosabb, hogy érett legyél és hajlandó a segítségre. Találkoztam olyan tanárokkal, akik nem boldogultak olyan fiatalal, aki szenvedélyesen tanult, félték tőle, utálták, gyűlölték. Engem megbüntettek ezért. Ne félj attól, hogy megbarátkozz a fiatalal, és átlépd a tanulási keretet, amit a modern oktatási rendszer felállított.”

4.6. Utószó

Amint az előbbi idézet is mutatja, a mentorálás során nemcsak a mentorált fejlődik, hanem a mentor is. Ez a fejlődés nem lineáris, és gyakran egyszerre több mindenben megmutatkozhat. Azokat a fejlődési szakaszokat, amiket a *mentorok* megélnék, Casey–Claunch (2005) alapján a 3. táblázat szerint foglalhatjuk össze:

3. táblázat. A mentorálás szakaszai

Terület – szakasz	Jellegzetességek
Hajlandóság	szakmai fejlődése iránt érdeklődést mutat, szeret másoknak segíteni, saját maga számára állít kihívásokat, hogy fejlődjön, hatékony interperszonális készségeket gyakorol, mutat, nyitott és rugalmas
Egyenlőtlenség	időmenedzsment és szervezési készségekkel rendelkezik, eljárásokra vonatkozó tudását gyarapítja, a mentorszerepek iránt kétségei, félelmei és nem világos elvárásai vannak, mentorként kevés önbizalma van, „imposztor-szindrómát” él meg
Átmenet	a mentorálási szabályokat jobban érti, tudása és szókinccse tágul, egyéni mentorálási stratégiát dolgoz ki, jobb kérdezési készségeket alakít ki, a személyes agendája helyére a mentoráltét teszi, bizalommal teli kapcsolatot épít kollégáival, személyes filozófiája és hiedelmei alapján reflektál, és tisztázza azokat
Bizalom	érti a mentorálás iránti elvárásokat, tovább finomítja az értő figyelem és kérdezési készségeit, elválasztja magát a mentorált sikerétől, a szakmaiságnak új értelmet ad, mely magában foglalja az együttműködést és a kollegialitást, megbízik saját hitében, hiedelmeiben
Hatékony, hatásos	személyes mentorálási stílust alakít ki, tovább reflektál és alakítja stratégiáit, mentorként felismeri személyes erősségeit, emocionálisan másként reagál a leválásra és minimális válaszokra, intuitív gyakorlatból áttér a szándékosba

Irodalom

- Ambrose, D.–Allen, J.–Huntley, S. (1994): Mentorship of the highly creative. *Roeper Review*, 17, 131–134.
- Bisland, A. (2001): Mentoring: an educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today Magazine*, Fall.
- Casey, J.–Claunch, A. (2005): The stages of mentor development. In Portner, H. (ed.), *Teacher Mentoring and Induction: The State of the Art and Beyond*. Corwin, Thousand Oaks, CA, 95–108.
- Clasen, D.–Clasen, R. (1997): Mentoring: a time-honored option for education of the gifted and talented. In Colangelo, N.–Davis, G. (eds): *Handbook of Gifted Education*. (2nd edition.) Allyn and Bacon, Boston, 218–229. (taken from Bisland)
- Clutterbuck, D. (2001): *Everyone Needs a Mentor*. CIPD, London.
- Cranwell-Ward, J.–Bossons, P.–Gover, S. (2004): *Mentoring: A Henley Review of Best Practice*. Palgrave MacMillan, Hampshire.
- Dorsen, K. B.–Isaksen, S. G.–Noller, R. B. (2001): Leadership for learning: Tips for effective mentoring and coaching. In McCluskey, K. (ed.): *Mentoring for Talent Development, Reclaiming Youth*. Lennox, South Dakota.
- DuBois, D. L.–Holloway, B. E.–Valentine, J. C.–Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring program for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 2, 157–197.
- DuBois, D. L.–Portillo, N.–Rhodes, J. E.–Silverthorn, N.–Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 57–91.
- Duke University Talent Identification Program (DUKE TIP), (2007): Letöltve: http://www.tip.duke.edu/mentor_wj1/mentor_guidelines2.html (Letöltve: 2011. május 20.), http://www.saskschools.ca/curr_content/bestpractice/contract/index.html (Letöltve: 2011. március 5.)
- Easton, L. (ed.) (2008): *Powerful Designs*. National Staff Development Council, Oxford, Ohio.
- Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19, 5–6, 40–54.
- Gefferth É. (2011): *Protokoll a tehetséges diákok mentorálásához, pedagógusok és intézményvezetők részére*. Kaposvári Klebelsberg Középiszkolai Kollégium kiadványa, kézirat.
- Goodlad, E. S. (ed.) (1998): *Mentoring and Tutoring by Students*. Kogan Page, London.
- Grossman, J. B.–Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 2, 199–219.

- Hay, J. (1995): *Transformational Mentoring*. McGrawHill, Book Company.
- Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications, London, 82–99.
- Kram, K. E. (1983): Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 4, 608–625.
- Lipton, L.–Wellman, M. (2003): *Mentoring Matters: A Practical Guide to Learning-focused Relationships*. (2nd edition.) <http://www.miravia.com/resources.html> (Letöltve: 2013. július 17.)
- MacLennan, N. (1999): *Coaching and Mentoring*. Gower, Aldershot.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to Build a Successful Mentoring Program, using the Elements of Effective Practice*. A Step-by-step Tool kit for Program managers.
- Nagy T. (2010): A mentor–mentorált kapcsolat jellemzői és a gyermek- és ifjúsági mentorálás új modelljei. In Inántszy-Pap J.–Orosz R.–Pék Gy.–Nagy T. (szerk.): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Génusz Könyvek 14, MATEHETSZ, 115–134.
- Nemeskéri Gy.–Pataki Cs. (2003): *A mentor feladatai*. Módszertani füzet. ErgoFit System, Budapest.
- Olge, D. M. (1986): K–W–L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 6, 564–570.
- Partnering for Success. A Resource Handbook for Mentors* (2010): Ontario Ministry of Education, New Teacher Induction Program.
- Piirto, J. (2007): *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. (3rd edition.) Prufrock Press, 765.
- Reilly, J. (1992): *Mentorship: The essential guide for schools and business*. Hawker Brownlow Education, Australia.
- Rimm, S. B. (2003): *See Jane Win for Girls: A Smart Girl's Guide to Success*. Free Spirit, Minneapolis MN, idézi Siegle, 2005.
- Ritchie, S. (2012): *School of Curriculum and Pedagogy*. Massey University, New Zealand <http://giftedtalentednz.com/2012/09/29/to-infinity-and-beyond/> (Letöltve: 2013. aug. 5.)
- Rhodes, J. E.–Contreras, J. M.–Mangelsdorf, S. C. (1994): Natural mentors' relationships among Latino adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes, and the role of early parental acceptance. *American Journal of Community Psychology*, 22, 211–228.
- 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.

- Siegle, D. (2005a): *Developing Mentorship Programs for Gifted Students: The Practical Strategies Series in Gifted Education*. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas.
- Siegle, D. (2005b): *Using media and technology with gifted learners*. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas.
- Siegle, D.–McCoach, D. B.–Wilson, H. E. (2009): Extending learning through mentorships, 521–565. In Karnes, F. A.–Bean, M. S. (eds): *Methods and Materials for Teaching the Gifted*. Waco, TX, Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. (3rd edition.)
- Wong, A. T.–Premkumar, K. (2007): *An Introduction to Mentoring Principles, Processes and Strategies for Facilitating Mentoring Relationships at a Distance*. <http://www.usask.ca/gmete/drupal/?q=resources>
- Zachary, L. J. (2012): *The Mentor's Guide, Facilitating Effective Learning Relationships*. John Wiley & Sons, Inc., Jossey-Bass. (2nd edition.)

5. A MENTORÁLÁS MÓDSZERTANA

Ebben a fejezetben részletesen leírjuk azokat a kommunikációs készségeket, melyekre minden jó mentornak szüksége van, valamint bemutatunk olyan módszereket és eszközöket, amelyek a mentor munkájának, különösen a kezdő mentor munkájának hatékonyságát elősegíthetik.

5.1. A mentor kommunikációs készségei *(Dávid Mária)*

A kommunikáció minősége minden emberi kapcsolatot jelentősen befolyásol, így a mentor–mentorált kapcsolatát is. A kommunikáció, mint a mentor személyes érintkezési eszköze, egyrészt meghatározza az együttműködés hangulatát, másrészt módszerként is alkalmazható, melynek segítségével a mentorált személyes és szakmai fejlődése támogatható. A kommunikáció teszi lehetővé, hogy a mentor tehetséges mentoráltját gondolkodásra, önvizsgálatra készítse, a tehetsége kibontakozása szempontjából szükséges lépések tervezését, kivitelezését elősegítse, fejlődését könnyítse. Fontos, hogy a mentor mind az adó, mind a vevő kommunikációs szerepében képes legyen hatékonyan működni. A vevő szerepében pontosan értse meg a mentorált verbális, nonverbális és metakommunikatív üzenetét, és vissza is tudja azt tükrözni számára. Az adó szerepében pedig tudnia kell árnyaltan kifejezni mondanivalóját, tisztában kell lennie azzal, hogy viselkedése és kommunikációja milyen hatással lehet a másokra. Olyan pontosan kell fogalmaznia, hogy a félreértésnek a lehetőségét is elkerülje.

Mindezek mellett a mentornak jól kell ismernie a szakmáját, azt a szaknyelvet, amely a tehetséges fiatal érdeklődési körével egybevág. A szakkifejezéseket választékosan kell használnia, hiszen ezzel mintát adhat mentoráltja számára azok használatáról, vagy el is magyarázhatja az adott szakkifejezés tartalmát. Kommunikációjának kongruensnek, azaz hitelesnek kell lennie, amely egyrészt önazonosságot jelent, hogy felvállalja, és azt mondja, amit gondol, amit érez. Másrészt jelenti a tudatos és nem tudatos kommunikációs szint egybeesését, hogy a verbális, nonverbális és metakommunikáció nem mond ellent egymásnak. Ez a hitelesség lehet a meggyőző közlés alapja. A mentornak azzal is tisztában kell lennie, hogy cselekvéseivel, viselkedésével is kommunikál, és mintát je-

lent a tehetséges fiatal számára. Ez a modellszerep nagy jelentőséggel bír a szakmai szocializáció és a személyiség fejlődése szempontjából egyaránt.

Ez a fejezet felkészíti a mentorokat a kommunikációs technikák tudatos, készségszintű és hiteles alkalmazására.

5.1.1. A támogató kapcsolatok kommunikációjának jellegzetességei

A kommunikáció szó latin eredetű, jelentése: közzététel, a gondolatok közlése a hallgatókkal (Bakos 2007). A köznyelvben legáltalánosabban információátvitelt, információcserét értünk alatta, amely valamilyen jelrendszer, leggyakrabban a nyelv és a beszéd segítségével történik. A személyek közötti kommunikáció egyszerre egyéni és társadalmi aktus. Létrejöttéhez szükség van az információ közlőjére (adó), befogadójára (vevő), az információra, és egy olyan kódrendszerre (nyelv), amely mindkettőjük számára érthető.

Az adó kezdeményezi a kommunikációt, ő lesz a kommunikáció forrása, kódolja az üzenetet, ami azt jelenti, hogy értéseit, gondolatait megfogalmazza, és/vagy testbeszéddel mutatja. Az üzenet ezáltal jut el a vevőhöz.

A vevő vagy befogadó dekódolja, lefordítja önmaga számára az üzenetet, és vissza is csatolhatja azt az adó felé, hogy mit értett meg belőle. Ha válaszol, akkor a vevőből adó lesz, és a folyamat kezdődik elölről. A kommunikáció tehát egy dinamikus és kölcsönös folyamat (Buda 1986).

A kommunikációra jellemző, hogy az emberi élet szükségszerű velejárója. Nem lehet nem kommunikálni, mert bármit teszünk, annak kommunikációs jelentősége van a többi ember számára. Ha egy helyzetben semmit sem teszünk és mondunk, az a viselkedés is jelent valamit. A kommunikációra az is jellemző, hogy van egy tartalmi szintje (amiről a beszélgetés folyik), és van egy viszony-meghatározó szintje (amely a kommunikáló felek egymáshoz való viszonyáról ad információkat) (Palo Altó-i kommunikációkutató iskola, idézi: Buda 1986).

„...az kommunikál hatékonyan, aki képes a szándékai szerinti mondanivalót úgy közvetíteni, hogy azt a többiek nem értik félre. A jó, eredményes kommunikáció kulcsa a megértés és megértetés, az információk torzításmentes átadásának és fogadásának képessége.” „...a hatékony kommunikáció egyik legfontosabb célja az egymással való érintkezés világos, egyenes, attribúciók, ítéletek és büntetések nélküli módjainak és annak a képességnek a kialakítása, hogy az emberek problémamegoldás, ne pedig erőszak és manipuláció útján rendezzék vitáikat és konfliktusait.” (Kovács 2007.)

A szakirodalomban különböző szerzők írnak a *hatékony konzultáns tulajdonságairól* (idézi: Fonyó–Pajor 2000). A konzultáns kifejezést általában a tanácsadó, segítő szerepben lévő szakemberekre alkalmazzák. Ez a segítő–támo-

gató szerepkör a mentorra is jellemző, ezért fontosnak tartjuk, hogy a következő tulajdonságokkal a mentorok is rendelkezzenek:

- Az intellektuális kompetencia az elméleti felkészültséget, értelmi képességet és tanulékonyt jelzi. A tehetséges fiatalokkal foglalkozó szakembernél a szakterületi tudást és a kiemelkedő teljesítményt is ide sorolhatjuk, amely lehetővé tette, hogy mentorként kiválasztásra kerüljön.
- Megfelelő szintű energia ahhoz, hogy a konzultációval járó érzelmi és fizikai igénybevételt elviselje, és aktív tudjon maradni, támogatást nyújtani.
- Flexibilitás, rugalmasság, melynek segítségével képes a tehetséges fiatal igényeihez igazítani tevékenységét, és rugalmasan keresni a legmegfelelőbb módszereket a fejlődés elősegítése érdekében.
- Támogató attitűd, amellyel segít reményt és erőt kelteni, de tartózkodik attól, hogy a megmentő szerepébe helyezkedjen.
- Jóindulat, melynek segítségével a tőle tanácsot kérő érdekében, annak függetlenségét elősegítve, etikusan, konstruktív módon képes közreműködni.
- Önismeret. A hatékony konzultáns, illetve mentor saját magát is reálisan észleli. Képes saját tevékenységét tárgyilagosan megfigyelni, elemezni, fejlett önreflexióval rendelkezik, reálisan látja saját értékeit, esetleges hiányosságait. Az értékeire épít, és törekszik a hiányosságok korrigálására. Önmaga is fejlődőképes.

A segítő szakmákban nagyon elterjedten alkalmazzák és hatékonynak tartják a Rogers nevével fémjelzett személyközpontú megközelítést. A mentori munka szempontjából is ez a gondolkodásmód tekinthető a leginkább követendőnek. A személyközpontú megközelítés egy attitűdöt, beállítódást, az emberekhez való általános hozzáállást, és az ilyen meggyőződésből fakadó bánásmódot jelent. A humanisztikus pszichológia személyiségelmélete a növekedési modellt hangsúlyozza, az embert szabadnak, saját élete kizárólagos építészének, eredendően jónak tartja. Rogers feltételezi, hogy minden embernek megvan az a képessége, hogy pozitív irányba fejlődjék. Ez a fejlődés az önmegvalósítás, a növekedés és az egészség irányába halad.

A tehetséges fiatalok esetében az önmegvalósító tendenciák támogatása teszi lehetővé a kiemelkedő teljesítmények létrehozását, az alkotást. „A személyközpontú elmélet úgy tekint az egyénre, mint aki reagál és önállóan cselekszik, aki az állandó változás folyamatában van, és aki személyes, tudatos és jövőre orientált” (Holdstock–Rogers 1996). A személyközpontú pszichológia által alkalmazott technikákban a hangsúly a jelen pillanaton van, a melegség nyújtásán, az őszinteségen, a törődésen egy empátiás kapcsolatban. Nagy jelentőségű a primer empátia, az odafigyelés, a meghallgatás képessége, a feltétel nélküli elfogadás, és

a kongruencia. Rogers (1996) és a személyközpontú megközelítés képviselői számos empirikus vizsgálatban bizonyították, hogy a kapcsolati készségekkel (empátia, feltétel nélküli elfogadás és kongruencia) magas szinten rendelkező terapeuták tudnak a leghatékonyabban gyógyítani (Pintér 2009).

A személyközpontú segítő beavatkozások legfőbb céljai egybeesnek a tehetséges fiatalok támogatására irányuló törekvésekkel.

A jól működő érett személyiség kialakulásának segítése öt fő csomópontra koncentrálni:

- Megfelelő belső pszichés funkciók szintje (valóságghű észlelés, kialakult identitás, kellő autonómia, a világ felé való nyitottság és életöröm).
- Jó társas kapcsolatok kiépítésének képessége (szeretetet adni és kapni tudás, az intimitás megélésének képessége, empátia).
- Alkotóképesség, a munkában való helytállás ((keresi és megtalálja a magának való hivatást, képességei szerint teljesít, alkalmazkodik a változó világhoz, és megfelelően önérvényesítő is). Tehetséges fiataloknál a tehetsége kibontakoztatásának képességét érthetjük alatta.
- Az erkölcsi fejlődés megfelelő szintjének elérése, erkölcsi szilárdság, lelkiismereti érettség, stabil értékrend, ugyanakkor rugalmasság.
- Az egészséges felnőtt ember lelki védelmi funkcióinak a megléte (érzelmi biztonság, a nehézségekkel való együttélés képessége, a stresszel, veszteségekkel való megküzdés képessége, a saját belső erőforrások bevonása a problémák megoldásába, mer és tud segítséget kérni olyan helyzetekben, amelyekkel önmaga nem tud megküzdni) (Pintér 2009).

A mentor jól működő kapcsolati és hatékony kommunikációs készségei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tehetséges fiatal egészséges, érett személyiséggel rendelkező, alkotó emberré váljon.

5.1.2. Beszélgetésvezetési fogások a mentori tevékenységben

A beszélgetés (verbalizáció) minden segítő kapcsolatban kiemelt jelentőségű. Tringer (2007) azt mondja az empatikus meghallgatásról és visszatükrözésről, hogy „az empátia nem passzív figyelés, hallgatás, megértés, nem csupán percepció. A segítség éppen abban áll, hogy a felfogott megértett anyagot saját magunk is feldolgozzuk, tisztázzuk, rendezzük, strukturáljuk (appercepció). E feldolgozás után »jelentjük« azt vissza a partnerünknek. Vagyis »helyette« dolgozunk, ezáltal segítjük őt ahhoz, hogy benne kavargó, szenvedést okozó, strukturálatlan élményeit »feldolgozza«, rendezze, ezáltal azok kezelhetővé és kevésbé zavaróvá

váljanak számára.” Így válik a szakszerű „meghallgatás” komoly támasszá a másik fél számára problémái megoldásában.

A mentori munkában a beszélgetésvezetés kettős szerepet is betölt, egyrészt a mentorált meghallgatását, megértését teszi lehetővé, másrészt a mentor önkifejezését, saját tudásának, világlátásának megosztását tehetséges támogatottjával. Tananyagunkban a mentorok kommunikációs készségeinek fejlesztésére a mikroskillek módszerét alkalmazzuk (Dávid 2012).

A mikroskillek azok az **apró beszélgetésvezetési fogások**, általában verbális megnyilvánulások, amelyek segítségével a mentor a mentorált által elmondottakra reagál, és/vagy saját gondolatait, érzéseit mondja el. A mikroskillek fajtáit Ivey és Downing (1980) két nagy csoportba osztják: figyelési és befolyásolási fogásokra. Ezek használata teszi lehetővé a beszélgetés irányítását a mentori tevékenységben.

- *Figyelési fogások névvel illetjük a dekódolás mikroskilljeit.* A meghallgatás készségei segítségével meghatározott tevékenységekre készítjük a mentoráltat (pl. mondja el érzéseit, gondolatait, fejtse ki egy-egy ötletét, fogalmazza meg terveit, beszéljen arról, ami hátráltatja az előrehaladásban stb.).

Természetesen ez legtöbbször nemcsak egy „elmondást” jelent, hanem valódi belső munkát, az adott témakör átgondolását, feldolgozását is. *A vevő kommunikációs szerepében a mentor pontosan dekódolja* mentoráltja verbális, nonverbális és metakommunikatív üzenetét, és vissza is tudja azt tükrözni számára. Ezek a készségek teszik lehetővé a mondani-való pontos megértését, egyeztetését.

- *Befolyásolási fogásoknak hívjuk a kódolás kommunikációs készségeit,* amikor saját gondolatainkat, érzéseinket, információinkat osztjuk meg a másikkal. Az önkifejezés készségeire akkor van szükség, amikor a mentor az *adó szerepében* közölni szeretne valamit mentoráltjával. Képesnek kell lennie *árnyaltan kifejezni mondanivalóját*, olyan pontosan fogalmazni, hogy a félreértésnek a lehetőségét is elkerülje. Jól kell ismernie a szakmáját, a szaknyelvet, és választékosan használni a szakkifejezéseket (Dávid 2012).

Muchielli (1981) indukciónak nevezi azt a jelenséget, melyben attól is függenek a reakcióink, amit a másik fél tesz vagy mond nekünk. Ennek megfelelően a mentor által mondottak önkéntelenül is gondolatokat ébresztenek, érzelmi reakciókat váltanak ki, válaszmegnyilvánulásokat indukálnak a mentoráltban. A beszélgetés feltehetően abban az irányban halad tovább, amilyen irányt a mentor által mondottak megszabnak. Például: Ha a mentorált második lesz, és

szemmel láthatóan elkeseredve azt mondja, hogy soha többet nem jön versenyre. A leggyakoribb felnőttviselkedés ilyenkor az, hogy biztatjuk: „Dehogyanem, gyere csak.” „Nem baj, majd legközelebb megnyered” stb. Ezek a biztató szavak fontosak lehetnek a fiatalnak, de nem teszik lehetővé, hogy maga is gondolkodjon a helyzeten, helyesen értékelje az eredményt. Ha a mentor például azt mondja, hogy „Látom, nagyon elkeserít, hogy nem te nyerted meg a döntőt”, akkor ez a kijelentés (érzelem-visszatükrözés) az érzelmek irányába tereli a beszélgetést, lehetőséget ad a mentoráltnak azok kimondására és feldolgozására. Ha a mentor azt mondja ebben a helyzetben, hogy „Szerinted mit jelent egy ilyen versenyen másodiknak lenni?” (reflektivitást elősegítő kérdés), akkor segíti a mentoráltját részletesebben elemezni az elért eredményt, egyúttal a korai véleménynyilvánítás helyett teret ad a helyzet realisabb értékelésére. A hatékonyan kommunikáló mentor tudatában van annak, hogy melyik mondatának milyen lehet a mentoráltra gyakorolt hatása, és milyen válaszreakciót vált ki vele. A jól vezetett mentori beszélgetés célja a mentorált önkifejezésének elősegítése, személyes fejlődésének támogatása, és a mentor ennek érdekében alkalmaz különböző beszélgetésvezetési fogásokat.

Természetesen a hatékony kommunikáció mellett a mentornak más személyiségtulajdonságokkal is rendelkeznie kell ahhoz, hogy a tehetséges fiatal szakmai fejlődését támogatni tudja.

Figyelési fogások

A figyelési fogások olyan mikroskillkészletet tartalmaznak, amelyek lehetővé teszik a mentorált mondanivalójának követését, megértését, és a hallottak visszatükrözését a mentor által. Olyan beszélgetésvezetési fogások tartoznak ide, amelyek a vevő kommunikációs szerepében a mentorált által közölt tartalmak dekódolását segítik. A figyelési fogások alkalmazásával a mentorált úgy érezheti, hogy meghallgatják, elfogadják, megértik őt, így bátorságot merít belőle ahhoz, hogy önmagáról, szakmai tevékenységeiről, esetleges kérdéseiről, dilemmáiról őszintén beszéljen mentorával.

A figyelési fogások egyrészt egy viselkedésrepertoárt (figyelő magatartás), másrészt szóbeli megnyilvánulásokat (verbális követés) jelentenek.

- A figyelő magatartással nonverbálisan is azt mutatja a mentor, hogy készen áll a meghallgatásra. Elemei: a szemkontaktus, a figyelő tekintet és a megfelelő testbeszéd. Senki sem beszélget szívesen úgy, ha valaki hátat fordít neki, vagy szemmel láthatóan nem figyel rá. Ha a mentor szükségesnek tartja, hogy meghallgassa mentoráltja gondolatait, érzéseit, esetleges problémáit, fontos, hogy forduljon felé, esetleg kicsit hajoljon közelebb, nézzen rá, tekintete és arckifejezése azt tükrözze, hogy figyel és érdeklődik, amit a másik mond.

- A verbális követés a szavak szintjén is kifejezi az érdeklődést a másik mondanivalója iránt. Azt tükrözi vissza, hogy „hallgatlak, megértem, amit mondasz”. A szóbeli megnyilvánulásokkal alkalmazott figyelési fogások arra készítetik a mentoráltat, hogy szabadabban beszéljen önmagáról, aktívabban vegyen részt a megbeszéléseken. A figyelési fogások alkalmazása jóvoltából a tehetséges fiatal érezheti, hogy meghallgatják, elfogadják, így bátorságot merít belőle ahhoz, hogy önmagáról beszéljen. A verbális követés figyelési fogásainak alkalmazásával a mondanivaló bizonyos területei kiemelődnek, a beszélgetés várhatóan abba az irányba halad tovább, amire a mentor a beszélgetésvezetési fogások alkalmazásával reagál. A figyelési fogások alkalmazását a mentorálás minden szakasza megköveteli, de különös jelentősége van a folyamat kezdetén, a mentorált megismerésének szakaszában.

Figyelési fogások fajtái:

– Hívó szó

A hívó szó általában a beszélgetés elején alkalmazott, szó értékű verbális megnyilvánulás, amely azt jelzi, hogy a mentor készen áll a meghallgatásra. „Parancsolj”, „Hallgatlak”, „Figyelek”. Különösen akkor célszerű ezt alkalmazni, ha a mentorált fiatal kéri, hogy beszélni szeretne mentorával. Ilyenkor nem tudhatja a mentor, hogy miért keresik, és fontos, hogy a beszélgetés témája ne terelődjön el attól a témától, amiben a tehetséges fiatalnak segítségre van szüksége. A hívó szó, mint a beszélgetésindítás mikroskillje, arra alkalmas, hogy tágra nyissa a beszélgetés témakörét, lehetővé téve hogy a tehetséges fiatal arról beszéljen, ami őt foglalkoztatja.

A beszélgetés menetében alkalmazva a hívó szó azt jelezi a mentorált felé, hogy tovább folytathatja a megkezdett mondanivalót, együtt haladunk a gondolatmenetével, nem akarjuk megszakítani, beszélhet tovább: „Folytasd”, „Értem”, „Igen” stb. A hívó szó alkalmazásának célja, hogy elindítsa vagy továbbblendítse a beszélgetést anélkül, hogy meghatározná annak témáját vagy irányát. Hatására a mentorált bizonytalansága megszűnik, elkezd beszélni.

Zárt kérdés

A hétköznapi beszélgetéseinkben leggyakrabban alkalmazott kérdező mód. Ezek a hagyományos kérdő mondatok nagyon jók az érdeklődés kimutatására és információszerezésre. Kevésbé alkalmasak ugyanakkor arra, hogy a mentoráltat egy téma bővebb kifejtésére készítse, gondolkodtassa, a beszélgetést elmélyítse a mentor. Jellemzője, hogy a kérdésfeltevés olyan, amelyre rövid tömönddel, vagy eldöntendő kérdés révén igennel–nemmel lehet válaszolni. Például: „Hány

éves vagy?” „Hol laksz?” „Jársz-e szakkörbe?” ... stb. A zárt kérdés behatárolja a témát, egyetlen – általában rövid – válasz adására késztet, hatására a beszélgetés könnyen megakad, „kikérdezés” jellegűvé válik.

A zárt kérdés nem ad sok személyközi kommunikációs lehetőséget. A „Miért?” és „Hogyan?” kérdőszavas mondatokra adott válaszoknál talán kevésbé jellemző ez a jelenség, mert jobban elgondolkodtatják a fiatalt. Mégis a zárt kérdések gyakori alkalmazása olyan dinamikát ad a beszélgetésnek, hogy a mentorált úgy érezheti, az ő dolga csak a mentor kérdéseire válaszolgatni, és maga nem kezdeményezhet témát, nem fejtheti ki a véleményét, gondolatait. A zárt kérdés gyakori alkalmazása emiatt meggátolhatja a tehetséges fiatalt abban, hogy a számára legfontosabb dolgokról beszéljen.

Zárt kérdést azokban az esetekben célszerű alkalmazni, ha valamely információt pontosítani, tisztázni szeretnénk, ha valamely témának hangsúlyt szeretnénk adni, vagy szűkíteni akarjuk a beszélgetés tárgykörét. Ha a mentor azt tartja fontosnak, hogy a mentorált részletesen beszéljen az őt foglalkoztató dolgokról, akkor a nyitott kérdés mikroskilljét célszerű alkalmaznia.

– Reflektivitást elősegítő kérdések

A mentorálás során gyakran van szükség arra, hogy a mentoráltat saját tevékenységei, nézetei, viselkedése elemzésére készítsük. A mentor szakmai felkészültsége és módszertani repertoárja révén képes arra, hogy a tehetséges fiatal önreflexióját fejlessze, az élethelyzetek megoldási folyamatában az önálló problémamegoldó és döntési képességek kialakulását segítse. Ez a tevékenység a tehetséges fiatalok 12 éves korától kezdeményezhető, mert ez után az életkor után várható a metakognitív funkciók megfelelő fejlettségi szintje. (Magas szintű intellektuális fejlettség esetén lehet, hogy még előbb.)

„A reflektivitásnak rendkívüli jelentősége van az egyéni tapasztalatok újrágondolásában, értékelésében ...” „A reflexió lényeges, egyben elkerülhetetlen mozzanat a tudatos változás folyamatában, ami lehetővé teszi a problémák új szempontok mentén való átgondolását, a rutin megoldásokon túlmutató megoldások keresését és a belátáson alapuló választást” (Dobos–Tisza–Tóth 2011).

A reflektív gondolkodás feltételezi a saját szakmai munka megfigyelését, és annak valamilyen szempontok (általában az előírt szakmai kompetenciák, protokollok, az ideálisnak vehető szakmai tevékenység) alapján történő elemzését, értékelését. Ez az elemző gondolkodásmód teszi lehetővé az erősségek és az esetleges hibák és/vagy hiányosságok felismerését, ezáltal teremti meg a szakmai fejlődés alapját. Az önreflexió úgy határozható meg, mint „az ember saját viselkedésének, cselekvéseinek, gondolatainak, érzelmeinek az értelmezése, elemzése” (Soósné Faragó 2003). „Az önreflexió során képesek vagyunk önmagunkat viszonylag semlegesen érzékelni és elemezni, amelynek révén a további

lépéseinkre vonatkozóan következtetéseket tudunk levonni. A módszer segítségével elgondolkodhatunk magunkon. Célja, hogy a saját magatartási formák tudatosuljanak, azokat meg tudjuk kérdőjelezni és szükség esetén változtatni.” http://life-coach.blog.hu/2011/01/22/az_onreflexio_1

A reflektivitásnak alapvetően két iránya különböztethető meg: a szakmai tevékenységre irányuló reflexió és a saját személyiségre (nézetekre, tevékenységekre stb.) irányuló felismerése, értékelések. A reflexió eszközével élnek például bármely szakma képviselői, amikor megbeszélést tartanak annak érdekében, hogy el tudják dönteni, hogy a problémás eseteknek milyen megoldása a legcélravezetőbb (Szivák 2010). „Az én önreflexív viselkedése két egymást feltételező tanult pszichikus rendszer: az önreflexív képesség és az éntudat által valósul meg. A pedagógia, a nevelés egyik alapvető feladata az éntudatosulás, vagyis az önreflexív képességek és az éntudat fejlődésének segítése” (Nagy 1994).

A reflektív gondolkodás fejlesztésére már rendelkezésre állnak a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott módszerek, eszközök. Néhány példa a reflektív technikákra: reflektív modellálás, esetmegbeszélés, vita, hangosan gondolkodás, portfólió, reflektív napló, reflektív szövegelemzés, metaforatechnika, önértékelés írása, személyes fejlődési terv készítése, reflexiók írása valamely tanulási folyamatra vonatkozóan stb. (Szivák 2010; Kimmel 2006). Ilyen jellegű feladatokra az 5.2. fejezetben, a mentorált készségeinek fejlesztését támogató módszerek, eszközök között további példákat lehet találni.

A reflektív technikák egyik formája a reflektív dialógus, amelynek készségeit ebben a fejezetben tárgyaljuk.

A reflektivitást elősegítő kérdések speciális zárt kérdésnek tekinthetők. Céljuk a mentorált gondolkodtatása, fejlődésének ez úton történő elősegítése, facilitálása.

Példák:

- „Mikor lennél elégedett az eredményeddel?”
- „Miben szeretnél fejlődni?”
- „Mit gondolsz, melyek a (szakma, foglalkozás) legfontosabb feladatai?”
- „Miből gondolod, hogy nem jól sikerült a ... tevékenységet végrehajtad?”

A mentorálás során nemcsak a mentorált, hanem a mentor is reflektálhat a történésekre, a reflexiók tehát kölcsönösök lehetnek. A kölcsönös reflexiókat előtérbe helyező kommunikációs stratégia különböző területekre irányíthatja a figyelmet, különböző fókuszokkal rendelkezhet (Haász 2011).

- A problémafókuszú kérdések a mentorált problémamegoldó gondolkodását facilitálják. Például: „Szerinted mi segíthetné a probléma megoldását?”
- A személyfókuszú kérdésekkel akár a mentorált, akár a mentor személyére vonatkozó érzések, gondolatok hozhatók felszínre, beszélhetők meg. Például: „Hogyan ítéled meg a teljesítményedet?” vagy: „Miben tudnék segíteni neked?”
- A kapcsolatfókuszú kérdések a mentor–mentorált együttműködésére irányítják a figyelmet, és gondolkodtatják a fiatalat a kapcsolat hatékonysága érdekében. Például: „Milyennek látod az együttműködésünket?”
- A változásfókuszú kérdések a szükséges változtatásokra irányítják rá a figyelmet, ezen gondolkodtatják el a fiatalat. Például: „Mitől várod, hogy változzon a helyzet?”
- Az elégedettségfókuszú kérdések az elért eredmények és az együttműködés hatékonyságának elemzésében segíthetnek. Például: „Elégedett vagy az elért eredményeddel?” „Elégedett vagy az együtt végzett munkánkkal?”

Valószínűleg több téma is fókuszba állítható a reflektív kérdésekkel. Lehetőség szerint a mentor a saját véleménye kinyilvánítása előtt kérje ki a mentorált véleményét az adott témában, mert ezzel önvizsgálatra, önálló gondolkodásra készíteti, amely a mentorált személyes fejlődésének mozgatórugója lehet.

– Nyitott kérdés

A nyitott kérdés olyan stílusú kérdésfeltevés, amely sugallja a bővebb kifejtés, részletesebb elbeszélés igényét. Nem könnyű rá röviden, igennel vagy nemmel felelni.

A nyitott kérdés úgy tekinthető, mint a beszélgetésre való felhívás. Például.: „Beszelnél kicsit részletesebben erről?”, vagy „Elmondanád az elképzeléseidet?”; „Meséld el, hogyan is gondolsz?”; „Kifejtenéd bővebben?”; „Szeretnék egy kicsit többet hallani erről, hogy jobban értem a gondolataidat.” A nyitott kérdés bővebb magyarázatot eredményez, melynek hatása révén a gondolatok és érzések a mentorált számára tudatosabbá válnak, és a mentor is jobban megismerheti a tehetséges fiatalat. Ez a mikroskill igazi belső munkára, gondolkodásra készítet.

Például nyitott kérdésnek tekinthető, ha azt mondja a mentorált, hogy „Tegnap kitaláltam, hogy lehetne jobban hasznosítani a szél energiáját”. Erre a mentor csak annyit válaszol, hogy „No..., elmesélnéd nekem?”

Minimális ösztönzés (késztetés)

A minimális ösztönzés alatt gyakorlatilag a bólogatást, hümmögést értjük („ühüm”, „aha”, „hmm”), amely jelzi a mentorált számára, hogy folytathatja a mondanivalóját, a mentor nem akarja félbeszakítani, de figyel. Tringer (2007) háttércsatornának nevezi ezt a jelzést, amely csak annyit jelent, hogy „itt vagyok, figyelek”. Hatása: szinten tartja a beszélgetést, biztosítja annak zökkenőmentes menetét. Jó eszköz arra, hogy az érdeklődést kimutassuk anélkül, hogy túlságosan megzavarnánk beszélgetőtársunkat. Nagyon sokszor fontos lehet, hogy jó hallgatóság legyen a mentor a tehetséges fiatal számára, például amikor valamilyen problémáját osztja meg a mentorával, vagy ha valami felfedezését, elképzelését fejt ki, nem érdemes kérdésekkel megzavarni, gondolatmenetét elterelni.

– A visszatükrözés készségei

A támogató kapcsolatokban folytatott beszélgetésekben különösen nagy jelentősége van a közvetített tartalmak visszatükrözésének. A visszatükrözés egy újrafogalmazást jelent, amely megmutatja az adó szerepében levő kommunikációs partnernek, hogy a vevő szerepében levő személy hogyan is értette az általa elmondottakat. A visszatükrözés során a mentor átstrukturálva újrafogalmazza a mentorált által mondottakat, mintegy kívülről láttatja a belső pszichés tartalmakat. Ezzel egyeztetni, hogy az elmondottakat hogyan érti, ugyanakkor átgondolásra készíti a fiatalot. A visszatükrözés készségei: a parafrázis, az érzelem-visszatükrözés és az összegzés.

– Parafrázis

A parafrázis „a hallottak egyszerű újrafogalmazása, esetleg csak eltérő szórenddel, vagy még ezzel sem” (Tringer 2007). A parafrázis a gondolati tartalmak újrafogalmazását és kimondását jelenti, gyakran a hallott legfontosabb szavak felhasználásával. Tömörítve tükrözi vissza és emeli ki a legfontosabb gondolatokat, ugyanakkor a kiemelt elemek irányába viszi el a beszélgetés fonalát, lehetőséget adva arra, hogy a mentorált tovább gondolkozzon az adott témán. Például: „Ha jól értem, egész kísérletsorozatot terveztél az elképzelésed igazolására.” Az újrafogalmazás általában nem képes átfogni a mentorált közléseinek egészét, ezért a mentortól függ, hogy a hallottakból mire reagál elsősorban. A parafrázis alkalmas eszköz arra, hogy a kibontandó téma irányába fordítsa a beszélgetés fonalát, lehetővé téve az adott témakör újragondolását. Fontos, hogy a parafrázis nem a kliens szavainak szajkózása, hanem a teljesebb megértés eszköze.

– Érzelemvisszatükrözés

A parafrázishoz hasonlóan az érzelemvisszatükrözés során is a kommunikált tartalmat fogalmazza meg a mentor, de a figyelem itt az érzésekre irányul. Az

érzelemvisszatükrözés nemcsak a kimondott szavakra, hanem a nonverbális, metakommunikatív és vegetatív jelekre (pirulás, izzadás stb.) is reagál. Például: „Úgy látom, nagyon örülsz az eredményednek.” A visszatükrözés készségeinek alkalmazása során a beszélgetés vezetője nem lehet abszolút biztos abban, hogy a helyzetet és a nonverbális üzenetekben megbúvó rejtett közlést jól olvasta-e, és főleg hogy képes-e a beszélgetőtárs ezt fogadni, feldolgozni. Ezért az érzelemvisszatükrözés nem az abszolút bizonyosság igényével fogalmazódik meg, hanem inkább javaslat, megajánlás. A visszatükrözés ezért gyakran kezdődhet ilyen kifejezésekkel: „Úgy vélem”, „Azt hiszem”, „Mintha” (Tringer 2007). E mikroskill hatására a beszélgetés az érzelmekre terelődik, ezért számítani lehet érzelmelem-negnyilvánulásokra is. Például ha a mentor azt tükrözi vissza, hogy „Ha jól látom, elkeserít ez a helyzet”, akkor előfordulhat, hogy a mentorált sírva fakad. Az érzelmelemre való reflektálást ezért csak akkor érdemes használni, ha a mentor levezettetni is képes a fellépő érzelmi reakciókat. Meggondolandó, hogy a negatív érzelmeket mennyire érdemes a figyelem ráirányításával felerősíteni. Ugyanakkor az érzelemvisszatükrözés jelzi a mentorált számára, hogy a mentor megérti és átérzi a helyzetét. Erősíti az empátikus kapcsolatot, és lehetővé teszi az érzelmekkel, feszültségekkel folytatott munkát, amelyre a tehetséggondozás során gyakran szükség lehet. A 2. fejezetben említettük, hogy az érzelmek létrejöttében a kognitív kiértékelésnek is szerepe van. Az érzelem minőségét az is befolyásolja, ahogyan a tehetséges fiatal vélekedik a történésekről, ahogyan minősíti azokat. Fontos, hogy a mentornak legyen tudomása arról, milyen érzelmekkel éli meg a tehetséges fiatal a tehetsége kibontakozása szempontjából fontos eseményeket. A negatív érzelmek leküzdésében segíthet az, ha a mentor látja, hogyan értékeli mentoráltja az adott élményt. A mentor véleménye ezért az érzelmi feldolgozásban döntő fontosságú lehet, mert az ő helyzetértékelése megváltoztatja a fiatal helyzettel kapcsolatos gondolatait, asszociációit, és megváltozhatnak a negatív érzelmek. Például ha a mentorált kikap a döntőben, és mélyen csalódott a második helyezése miatt, esetleg abba is akarja hagyni a sportágat, mert úgy látja, azt az ellenfelet sosem tudja legyőzni, szüksége van a meghallgatásra és arra, hogy lássa, a mentor átérzi a helyzetét. Az érzelemvisszatükrözés ezt az empátiát mutathatja meg. „Látom, nagyon elkeserít, hogy kikaptal.” Egy ilyen mondat lehetőséget ad arra, hogy beszéljen a vereség okozta érzelmekről. Ezt követően pedig a mentor is kifejtheti a véleményét arról, hogy ő hogyan látja a helyzetet, hogyan értékeli a második helyet. A mentor tárgyyszerű helyzetelemzése hozzájárulhat az érzelmi élmény átértékelődéséhez.

Összegzés

Az összegzés olyan visszatükröző mikroskill, amelyet hosszabb beszélgetésrész után alkalmazhat a mentor. Jellemzője, hogy az előzőleg már parafrázált gondolati tartalmakat, visszatükrözött érzelmeket fogja egybe, segítségével rendszerezni lehet a hallottakat. Ez a mikroskill áttekinti a beszélgetés tartalmát, egybefogja a közös elemeket, és tisztázza a helyzetet. Az összegzést akkor célszerű alkalmazni, amikor szükség van a beszélgetés tartalmának, vagy az időközben eltelt életeseményeknek a rendszerezésére.

Alkalmazása akkor lehet sikeres, ha a mentor figyelmesen meghallgatja mentoráltját, jól dekódolja a kommunikatív elemeket, integrálja és elrendezi az interjú tartalmát. Az összegzés hatására a leglényegesebb dolgok kiemelődnek és rendszereződnek. Várhatóan a mentorált is világosabban fogja látni a helyzetét egy sikeres összegzést követően.

– Visszautalás

Ez a mikroskill a beszélgetés korábbi szakaszában érintett témához való visszatérést jelenti (pl.: „Említetted a beszélgetés kezdetén, hogy...”, vagy: „Mondtad a múltkori megbeszélésünkön, hogy a továbbtanulást a ... egyetemen képzeled el”).

A visszautalást akkor célszerű alkalmazni, ha a mentor egy témát tovább szeretne bontani, és emiatt vissza szeretné hozni a beszélgetésbe. A visszautalás hatására várható, hogy a tehetséges fiatal részletesen kifejti mire gondolt, ugyanakkor az az érzése is felerősödik, hogy a mentor figyelt rá. Hasonlóan hatékony eszköz ez a mentorált gondolkodtatására, mint a nyitott kérdés. Ha a visszautalás önmagában nem eredményez egy részletesebb kifejtést, célszerű a visszautalást nyitott kérdéssel kombinálni: „Említetted, hogy országos bajnokságot nyertél, beszélnél erről kicsit bővebben?”

Befolyásolási fogások

A befolyásolás elnevezés ebben az értelemben nem takar semmiféle manipulatív jelentést. A befolyásolási fogások egy olyan kommunikációs eszköz-készletet jelentenek a mentor számára, amelynek segítségével véleményének, szakmai tapasztalatainak megosztása révén hatással lesz mentoráltja szakmai fejlődésére. Ezáltal válnak beszélgetéseik személyközi befolyásolási folyamattá. Fontos, hogy a mentor belátó módon a tehetséges fiatal érdekét szem előtt tartva éljen ezzel a személyközi befolyással. A befolyásolási fogások alkalmazásával a mentor az adó kommunikációs szerepébe lépve tudását, tapasztalatait, információit osztja meg mentoráltjával.

Befolyásolási fogások fajtái

– Direktívák (útmutatások)

A direktívák tulajdonképpen finoman kért utasítások (instrukciók), amelyek irányítják a mentoráltat, hogy valamit tegyen meg (pl. nézzen utána valamilyen információnak az interneten, vagy írjon önreflexiót a tanulási folyamatról, vagy végezzen el valamilyen kísérletet stb.). Bármilyen feladatot adunk ki a mentoráltaknak, azt valószínűleg a direktívák segítségével tesszük. Ésszerű és ügyes alkalmazásuk hatékony eszköz lehet az önálló problémamegoldás elősegítésében a tehetséges fiatal aktivizálásában.

– Tartalomközlés

Amikor bármiről beszélgetünk, és elmondjuk saját gondolatainkat, vagy meghallgatunk másokat, tartalomközlést végzünk. A szakirodalom azokat a beszélgetésvezetési fogásokat nevezi tartalomközlésnek, amikor a mentor a saját véleményét közli, vagy információt ad. Magunk célszerűnek tartjuk elkülöníteni ezt a két mikroskillt, és az egyiket énközlésnek, a másikat pedig információadásnak hívjuk.

– Énközlés

Az énközlés olyan beszélgetésvezetési fogás, amely lehetőséget ad a mentor saját véleménye megfogalmazására, gondolatainak, érzéseinek feltárására. Például „Nekem az a véleményem ..., Szerintem...”, „Én úgy látom ezt a dolgot...” stb. Ez a mikroskill lehetőséget ad a saját gondolatok, attitűdök, érzések kifejtésére anélkül, hogy a véleményt ráerőltetné a mentoráltra, vagy az ő nézőpontját hibásnak minősítené. Ennek a mikroskillnek a segítségével a mentor azt is megmutathatja, ha ő másként lát egy helyzetet, tudományos kérdést, vagy bármi más, mint a tehetséges fiatal. A mentori munkában ugyanakkor tartózkodni kell a túl gyakori véleménynyilvánítástól, mert ez „a mentor mindent tudó” képet alakít ki, és visszafoghatja a tehetséges fiatal önálló gondolkodását, kreatív problémamegoldását. A saját vélemény kifejtése előtt mindig célszerű a mentorált véleményét is kikérni. „Te hogy látod ezt...? Kíváncsi lennék a véleményedre”... stb. És még ha nem is ért egyet vele, nem szükséges ezt direkt módon hangoztatni. Elég visszajelezni, hogy például „Érdekesen közelíted meg a kérdést, nekem azonban az a véleményem, hogy...”. A tehetséggondozásban sosem szabad elfelejteni, hogy az igazi tehetség eredeti ötletekkel, szokatlan, egyedi megoldásokkal fog kibontakozni. Nem célszerű ezeket az eredeti gondolatokat merev mentori visszajelzésekkel letörni.

– Információadás

Az információadás különösen nagy jelentőségű mikroskill. Célja a mentor által ismert, a tehetséges fiatal fejlődésével összefüggésbe hozható releváns információk, ismeretek közlése. Az információadás keretében a mentor tájékoztathatja a mentoráltját mindenféle szakterületi újdonságokról, hírekről, ismereteket adhat át neki. Az információadás mikroskillje segítségével tájékoztathatja a tehetséges fiatal a segélyezési, pályázati, képzési stb. lehetőségekről. Az információadás módját és mértékét mindig a tehetséges fiatal szükségleteihez és személyiségéhez kell igazítani. A hangsúly itt sem tevődik át a mentorra. A középpontban továbbra is a tehetséges fiatal és az ő fejlődése áll, csak a mentor megosztja vele azokat az ismereteket, amelyekről tudomása van. Például: „Több egyetemen és főiskolán is lehet gazdasági képzésben tanulni. A lakóhelyünkhöz legközelebb van.”

– Visszacatolás

A visszacsatolás beszélgetésvezetési fogása tulajdonképp egy visszajelzés a tehetséges fiatal számára. Segítségével a mentor elmondhatja mentoráltjának, hogy hogyan látja őt működni. „Úgy látom, nagyon keményen dolgozol a siker elérése érdekében.” „Ma nagyon sokat gyakoroltál...” Magunk a visszacsatolás módszerével inkább a pozitív elemek kiemelését és visszajelzését tartjuk célszerűnek a fejlődés elősegítése érdekében. A hiányok felismertetésére célszerűbb önreflexiót kérni. Például: „Te hogyan látod, mennyire haladtál?”

– Önfeltárás

Az önfeltárással a mentor saját élete tapasztalatait osztja meg a tehetséges fiatalal. Alkalmazása sosem lehet öncélú, mindig olyan személyes élményeket célszerű megosztani, amelyek relevánsak az adott téma szempontjából, és előremutatóak a tehetséges fiatal számára. Eagan az önfeltárás két fő funkcióját különíti el, a modellálást és az új perspektíva kialakítását. A mintaadási funkció (modellálás) alatt azt értjük, hogy a tehetséges fiatal is nyitottabbá válik, ha látja, hogy a mentor maga is nyitott vele szemben. Az új perspektíva kialakítását pedig azért segíti az önfeltárás, mert láthatja a mentorált, hogy a mentorok sem mentesek a problémáktól, hogy nekik is vannak érzéseik, és felismerheti, hogy bizonyos problémák vagy tapasztalatok egyetemesek és kezelhetők. Fokozza a mentormentorált kapcsolat kölcsönösségét. Például egy verseny elvesztését követően a mentor megoszthatja azt a tehetséges fiatallal, hogy amikor ő veszített, azt hogyan kezelte, mi lendítette túl az elkeseredésen, mi adott erőt ahhoz, hogy tovább dolgozzon. Olyan élményeket célszerű megosztani a mentorálttal, amelyek pozitív példát jelenthetnek, előremutatók az ő problémája szempontjából. Az el-

járás nem lineáris, azaz több önfeltárás nem lesz szükségszerűen hasznosabb (idézi: Fonyó–Pajor 2000).

– Konfrontáció

Ezt a szót általában a szembeállítás, az álláspontok egymással való éles szembekerülése értelemben használjuk (Bakos 2007). Ebből következően olyan beszélgetésvezetési fogásnak gondolhatnánk, melynek segítségével a mentor az ellenvéleményét mondja el a mentorátnak. Ehelyett a konfrontációt mint beszélgetésvezetési fogást olyan értelemben használja a szakirodalom, mint az attitűdök, gondolatok vagy magatartások közötti ellentmondások kimutatását. A konfrontáció során az egyént közvetlenül szembesítik azzal a ténnyel, hogy ő netán mást mond, mint amit gondol, vagy mást cselekszik, mint amit mond (Ivey–Gluckstern 1976, idézi Ivey 1980). Például: „Azt mondtad, mindent megteszel a versenyre való felkészülés érdekében, az utóbbi hetekben azonban többször is hiányoztál az edzésről.” Tehát ha ellentmondás van a tehetséges fiatal által mondottak között, vagy a tudatosan vállalt véleménye és viselkedése között, akkor a konfrontáció módszerével próbáljuk erre ráébreszteni. Borgen és munkatársai (1995) erőkonfrontációról beszélnek, melynek célja a saját erősségek felismertetése az ellentmondások felmutatásával. Például: „Azt mondtad, nem tudsz beszélni a csoport előtt. Megfigyeltem azonban, hogy ha biztos vagy az anyagban, nagyon jó előadást tudsz tartani mások előtt”. A konfrontáció elgondolkodtatja a tehetséges fiatalat az ellentmondásról, és ennek felismerése hozzásegítheti a vélemény vagy viselkedés megváltoztatásához. Egy jó, felelősségteljes, törődő és megfelelő konfrontáció fejlődést eredményez, és önvizsgálatára ösztönöz. Néha valósággal ártalmas lehet elmulasztani a konfrontációt. A konfrontáció elkerülését „NÉMA effektus” néven ismerjük (Rosen–Tesser 1970, idézi: Fonyó–Pajor 2000). Általában az az eredménye, hogy aki elől elhallgatják az ellentmondásokat, az kevésbé lesz eredményes, mint egyébként lett volna. A konfrontációt jól kell időzíteni, és hűnek kell maradni azokhoz az okokhoz, amelyek azt előidézték. Csak akkor szabad alkalmazni, ha a mentor és mentorált kapcsolata elég erős ahhoz, hogy a konfrontációt elbírja.

A konfrontáció az erősségekre és a gyengeségekre egyaránt vonatkozhat. Hosszú távon produktívabb az erősségekkel konfrontálni, mert ezek olyan erőforrások használatára készítetik a tehetséges fiatalat, amelyeket idáig elmulasztott alkalmazni. A konfrontáció tipikus szerkezete: az „Ön azt mondta / de nézze...”. Az első rész általában egy parafrázist tartalmaz, a második rész pedig a mentorált szavai és tettei között mutatkozó eltérést vagy ellentmondást emeli ki (Fonyó–Pajor 2000). (Például: „Azt mondtad, mindent megteszel a versenyre való sikeres szereplés érdekében, és mégis már harmadszor hiányzol az edzésről ebben a hónapban...”) A jól időzített, megfelelően megfogalmazott konfrontá-

ció elgondoltatja a fiatal a két dolog közötti ellentmondásról. Gyakorlatilag egy felhívás, amely a tehetséges fiatal a véleményei és viselkedése megvizsgálására készíti, és ezáltal nyit teret a kívánt változásnak.

A fent ismertetett beszélgetésvezetési fogások alkalmazása nagyban hozzájárulhat a mentorálási folyamat sikeréhez. Fontos, hogy a mentor készség szinten tudja alkalmazni a beszélgetésvezetési fogásokat, és sosem öncélúan, hanem a mentorált személyes fejlődését szem előtt tartva alkalmazza ezeket. A kommunikációs készségeket legeredményesebben speciális tréningeken lehet elsajátítani, ahol szerepjátékokban van mód a mikroskillek gyakorlására, és a visszajelzések révén az esetleges hibák korrigálására. A hosszabb időtartamú mentorképzéseken általában időt szánunk a kommunikációs készségek fejlesztésére is. Reméljük, hogy könyvünk elolvasása után sokan speciális tréningek hiányában is sikerrel tudják alkalmazni időnként a leírtakat, vagy egy-egy mikroskill alkalmazására épp jó időben kerül sor.

Irodalom

- Az önreflexió. http://life-coach.blog.hu/2011/01/22/az_onreflexio_1. (Letöltve: 2013. december 15.)
- Bagdy E. (2009): Pszichoterápia, tanácsadás, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek. In Kulcsár É. (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bakos F. (2007): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borgen, W. A.–Pollard, D. E.–Amundson, N. E.–Westwood, M. J. (1995): *Képességek összefoglalása: Munka-pályatanácsadó szakpszichológusi képzés anyag*. Kézirat.
- Buda B. (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Buda B. (2009): A lelki segítség alapkérdései. In Kulcsár É. (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Dávid M. (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Dobos Á.–Tisza G.–Tóth J. J. (2011): Reflektivitás – pedagógus tréningek tükrében. *Felnőttképzési Szemle*, V. évf., 1–2. sz.
- Fonyó I.–Pajor A. (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Haász S. (2011): *Reflektív intencionalitás az élményközpontú segítségben*. Doktori téziszfüzet. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

- Holdstock, T. L.–Rogers, C. (1996): Személyközpontú elmélet (összehasonlítás). In Harday I. (szerk.): *A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Ivey, A. E.–Downing, L. S. (1990): *Tanácsadás és pszichoterápia* (magyar kiadás: 1980). Orvostovábbképző Egyetem Pszichiátriai és Klinikai Pszichológiai Tanszék kiadványa.
- Kimmel M. (2006): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori disszertáció.
- Kovács I. É. (2007): Az egy- és kétirányú kommunikáció. In Mészáros A. (szerk.): *Kommunikáció és konfliktusok kezelése a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Muchielli (1981): Célzott beszélgetés a segítő kapcsolatban. In Ritoókné Ádám M. (szerk.) (1992): *A tanácsadás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy J. (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94. évf., 1–2. sz.
- Pintér G. (2009): Személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás. In Kulcsár É. (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Rogers, C. (1996): A személyközpontú megközelítés alapjai. In Harday I. (szerk.): *A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Soósné Faragó M. (2003): *Mentálhigiénés pedagógiai szociálpszichológiai fogalomtár*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek 4, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Tringer L. (2007): *A gyógyító beszélgetés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

5.2. A mentorált készségeinek fejlesztését támogató módszerek, eszközök (Gefferth Éva)

Elsősorban azok számára, akik először mentorálnak, és még kissé bizonytalanok munkájuk megtervezésében és lebonyolításában, hasznos lehet, ha néhány eszközt, sablont rendelkezésükre bocsátunk a 4. fejezetben részletesen megismertett feladatok eredményességének elősegítéséhez. Ilyenek lehetnek például az önértékelő listák, a szükségletfelmérő lapok, a mentorálás megtervezéséhez figyelembe veendő szempontokat tartalmazó lista, egy, a mentor és mentorált között kötendő szerződésminta. Bár egy logikai sort követve mutatjuk be az eszközöket, de ez csak egy ajánlás, bárki kedve szerint válogathat igényei szerint, és akkor és annyiszor használhatja ezeket az eszközöket, ahányszor hasznosnak érzi a mentorált céljainak eléréséhez. Elsősorban gondolatébresztőnek szánjuk az eszközöket, melyek a helyzetnek megfelelően, természetesen változtathatók is.

A fejezet elején bemutatjuk az egyes eszközöket, mi a céljuk, mikor és hogyan lehet és érdemes használni, valamint hogyan értékelhetjük az eredményeket. Az eszközöket és a sablonokat szándékosan úgy hagytuk, hogy kinyomtathatók és közvetlenül felhasználhatók legyenek, ezért a hozzájuk tartozó instrukciók itt találhatóak.

„**A mentor szükségletfelmérési kérdőívét**” (l. 5.2.1. pont) az előkészítő szakaszban alkalmazhatjuk. Célja, hogy a mentorjelölt önértékelése alapján képet kapjunk arról, milyen területen van igénye támogatásra és/vagy képzésre a mentoráló kapcsolat sikeressége érdekében. Megkérjük a mentorjelölteket, hogy töltsék ki a kérdőívet, majd megbeszéljük velük azokat a lehetőségeket, amelyeket ajánlatos lenne, ha igénybe vennének, illetve rendelkezésükre tudunk bocsátani. A kérdőívben kapott válaszok a mentorok kiválasztásának alapjául is szolgálhatnak, hiszen elkötelezettségükről is kaphatunk benyomást, és a mentortréning tartalmának összeállításához is segítséget nyújthatnak. Fontos visszajelzés az is, amikor a mentorjelölt kompetensnek érzi magát, mert például már korábban is mentorált, vagy hasonló segítő foglalkozást vezetett, hiszen ez fontos mutatója lehet a mentorálás várható sikerének.

„**A mentorálandó értékelési skáláját**” (l. 5.2.2. pont) az előkészítő szakaszban használhatjuk. Tíz megfigyelési szempontot tartalmaz annak eldöntéséhez, hogy valóban mentorra van-e szüksége a fiatalnak. A diák bármelyik tanára, vagy vele foglalkozó más szakember, például ha kollégiumban lakik, akkor az ottani nevelője, önismereti foglalkozás vezetője, tehetségfejlesztő is kitöltheti a skálát. Minél többször tesznek egy jelet („pipát” vagy „x”-et) a „gyakran” oszlopba, annál valószínűbb, hogy érdemes a tehetséges diák számára megszervezni a mentorálást, mivel a diák érettnek tűnik egy felnőttel való kapcsolatra azon túl, hogy potenciális tehetsége területén komoly erőfeszítésekről tesz tanú-

bizonyosságot. Ha sokszor bizonytalan a kitöltő, és a „sose” vagy esetenként a „néha” kockába teszi a válaszát, akkor érdemes másokat is felkérni a skála kitöltésére, megbeszélni az eredményeket, és közösen dönteni a mentorálás szükségességéről. Ha a felnőtt szakemberek a mentorálás mellett döntenek, tanácsos néhány, a skálában szereplő témáról a potenciális mentorálandóval is elbeszélgetni, hogy egyértelmű legyen számára, hogy mire is vállalkozik.

Az „**Ötlebörze**” (l. 5.2.3. pont) a kezdeményezés szakaszában a mentorálás megtervezéséhez, a szükséges lépések kialakításához ad segítséget, felsorolja mindazokat a szempontokat, amelyeket érdemes a mentorálás eredményessége érdekében figyelembe venni. Jó eszköz lehet a mentorálandó alapos megismeréséhez is, a mentoráló kapcsolat beindulását, az összhang megteremtését (rapport) is jól szolgálhatja, és a mentornak is lehetőséget ad, hogy világosan lássa, milyen területekre terjedhet ki leendő munkája. Akár már az első találkozáskor kézbe veheti a mentor és a mentorált, és lépésről lépésre haladva kitölthetik a reflexiót szolgáló lapokat. Nem szükséges, hogy minden kérdésre, témára azonnal és okvetlenül annyi választ adjanak, amennyi lehetőséget a lap felkínál. Ha úgy érzik, hogy a mentorálás megtervezéséhez elegendő információ birtokába jutottak, a következő logikus lépés egy formális vagy informális „szerződés” megkötése, szóban vagy írásban, melyhez a „**Tanulási és mentorálási terv**” (l. 5.2.6. pont) vagy az „**Egyezség**” (l. 5.2.7. pont) ad támpontokat.

A kezdeményezés szakaszában, vagy akár már az előkészítés szakaszában is, a mentorált felkészülését segítheti elő az önreflexiót szolgáló eszköz, „**A mentorált akcióterve**” (l. 5.2.4. pont), amit értelemszerűen először saját maga tölt ki. A célokról, az elvárt eredményekről, az ahhoz szükséges lépésekről való reflektálás egyúttal az önmagáért való felelősségvállalás érzését is erősíti, és tudatosítja a mentorálandóban, hogy döntéseit saját magának kell meghoznia. Természetesen az akcióterv összeállításához biztosítani kell mindenféle segítséget, amire a mentorálandónak szüksége lehet; például igényelheti, hogy tanára átnézze a kitöltött lapot, de megbeszélheti azt mentorával is, illetve át is dolgozhatja a mentorálás során szerzett tapasztalatok alapján.

Az egyik sarkalatos pont a „szerződéskötéskor” a mentorálás célkitűzése, amihez érdemes elolvasni a „**Célok megfogalmazása**” eszközt (ld. 5.2.5. pont), melyből világosan és egyértelműen kitűnik, mi mindenre kell odafigyelni ahhoz, hogy a cél(ok) elérhető(ek), realiztikus(ak) és releváns(ak) legyen(ek). A célkitűzésről szóló részt egy ellenőrző kérdésekből álló lista követi, amelyre adott válaszokból kiderül, hogy a célok valóban megfelelnek-e a bevezetőben írt kritériumoknak. Néhány megszívlelendő szemponttal a célkitűzésre fordítandó figyelem fontosságát világítjuk meg. A jól megfogalmazott cél a mentorálás eredményességének az egyik legfontosabb előfeltétele.

„**A tanulási és mentorálási terv**” (l. 5.2.6. pont) és az „**Egyezés**” (l. 5.2.7. pont), két példa a szerződéskötéshez, melynek célja az, hogy szóban vagy írásban rögzítsék mindazokat a körülményeket és feltételeket, melyek egy lehetőség szerinti zökkenőmentes mentoráló kapcsolatot biztosítanak. A két fél együtt beszéli meg a felsorolt szempontokat, vagy tölti ki a sablont, ami a célon kívül kiterít találkozási gyakoriságára, időtartamára és helyére, valamint a mentoráló kapcsolatra jellemző kölcsönös bizalom és tisztelet iránti elkötelezettségre. Ajánlatos háromhavonta felülvizsgálni a „szerződés” tartalmát, és módosítani mindazt, ami szükségesnek bizonyul.

A „**TAHM-feladatlap**” (l. 5.2.8. pont) (tudom, akarom tudni, hogyan, megtanultam) egy egyszerű vizuális/grafikus eszköz, de nagyon hatékony lehet, ha folyamatosan és rendszerességgel használják. A mentorált ebben előzetes tudását összegzi, megfogalmazza a tanulás, a tudásszerzés célját, és az újonnan megszerzett tudás felett reflektálhat. Először a három első oszlopba írja be a diák azt, amit már tud („tudom”), illetve amiről azt hiszi, hogy tudja, és amit még meg akar tudni („akarom tudni”), ami lehet egy kérdés, vagy egy tudásanyag. A harmadik oszlopba („hogyan”) azokra a kérdésekre adott válaszok kerülhetnek, mint például „Hogyan határozom meg, amit meg akarok tudni?”, „Hogyan találok meg az információt?”, „Hogyan találok meg a választ a kérdéshez?” Ez az oszlop a metakogníció fejlesztéséhez járul hozzá, és a 21. században rendkívül fontos információ megtalálásának a készségét fejleszti, illetve annak megállapítását, hogy a rendelkezésre álló adatrengetegben az információ adekvát-e, pontos-e, melyhez az információt értékelni, elemezni, szervezni is kell.

Bizonyos idő elteltével, amikor a mentorált már sok mindent megtanult, kitölti a negyedik, „megtanultam” elnevezésű oszlopot, például ha megkapta a kérdésre a választ, és összeveti a második oszlop „akarom tudni” tartalmával. A sablonhoz hozzáadható egy ötödik oszlop „további kérdések”, vagy „még tudni akarom” elnevezéssel. Ezzel reflektálhat a diák arról, hogy valóban sikeresen megtudta, amit akart, vagy újabb kérdés merült fel, ami az igazi siker mutatójának is felfogható. Az élethosszig tartó tanuláshoz fontos, hogy a diákok kérdéseket tudjanak feltenni, ezért egy tanulási egység, szakasz nyílt kérdéssel is befejeződhet, ami további tudás megszerzésére sarkall.

„**A mentorált reflexiós naplója**” (l. 5.2.9. pont) a mentorált önreflexióját segíti elő, és jó, ha a mentoráló kapcsolat elején megegyezik a mentorról abban, milyen rendszerességgel fogja kitölteni. A naplóban megkezdett mondatok vannak, melyeket a mentorált fejez be. Elsősorban saját maga számára írja le érzéseit, gondolatait, véleményét, és csak azokat osztja meg mentorával, amelyekről akkor és ott úgy gondolja, hogy megoszthatók és továbbfejlődését szolgálhatják. A gyakorlat azt mutatja, hogy a mentoráló kapcsolat elején érdemes gyakrab-

ban, mondjuk havonta kézbe venni, még akkor is, ha nincs mit beírni minden egyes sorba.

„**A mentor értékeli a mentoráltat**” (l. 5.2.10. pont) eszköz menet közben a monitorozás célját szolgálhatja, és kitölthető a mentoráló kapcsolat értékelésének részeként, annak befejeztével is. A kérdőívben néhány általános személyiségjegyet és a tanuláshoz, munkához való viszonyra vonatkozó tulajdonság szerepel. Amennyiben a monitorozás eszközeként használják, a mentor beszélje meg időközönként a mentoráltjával azokat a pontokat, amelyekkel nagyon elégedett, és azokat is, ahol úgy látja, bőven adódna lehetőség fejlődésre, és fontos lenne, hogy a mentorált azoknak több figyelmet szenteljen. Egy mentoráló programnál feltétlenül fontos, hogy minden mentor kitöltse a kérdőívet, és a program szervezője összesítve értékelje az eredményeket.

„**A mentorált értékeli a mentort**” (l. 5.2.11. pont), amire a mentoráló kapcsolat végén kerül sor, és elsősorban a mentor interperszonális, motivációs és kommunikációs készségeire fókuszál. Biztosítsuk a mentoráltat, hogy válaszait bizalmasan kezeljük annak ellenére, hogy ráírja a nevét a kérdőívre. A mentoráló kapcsolat és egy mentorprogram értékelésének egyik fontos eszköze, jó támpontokat szolgáltat a mentortréningek megszervezéséhez, és a mentorok további kiválasztásához és felkéréséhez is.

5.2.1. A mentor szükségletfelmérési kérdőív

Válaszd ki a három válaszlehetőség közül azt, amelyik legjobban megfelel annak, amilyen mértékben szükséged van segítségre azon a területen. Ez a kérdőív a mentoráláshoz szükséges szakmai továbbfejlesztési igényeket segít beazonosítani, és nem arra szolgál, hogy Téged vagy a munkádat értékelje.

Lehetséges válaszok:

1. Kompetensnek érzem magam ezen a területen, és nincs szükségem segítségre.
2. Ezen a területen van egy kis segítségre szükségem.
3. Ezt a területet nem ismerem, nagymértékben van szükségem segítségre.

..... tisztában vagyok a mentorral szembeni elvárásokkal
 a mentoráltam szükségleteinek az azonosítása
 interperszonális készségek (pl. értő figyelem, énüzenet)
 különféle technikák, mint ötletbörze, gondolattérkép, reflexió, vizuális tervezet

- mentoráltamnak különféle hatékony tanulási stratégiákat tudok mutatni
- források és szakmai anyagok felkutatása
- érzelmi támasz nyújtása a mentoráltamnak, amikor szüksége van rá
- időgazdálkodásom hatékonysága rendszeres feladataimat illetően
- problémamegoldó stratégiák
- mentoráltam motiválása

Ha a fentieken kívül más területeket, szükségleteket fontosnak tartasz, légy szíves, írd ide azokat.

.....

A mentor neve:

Hely és idő:

5.2.2. A mentorálandó értékelési skálája

A diák neve: Dátum:

Az értékelő neve:

A diákkal való kapcsolata:

A lehetséges mentorálási témával kapcsolatban:

Témák	Sose	Néha	Gyakran
-------	------	------	---------

A hagyományos iskolai keretek, módszerek, tevékenységek nem jelentenek kihívást számára

Gazdag szókinccsel rendelkezik a témát illetően

Olyan kérdéseket tesz fel, amire a jelen tanterv nem ad választ

Témák	Sose	Néha	Gyakran
Tanúbizonyosságát adta és adja annak, hogy a témával aktívan foglalkozik			
A témával kapcsolatos feladatokra fókuszál, és hajlandó minden idejét rászánni			
Kifejezetten érdeklődik és kíváncsi a téma iránt			
Személyes felelősséget és autonómiát mutat			
A témával kapcsolatosan vannak módszertani készségei, vagy hajlandóságot mutat azok elsajátítására			
Irányítás és javaslatok felé nyitott			
Felnőttekkel könnyen kommunikál			

Kérdőív Siegle (2005a): *Developing Mentorship Programs for Gifted Students: The Practical Strategies Series in Gifted Education*. Prufrock Press, Inc. Waco, Texas alapján

5.2.3. Ötletbörze

Ez az eszköz segítséget nyújthat a mentornak és a tehetséges mentorálnak együttműködésük megtervezéséhez, kialakításához.

A. Jelöljete meg három módot, ahogyan a mentorált saját tehetségéhez, közösségéhez stb. való hozzáállását fejleszteni, tökéletesíteni lehet:

1.
2.
3.

B. Önértékelésre, egy korábbi teljesítményértékelésre és/vagy egy 360 fokos értékelésre alapozva, írjatok ide három személyiségvonást vagy erősséget, melyek a mentorálnak energiát adnak, és jelöljete meg továbbá három fejlesztendő területet is.

Erősségek:

1.
2.
3.

Fejlesztendő területek:

1.
2.
3.

C. Jelöljete ki három kompetenciát (tudásterületet vagy készséget), amiket a jövő évben fejleszteni fogtok:

1.
2.
3.

D. Találjatok három közös érdeklődési területet (témák, ötletek, események, problémák, kihívások stb.), melyekről beszélgetni tudtok majd:

1.
2.
3.

E. Fogalmazzatok meg három, a fejlesztést szolgáló feladatot:

1.
2.
3.

F. Hálózatépítés: találjatok kapcsolatokat, rendezvényeket, összejöveteleket, ahova a mentorált elmehet, és bármilyen más hálózati lehetőséget:

Kapcsolatfelvétel / információs megbeszélések:

1.
2.
3.

Összejövetelek vagy stratégiai megbeszélések, ahova a mentorált is elmegy:

1.
2.
3.

Egyéb hálózati lehetőségek:

1.
2.
3.

G. Írjatok össze egy listát az alábbi kategóriákhoz. Milyen lehetőségekről, milyen forrásokról tudtok?

1. Konferencia, workshop, műhely, szeminárium, tanfolyam:
2. Szakmai szervezetbeli tagság, kortárscsoport:
3. Könyvek, cikkek, beszámolók, előfizetések:
4. Weboldalak:
5. Listaszervert(ek)*:

H. Fogalmazzatok meg három olyan veszélyt vagy helyzetet, amire oda kell figyelnetek:

1.
2.
3.

I. Fogalmazzatok meg együtt a mentorált karrierjéhez, pályájához, szakmájához egy hosszú távú célt és az ahhoz vezető három lépést.

Cél:

Következő lépések:

1.
2.
3.

* Egy szervert, ami automatikusan tárolja a levelezési címeket, és küldi azokra a hírlapokat, újdonságokat.

J. Írj ide három dolgot, ami a mentorálási kapcsolatban a mentornak lesz jó:

1.
2.
3.

K. Ki lehetne még egy olyan személy (vagy kik lehetnének), aki a mentorálttal foglalkozhatna, és milyen irányban kellene a mentornak a mentoráltat és tanulását támogatnia:

1.
2.

5.2.4. A mentorált akcióterve

Név:

Dátum:

Kitűzött céloom:

A cél eléréséhez megszerzendő tudás, fejlesztendő készségek és kialakítandó attitűdök	Elvárt eredmények	Akciólépések	Szükséges források	A cél elérésének ideje
<i>(Mire kell szert tennem, mit kell javítanom?)</i>	<i>(Honnan fogom tudni, hogy elértem ezeket?)</i>	<i>(Hogyan fogom megszerezni, fejleszteni, kialakítani ezeket?)</i>	<i>(Mire lesz még szükségem a mentorom segítségén kívül?)</i>	<i>(Mikorra érek el oda?)</i>

5.2.5. Célok megfogalmazása

A mentoráló kapcsolat sikerének egyik, talán legfontosabb kulcsa a célok világos megfogalmazása. A mentorálandók gyakran nem tudják elvárásaikat és céljaikat kristálytiszta szavakba önteni a mentorálás elkezdése előtt. A mentor segítséget nyújthat, amikor lépésről lépésre együtt megfogalmazzák a SMART célokat. Ha a célok túl messzire mennek, sem a mentor, sem a mentorált nem lesz megelégedve az eredményekkel, végül is a mentoráló kapcsolattal sem. Ha nem egyeznek meg közösen a célokban, fennáll annak a jogos veszélye, hogy azt mindketten másféleképp értelmezik, vagy másképp akarják elérni a célokat.

A SMART célok specifikusak, mérhetőek, azaz számszerűsíthetőek, elérhetőek, azaz rendelkezésre állnak, relevánsak, azaz reálisak, időhöz kötöttek. Csökkentik a kétértelműséget, meghatározzák, mire irányuljon a tanulás, és egyben a siker indikátorai, mindez egy reális időkeretbe téve.

A SMART célok feleljenek meg a következő kritériumoknak:

- felgyorsítják és növelik a mentorált személyes és szakmai fejlődését,
- egy-két mondatban vannak megfogalmazva, ahol a tartalom sokkal lényegesebb, mint a forma,
- kihívást jelentenek, és változást várnak el a mentorálttól,
- a mentorált jövőbeli fejlődésére fókuszálnak,
- konkrétak és világosak,
- látható és mérhető mennyiségi és minőségi fejlődést tűztek ki célul,
- közvetlenül a *Miért?* kérdéshez kapcsolódnak, *Miért fontos ez a cél a fejlődésem és sikerességem szempontjából?*,
- nem lehet csak egy stratégiával elérni.

A célok kitzűzésénél figyelembe kell venni a kontextust. A reflektív beszélgetés azzal indul, hogy a felek tisztázzák az általános elvárásokat, megfogalmazzák a kulcsfontosságú témákat és kérdéseket, összefoglalják és struktúrába öntik az információkat. Ajánlatos két-három SMART célt megfogalmazni a kapcsolat elején, ugyanis idővel lehet, hogy újabbra is szükség lesz, vagy az eredetileg megfogalmazottakon kell igazítani, mivel megváltoztak a körülmények, vagy a mentor nem látja azokat már reálisnak.

A lent felsorolt kérdések segítségével ellenőrizhetjük, hogy a közösen megfogalmazott célok megfelelnek-e az elvárásoknak:

1. A cél egyértelműen a mentorált jövőjére irányul?

Igen

Nem

Szempon: A rövid távú célok sokszor egy könnyen kivitelezhető „feladatlistára” hasonlítanak. Hosszú távú célok optimizmust sugallnak a jövőbeli teljesítményre vonatkozóan.

2. A cél releváns és reális?

Igen

Nem

Szempon: az olyan cél, ami a mentorált képességeit, készségeit és attitűdjeit tekintve vagy a rendelkezésre álló időt figyelembe véve nem elérhető, és irreális, frusztrációhoz és feladáshoz vezet.

3. A cél igazi kihívás a mentorálandó számára?

Igen

Nem

Szempon: Fontos, hogy a mentornak és a mentorálnak jó érzései legyenek az eredményekkel kapcsolatban, de az igazi művészet a kihívás és az elérhető célok közötti egyensúly megtalálása.

4. A cél konkrét és specifikus?

Igen

Nem

Szempon: Túl általánosan megfogalmazott célokat nem lehet átültetni egy jó stratégiába sem, és azt sem lehet pontosan mérni, milyen mértékben érte el a mentorált a célját.

5. Van a mentorálnak szüksége arra, hogy a cél eléréséhez idejét áldozza, energiát és erőfeszítést tegyen?

Igen

Nem

Szempon: A mentor esetleg feladja a mentorálttal való munkát, ha látja, hogy az nem fektet be kellő energiát és erőfeszítést a feladatok elvégzésébe.

6. A cél hozzájárul a mentorált szakmai fejlődéséhez?

Igen

Nem

Szempon: Ha a befektetett munka a mentorált teljesítményére nincs semmiféle hatással, akkor mindkettőjük erőfeszítése és ideje hiábavaló volt.

7. Megköveteli a cél, hogy a felek nyílt beszélgetéseket folytassanak, és a mentor konstruktív visszajelzést adjon?

Igen

Nem

Szempont: A mentorált fejlődésére irányuló célok eléréséhez nyílt beszélgetésre és reflexióra van szükség. A mentornak őszintének kell lennie, és elő kell segítenie, hogy a mentorált tanulásának erősségeit és gyengeségeit maga is fel tudja becsülni.

8. Elérhetőnek tekinthető a cél a rendelkezésre álló idő függvényében?

Igen

Nem

Szempont: Csakis a rendelkezésre álló idő függvényében érdemes célokat megfogalmazni és nem általánosságban, mert azok szükségszerűen frusztrációhoz vezetnek.

9. A célok elérése elősegíti majd a mentorált megelégedettségét és büszkeségérzését?

Igen

Nem

Szempont: Semmi sem motivál jobban a személyes megelégedettségénél és a büszkeség érzésénél, miután az ember elérte valamilyen célját. A közösen kitűzött célok mindkét fél számára örömet jelentenek.

10. A cél a mentorált és a mentor legjobb érdekében lett megfogalmazva?

Igen

Nem

Szempont: Ahhoz, hogy mindkét fél motivációját megtartsuk, fontos, hogy a kitűzött célok mindkettőjük legjobb szakmai és személyes érdekeit vegyék figyelembe.

5.2.6. Tanulási és mentorálási terv

Nézzétek át az ötletbörze során összeírtakat, és döntsétek el, mi kerüljön bele ebbe a tervbe az első 3 hónapra. Ha szükségét látjátok, menjetek vissza az ötletbörze kérdőívhez. Vizsgáljátok felül ezt a tervet a 3 hónap elteltével.

A diák neve	
A javasolt mentor(ok) neve	
Tanulási célok /előre látható eredmények	
Tanulási stratégiák, tevékenységek és lehetőségek	
Együttműködés formája, gyakorisága és időtartama	
A diák aláírása	
A mentor(ok) aláírása	

Dátum:

5.2.7. Egyezség

Alulírottak megegyezünk abban, hogy rendszeresen találkozunk, és a mellékelt tervben leírt mentorálási tevékenységeket elvégezzük, és legalább órát hetente/havonta együtt töltünk. Rendszeresen minden hét/hónap napján fogunk találkozni. Amennyiben a tervezett időpont nem felelne meg, egymást előre értesítjük. Megegyezünk abban, hogy egymást tiszteljük, a hallottakat bizalmasan kezeljük, és vigyázunk egymás hírnevére.

Mentor neve:

Mentorált neve:

A megegyezés kiterjed a továbbiakra is:

Háromhavonta felülvizsgáljuk a mentorálási tervet. Ha a mentorálási kapcsolat bármilyen ok miatt nem bizonyulna ideálisnak, mindkét fél visszaléphet, anélkül hogy ezért bárkit is hibáztatna. A mentorálási kapcsolat mindkét tagja bárhol kérhet segítséget a kapcsolat hatékonyságának a fokozásához.*

Mentor aláírása:

Mentorált aláírása:

Dátum:

* Ez a személy lehetőleg ne legyen egy, a mentoráltat közvetlenül tanító tanár.

5.2.8. TAHM-feladatlap

Tudom

Akarom
tudni

Hogyan

Megtanultam

További
kérdések

5.2.9. A mentorált reflexiós naplója

Ha azt akarjuk, hogy a tehetséges fiatal kialakítsa reflexiós készségét, készíthetünk vele, lehetőleg digitális formában egy havi reflexiós naplót. A lenti táblázatban elkezdett mondatok vannak, amiket a tehetséges diák saját szükséglete szerint fejezhet be. Nem szükséges, hogy az összes mondatot minden hónapban befejezze, csak azokat, amelyek abban a hónapban relevánsak.

Hónap:

Fontos események voltak számomra	
Ezeknek az eseményeknek a révén megtanultam	
Rájöttem, hogy többet kell tudnom arról, hogyan	
Legbüszkébb arra vagyok, hogy	
Nagyon örülök annak a lehetőségnek, hogy	
Rájöttem, hogy jól megy nekem a	
Kíváncsi lettem arra, hogy	
Az első három hónap végére azt akarom, hogy legyek, tudjak ...	
Elgondolkodván a tanulásom megszer- vezésén, megértettem, hogy amikor	
Tanáraim/ Mentorom	
Emlékezni akarok a következő stratégiákra	

Most értem, hogy kontrollálni tudom	
Az év végére képes leszek	
Amikor az idő felhasználására gondolkodok, észrevettem, hogy	
Elégedett vagyok, amikor	
Ha egy napot vagy egy helyzetet az elmúlt hónapból újraélhetnék, az lenne	
Kiindulva abból, amit most tudok, megváltoztatnám	
Ebben a hónapban a legfontosabb, amit tanultam	

5.2.10. A mentor értékeli a mentoráltat

A mentor neve:

A diák neve:

A mentorálás témája: Dátum:

Kérjük, értékelje a mentoráltat az alábbi értékelőskálán, és karikázza be a megfelelő számot az egyes témák mellett: 1 – gyenge; 2 – átlagos; 3 – jó; 4 – kiváló. Ha egy téma nem illik a mentoráló helyzetéhez, írja a szám mellé, NA (nem adekvát). Ha egyéb megjegyzése, közölnivalója van, ami világosabbá teheti az értékelését, kérjük, írja a lap hátára.

1.	Részvétel és gyorsaság	1	2	3	4
2.	Udvariasság	1	2	3	4
3.	Megfelelő megjelenés	1	2	3	4
4.	Figyelem	1	2	3	4
5.	Felelősség	1	2	3	4
6.	Mentorálás előtti készségek	1	2	3	4
7.	Munkalépések tervezése egyértelmű	1	2	3	4
8.	A téma megértésében való előrehaladás	1	2	3	4
9.	Határidőket betartja	1	2	3	4
10.	Munkamennyiség	1	2	3	4
11.	Hatékonyan használja ki az időt	1	2	3	4
12.	Önállóan dolgozik	1	2	3	4
13.	Tanul a kritikából	1	2	3	4
14.	A munka tartalmának minősége	1	2	3	4
15.	A prezentáció minősége	1	2	3	4
16.	Kezdeményez	1	2	3	4
17.	Önkontrollja	1	2	3	4

.....
a mentor aláírása

.....
dátum

Forrás: Siegle (2005a): Developing Mentorship Programs for Gifted Students: The Practical Strategies Series in Gifted Education. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas alapján

5.2.11. A mentorált értékeli a mentort

Adj konstruktív visszajelzést a mentoráló kapcsolatban szerzett tapasztalatodról, beleértve mentorod erősségeit és azokat a területeket, ahol még fejlődhetne. Amennyire tudsz, légy objektív, és tegyél egy „x”-et a megfelelő oszlopba.

Mentorált neve:

Mentor neve:

Soha Néha Gyakran

A mentor a barátom

A mentorom a megbeszélte időben rendelkezésemre állt.

Úgy tűnik, a mentorom érti, hogy kell velem, a serdülővel bánni.

A mentorom azt mondja, hogy vannak erősségeim

A mentoromnak sok jó ötlete van a problémák megoldására.

Ha valami bánt, a mentorom odafigyel, míg meg nem könnyebbül a lelkem.

A mentorom jó szerepmódel a számomra.

A mentorom száján kicsúsznak csúnya szavak, amikor valamit elrontok.

Kérdéseimre a mentorom időben és jó választ adott.

A mentorommal megbeszélte, miért fontos célokat kitűzni.

A mentorommal megbeszélte a kereteket, hogyan viselkedünk, milyen lépéseket teszünk a célok eléréséért.

A mentorom bátorított, hogy reflektáljak a tanulásomról, eredményeimről, hibáimról.

Soha	Néha	Gyakran
------	------	---------

A mentorom jól tud engem motiválni.

A mentorom nem akarja, hogy a gondjaimról beszéljek.

A mentorom a hibáimra koncentrálna.

A mentorom rugalmasan gondolkodik.

A mentorom néha viccet csinál belőlem, amit egyáltalán nem szeretek.

A mentorom a munkáját jól szervezi meg.

Néha a mentorom megmondja, mit kell csinálnom, anélkül hogy átengedné nekem a döntéshozatalt.

A mentorommal sok mindenről beszélgetünk, mint például családjaink, barátaink, sport, újsághírek.

A mentorom segített a céljaim felállításában.

A mentorom őszintén értékeli, ha valamit jól csinálok.

A mentorom megbeszélte velem a titoktartás mikéntjét.

A mentorom ad visszajelzést a fejlődésemről, aminek örülök.

A mentorom bátorított, hogy merjek továbblépni.

Írd ide néhány szóban a véleményed a mentoráló kapcsolatáról, például elérted a céljaid? Milyen javaslatod van a mentoráló kapcsolat jövőjére nézve, amitől az még jobb lehetne?

.....

.....

.....

.....

6. A MENTORÁLÁS A GYAKORLATBAN

A mentorálást többféle szempontból lehet csoportosítani. Jelen kötetben bemutatjuk az iskolai, az iskolán kívüli, a csoportos és az e-mentorálást. Egy másik csoportosítási lehetőséget a *Melléklet* tartalmaz, melyet az USA-beli MENTOR/National Mentoring Partnership (2005) állított össze. Ez utóbbi áttekintést ad a hagyományos, azaz a négy szemközti, az e-mentorálás, a csoporttársi, a csapat- és a csoportos mentorálásról.

6.1. Iskolai mentorálás (*Tamás Márta*)

Igen jelentős a pedagógusok szerepe a tehetségek felismerésében és gondozásában. Ha a pedagógus emellett mentorálási feladatot is vállal, akkor tisztában kell lenni a mentorálás szakmai feladataival, kereteivel, az iskolai munkához való illeszkedésével. Előnye a kapcsolat könnyű elérhetősége, de ez egyben nehézséget jelenthet a kapcsolat kereteinek szabályozásában, a pedagógusszereppel való esetleges szerepkonfliktusával. A mentorálás mindkét fél számára sok megoldandó feladatot, érzelmi kihívást jelent.

Az előző fejezetekben a mentorálás szakirodalmát tekintettük át, és bemutatunk néhány, a gyakorlatban jól bevált módszert, eszközt, az alábbiakban pedig egy csokrot gyűjtöttünk össze gyakorlati tapasztalatokból. Van közöttük, aki jó tapasztalatokról, van aki a nehézségekről számol be, és van, aki elemzi a hozzájuk vezető utat is. Mindegyik üzen valamit számunkra, van gyakorlati haszna, ami gyarapítja tudásunkat, segíti későbbi tapasztalatainkat.

6.1.1. A mentorálás keretezése

Mint azt az előző fejezetekben a szakirodalmi feldolgozásból láthatjuk, a mentor–mentorált kapcsolat kereteinek tisztázása alapvetően fontos mindkét fél számára. Az alábbi példa is ezt szemlélteti:

„...rákérdeztem a mentortanárok és a mentoráltak általános viszonyára, konkrétan arra, hogyan kommunikálják a diákok felé, hogy kitüntetett figyelemben, mentorálásban részesülnek. A mentortanárok abban egyeztek meg,

hogy nem hívják fel rá a tanulók figyelmét, nehogy a fiatalok a pedagógusok közeledését, segítségnyújtását formalizáltnak tekintsék, mint egy kiszabott feladatot, és ezáltal kevésbé fogadják a tanár együttműködési kezdeményezéseit.”

Egyik iskolában egyéb szempontként felmerült a felelősség kérdése is: a pedagógusok tartottak attól, hogy a tanulók mentoraként a diákok vagy akár a szülők túlzott elvárásokat támasztanak majd feléjük, és őket hibáztatják, ha a fiatal tanulmányi teljesítménye nem javul, esetleg bukik, hiányzásai nem csökkennek, vagy továbbra is fennállnak magatartási–beilleszkedési problémái. Emellett anyagi–szociális támogatás számonkérésétől és hasonló kínos kérdések özönétől féltek a megkérdezett mentortanárok.

Felvetődik a kérdés, hogy akkor hogyan is tudják végezni a mentorálási feladatokat. Olyasféle válaszok érkeztek, miszerint osztályfőnökként nem feltűnő, hogy különös figyelmet szentel a pedagógus egy-egy tanítványára, és a mentorált diákokon kívül is igyekszik követni az osztályába járó tanulók tanulmányi előmenetelét, személyiségfejlődését.

Részben az iskolavezetés kívánságára, részben a pedagógusok érdeklődésének hiányában a csoportos és az egyéni konzultációk lehetőségét elvetették, helyette a diákokkal való egyéni foglalkozást tekintették a legrelevánsabb iskolapszichológusi tevékenységnek. Hogyan alakult a pszichológushoz járó tanulók köre? Nem az volt a legfontosabb szempont, hogy az illető tanuló mentorált vagy sem. Jó néhány mentortanár szájából hallottam, hogy a mentorált diákkal jól elboldogulnak... (Tóth Mózer 2010).

6.1.2. Egy mentor–mentorált kapcsolat első lépései

„Ma is emlékszem arra az átható tekintetű izgága kislányra, aki az új Arany János Tehetséggondozó Programban (AJTP) tűnt fel. Mindig volt véleménye mindenről, pengeéles nyelve elől senki sem bújhatott el, legyen szó tanárról, diáktársról. Ha visszagondolok az általa adott kifejező és érzékletes becenevekre, jobb szeretném azt remélni, hogy engem csak »Petranénizett«, hol kőkemény, hol szereteteli hangsúllyal.”

Az AJT Programba osztályfőnöke javasolta, aki jó szemmel megláthatott benne valamit, és a kollégiummal talán a családi közegetől is mentesíteni szeretne volna a lányt. Ezen a ponton szeretném kihangsúlyozni az **általános iskolai osztályfőnökök, tanárok** (remélhetőleg a leendő vagy már jelen lévő), iskolapszichológusok szerepét is a mentorálás ezen szakaszában, hiszen minden tesztnél megbízhatóbb az, amit sok éven át a diákról tapasztaltak; viselkedésük, képességeik és a bennük rejlő lehetőségek sokkal nagyobb spektrumát tudják így átfogni.

Anna azután keresett meg, amint az egyik önismereti csoporton kiderült, hogy a kollégiumban „csajos bunyó” történt, és a verekedés hevében megpofó-

zott egy másik lányt. A témát a csoport vetette fel, „forró szék” játék közben, kifejezve azt, hogy félnek tőle, így nem szívesen lakik vele egy szobában senki. Anna akkor végighallgatta mindazt, amit az osztálytársak említettek, és csak annyit mondott, hogy nagyon rosszul esett neki az, amit a másik lány az édesanyjáról mondott.

Ennek oka már csak az *egyéni találkozás* során derült ki. Az édesanya munkanélküli, hallássérült. Édesapjának időszakosan van állása. A családot leginkább két bátyja látta el, akiknek van munkájuk, így anyagi okokból együtt laktak. Anna folyamatosan feszült volt, mert szeptember óta édesanyjának két rosszullete volt, amikor nem volt vele senki, és a kisebb báty talált rá, amikor hazatért a munkából. (Az AJT Programban kötelező a kollégiumi elhelyezés, ami erősíti a szocializációt, és nagyon jó alkalmat ad a társas tanulásra, azonban vannak olyan helyzetek, amikor éppen a diák beilleszkedéséért érdemes „hazautazási” engedményt tenni. Így történt ez Anna esetében is: *a kollégiummal egyeztetve szerdánként hazautazhatott.*)

Ettől a ponttól a kollégiumban is és az osztályban is nyugodtabban tudott jelen lenni, a verekedések megszűntek. (Ezt az önismereti csoporttal való közös munka is segítette, az a „szerződés-kötés” a diáktársakkal, ami az osztály és csoport közös szabályaira vonatkozott.) Az osztályban tanító, érzékeny kollégákat segítette annak megértése, hogy „miért olyan hangos mindig ez a gyerek?” (Tóth Mózser 2010).

A konkrét értelemben vett „mentori” munka a második félévben kezdődött, ekkor kapcsolódott be a diák az *Útravaló Programba*. A program része volt a családlátogatás, kapcsolattartás a szülővel (ebben az esetben ez az anya hallása miatt nehéz volt, a hátrányos helyzet miatt interneten nem tudtunk kommunikálni, így maradt a levelezés és a látogatás lehetősége. Nagy előny lett volna, ha az utazást támogatja egy ilyen mentorprogram).

A mentorálás során a *pszichológusszerepem is átalakult*. A találkozások témája nagyon változó volt: angolgyakorlástól kezdve a pályaválasztási kérdéseken át a beilleszkedés, női szereppel való ismerkedés, a barátokban való csalódások, édesanyja iránti aggodalom tarkították a repertoárt.

A tanév végére rendeződött kapcsolata az osztálytársakkal, és szép tanulmányi fejlődést mutatott. A beszélgetésekből azonban egyre inkább körvonalazódott, hogy szíve szerint más pályát választana: a vendéglátásban szeretne dolgozni. A nyári szünet után visszajött a gimnáziumba, de már azzal az elhatározással, hogy iskolát szeretne váltani, és erre az új iskola is fogadóképes. Szerencsére ez az iskola is részt vett az *Útravaló Programban*, így a mentorálás tovább folytatható. Anna sikeresen befejezte az iskolát.

Záró gondolatok

A mentor sokféle szerepet kaphat a diák életében, saját és a mentorált személyisége, egyénisége szerint. A szűk értelemben vett tehetséggondozástól mégis eltér abban a tekintetben, hogy a kapcsolatba több személyes aspektust engedhet, és nem pusztán a tehetségterület fejlesztése van a fókuszban. Felmerül a kérdés, hogy ha a tehetséggondozásról mint kapcsolatról gondolkodunk, kérdés, hogy van-e egyáltalán olyan szűk értelemben vett tehetséggondozás, ahol csak a képességre fókuszálnak? Hiszen jó esetben a mentor, a tehetséget gondozó tanár maga is tehetség az adott területen, és a szeretett témát átszínezi saját hajdani mestereinek, mentorainak arca, emlékei, érzéseik mentén.

A mentorálásnak része lehet a kapcsolattartó szerep is a diák eddigi életeseményeiben, környezetében. Ebben fontos szerepet kap a családdal való kapcsolattartás és a mentorhálózat működése is (Fügedi 2013).

6.1.3. Interjú Dusek Katalin tanítóval

(a Kerék diákmentor-szolgálat létrehozójával)

„Honnan jött az ötlet, a diákmentor-szolgálat gondolata?

2009-ben gyermekvédelmi felelősként, három szempont miatt jutott eszembe a gimnazista mentorok ügye.

Egyrészt, hogy iskolánkban a 13 évfolyammal kezdeni kell valamit.

Másrészt a pedagógusok annyira leterheltek, hogy nem győzik a gyermekvédelemmel járó fáradságos munkát.

Harmadrészt, már akkor szóba került felsőbb szinteken a középiskolások önkéntes szolgálata, de még nem volt róla törvény.

Ez a három egymástól független gondolat érlelte meg bennem a szolgálat létrehozásának szükségességét.

Kik segítettek, támogattak ebben?

Az igazgatónőnek és a diák-önkormányzati (DÖK) felelősnek meséltem először a terveimről, akik azonnal az ügy mellé álltak. Iskolánkban már akkor létezett egy úgynevezett segítő munkaközösség. Tagjai: az igazgató, az iskolapszichológus, a fejlesztő pedagógus, a gyermekvédelmi felelősök, az osztályfőnöki munkaközösség vezetője és a védőnő. Amikor a munkaközösség elé tártam terveimet, ők is egy emberként támogatták az ötletet.

Volt-e valaki vagy valami gátja a kezdeményezésednek?

Senki nem ellenkezett, viszont néhányan kételkedtek abban, hogy ezt meg lehet valósítani. Az anyagi háttér nem volt biztosítva. Ilyen területen pályázási

lehetőség sem adódott, és sokáig közösségi szolgálatnak sem fogadták el ezt a munkát.

Mennyi idő kellett a megvalósításhoz?

Két hónap alatt létre tudtuk hozni a rendszert. Először fel kellett mérni, hogy van-e igény a programra, lenne-e elegendő mentorált, és lenne-e elegendő mentor. A mentoráltak ügyében az alsó tagozatos osztálytanítókat kérdeztük elsősorban, a mentorok ügyében a gimnazistákhoz fordultunk. Mind a mentoráltak, mind a mentorok szüleitől beleegyező nyilatkozatot kértünk.

Volt-e megtorpanás, amikor úgy érezted, hogy a rendszer felállítása meghaladja a képességeidet?

Igen, volt. Azért volt, mert tanítóként nekem nagyon nehéz volt a kapcsolattartás a gimnazistákkal. Nem tudtuk megoldani a találkozásokat. Szünetekben találkoztunk, vagy tanóráról kellett elkérnem őket.

Megtorpanáskor honnan merítettél erőt a folytatáshoz?

Az eredmények, a visszajelzések igazolták a program létjogosultságát. A mentorált gyermekek szülei is többnyire hálásak voltak, és nem egy esetben családtagként kezelték a mentort.

Nézzük közelebbről a rendszer felépítését, gyakorlatát. Kik a mentoráltak? Milyen szempont szerint kerülnek a rendszerbe?

Alsó tagozatos kisdíákok, akiket osztálytanítójuk javasol. Olyan tanulási vagy beilleszkedési gondokkal küzdő gyermekek, akik törődésre, beszélgetésre, egy idősebb barátra vágnak. Osztályonként a létszámuk 1–6 fő között változik.

Kik a mentorok? Milyen szempont szerint kerülnek a rendszerbe?

Önkéntesen jelentkező 9–13. osztályos díákok. Kilencedik osztályban előzetes tájékoztatás után lehet jelentkezni. A program első évében a leendő mentorokkal én folytattam egyéni beszélgetést, és a beszélgetés alapján döntöttem. Ez a kiválasztási mód nem volt elég finom, pontos, ezért a következő évben a beszélgetés előtt egy, az iskolapszichológus által összeállított kérdőívet is ki kellett tölteniük a jelölteknek. A teszt és az egyéni beszélgetés együttesen már alkalmas volt a megfelelő díákok kiválasztására. Azóta is így választjuk ki a mentorokat.

Sok díák azért akar mentor lenni, mert kiskorában neki hiányzott valaki, aki figyelt volna rá. Ők is rászorultak voltak kicsikként. Érdekes módon, ezekből a díákokból válnak a legjobb mentorok.

A mentor–mentorált párok hány százalékánál működik jól a kapcsolat? Van-e bevált »recept«?

Az első két évben kijelöltük a párokat. Harmadik évtől egymást választják a gyermekek, és így sokkal eredményesebb az együttműködés.

A párok kialakulása után a mentor felkeresi a mentorált osztálytanítóját. Rendszeresen tájékozik a kisdíákról és a segítségnyújtás formájáról. Tapasztalatunk szerint a párok 60–70%-ánál jól működik a kapcsolat; 30–40% csak a próbálkozásig jut.

Kudarccs esetén mi a teendő? Mi történik akkor, ha valakiről kiderül, nem alkalmas mentornak?

Kudarccs esetén elbeszélgettem a mentorról, hogy ő miben látta a problémát. Megkérdeztem az osztálytanító véleményét is. Legtöbbször határtartási problémák miatt nem működött a kapcsolat. Volt olyan eset is, hogy a mentor túllépte hatáskörét. Előfordult, hogy valaki kivitte az iskolából a kisdíákat, más esetben megtörtént, hogy a mentor meglegyintette a szófogadatlant mentoráltját. Ezekről a mentoroktól azonnal meg kellett válnunk. De jellemzően a mentorok többsége felelősségteljesebb, mint a korosztálya.

Milyen adminisztrációs háttere van a rendszernek? Van-e titoktartási kötelezettsége a mentoroknak?

Ha megalakul a mentor–mentorált pár, akkor a mentorról szerződést köt az iskola, ez tartalmazza a mentor titoktartási kötelezettségét is. A mentorált kisdíák szüleitől beleegyező nyilatkozatot kérünk.

Milyen segítséget kaphatnak a tanároktól a mentorok?

Az osztálytanítók tájékoztatják a mentorokat a segítségnyújtás lehetséges formáiról. Ez lehet szüneti látogatás, délutáni együtt-tanulás, olyan közös iskolán belüli vagy kívüli programok, ahol a mentorok és mentoráltak közösen vesznek részt (pl. kirándulások, állatkerti látogatás, Mikulás-rendezvény stb.).

Igazgatói engedéllyel fél évente egyszer mehetnek a mentorok óralátogatásra, olyan tanórára, melynek témájával foglalkoznak a tanulóval. Így testközelből is láthatják, mi a valós problémája mentoráltjuknak, és ezt a tanórán a tanító milyen módszerekkel segíti kiküszöbölni. Láthatja a segítség technikáját a tanítótól, hogy hogyan kell gyakorolni a gyermekekkel. Sok gyermek nem nyílik meg a tanítónak, de a mentornak igen, azzal szívesen gyakorol. A mentor beszélhet pártfogoltjáról a fejlesztő pedagógussal és az iskolapszichológussal is.

Fél évente 1-2 alkalommal a segítő munkaközösség tagjaival közösen teadélutánokat szerveztem a mentoroknak. Itt tudtuk megbeszélni az aktuális problémákat, megakadásokat.

Mi változott leginkább a program elindulása óta?

A program keretei változtak leginkább. Tavaly óta a diákmentor-szolgálat a közösségi szolgálat (KÖSZ) munka része. Azóta hivatalosan is igazolni kell az ezzel eltöltött órákat. Ezáltal ellenőrizhetőbbé vált ez a kapcsolattartás. Most már a gimnazisták osztályfőnökei is odafigyelnek a mentorokra. Így ez a tevékenység megfelelő kereteket kapott.

Mik a rendszer pozitívumai?

Rengeteg pozitívuma van. Ezekről leginkább a mentorok beszámolóí mesélnek. Saját bevallásuk szerint sokat megtudnak magukról a mentori munkán keresztül. Kiderül, hogy mi mindenre képesek, a mentori munka a későbbi pályaválasztásukat is befolyásolja, meghatározza. Van, aki e tevékenység sikere kapcsán választja a pedagógus pályát. Van, akinek önbizalmat ad a feladat amiatt, hogy mostantól nemcsak egyszerűen egy diák, hanem ő is felelősséggel tartozik valakiért ebben az iskolában.

A mentorált kisiskolások sokszor igazi támaszra találnak a mentorukban, nagyon tudnak kötődni, ragaszkodni idősebb társukhoz.

Esetleg kritika, negatívumok?

Nehéz az, hogy kilencedikben elkezdik a diákok a munkát, és rendszerint tizenegyedikekire abbahagyják. Jó lenne, ha a mentoroknak négy évre lenne elegendő kitarásuk, hogy az egész alsó tagozaton végigkísérjék kis pártfogoltjukat.

Baj, hogy nincs pénz programokra, ennek a fontos tevékenységnek nincsenek biztosítva az anyagi keretei.

Tavaly nyugdíjba mentél. Milyen érzéssel adtad át a stafétát utódaidnak?

Jó érzéssel adtam át, mert tudtam, hogy jó kezekbe kerül a program, de azzal a tudattal, hogy még rengeteg finomítanivaló van a rendszeren. Az alsó tagozaton két segítőtje lett a mentorszolgálatnak, a gimnáziumban a DÖK-felelős kolléga irányítja a tevékenységet, aki nekem is sokat segített a háttérben. Az alsó tagozatos igazgatóhelyettes a szolgálat vezetője mostantól. Talán könnyebb helyzete lesz, ha kérnie kell, mert ő tekintélyszemély az iskolában. Nekem, egyszerű tanító néninek, volt, hogy »kuncsorognom« kellett és elutasítottak. A kollégát személyisége és pozíciója is segíti abban, hogy kevesebb elutasításban legyen része.

Sajnos az iskola honlapján nincs megfelelően kommunikálva ez a humán érték. Volt egy Facebook-csoportunk, a Kerékmentorok csoport, ezen keresztül mentek a sürgős üzenetek, itt osztottuk meg fényképeinket, programjainkat. Úgy tudom, jelenleg még nincs gazdája a Facebook-csoportnak.

Azt vallom, hogy csinálni kell, mindig változtatva, apró lépésenként fejlődve. A régi mentorokra is érdemes támaszkodni, mert tőlük is lehet tanulni.

Köszönöm a beszélgetést!” (Porkoláb 2014.)

6.1.4. A mentorszerepről

„...A mentori szerep összetett, mint ahogy a pedagógus szerepe is az, a nevelő pedagógus, az oktató pedagógus, a szülőkkel kapcsolatot tartó pedagógus, mind más szerep. A különféle szerepek konfliktusba léphetnek egymással. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor melyik a legelőnyösebb. Könnyen rendezetlenség alakul ki, ami elbizonytalanít.

Amennyiben röviden szeretnénk meghatározni, hogy ki a mentor, úgy határozhatnánk meg, mint egy segítő, aki a másikat személyesen elkíséri, aki tanácsaival, konkrét segítségnyújtással támogatja a másikat, és az úton való haladását szolgálja. Nem neveli, nem irányítja, hanem segítséget ad neki ahhoz, hogy a másik a saját döntéseit meghozza, a saját útját járja. A mentor segítő, de nem »ápoló«, elkísér, de nem barát, meghallgat, de nem pszichológus, iránymutatást, tanácsokat ad, de nem szülő és nem tanár, nem alakít ki függőséget a résztvevővel, ha kell konkrét segítséget ad (beszél xy-nal x érdekében), de nem úgy, hogy a másik helyett csinálja meg, amit ő is meg tud tenni.

A tanár, a szülő, a barát szerepek egyes elemei megjelenhetnek a mentori szerepekben is. Veszélyes azonban egyenlőségjelet tenni a mentorság és az előbb említett szerepek közé. Nagyon fontos, hogy vannak olyan szerepek, amelyekkel semmiképpen nem szabad azonosulni a mentori kapcsolat során. Ha például súlyos lelki, pszichés válságról van szó, akkor nem szabad a pszichológus vagy a pszichiáter szerepébe bújnia. Ezenkívül nem lehet szociális segítő sem. Abban segítheti a tanulót, hogy a megfelelő szakemberhez eljusson, de nem vállalhatja fel ezeket a szerepeket. Nagyon óvatosnak kell lenni a szerepek és a konkrét magatartásmódok tekintetében.” (Bencsik 2010.)

6.1.5. Mentorálás és előítélet. Laci útja a kisteleki cigánytelepről a CEU-ba

Laci Kistelekről, egy Szeged környéki kisvárosból származik. Nagyapja volt az első a családban, aki szakmát tanult, és szülei már ezt a mintát vitték tovább: tanulni kell. „Sokan sajnálnak, ha elmesélem, hol nőttem fel, pedig gyönyörű gyerekkorom volt. ...Apámtól tanultam, mennyire fontos a másik ember tisztelete és a tolerancia... A szüleim arra törekedtek mindketten, hogy ne igazolják azokat az előítéleteket, amelyek a cigánysággal kapcsolatosak...Ezért nálunk mindig óriási tisztaság volt, mert nem akarták azt hallani, hogy bűdös cigány...” Egy katolikus pap, Kövesdi atya lett a mentora, aki létrehozott Kisteleken egy keresz-

tény közösséget fiataloknak. „...Elmentem és ott ragadtam, ugyanis Kövesdi atya soha nem azt mondta, mi tilos. Mindig a szabad akaratról beszélt, arról, hogy választhatunk az életünkben. Az osztályfőnököm meg azt mondogatta, hogy ki kell törnöd innen Laci, és ma már tudom, hogy miért mondta, de akkor fájt ez a mondat. Talán azért, mert az derült ki belőle, hogy nem érti, mi hogyan élünk, hogy én boldog vagyok a kisteleki cigánytelepen, és mert ez a mondat nem ismeri el a családomat és a közösséget, ahová tartozom... De ő mondta azt is, hogy meglásd Laci, belőled még lesz valaki, meg azt, hogy adjam be a jelentkezésemet a főiskolára... valahogy nem volt előttem mintá, olyan ember, aki már átélte azt, amire készültem. De az osztályfőnököm megint biztatott. Megvolt a pontom, felvettek.” (Rist 2013.)

Irodalom

- Bencsik M. (2010): Az iskolapszichológus lehetőségei a mentorálásban. In Mayer J. (szerk.): *Mentorok könyve*. [www.fovpi.\(hu/data/cms103356/mentorok_konyve.pdf](http://www.fovpi.hu/data/cms103356/mentorok_konyve.pdf) (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- Fügedi P. A. (2013): *Anna története: a mentorálás ösvényein* (Útravaló Program, tehetséggondozó koordinátor, iskolapszichológus), kézirat.
- Porkoláb Zs. (2014): *Interjú Dusek Katalin tanítóval, a Kerék diákmentor-szolgálat létrehozójával*. ELTE dolgozat, kézirat.
- Rist L. (2013): „Bármit elérhetsz, Laci!” *Nők Lapja*, 41, X. 9.
- Tóth Mózser Sz. (2010): Az iskolapszichológus szerepe a mentori programban. In Mayer J. (szerk.): *Mentorok könyve*. [www.fovpi.\(hu/data/cms103356/mentorok_konyve.pdf](http://www.fovpi.hu/data/cms103356/mentorok_konyve.pdf) (Letöltve: 2014. 03. 02.)

6.2. Iskolán kívüli mentorálás *(Tamás Márta)*

A tehetségtámogató rendszerek jórészt az iskolához kötődnek. A különböző szakmaterületi tehetségek mentorálása azonban nem feltétlenül csak itt jelenhet meg. A különböző alkotó szakmák jeles képviselőihez sok esetben kapcsolódnak mentoráltak, akik a szakma csínjának-bínjának ellesésén túl személyes érzelmi támogatást és útmutatást is igényelnek, és kapnak. Az ilyen mentoráló kapcsolat sokszor ösztönös, de fontos elérnünk őket, és segíteni, tudatosítani munkájukat.

Ennek a célnak kíván megfelelni a **Tehetségbónusz Program** (www.tehetsegbonusz.hu), ami a Magyar Génius Program keretében 2011 szeptemberében indult el. Ennek érdekében hálózatépítés kezdődött el, melyben a program tömörítheti a tehetséggondozással foglalkozó intézmények, szervezetek mentorait. A Tehetségbónusz Program az adott szakterület kiváló, mentori kompetenciákkal rendelkező szakembereinek adatbázisát hozza létre, akik tehetséges fiatalok számára vállalják az egyéni fejlesztést.

A program másik fontos célja annak a szemléletnek hangsúlyozása, hogy a mások támogatása iránti elköteleződés, a közösség iránt felelősségvállalás fontos érték.

A mentorok olyan 13–35 év közötti fiatalok előrehaladását segíthetik, akik elhivatottságot mutatnak egy-egy tantárgy, szakma, tudományterület, sport- vagy művészeti ág iránt, és érdeklődésük túlmutat az intézményes oktatás keretein. A programban a tehetségfejlesztés mellett hangsúlyt fektetnek a fiatalok mentálhigiénés támogatására, személyes készségeik, valamint gyengébb részképességeik fejlesztésére is. A mentorhálózathoz való hozzáféréssel a programban részt vevő fiatalok olyan mentorokkal is kapcsolatba kerülhetnek, akik alkalmassint távol állnak meglévő kapcsolati hálójuktól, akikkel az iskolai keretek között egyébként nem találkozhatnának.

A Tehetségbónusz Programba 13 éves kortól lehet bekapcsolódni, egyéni vagy csoportos részvételre is van lehetőség. 18 éves kor alatt szülői hozzájárulás szükséges. Ezen túl egy ajánlás is kell egy Tehetségpont részéről.

A programban a fiatal választ mentort magának az adatbázisból, aki eldönti, hogy tudja-e vállalni. A Tehetségbónusz Program mentorává a Génius Mentorhálózatán keresztül Tehetségpontok, Tehetségsegítő Tanácsok, a MATEHETSZ tagszervezetek és egyéb szakmai szervezetek ajánlásával, valamint a Nemzeti Tehetségpont felkérésével kerülhetnek be mentorok. A program keretében a mentorok számára tapasztalatcserére alkalmas szakmai műhelyeket és igény esetén szupervíziót biztosítanak.

6.3. A csoportos mentorálás (Nagy Tamás)

A csoportos mentorprogramok meglehetősen különbségeket mutatnak méretben, a részt vevő felnőttek és fiatalok számában, az együtt eltöltött időben, a tagság folytonosságában, a tevékenység tematikájában és a vállalt tevékenységekben.

Herrera és munkatársai (Herrera és mtsai 2002, in Rhodes 2002) vizsgálatukban több mentorprogramot elemezve érdekes megállapításokat tettek a csoportos mentorálással kapcsolatosan, jól foglalva össze előnyeiket-hasznukat és – kétségkívül jelentkező – hátrányaikat.

Eredményeik tehát érdekes és bonyolult képet adnak a csoportos mentorálás lehetséges előnyeiről és korlátairól, de nem vonatkoztathatóak általánosan minden csoportos mentorálásra, leginkább tendenciáknak feleltethetők meg. Mégis, figyelembe véve „a mentori kapcsolat fiatalkori fejlődésre való hatásának modelljében” bemutatott moderátor és mediátor tényezőket, illetve a modell dinamikai természetét, a leírtak egybeesést mutatnak a kétszemélyes mentor–mentori kapcsolat működésének természetével.

6.3.1. Előnyök és hasznok a csoportos mentorálás során

- A mentoráltak nem csupán a mentorokkal, de a csoporttársaikkal kialakított kapcsolatból is előnyt kovácsolnak. A csoporttársi kapcsolat a legnagyobb előnye a csoportos mentorálásnak, hatása jóval túlmutat a csoportos mentorálás adott csoportra vonatkozó keretein, pozitív hatásai általánosíthatódnak, és interperszonális hatásként jelentkeznek a fiatalok más típusú kapcsolataiban és kommunikációjában.
- A korábbi fejezetben leírtaknak megfelelően, a csoportban létrejövő érzelmi kapcsolatok következtében esély nyílik, hogy a fiatalok kötődési potenciálja változzon.
- Az előbbiből adódóan, a csoportos mentorálás különösen hasznos lehet azon kamaszok esetében, akiknek problémáik vannak a társas kapcsolatokban. Csoporttagként a fiatalok jobban megérthetik a társas folyamatokat, és a csoport biztonságos környezetet teremt, ahol kifejleszthetik a társadalmi készségeket. Ez különösen hasznos lehet hátrányos helyzetű vagy peremhelyzetű csoportok és/vagy fiatalok mentorálása, tehetséggondozása során.
- Legkézzelfoghatóbb eredményként a mentori kapcsolatok növelik a kamaszkorú mentoráltakban az intimitás, a kommunikáció és a bizalom szintjét szüleik irányába.
- Amennyiben a csoportos mentorálás során lehetőség van rá, a szülők bevonása is szükséges lehet, hogy egyrészt eloszlassák a szülőkkben a mentorok felé jelentkező projekciókat, miszerint a mentor „jobb szülő lesz, mint ő”.

másrészt bevonásukkal a mentor javíthatja a kommunikációt a szülő–mentorált gyermeke között.

6.3.2. Nehézségek és hátrányok a csoportos mentorálás során

Kérdés, hogy a csoportos mentorálás mennyire hatékony, a mentor–mentorált viszonylatban létrejövő bizalmi kapcsolat (mely, mint a korábbi fejezetben láthattuk, a mentorálás lényege) mennyire intenzív, illetve hogy van-e olyan mértékű, mint a négy szemközti mentor–mentorált kapcsolatban?

- Vizsgálatok alapján (Herrera és mtsai 2002) a négy szemközti mentori kapcsolatban a fiatalok 45%-a érezte „nagyon közelinek” a mentorokat, míg csupán 21% érezte ugyanezt a csoportos mentorálásnál. Ugyanez figyelhető meg a mentoroknál is. A mentorok csupán negyede érezte magát nagyon közel a mentoráltakhoz.
- Ez a csökkent közelség részben kapcsolatban lehet azzal, hogy milyen szakemberek/önkéntesek és mentorált fiatalok vesznek részt a programban.
- Gondoljunk csak a tehetségdondozó programok zártságára, tanító–tanuló jellegű diádikus kapcsolatára.
- Az életkor szerepe kifejezetten felértékelődik a csoportos mentorálás során, hiszen ellentétes hatásként az előbb leírtakkal szemben, prepubertás kortól kezdve kimutatható, hogy a csökkent közelség ellenére a fiatalok közel 90%-a nyilatkozta, hogy szívesebben találkozik az egész csoporttal egyszerre, semmint a mentorral vagy egy fiatallal egyedül. Sok fiatal keresi a lehetőséget, hogy kapcsolatba lépjen csoporttársaival, és néhányan kifejezetten kényelmetlenül érzik magukat, ha négy szemközt kell találkozniuk egy felnőttel.

A csoportos mentorálás csoportjainak kialakításánál tehát fokozottan ügyelni kell a csoport életkori jellemzőiből adódó fejlődéslélektani adottságokra és specifikumokra, illetve az ebből következő társas hatásokra.

- Ugyanígy, a csoport homogén jellege és a választott módszer is erősen befolyásolja a csoportos mentorálás hatékonyságát.

Kimutatható módon, az iskolai környezetben zajló csoportos mentorálás hatása az iskolai időszak végével csökken, az elvont oktatási alapú, szintén leginkább iskolákra jellemző keret nem kedvez a hatás tekintetében sem.

A csoportösszetétel esetében pedig kiemelendő, hogy minél sokszínűbb a csoport, annál nehezebb a mentor–mentorált csoport közötti összhang és bizalom megteremtése, amely fokozottan fókuszba helyezi a mentor személyiségének érettségét és szakmai képzettségét.

Összegezve, a csoportos mentorálás kifejezés legtöbb esetben egy olyan programcsoportot jelent, melyre szinte lehetetlen általános megközelítést adni. Általánosságban azonban kiemelendő, hogy a hatékonyabb csoportoknál jellemző volt a rendszeres megjelenés és a hosszabb alkalmak. A csoportoknak folyamatosan kell találkozniuk, és elég hosszán ahhoz, hogy formálódjanak és kifejthessek pozitív hatásukat (lásd a szociálpszichológia eredményeit a csoportok kialakulása tekintetében). A csoportlégkör tekintetében fontos a vezető szerepe és személyisége, illetve a mentoráltak kontrollérzése a csoportfolyamatok felett. Azaz a megengedőbb légkörű, de strukturált programok, egy határozott demokratikus vezető irányításával, ahol az elvárások egyértelműek, mind egyéni, mind csoportszinten adják a legjobb lehetőséget, a legmagasabb mentorálási hatékonyság elérésére, azaz egy optimális kötődési–bizalmi fok elérésére, mind a csoporttagok, mind a mentor–mentorált között.

A csoportfoglalkozások tehát páratlan lehetőséget kínálnak a mentoroknak, hogy megfigyeljék a mentoráltakat interakcióik közben, de a szakirodalom alapján azon gyermekek és kamaszok számára javasolják leginkább a csoportokat, akiknek:

- viselkedési problémáik vannak, melyek elsősorban a kortárscsoportra összpontosulnak,
- akik nem reagálnak a négyszemközti megközelítésekre,
- negatívan viszonyulnak a felnőttek irányítói/tekintélyelvű attitűdjéhez,
- szükségük van visszajelzésre a csoporton belüli viselkedésükre,
- gondjaik vannak a szociális készségekkel.

Irodalom

Herrera, C.–Vang, Z.–Gale, L. Y. (2002): *Group Mentoring: A Study of Mentoring Groups in Three Programs*. Public/Private Ventures and National Mentoring Partnership, Philadelphia, PA.

MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to build a succesful mentoring program*. Alexandria.

Rhodes, J. E. (2002): *Research Corner: Group Mentoring*. MENTOR/National Mentoring Partnership, Boston.

6.4. E-mentorálás (Gefferth Éva)

„Az e-mentorálás a technológia és a szív tökéletes kombinációja”

Greg Johnson, amerikai művész

A mentorálás egyik leggyorsabban terjedő formája az e-mentorálás, amit távmentorálásnak, telementorálásnak, online mentorálásnak és virtuális mentorálásnak is szoktak nevezni. Általános célja ugyanaz, mint a szemtől szemben mentorálásnak, mégpedig hogy a mentor és a mentorált közötti bizalmon alapuló, fejlesztő, pozitív kapcsolat kialakítása révén egyénre szabott támogatást nyújtson. Az e-mentorálással, a technológia adta lehetőségek segítségével is lehet tudásbeli, motivációs és érzelmi területeket fejleszteni. Nem a szemtől szemben mentorálás olcsó helyettesítését kell látni benne, hanem azt, hogy kitágulhat a mentorálásban részt vevő diákok köre, másrészt olyan szakemberek is be tudnak kapcsolódni, akiket elfoglaltságaik miatt más úton nem lehetne megnyerni a mentoráláshoz. Az e-mentorálás nem feltétlenül épül a hagyományos elvre, amikor a bölcsebb ad tanácsot a mentorálynak, hanem sokkal inkább egy kölcsönösen előnyös, nagyon sokféle változatot magában foglaló kapcsolat, ami sokféle környezetben működhet. Amióta az internet szinte mindenütt elérhető, az e-mentorálás sok országban egyre népszerűbb a tehetséges fiatalok körében.

Egy e-mentorálás akkor lesz sikeres, ha jól elő van készítve, van szerkezete, meg van határozva az időtartama, a céljai, rendszeres kommunikációra van alkalom (Akin–Hilbun 2007).

6.4.1. Az e-mentorálás előnyei

- Sokkal több tehetséges fiatalnak ad módot arra, hogy kapcsolatba kerüljön szakemberekkel.
- Legnagyobb előnye, hogy *nem ismer földrajzi határokat*, és a vidéken vagy szegényebb környékeken élő diákok is részesülhetnek mentorálásban.
- *Földrajzi korlátok* nélkül lehet megfelelő mentort találni, ezért különösen ott hasznos, ahol a közelben nincs olyan mentor, aki a tehetséges fiatal érdeklődését személyes mentorálásban tudná kielégíteni.
- *A felelősség a diák vállán is* van, akinek kezdeményeznie és köteleződnie kell, hogy az értékes kapcsolat egy külsős szakemberrel fennmaradjon (Siegle 2003). A felelősségvállalás jelentőségének új és újszerű értelmezése jelenik meg.
- A diákok többféle életpályával, életstílussal, kultúrával ismerkedhetnek meg.

- Kutatások kimutatták, hogy az online tanulási fórum *erősíti az önálló tanulást*, és nagyobb szabadságot, rugalmasságot ad a folyamatos e-mail levelezésen keresztül. Ez a mód jobb lehetőséget biztosít az egyén érdeklődéseinek és szükségleteinek egyedi kielégítésére (Thomson 2010, idézi Siegle 2003).
- Az *e-mentor is nyer* a kapcsolatból mind pszichológiai, mind szociális értelemben, új nézőpontot alakít ki magáról és készségeiről, értékeli a hálózatépítés előnyeit (Williams és mtsai 2012).
- *Fiatalabb* korosztálynál is alkalmazható, alapos körültekintés után.
- Az ilyen jellegű kommunikációban serdülőkorúak esetében a *szókratészi párbeszéd* könnyebben mehet a négy szemközti beszélgetésnél.
- Az e-mail stílusa, a *rövid és tömör üzenetek* elősegítik, hogy a mentor és a mentorált gondolkodását finomítsa, és érettebb formába öntse.
- *Olcsóbb*, mert nem kell a diákokat utaztatni.
- *Rendszeres*, például heti kapcsolatot tesz lehetővé a diák és a mentora között,
- *Kiküszöböli az időegyeztetés problémáját*, mivel bármikor lehet e-mailt küldeni és olvasni.
- *Kevés szabadidővel* rendelkező mentorok is be tudnak kapcsolódni, mert idejüket hatékonyan és eredményesen tudják beosztani, ami fontos szempont, főképp, ha önkéntes alapon végzik a mentorálást.
- A diákok számára *hosszabb távú projektekben* való részvétel lehetőségét biztosítja, akár évekig is eltarthat, így a mentorok jobban megfigyelhetik, milyen hatással vannak a diákokra.
- A kommunikáció teljes *anyaga archiválódik*, ami a diákok és a mentoráló kapcsolat értékeléséhez komoly adatokat szolgáltat.
- Olyan térségben, ahol még nehezen érhető el a modern technológia, a fiatalok *technológiai készségeinek a fejlesztéséhez* is hozzájárul, ahhoz, hogy az online kommunikáció pozitív lehetőségeit jobban megértsék, és csökkenjen a különbség azok között, akik rendszeresen használják a modern technológiát, és akik nem (Siegle és mtsai 2009).
- Egy folyamatban lévő szemtől szemben mentoráló kapcsolat *kiegészítése* is lehet, vagy csak a nyári szünidő alatt, a hagyományos mentoráló kapcsolat kiegészítéseként is szolgálhat.

6.4.2. Az e-mentorálásnak a tanárok számára is vannak külön előnyei

- A diákok a projektekben teljes felelősségükkel vesznek részt, ami a tanár munkáját megkönnyíti. A tanár facilitál, de nem kell győzködni a diákokat.
- A diákok felelősek az érdeklődésüknek megfelelő saját projektjükért, és ilyenkor sokkal inkább képesek hatékonyan tanulni, sőt többféle készségük fejlődik, mint például kutatás, írás, matematika, kísérletezés.

- Az e-mentorálás az osztály életébe könnyen integrálható, felnőtt szakemberek tudását és készségeit veszi igénybe. A diákok szignifikáns szerepmoделleket ismerhetnek meg érdeklődésük területéről (Gefferth 2011).

6.4.3. Az e-mentorálás korlátai

- Magától értendő, hogy vannak olyan területek, például fényképezés, néhány műszerigényes terület, mikroszkóppal való dolgozás, régészeti ásatások, ahol nem lehet e-mentorálással a tehetséges fiatalnak segítségére lenni. Ennek ellenére a mentor és a mentorált kifejleszthet kreatív megoldásokat, fényképeket, videókat küldhetnek egymásnak.
- Kevésbé tud a hagyományos mentorálásra oly jellemző személyes kapcsolatot, barátság kialakulni.
- Az e-mail szövegek könnyebben félreérthetőek, mivel nem támasztják alá nonverbális kommunikációs elemek.
- Az e-mentor általában pedagógiai szempontból nem felkészült, laikus (Stöger 2009, idézi Grassinger, Porath–Ziegler 2010).
- Egy nemzetközi e-mentor esetén a kommunikációban előforduló időeltolódást is gyengeségnek tartja Stöger (2009).

6.4.4. Az e-mentorok kiválasztása

A hagyományos mentoráláshoz hasonlóan éppúgy szükség van a mentorok kiválasztására, folyamatos támogatására és szupervíziójára, csak ezt nem élőben, hanem az internet segítségével tesszük. E-mailben küldjük el az információs anyagokat a programról, annak céljairól, a mentori feladatokról. Személyes interjút lehet Skype-on is folytatni, mint ahogy a tréning is megszervezhető e-tréning formájában, esetleg kombinálva egy szemtől szembeni képzéssel.

6.4.5. Az e-mentoráltak kiválasztása

Ugyanúgy történik, mint a négy szemköztinél, csak arról kell gondoskodni, hogy legyen a fiataloknak internetes hozzáférési lehetőségük. Figyelembe kell venni a fiatalok korát, műveltségét és készségeit, mivel a mentorálás írásban történik. Általában 12 éves kortól válik be az e-mentorálás, amikor a diákok sokkal jobban tudnak koncentrálni, és a kapcsolat fenntartását is fontosnak tekintik. Ajánlott egy felmérő interjú annak megállapítására, hogy a fiatal alkalmas-e az e-mentorálásra.

Leginkább a nagyon motivált tehetséges fiataloknak jelenthet sokat az e-mentorálás, akiknek érdeklődésük valami iránt nagyon kifejezett, vagy különle-

ges érdeklődésük van. Annak ellenére, hogy a tehetséges fiatalok általában nagyon elfoglaltak, kedvenc érdeklődési körük terén nem ismernek határt. Őket az jellemzi, hogy függetlenül és felelősségteljesen tudnak dolgozni, jól értik a témát, elkötelezettek, és szeretnék is, hogy valaki mentorálja őket. Céltudatosak és képesek is a mentoráláshoz egy világos, egyértelmű célt megfogalmazni, el tudják magyarázni, milyen előnnyel járna számukra az e-mentorálás (Siegle 2003). Ha megvan a világos cél, akkor a mentorálás jól fog működni, függetlenül a diák életkorától, mert a mentor is könnyen felismeri a diák tehetségét és érdeklődését, és készséggel teremt alkalmat ennek kibontakoztatására, kielégítésére. Érdemes segíteni a fiataloknak abban, hogy létre tudjon jönni az e-mentoráló kapcsolat egy olyan szakemberrel, aki ugyanazon a területen dolgozik szenvedélyesen, mint ami iránt a fiatal érdeklődik.

Fontos, hogy az a fiatal, akinek e-mentora van, tisztában legyen a „netiquette”, azaz az internetes etikett szabályaival is, valamint kapjon támogatást a nem egyértelmű szövegek értelmezéséhez, amit éppen a nonverbális kommunikációs elemek hiánya miatt sokszor nehéz megfejtetni.

6.4.6. Az e-mentorálás témái

Hasonlóan a négyszemközti mentoráláshoz, az e-mentorálásnak is ugyanazok lehetnek a témái: karrier és pályaaorientáció, életkészségek (döntéshozatal, hosszú távú tervezés, értékek tisztázása, időmenedzsment, kommunikációs készségek, célok megfogalmazása), iskolai siker. Az e-mentor is gyakran tanácsadóként szolgál az iskolai és karrierrel kapcsolatos területeken, segít egy iskolai projekt kivitelezésében, befejezésében, vagy továbbtanulásról értekezni a mentorálttal. Természetesen mindkét fél egyaránt javasolhat új témákat, amikről beszélni kívánnak.

6.4.7. Hogyan zajlik az e-mentorálás?

Főképp e-mailen keresztül, de lehet biztonságos weboldalakat is használni, listaszervereket, kommunikációs szoftvert, mint például a Mentors Online: The E-mentoring Tool Kitet, ami archiválja a beszélgetést, és követhetővé teszi a párok közötti kommunikációt. Néha az internet lehet az egyetlen kommunikációs csatorna, más mentoráló kapcsolatnál csupán kiegészítő funkciója lehet. Részt vehetnek benne a diákon és a mentoron kívül a diák tanárai is, és kidolgozhatnak közösen egy projektet a neten. A kapcsolatfelvételt érdemes két-három személyesebb jellegű beszélgetéssel kezdeni.

6.4.8. Az e-mentorálás megszervezése

Ebből a szempontból is nagyon hasonlít a hagyományos mentorálásra, hiszen a felelős személy, szervező felügyeli az e-mail tevékenységeket, koordinálja a mentor–mentorált kapcsolatokat, és szupervíziós lehetőséget biztosít a mentor számára. Ha van lehetőség személyes találkozásra, okvetlenül éljünk vele, és legalább a mentorálás kezdetekor teremtünk alkalmat arra, hogy a mentor és a mentorált találkozhassanak. Az e-mentorálásnál három változatot különböztet meg Riel (1999): (1) a mentor szakértő csak kérdések megválaszolására vállalkozik, (2) egy mentor egy fiatallal kerül kapcsolatba, és (3) a mentorok partnerként dolgoznak együtt, ami a csoportos mentorálás egyik változatának tekinthető.

A MENTOR (2005) amerikai program szakemberei többek között a következőket tanácsolják:

- Tervezzünk reális alapokon, mit lehet elvárni, elérni: a célok megfogalmazásánál vegyük figyelembe, mi érhető el (SMART), legyen kimondva, milyen gyakorisággal írnak egymásnak a mentor és mentorált, hogy gondolataikat, ötleteiket kicseréljék, megosszák a másikkal, és fontos témákról beszéljenek.
- Védjük meg a résztvevők magánéletét, biztosítsuk, hogy a kapcsolat biztonsága érdekében a titoktartás kötelező legyen.
- Legyen a kezdettől fogva megfelelő web és más technológia, emberi háttér, elegendő idő.
- Ahhoz, hogy a mentorált kinyíljon, és többet írjon, érdemes a tevékenységeket kissé strukturálni, ugyanis sok esetben a fiataloknak nem erőssége a sok írás, különösképpen egy kezdeti kapcsolatban.
- Olyan mentorokat keressünk, akik technológiailag bölcsek, és szeretnek is számítógéppel dolgozni, mert valószínűbb, hogy ők kitartanak a program végéig, és nem adják fel idő előtt.

6.4.9. Az e-mentorálás időtartama

Ajánlott, hogy legalább hetente egyszer küldjön e-mailt egymásnak a mentor és a mentorált, hogy kialakuljon közöttük egy erős kapcsolat. Ha hosszabb idő alatt nincs online kapcsolatuk, az érdektelenséghez és félreértésekhez vezethet, ezért ezt jobb elkerülni (Bierema–Merriam 2002). Érdemes legalább egy hat hónapos időszakra tervezni, de lényegesen nagyobb lehet a siker, ha legalább egy évig is együtt tudnak dolgozni.

6.4.10. Az e-mentorálás eredményessége

Az e-mentorálási formának a hatékonyságát az magyarázza, hogy minden érintett eleve nagyon elkötelezi magát. Jó, ha a tehetséges fiatal tanára is szerepet játszik az e-mentorálásban, ha valamilyen iskolai tantárgy témájához kapcsolódik a mentorálás, mivel ilyenkor az ő kötelessége lehet, hogy a mentorálási projekthez terveket készítsenek, ezeket a projekteket a hagyományos iskolai osztálymunkával koordinálja, és garantálja, hogy a diák hozzájut az internethez. Másrészt, a mentor beleegyezik abba, hogy a kapcsolatért felelősséget vállal, minden e-mailre válaszol, a mentorált rendelkezésére áll még akkor is, ha a mentorált kevésbé lelkes. Előfordulhat az is, hogy a mentortól heti 1–3 válasz is vár a tehetséges és lelkes mentorált. Az e-mentorok általában elégedettségről számolnak be, mivel valami hasznosat tesznek, jól érzik magukat, barátságok alakulnak ki, és örömmel tölti el őket annak a tudata, hogy segítenek a fiataloknak önmagukról pozitívan gondolkodni.

6.4.11. Jó gyakorlatok

Az e-mentorálás is lehet formális vagy informális. A világ számos pontján léteznek már formális e-mentorálással foglalkozó szervezetek. Ezek gyakran a mentor–mentorált kapcsolat irányelveire irányuló tréningeket is ajánlanak a leendő mentoroknak, és kapcsolatokat építenek ki iskolákkal, tehetséggondozó programokkal.

A formális mentorálásnál az a leghatékonyabb, amikor a mentor együtt dolgozik a diákkal és annak a tanárjával. Támogatás nélkül sokszor nehéz lehet a kezdet, ugyanis első lépésként a diáknak egy mentorálási javaslatot kell kidolgoznia. Ebben segíthet egy tanár, esetleg a szülő is. Ezután a diák javaslatát elküldi egy mentoráló szervezetnek, mely továbbítja azt egy potenciális mentorhoz. Ha sikerül egy mentort találni, akkor a diák tanára figyelemmel követi a tehetséges diák e-mail segítségével zajló munkáját. Komolyan ajánlott, hogy az e-mentorálás mindig az azt megszervező szervezet és a tanár tudtával és monitorozása mellett történjen.

Az e-mentorálás történhet informálisan, közvetlenül a mentorálandó és egy mentor között. Ehhez is adhat segítséget a diák tanára, ezért előnyös, ha rendelkezésére áll egy adatbázis, ahonnan ki tud választani egy potenciális mentort, aki vállalja, hogy interneten keresztül kapcsolatot tart a diákkal. Egyetemeket, szakmai szervezeteket is fel lehet keresni azzal a kéréssel, hogy tehetséges diákunk számára egy olyan szakembert keresünk, aki hajlandó lenne a fiatal kérdéseire interneten keresztül válaszolni. Szóba jöhetnek civil szervezetek, rádió-televízió csatornák, színházak. A mentorok feladata lehet egy házi feladatra adott

vélemény, visszajelzés, vagy egy nagyobb projektben való részvétel. Ha a mentorokat az iskola közvetlenebb környékéről toborozzuk, akkor még az ő felkészítésük is könnyebben megszervezhető, sőt egy esetleges ismerkedési est is szóba jöhet, ahol a diákok és a mentorok találkozhatnak. Egy mentorálási program végén is szervezhetünk egy összejövetelt a mentorálás közös kiértékelésére.

Az e-mentorálásnak olyan formája is van, amikor a *mentor szakértők* csak rövid ideig állnak kapcsolatban a diákokkal. Erre a témákhoz kötődő honlapokon kerülhet sor általában. A diákok megírják e-mailben a kérdéseiket, és idővel egy mentor szakértő válaszol. A kérdéseket és a válaszokat többnyire a honlapokon tárolják, amit a többi érdeklődő diák is elolvashat. Számos olyan honlap létezik, aminek a mottója az, hogy „kérdezz meg egy szakembert”; ilyen például www.askanexpert.com. Ez egy diák-barát oldal, és több száz szakember áll készen, hogy a diákok kérdéseit megválaszolja.

Mentor párok, mentor partnerek – az ő munkájukat leginkább nagy cégek finanszírozzák, lásd például Hewlett-Packard. Eleinte a saját dolgozóik számára indították az e-mail mentorálás programot, majd kibővítették középiskolások és egyetemisták számára. Ezek a mentor–diák kapcsolatok projektekre vonatkozhatnak, amit egy tanár vagy szülő kezdeményezhet.

Angol nyelvű e-mentorálás elérhető a www.mentoring.org és a nemzetközi e-mentorálásban vezető www.telementor.org honlapokon. Diákok és potenciális mentorok regisztrálhatnak ezen az oldalon, mely az e-mentorálás folyamatáról is hasznos információkat tartalmaz. Nagyobb nemzetközi projekteket is indítottak, melyekben tanárok is együttműködnek velük a technológia, a természettudományok, a matematika és a mérnöki tudományok terén. A tanár együtt dolgozik a diákkal a projekttervezet elkészítésén, amit online elküldenek egy mentoráló csoportnak, és várnak a válaszra – valakitől. Ha létrejön a kapcsolat, a továbbiakban e-mailben vagy biztonságos fórumokon folytatódhat, amit az e-mentoring szervezet irányít és felügyel. Alapszabályok: a tanár támogatja a diákot, akivel együtt elkészíti az óraterveket, létrehozza a digitális kapcsolatot, és monitorozza a folyamatot. A mentorok beleegyeznek abba, hogy a kapcsolat kibontakoztatása az ő felelősségük.

Az egyik népszerű honlap az USA-ban az interaktív www.madsci.org, ahol a diákok szintén a természettudományok terén tehetik fel kérdéseiket, melyekre idővel egy tudós válaszol. A Houston-Victoria Egyetem kezdeményezése az a honlap – <http://www.uhv.edu/lead/mentoring.htm> –, amelyen nemcsak a mentorálásról lehet háttér-információt olvasni, hanem a mentor etikájáról is, sőt található ott egy GYIK-lista is. Ezekről bővebben ír Siegle (2003) az egyik cikkében. Mindezek ötleteket adhatnak egy hazai e-mentoráló honlap, esetleg több beindításához.

Irodalom

- Akin, L.–Hilbun, J. (2007): E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10 (1).
- Bierema, L. L.–Merriam, S. B. (2002): *Innovative Higher Education*, 26, 3, 211–227.
- Gefferth É. (2011): *Protokoll a tehetséges diákok mentorálásához, pedagógusok és intézményvezetők részére*. Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium kiadványa, kézirat.
- Grassinger, R.–Porath, M.–Ziegler, A. (2010): High ability studies, mentoring the gifted. *An Aconceptual Analysis*, 21, 1, 27–46.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): How to Build a Successful Mentoring Program, Using the Elements of Effective Practice. A Step-by-step Tool kit for Program managers, USA.
- Riel, M. (1999): Tele-mentoring over the net. http://edc.techleaders.org/LNT99/notes_slides/presentations/riel-tues/telemnt.htm (Letöltve: 2011. május.)
- Siegle, D. (2003): Mentors on the net: Extending learning through telementoring. *Gifted Child Today*, Vol. 26, No. 4, 51–63.
- Siegle, D.–McCoach, D. M.–Wilson, H. E. (2009): Extending learning through mentorships. In Karnes, F. A.–Bean, S. M. (eds): *Methods and Materials for Teaching the Gifted*. Waco, TX: Prufrock, Walco, Texas, 519–563. (3rd edition.)
- Stöger, H. (2009): E-Mentoring: Eine spezielle Form des Mentoring. In Stöger, H.–Ziegler, A.–Schimke, D. (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst, Lengerich, 227–245. (idézi Grassinger et al. 2010).
- Williams, S. L.–Kim, J. (2011): E-mentoring in online course projects: Description of an e-mentoring scheme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9, 2, 80–95.
- Williams, S.–Sunderman, J.–Kim, J. (2012): E-mentoring in an online course: Benefits and challenges to e-mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 1, 109–123.

7. A MENTORÁLÁS HELYE ÉS SZEREPE HAZAI GYAKORLATUNKBAN

7.1. A tehetséggondozás szerepe az oktatásügyben

Az elmúlt évtizedben az oktatásügyben nagy támogatottságot kapott a tehetséggondozás ügye. Az OKA, a TÁMOP és egyéb pályázatoknak köszönhetően óvodák, iskolák és más intézmények sorra dolgoztak ki tehetséggondozó programokat. Megalakultak a Tehetségpontok, megindult a hálózatosodás, és lassan a tehetséggondozás elemei rendszerré kapcsolódtak össze. A tehetséggondozás az oktatásügyben kötelező feladattá vált, sőt a tehetségkoordinátor szakszolgálati funkciójának megjelenésével önálló munkakörként is deklarálódott.

Természetesen a tehetséggondozás jóval előbb is megjelent, hiszen az ún. iskolai tehetségek gondozása mindig is az iskolai feladatok része volt. A szelektáló iskolarendszerben tagozatokban, fakultációkon, szakkörökben kaptak gyorsabb haladási lehetőséget az arra érdemes diákok: a tanulmányi versenyek, az ösztöndíjak, az előrejutás lehetőségei voltak számukra.

Vannak jó tanulók, és jegyekben gyengébben teljesítők. Akikre büszkék vagyunk, és akikkel nehéz. Akiknek fontos az iskola, és akik csak túl akarják élni. De bármelyikük lehet tehetséges valamiben!

Jelentősek a társadalmi változások. Az integráció és az esélyegyenlőség. A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet. A fogyatékosok ügye. A tanulási nehézséggel vagy zavarral együtt élők ügye.

A ma iskoláját szükségleteivel és iránta megfogalmazott igényeinkkel nem lehet egy lapon emlegetni a múlt század(ok) iskolájával. Vagy mégis? A mottók, melyeket egy-egy cikk elejére teszünk, régmúlt időkben fogalmaztak meg alapvető értékeket: a tantárgyi jegyeken túl az ember értékeinek felfedezését és tehetsége kibontakoztatási lehetőségének fontosságát.

7.2. A mentorálás szerepe a tehetséggondozásban

Amikor sok éve az első pályázatok egyikébe belefogtunk Kőbányán, előtte összejötték egy megbeszélésre azok az óvodavezetők és iskolaigazgatók, akik részt szerettek volna venni a munkában. Már akkor, azon a megbeszélésen látható

volt, hogy hosszú utat kell megtennünk, hogy egyformán gondolkozzunk a tehetségről, hogy ne csak tantárgyakat és ötösre teljesítő diákokat akarjunk még tovább fejleszteni. Szerencsére a kerületben akkor már folyamatos, bizalomteljes együttműködés alakult ki a Pedagógiai Szolgáltató Központ, a Nevelési Tanácsadó, az óvodák és az iskolák között.

Rendszerszemléletben kezdtük a munkát, tudtuk, hogy „több fronton” kell párhuzamosan építkezni, hiszen ugyanolyan fontos az óvodások, a diákok szűrése, programba emelése, mint a pedagógusok és szülők részére biztosított segítő, támogató lehetőségek biztosítása. A rendszerszemlélet – azt gondolom – elengedhetetlen tehetséggondozó munkánkban is.

Az ország különböző területeiről szóló beszámolókból is látható, hogy valamennyien hasonló utat jártunk be. A nagy lelkesedéssel, szakmai energiával végzett különböző programok során a pedagógusok sorra megfogalmazták, hogy tehetséggondozó munkájukhoz szükségük van szakmai háttér biztosítására. Így szinte párhuzamosan a gyermekek tehetséggondozási és fejlesztési tevékenységeinek fejlődésével megfogalmazódott a pedagógusok továbbképzésének fontossága, a mentorrá válás segítése.

A szakirodalom a mentor speciális készségeinek két nagy területét emeli ki:

- a szakterület/tantárgy tudását és a szakmai fejlődés iránti nyitottságot, valamint
- a személyiség stabilitásának és érettségének magas szintjét.

Azonban azt is tudjuk, hogy életünk során hosszú utat járunk be mindkét területen, és hosszú évek tapasztalatai formálják személyiségünket, gazdagítják szakmai tudásunkat. Ezért – úgy gondolom – nem az a fontos, hogy „elég öreg” legyen a mentor, aki majd biztosan rendelkezik a szükséges készségekkel, hanem legyen nyitott a tanulásra és fejlődésre. Legyen bármilyen korú és tapasztalatú is, ha körülveszi magát a fejlődéséhez szükséges lehetőségekkel, biztosan haladhat személyiségfejlődésében.

Miért is fontos erről beszélni?

A pályázatokban túlnyomórészt a különféle, gyermekek részére biztosított programokhoz kaptunk lehetőséget. Tehát a fókuszba a tehetséges gyermek ellátása került. Számatalan szűrőtechnika, megfigyelési szempontrendszer, teszt, fejlesztőanyag stb. jelent meg a tehetséggondozás kínálatában. De a tehetségfejlesztés során ugyanaz történik, mint az óvodai csoportban és az osztályteremben. Megkínáljuk a gyermekeket az adott tudásanyaggal, és ahányan vannak, annyiféleképpen reagálnak az információra. A tehetségfejlesztő csoportok ráadásul általában nem túl nagy létszámúak, 5–10 gyermek jár rendszeresen, akivel a

pedagógus vagy pszichológus szorosabb kapcsolatot tud kialakítani, mint a tantermi magas létszámok mellett. És itt már bizony egy olyan szoros „testközeli” kapcsolat kialakulásának lehetősége adódik, amelyben a szakmai együttműködésen túl pedagógus és diák egymás életvitelének részévé is válik. Mintaadás zajlik, amely életvezetésre, problémakezelésre, kitartásra stb. nevel a személyes példán keresztül, feltárja a lehetőséget a mentor–mentorált kapcsolat kialakulásához. Ennek kezeléséhez azonban elengedhetetlen a pszichológiai ismeretek biztos tudása, a mentor személyiségének érettsége.

7.3. Milyen lehetőségeket kínáltunk a pedagógusoknak?

A pedagógia és a pszichológia ma már kéz a kézben jár a tanárképzésben. Az emberi viselkedés minél jobb megértésének érdekében egy pedagógusnak szüksége van pszichológiai ismeretekre is. Hasznát vehetik a diákokkal, szülőkkel és kollégákkal való kapcsolatok építésekor ugyanúgy, mint amikor arra kerül sor például, hogy az iskolában keletkező konfliktusokat kezeljék. Az iskola komplex társas környezet, ahol szinte törvényszerűen jelentkeznek olyan problémák, amelyek meghaladják a pedagógusok kompetenciáját, illetékességükön és feladatkörükön kívül esnek. A segítő szakemberek jelenléte megkönnyíti a pedagógus munkáját, hiszen nem egyedül kell szembenéznie olyan helyzetekkel, amelyek megoldásában nincs tapasztalata, és amelyekhez nincs speciális tudása.

Ugyanakkor az iskolában, a konzultációs helyzetben a pedagógus és a pszichológus mindig egyenrangú fél, mert míg a pszichológus az emberi viselkedés, addig a pedagógus az oktatás szakértőjeként, az osztály és a diák ismerőjeként van jelen. A különböző keretekben történő együttműködés igen gyümölcsöző lehet, hiszen a pedagógusnak – készségeinek fejlesztésén túl – lelki egészségének megőrzése, a kiegészítés megelõzése is fontos cél.

7.4. Képzések, együttműködési felületek, fejlődési lehetőségek a mentorprogramban

a) *Önismereti tréning* (Csider 2005)

Célja, hogy gyakorlatai által fejlessze a pedagógus személyiségét. Ezek területei:

1. *Társismereti és kapcsolatépítő gyakorlatok*

Ezen belül az ismerkedés, a kapcsolatfelvétel és kapcsolatfejlesztés, valamint az egymással kapcsolatos érzelmek, indulatok, vélemények és elvárások megfogalmazása.

2. *Önismeret, énkép fejlesztése*

Ezen belül az énídeál, énkép és önértékelés fejlesztése.

3. *Empátia és kommunikációfejlesztő gyakorlatok*

Ezen belül a verbális és nonverbális készségek, az érzelmek, valamint a kommunikációs stílus fejlesztése.

4. *Szociális helyzet és konfliktuskezelés*

Ezen belül stresszkezelés, döntéshozatal, feszültségoldás és fejlődési stratégiák kidolgozása.

5. *Kreativitásfejlesztés*

Ezen belül a verbalizációs, az esztétikai érzékenység és a kreatív képesség fejlesztése történt.

b) Szupervízió

Ez az ellátási forma csak képzett pszichológus szakemberrel indítható be. A szupervízióban az eset bemutatásán keresztül önismereti munkát végzünk. Eltérően az esetmegbeszéléstől, itt a fókuszba a gyermek esetének feldolgozásán túl a *pedagógus esetmegélése* kerül. Az esetismertetés során a hangsúly a mentor érzelmeire helyeződik át: milyen érzelmeket váltott ki belőle a problémás szituáció, hogyan alakult a további érzelmi kapcsolat?

A szupervízió szerveződhet egyéni és csoportos formában egyaránt. A résztvevők az esethezót végighallgatják, majd a bennük kiváltott érzelmeket megfogalmazva mintegy tükröt tartanak felé. Az esethezó számára így átélhetővé válnak a „másik” érzelmei, mely segíti kapcsolatuk megértését, a probléma megoldását.

c) Esetmegbeszélő csoport

Az oktatási intézményekben igen ritkán szerveződik tehetségfejlesztéstől függetlenül is esetmegbeszélő csoport. A pedagógusok elfoglaltságai a délutáni órákban is szerteágazóak, nehéz időpontot egyeztetni, amely mindenki számára megfelelő, és az esetmegbeszélés kultúrája sem honosodott meg még mindennapi gyakorlatunkban.

Emellett az esetmegbeszélés csak olyan csoportban működik, amelyben a kölcsönös bizalom, tisztelet és elfogadás jelen van. Olyan tantestületben, ahol a bizonytalanság vagy tanácstalanság kifejezése nem talál segítő szándékra, nehezen nyílnak meg a pedagógusok, és nem vállalják, hogy kitegyék magukat egy esetleges negatív minősítésnek.

Több esettanulmányban is jelezték a szerzők az intézményen belüli esetmegbeszélő csoport szervezési, indítási nehézségeit. Tudjuk, hogy magas szintű szervezeti kultúra kell ahhoz, hogy ez a bizalom a tantestületben megjelenjen. Kőbányán hasonló tapasztalataink voltak, amelyet azzal hidaltunk át, hogy esetmegbeszélő csoportokat a Pedagógiai Szolgáltató Központban (PSZK) szerveztünk, így teremtettünk lehetőséget arra, hogy a kerület más-más iskoláiból jövő tehetségfejlesztő pedagógusok bizalmát elnyerjük, és egymás iránti bizalmát megteremtsük.

Az esetmegbeszélő csoportot célszerű kettős vezetéssel szervezni, ez esetünkben mindig egy, a PSZK-ban dolgozó pedagógus és jómagam vezetésével történt. Tapasztalataink szerint az újonnan alakult esetmegbeszélő csoportban az első találkozáskor kialakított szabályok megnyugtató keretet adnak az érdemi munkához. A bizalmi légkört az önkéntesség, valamint a – mind az esethezóra, mind a diákra kiterjedő – titoktartási kötelezettség teremtette meg. Emellett a csoportvezetők ítélet- és előítélet-mentes magatartása, a nyitott kérdésekkel való együttgondolkodás módszertana segítette az esetek feldolgozását, megértését, és az új beavatkozási stratégiák kialakítását. A mentorok számára az esetmegbeszélés lehetőséget teremt, hogy azokat az eseteket, amelyek akár szakterületileg, akár érzelmileg számukra megterhelők, megosszák a csoporttal. Pszichológusként tudjuk, hogy már maga az, hogy beszélhetünk róla, jelentős feszültségcsökkenéssel jár. Ezen túl a csoport megértő, elfogadó légköre, a csoporttagok brain stormingja, tapasztalatainak megosztása az esethezóban megérlelheti a továbblépés lehetőségét.

d) Egyéni esetmegbeszélés/konzultáció

Iskolapszichológusként és mentorként is gyakran találkozom azzal, hogy a pedagógusok szívesebben veszik igénybe az egyéni esetmegbeszélés/konzultáció lehetőségét. Ez – véleményem szerint – elsősorban a csoportos esetmegbeszéléssel kapcsolatos problémák miatt van így. Könnyebb egy kétszemélyes helyzetben megnyílni, nagyobb biztonsággal lehet elfogadni a konzulens titoktartási kötelezettségét. Szakmai szempontból mindkettő hasznos lehet. Az egyéni esetmegbeszélés előnye a személyre szabottság, az esethezó egyéni feldolgozási ütemében való haladás lehetősége.

Ugyanakkor iskolapszichológusként gyakran javasoltam a csoportos esetmegbeszélési formát, melynek hosszú távú hozadéka a pedagógusok egymás közötti szakmai kapcsolatának és bizalmának erősödése, az intézmény pedagógiai kultúrájának fejlődése.

e) Közös rendezvények mentoráltakkal és szüleikkel

Több szakmai leírásban is találkoztam különböző rendezvények szervezésével, mint például nyári tábor, kirándulás, kulturális rendezvények látogatása, vetélkedők, filmklub stb., melyeket az intézmény szervezett. Ezeken a rendezvényeken a mentorok mintegy „informális”, az intézményen kívül eső helyszíneken találkozhatnak mentoráltjaikkal és azok családtagjaival. A közös programok és élmények segíthetik a bizalmi kapcsolat kialakulását és megerősödését. Lehetőséget kínálnak a szülőkkal való kapcsolatfelvételre, a kapcsolat kereteinek átbeszélésére, az esetleg rossz érzések átbeszélésére, mint például, hogy a mentor nem veszi át a szülői szerepet, a kapcsolatban az együttműködésen van a hangsúly stb. A gyermekek számára igen meghatározó biztonságot jelent, ha látják a szülőt és a mentort bizalmi viszonyban, mert ez azt üzeni nekik, hogy amilyen úton a mentorral elindult, azt a szülő is támogatja. Ez különösen fontos hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális családoknál.

f) Szülőfórum

Kőbányán a szülőket szülői fórumok keretében is megszólítottuk.

A szülői tájékoztatás előadás, majd azt követően beszélgetés formájában zajlott több alkalommal. Témáink:

- 1–2. A család szerepe a tehetséges gyermek fejlődésében.
3. A motiváció szerepe a tehetségfejlesztésben.
4. A tehetséges gyermek fejlesztésének és mentorálásának gyakorlata.

A találkozók nagy látogatottságnak örvendtek a szülők körében. A mentortanárokkal tartalmas beszélgetések alakultak ki, melyek a későbbiekben megkönnyítették a munkát.

g) Honlap és szakfolyóirat működtetése

Számos szakmai szervezet naprakész, interaktív honlapot, szakmai folyóiratot működtet. Kőbányán is felkerül folyamatosan a honlapra minden olyan tehetségfejlesztő szakmai anyag, amelyet a kollégák kidolgoztak. Ez óriási segítség a programokba később bekapcsolódó pedagógusoknak. Az anyagokat meg lehet nézni, le lehet tölteni, és lehetőség van levelezést is folytatni. Így a PSZK pedagógiai szakértői nemcsak személyes, hanem e-mentorálási feladatot is el tudnak látni.

Szaklapjaink, az *Ovivilág* és a *Katedra* évek óta a PSZK szerkesztésében jelennek meg negyedévente. Cikkeik között mindig megjelennek a tehetséggondozás elméleti és gyakorlati új információi, kerületi tehetségfejlesztő szakembereink jó gyakorlatai.

h) Járási/kerületi Tehetségműhely

A PSZK keretében szervezett Tehetségműhely feladata a tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok részére szakmai fórum biztosítása. Ennek keretében témáink voltak:

- *a tehetséges gyermekek erős oldalának fejlesztése:*
intenzív, gyors elmélyülés és előrehaladás biztosítása például matematika, zene, sport, művészetek területén a diákok feldolgozási készségének fejlesztésére vonatkozóan;
- *tehetséges gyermekek számára készített speciális tanterv, tanmenet:*
a speciális tanmenet alapvetően a magasabb szintű gondolkodást, a feldolgozási készségeket és a tantárgyakon átívelő megközelítést hangsúlyozza;
- *egy adott tehetséges gyermek gyenge oldalainak kiegyenlítése:*
gyenge oldal diagnosztizálása (motivációhiány, tanulási technika hiánya, szociális kompetenciák hiánya – empátia, tolerancia –, alulteljesítő tehetségek);
- *a gyenge oldal kiegyenlítésére fejlesztési terv készítése:*
mely többnyire pszichológiai bázisú;
- *megfelelő légkör teremtése:*
megelőzés, légkörjavítás – az osztályban uralkodó szituációkra vonatkozik, azt akarja elérni, hogy az átlagot meghaladó tanuló a maga gyors és többnyire helyes válaszaival ne hogy elbátortalanítsa a többieket;
- *kiegészítő, feltöltődő programok biztosítása:*
múzeumlátogatás, sportolás, tánc, kézművesség, fotózás, filmklub, hangverseny, táncház stb.

i) Pedagógusképzések

Ebben a részben két, szisztematikusan egymásra épülő képzési gyakorlatot mutatunk be.

I. A Kőbányai Nevelési Tanácsadó, Pedagógiai Szolgáltató Központ és Tehetségpont mentorképzései

A) A tehetségpályázatokban vállalt feladatainknak megfelelően a *mentorok részére 5×5 órás továbbképzést* hirdettünk meg, melynek célkitűzése a pedagógusok szakmai-módszertani felkészítése volt.

Témakörei:

1. *Tehetség gondozás új felfogása*
 2. *A tehetség azonosítása*

A tehetség azonosításának folyamatához az FPPTI (www.fppti.hu) által készített módszertani segédlet megismertetése a programba bekapcsolódó intézmények pedagógusaival. Ezen belül:

 - 2.1. „Tanulótársak jellemzése” kérdőív kitöltése. A diákok sokkal több oldalról ismerik egymást, mint általában a pedagógusok. Hamar ráéreznek, hogy bármilyen területen melyik társuk rendelkezik kiemelkedő képességekkel. Érdemes az ő szűrőjükön át, az ő „meghallgatásukkal” kezdeni a tehetség azonosítás folyamatát.
 - 2.2. Valamelyik tulajdonságlista (1), (2) kitöltése az osztályban tanító pedagógusok (lehetőleg minél több) által.
 - 2.3. „Problémák, melyek tehetségre utaló jelek lehetnek” c. segédanyag alapján annak végiggondolása (osztályban tanító pedagógusok), hogy mire lehetnek jellemzők az ott felsoroltak.
 - 2.4. A fentiekben „kiugró” tanulók kreativitásának megfigyelése játéksituációban, illetve a „Kreatív szabadidő tevékenység kérdőív” kitöltésével.
 - 2.5. Az alulteljesítő tehetséggyanús diákok megfigyelése az „Alulteljesítő tehetségesek azonosítása” c. összeállítás alapján.
 3. A kőbányai Nevelési Tanácsadó pszichológusai által kidolgozott *tehetség azonosítási protokoll* bemutatása, amely a már általuk kialakított mérési rendszer felhasználására épül (www.xpszk.hu/tehetsepont).
 4. *Komplex Tehetség gondozó Program* megismerése elméletben és gyakorlatban, a tehetséges gyermekek számára készített speciális tanterv megismerése, amely a magasabb szintű gondolkodást, a feldolgozási készségeket és a tantárgyakon átívelő megközelítést hangsúlyozza.
 5. *Pedagógusok felkészítése az egyéni fejlesztési programok kialakítására*

Egyéni fejlesztési terv készítésének folyamata a Komplex Tehetség gondozó Program tanterve segítségével (készségszintre emelés).
- B) *Tréning a Tehetségműhely keretében* – interaktív formában, saját élményű tanulás segítségével, melyet a továbbképzésre épülve szerveztünk a mentorok részére.

C) A következő félévben a *mentorok részére tovább folytatódott a képzés*, melyben a mentorálás tantárgyi és nevelési feladatainak témaköreit gyűjtöttük össze:

1. Szövegértés- és szövegalkotás készségének fejlesztése.
2. Kommunikációs készségek fejlesztése – verbális és nem verbális rendszerek fejlesztése.
3. Motiváció fenntartása.
4. Hatékony légkört teremtő magatartás feltételei.
5. A tehetséggondozó tanár jellemzői.
6. Digitális tananyag felhasználása a differenciált tanóraszervezésbe (természettudományok).
7. Tanulási stratégiák.
8. Kritikus, kreatív gondolkodás, problémakeresés és megoldás fejlesztése.
9. Kutatásmetodika – Terepmunka.
10. Szociális kompetencia fejlesztése – középpontban az osztály és a tehetséges gyermek.
11. Fejlesztő értékelés. Változatos értékelési módszerek alkalmazása.
12. Digitális tananyag felhasználása a differenciált tanóraszervezésbe (humántantárgyak).

II. A Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium képzései

A Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégiumban a csoportvezető kollégiumi nevelőtanárok már a tehetségmentorálás előtt is egyéni törődés keretén belül foglalkoztak és foglalkoznak ma is a diáksággal (Hujber 2012). Ebben a keretben egyéni megsegítést, problémakezelést, kötetlen beszélgetést, valamint tantárgyi támogatást biztosítanak a kollégiumi diákoknak. 2009–2011 között TÁMOP tehetségpályázaton vettek részt, melyben a tehetség mentorálása is szerepet kapott. Gefferth (2011 – 8. fejezet irodalom) szakmai irányításával megalkották a tehetséges diákok mentorálásának protokollját. A szakmai útmutató tartalmi egységei közül kiemelkedőek a jó mentorálás ismérvei, a távmentorálás módszertana, a szakmai etikai kódex és a felvázolt jövőkép. Ez az előkészítő munka nagyon nagy segítséget jelentett, mert a szakma számára elérhető nyilvános szakmai mentorálási protokoll megalkotása még várat magára (4. táblázat).

A mentorálás gyakorlati megvalósulásához hosszú tanulási folyamat vezetett. A folyamat kiemelkedő szakmai lépéseit az alábbi táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégiumban a mentorálás gyakorlati folyamatának kiemelkedő lépései

Szakmai tevékenység megnevezése	Megvalósulás időszaka	Érintettek köre	Kimeneti dokumentumok
Belső tudásátadás szakmai napjai	Évente 2 alkalommal (őszi és tavaszi időszak)	Nevelőtestület	Jelenléti ívek Prezentációk Tréningterv
Mentorálás adatlapjának elkészítése	2010/2011. tanév folyamatos fejlesztés alatt	Tehetségpont szakmai vezetője	Mentorálás tanácsadói adatlapja
Pályázati erőforrások mozgósítása NTP-MH-12-P-005 számú nyertes pályázat keretén belül	2013 tavasza	Nevelőtestület	Pályázat szakmai és pénzügyi beszámolója
Mentorálási modellprogram bevezetése	2013. április–május	Kollégiumi nevelőtanárok (10 fő)	Segédanyag Adatlapok
Mentorkönyv szerkesztése (esetismertetések, minta egyéni fejlesztési tervek)	2013. június	Kollégiumi nevelőtanárok (14 fő)	Kiadvány (terjedelem 100 oldal)
Egyéni fejlesztési tervek készítése a mentorálási modell program programozott 8 alkalma alapján	2013. június	Kollégiumi nevelőtanárok (10 fő)	Egyéni fejlesztési tervek
Záró értékelő, visszajelző reflexiós beszélgetések elkészítése	2013. június	Kollégiumi nevelőtanárok (10 fő)	Reflexiós beszélgetések videófelvétele
Mentorfeladat kiterjesztése minden csoportvezető nevelőtanárra	2013. augusztus	Nevelőtestület	Órarendbe ágyazott feladatelosztás
Mentorálás/tehetséggondozás csoporton belüli adatlapjának kitöltése	2013. szeptember	Nevelőtestület	Kitöltött adatlap
Mentorálásba közvetlenül bevont tanulók adatbázisának elkészítése	2013. szeptember 30.	Adatrögzítésért felelős pedagógus	Elektronikus adatbázis
Szülői, tanulói tájékoztató levél összeállítása, postázása	2013. október 15.	Tehetségpont szakmai vezetője	Levél (szülői, tanulói)

Szakmai tevékenység megnevezése	Megvalósulás időszaka	Érintettek köre	Kimeneti dokumentumok
Mentor–mentorált szerződések elkészítése	2013. október 30.	Nevelőtestület	Mentori szerződések
Félévi felülvizsgálat – folyamatközi ellenőrzés, visszacsatolás (írásbeli dokumentáció ellenőrzése)	2014. február 15.	Nevelőtestület, intézmény vezetősége	Mentorok számára egyéni visszacsatolás

Tamás Márta

8. A MENTOR HELYE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN, SZERVEZETÉBEN, KAPCSOLATRENDSZERE MÁS SZAKEMBEREKSEL. A MENTORÁLÁS ETIKAI VONATKOZÁSAI

A mentor a tehetséggondozó hálózat része, a hálózatban való biztonságos működés hatékonyságának fontos eleme.

8.1. A mentor helye, szerepe, kompetenciahatárai

Az oktatásügy szervezeti hierarchiájában a mentornak nincs szervezeti helye. Nem is lehet ebben az értelemben vizsgálni a szerepét, hiszen ez nem egy önálló feladat, ill. munkakör.

A pedagógus – Nemzeti köznevelési törvényben (Nkt.) – deklarált feladata a nevelő és oktató funkció. Ebben a kettős feladatkörben jelent meg az elmúlt évtizedekben fokozott igényként a differenciáló bánásmód szükségessége, először a tanulási és magatartási problémával küzdő (Beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézség – BTM, Sajátos Nevelési Igény – SNI) gyermekek/tanulók vonatkozásában. Az esélyegyenlőségi törvény megszületése után előtérbe kerültek az integrációs törekvések, a szabályozások szűk keretek közé zárták a szelekció lehetőségét.

A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok között is kiemelt figyelmet fordít a nők, a mélyszegénységben élők, a romák, a fogyatékkal élő személyek, valamint a gyermekek és idősek csoportjára. A törvény előírja, hogy „A helyi esélyegyenlőségi program elkészítése során kiemelt figyelmet kell fordítani a) az egyenlő bánásmód, az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás követelményének érvényesülését segítő intézkedésekre, b) az oktatás és a képzés területén a jogellenes elkülönítés megelőzésére, illetve az azzal szembeni fellépésre, továbbá az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre, c) a közszolgáltatásokhoz, valamint az egészségügyi szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges intézkedésekre, d) olyan intézkedésekre, amelyek csökkentik a hátrányos helyzetűek munkaerőpiaci hátrányait, illetve javítják foglalkoztatási esélyeiket.”

Ezek az intézkedések a problémák, a problémás gyermekek felől közelítettek, miközben a tehetséges gyermekek/tanulók ellátása országos szinten még nem volt megoldott. A tehetségellátás szervezeti fejlesztése az oktatásügyben, az óvodáktól és iskoláktól függetlenül kezdett kiépülni. A MATEHETSZ fogta és fogja össze szakmailag országos szinten a tehetségprogramokat, s az általa koordinált pályázatok révén egyre több óvoda és iskola kapcsolódott be a tehetségfejlesztésbe.

Nagy szemléleti előrelépést jelentett, hogy a 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvényben (Nkt.) a „Különleges bánásmódot igénylő gyermekek” rendelkezése alá együtt kerültek az SNI, BTM és a tehetséges gyermekek. Ez deklarálja tudásunkat, mely szerint a – valamilyen szempontból – problémás és a tehetséges gyermekek/tanulók ellátásának van egy közös felülete.

Mit jelent ez a mentorszerep szempontjából?

Számomra azt, hogy a nevelés és oktatás során az adaptív, a differenciáló egyéni bánásmódot megvalósítani képes pedagógus válhat csak alkalmassá mentorszerepre.

Ha ezt a logikai gondolatmenetet követjük, akkor a mentorrá válás a tanár szakmai fejlődése folyamatának egy magas szintjeként definiálódhat.

Ennek a folyamatnak a fejlődésére több elméleti modell ismert:

- a) Fuller (1969) három szakaszra osztotta a tanári fejlődés folyamatát:
 - Énközpontú szakasz. Középpontban a saját szerepértelmezés, megfelelés és elfogadtatás.
 - Tanításközpontú szakasz. Középpontban a tanítással kapcsolatos feladatok, problémák.
 - Tanuló-, tanulásközpontú szakasz. A tanári szerep rutinjainak kialakulását követően a figyelem a tanulóira és azok tanulási folyamataira, nehézségeire helyeződik.
- b) Dreyfus szerint a szakértelem kialakulása elsősorban a reflektív gondolkodás fejlődésében ragadható meg. Öt lépcsőn át jut el a pedagógus az újonc szereptől a szakértői szakaszba, ahol a helyzetek több szempontból történő értelmezése alapján releváns döntések szülehetnek
- c) Maynard és Furlong (1995) szerint a pedagógus pályafejlődési szakaszai:
 - Kezdeti idealizmus: a tanítási gyakorlat előtt és az elején: az osztályterem valóságával való megismerkedés szakasza.
 - A megkapaszkodás: helyzet, a túlélés és problémafelismerés, rutinok kialakítása.
 - A működőképes gyakorlat kialakítása.

Továbbblépés: a tanár reflektál, kísérletezik, figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja.

Mindhárom elmélet a tanári fejlődés utolsó szakaszaira helyezi azokat a kompetenciákat, amelyek a pedagógust alkalmassá teszik mentorszerep vállalására (Szivák 2010). A tehetséggondozás – de általában a nevelés-oktatás – szempontjából tehát a pedagógusok magas szintű felkészítése és támogatása elősegíti a magasan képzett, mentorfunkcióra alkalmas pedagógusok számának növekedését.

És itt feltehetjük a kérdést, vajon ez az egyén, a pedagógus felelőssége? Egyrészt természetesen igen. Képzésüket és továbbképzésüket ma már a szabályozás pontosan definiálja. Másrészt viszont a képzések orientációja az intézmény továbbképzési tervében kell hogy rendszerszinten megfogalmazásra kerüljön. Hogy a vezető milyen képzéseket támogat, melyekre inspirálja beosztottjait, már a szervezeti működés, tágabb értelemben a szervezeti kultúra szintjét befolyásolja.

Egy iskola akkor lesz vonzó a szülők számára, ha a magas szintű tudás közvetítése mellett minél több mentor tanárral rendelkezik. Ezért a mentorok munkájának szakmai és emberi elismerése, a mentori munka során létrejött érték megbecsülése és elismerése igen fontos kell hogy legyen a vezető számára.

8.2. A mentor feladata, szervezeten belüli és kívüli kapcsolatrendszere

A mentor feladata megismerni a diák egyéni képességeit, tudásszintjét, motivációját, információt gyűjteni családjáról, kapcsolatairól. Ezek ismeretében lehet kijelölni a célokat, megnevezni a megfelelő tanulmányi versenyeket, felkészíteni a tanulót a járási/kerületi programokra. Segíteni elakadásaiban, érzelmileg támogatni, elérhetőnek lenni számára.

A mentor tanmenetet, egyéni fejlesztési tervet készít a komplex tehetségprogram tantervére építve, amelyet a tanév alatt követ, majd értékeli a munkát.

Mentorok nemcsak szaktanárok lehetnek, hanem az osztályfőnökök is. Az osztályfőnök mentorok végzik a kiindulási helyzet felmérését, az egyéni problémák felderítését, figyelemmel kísérik tanulóik viselkedését és munkáját. Összehangolják az osztályban tanító szaktanárokkal a tehetséggondozó tevékenységet.

Szükség esetén a Tehetségpont vagy a Szakszolgálat szakembereinek jelzik a tehetséges gyermek problémáját, segítséget kérnek okainak feltárásához és megoldásához.

A kiválasztott és kiképzett mentorok az intézményen belül lényeges, hogy létrehozzák saját munkaközösségüket. Ennek a munkaközösségnek fontos,

hogy tagja legyen az iskolapszichológus, aki szaktudásával részt vesz az iskola tehetségnevelő tevékenységében.

Célszerű maguk közül egy vezetőt kiválasztaniuk – mi Kőbányán tehetséggör-vezetőnek hívtuk –, aki egyrészt összefogja az intézményen belül folyó tehetségnevelő munkát, másrészt a járási kapcsolatrendszerben összekötőként van jelen. Ennek a tehetséggör-vezetőnek az iskolán belül fontos feladata az igazgatóval való szakmai egyeztetés, kifelé pedig kapcsolatot kell hogy tartson a járási tehetségnevelésben dolgozó partnerekkel, például:

- a Tehetségpontokkal,
- a Tehetség Tanáccsal,
- a szakterületi Tehetségnevelő Műhellyel,
- a szakszolgálatban dolgozó tehetségkoordinátorral, és a
- tehetségnevelés érdekében a szakszolgálatban dolgozó más szakemberekkel (fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, pszichológus).

A szakszolgálat tehetségnevelő feladatait az Nkt. 18. § (2) bekezdés j) pontja írja elő, a feladatok részletezése pedig a szakszolgálati rendeletben (15/2013) történik.

1. *A szakszolgálati intézmény feladata:*

- a) korai tehetséggonosztás, tehetséggonosztás, amelynek során a tehetség életkori megjelenését figyelembe kell venni,
- b) a tehetséges gyermek személyiségfejlődésének támogatása, szükség esetén további segítségnyújtás,
- c) önismereti csoport szervezése és vezetése a tehetséges gyermekek részére,
- d) tanácsadás, támogatás a szülőnek,
- e) konzultáció a pedagógus részére,
- f) közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése,
- g) speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása,
- h) a tehetséggonosztás, a tehetségnevelés feladatát ellátó pszichológus szakmai kapcsolatot tart a feladat ellátási körzetében működő tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal,
- i) javaslatot tesz a tanuló számára a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra,
- j) kimeneti mérések elvégzése,
- k) tehetségfejlesztő műhelyek vezetői számára konzultációs lehetőség biztosítása, melyet a tehetségnevelő koordinátor lát el.

2. A tehetséggondozó koordinátor

- a) kapcsolatot tart a nevelési–oktatási intézmények iskolapszichológusaival, óvodapszichológusaival,
- b) kapcsolatot tart a Nemzeti Tehetségponttal,
- c) ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetségügyi Adatbázist,
- d) ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetség Program pályázati kiírásait,
- e) kapcsolatot tart az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben működő Nemzeti Tehetségfejlesztési Központtal.

A szakszolgálati tevékenység működési protokolljának kialakítása jelenleg folyik. A szakemberek számára ez jelentős segítség lesz az országos szinten igen eltérő szervezeti, szakmai és szakember-ellátottsági viszonyok között.

A szabályozás szerint minden járásban egy főállású tehetségkoordinátor központi finanszírozása biztosított. Fontos számunkra, hogy ezeket az álláshe-lyeket valóban főállásban, a végzettségi előírásoknak megfelelően töltsék be mindenütt. Ennek biztosítása a járási Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) feladata. Komoly szerepüközésekhez vezethet, ha – akár a szakszolgálaton belül, akár intézményi feladattal – megosztva történik a tehetségkoordinátori funkció betöltése. Fontos továbbá, hogy a 10 részfeladattal és számos szakterülettel dolgozó Pedagógiai Szakszolgálaton belül is egyértelműen körülhatárolt kompetenciával dolgozhasson a tehetségkoordinátor – a rendeletben felsorol-tnak megfelelően.

A Pedagógiai Szakszolgálaton belül számos olyan új funkció van, amelynek országos ellátása még csak most van kialakulóban. A szakemberek munkaide-jének és a szakterületek kompetenciáinak összemosása óhatatlanul a feladatel-látás hatékonyságának csökkenését okozhatja. A tehetségkoordinátor feladata (és az óvoda- és iskolapszichológus koordinátoré is) a többi szakszolgálati fel-adattól eltérően nem elsősorban gyermekellátás- és problémacentrikus, hanem egy járás tehetséggondozását sokoldalúan menedzselő szakember. Ez olyan kü-lönbségeket jelenthet a szervezeti működésben és hierarchiában, mely szerke-zetének és folyamatszabályozásának leírása a hatékony működés elengedhetet-len feltétele.

8.3. Szakmai etikai kódex

A mentor etikai kódexét okvetlenül ki kell dolgozni, melyhez alapokat ad a pszi-chológusok (www.mpt.hu.etikai-kodex) és a pedagógusok etikai kódexe (www.mape.eoldal.hu/cikkek/etikai-kodex.html).

A mentor tisztában kell hogy legyen a felelősségével! Tudatában kell hogy legyen annak, miszerint a mentorálási kapcsolat a fiatal életére és jövőjére nagy hatással van. Munkáját a kölcsönös tiszteletre és érzelmi kapcsolatra alapozza annak érdekében, hogy a fiatal motivációját erősítse céljai eléréséhez. A mentorálás során vigyáz a mentorált egészségére, érzelmi biztonságára.

Ezért munkája során

- betartja szakmája előírásait,
- a rendelkezésre álló sztenderdeket alkalmazza,
- továbbképezi magát,
- fejleszti mentorkészségeit,
- kapcsolatát a mentorálttal a mentorálás kereteiben tartja.

Döntéseihez – szükség esetén – igénybe vesz konzultációs vagy szupervíziós segítséget, kikéri az iskola tanári karának, a szülőknél a véleményét.

A mentorált munkáját konstruktív kritikával illeti, nem dönt helyette, de segít neki megtalálni a számára legelőnyösebb célokat, az azok eléréséhez vezető leghatékonyabb utakat és módokat.

A mentor sikerességének mércéje, hogy mennyire tudta a rábízott fiatal kiemelkedő képességét kibontakoztatni.

Nem húz személyes hasznot a kapcsolatból.

Munkáját szakterülete etikai kódexe előírásainak betartásával végzi.

Engedje meg az olvasó, hogy zárásként kedves kollégánóm szavait idézzem:

„Mentortanárként dolgozni annyit jelent, hogy pörögni kell, mint a tizenévesek, meggyerőnek kell lenni, mint egy csinos harmincas, rendelkezni a negyvenévesek tapasztalatával, a hatvanévesek higgadtságával. Egy biztos: a feladat óriási, a felelősség időnként nyomasztó, a probléma kézzelfogható, a rugalmasság általános követelmény, de a sikerélmény felemelő” (Hujber 2012).

Irodalom

- Csider A. (2005): Kistérségi fejlesztő program működése Szerencsen. *FÓKUSZ*, VII. évf., 4. sz.
- Geffertth É. (2011): *Protokoll tehetséges diákok mentorálásához*. Intézményvezetők és pedagógusok számára, Kaposvár, kézirat.
- Herskovits M.–Ritoók M. (szerk.) (2013): *Tehetségek vonzásában*. Kézikönyv, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület kiadványa.
- H. Nagy A. (szerk.) (2012): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. MATEHETSZ és a Nevelési Tanácsadók Egyesülete kiadványa.

- 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 tehetségfejlesztésben*. KLTE Debrecen.
- Kóbánya Tehetségstratégiája. Letöltve: www.kobanya.hu/docs/kobanya/hu/news/175276.pdf (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- Kőpatakiné M. M.–Mayer J. (2006): *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. OKI, Budapest.
- Magyar Pszichológiai Társaság Etikai kódexe*. www.mpt.hu.etikai_kodex (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- Mentorkézikönyv* (2012): *A La Femme magazin és a Nemzeti Tehetségpont könyve*. Silver Kiadó Kft.
- Módszertani segédlet a tehetségazonosítás folyamatához*. www.fppti.hu (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- Pedagógusok Etikai Kódexe*. www.mape.eoldal.hu/cikkek/etikai-kodex.html (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- Simon K. (2011): *Tájékoztató a Tehetségbónusz Programról – A Magyar Génius Program kiadványa*.
- Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek 4, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Tehetségbónusz Program*. www.tehetsegbonusz.hu/tehetsegbonusz (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- 8/2014. (I. 30.) EMMI rendelet A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet módosításáról. Teljes szöveg: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14012.pdf> (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
- <http://geniuszportal.hu/mentorok/regisztracios-lap> (Letöltve: 2014. 03. 02.)
- <http://geniuszportal.hu/tehetsegpontok> (Letöltve: 2014. 03. 02.)

Tárgymutató

befolyásolási fogások – a kódolás kommunikációs készségei, amikor a mentor gondolatait, érzéseit, információit mondja el. Az önkifejezés készségeire akkor van szükség, amikor a mentor az adó szerepében közölni szeretne valamit mentoráltjával, mégpedig változtatási igénnyel, de egyúttal rá is visszahathatnak a mélyebb érzelmi bevonódás miatt.

BTM – Beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézség – a járási Pedagógiai Szakszolgálat Szakértői Bizottsága szakvéleményében javasolt diagnózis, amely a nevelési–oktatási intézmény ellátási kötelezettségét vonja maga után.

csoportos mentorálás – a mentorálás csoportos formája, általában azonos korcsoportú, legtöbbször közös tematikájú, vagy közös problémafókuszú orientációval. A csoportvezető általában idősebb a csoporttagoktól, minimum 1-2 évvel.

figyelési fogások – kommunikációs technika, a meghallgatás készségei, melyek segítségével a mentor arra készíti a mentoráltat, hogy megnyíljon, mondja el érzéseit, gondolatait, fejtse ki egy-egy ötletét, fogalmazza meg terveit stb. Ez nemcsak egy „elmondást” jelent, hanem valódi belső munkát, az adott témakör átgondolását, feldolgozását is.

ifjúkori mentorálás – 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.

imposztor-szindróma – azaz *csaló-szindróma* –, amikor attól rettegünk, hogy csak úgy csinálunk, mintha jók és sikeresek lennénk valamiben, azonban mélyen legbelül attól rettegünk, hogy nem azok vagyunk, és meg sem érdekeljük azt, amit elértünk. Ilyenkor szoktuk úgy érezni, hogy „Ha tudnák, milyen vagyok igazából...”

képesség – mindazokat a pszichológiai feltételeket értjük alatta, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek. A képességeket ilyen érte-

lemben előfeltételnek kell tekinteni a készségek kialakításához, vagy az ismeretek megszerzéséhez. A képesség a személyiség jellemzője, amely a jártasság és készség szintjén történő ismeretelsajátítás és feladatmegoldás arányai, mértéke és automatizáltsága alapján jellemzi a személyiséget. A képesség nem az emberrel veleszületett, készen kapott jellemző, hanem az élet, a tevékenység során alakul ki, fejlődik. A képességet a pedagógiában főként a kötelezően előírt tudás alapján (pl. Nemzeti alaptanterv) csoportosítják (írás, olvasás, számolás, általános gondolkodási képességek).

KLIK – Klebelsberg Intézményfenntartó Központ – az iskolák fenntartói szervezete

kommunikáció – jelentése: közzététel, a gondolatok közlése. Legáltalánosabban információátvitelt, információcserét értünk alatta, amely valamilyen jelrendszer, leggyakrabban a nyelv és a beszéd segítségével történik. Szűkebb értelemben jelentheti az emberi gondolatok cseréjét is. Társadalmi szempontból, a kommunikáció olyan általános fogalom, mely az emberi kultúrát jeleníti meg, magába foglalva az emberi beszéd és nyelv jelenségeit, a tudományok és művészetek körét, valamint a kultúra más egyetemes jelenségeit. Ebben az értelemben a kommunikáció a kultúra csatornarendszere, eszköz, melynek segítségével a kultúra értékei átadhatók, hagyományozhatók.

kreativitás – alkotóképességet, teremtőképességet jelent, melynek során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését.

MATEHETSZ – a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Feladata és küldetése, hogy a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó szervezetek egyeztessék álláspontjukat hazai és külföldi példák tanulmányozásával, szakmai fórumok megszervezésével, támogatási lehetőségek megszerzésével, új támogatási formák átgondolásával, valamint pályázatok kiírásával segítsék és alakítsák a magyar tehetséggondozás rendszerének további fejlődését.

mentor – a mentor egy idősebb, tapasztaltabb személy, aki elősegíti a fiatalabb személy karakterének és kompetenciájának továbbfejlődését, olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok elsajátításában, amelyben maga is járta. A folyamat többé-kevésbé rendszeres találkozások során, egy hosszabb időtartam keretén belül zajlik.

mentorált – a mentorált egy, általában idősebb személlyel kialakított, hosszabb időn át tartó kapcsolat résztvevője, aki a kölcsönös érzelmi bevonódással járó kapcsolatban, meghatározott cél érdekében motiváltan vesz részt, önmaga fejlesztésének érdekében.

mikroskillek – apró beszélgetésvezetési fogások, általában verbális megnyilvánulások, amelyek segítségével a mentor a mentorált által elmondottakra reagál, és/vagy saját gondolatait, érzéseit mondja el.

motiváció – cselekvésre, viselkedésre készítő belső hajtóerő, a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítja. Ösztönzés, készítés valamilyen cselekedet végrehajtására, egyben gyűjtőfogalom. A motivációnak nemcsak a tanulásban van szerepe, hanem annak megválasztásában és a későbbi tanulási folyamat fenntartásában is. A motiváció növeli a tanuló teljesítményét, eredményességét. A motiváció a tanulási folyamatban megsokszorozhatja az eredményességet.

Nkt. – 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvény.

SNI – Sajátos Nevelési Igény – a megyei Szakértői Bizottság szakvéleményében javasolt diagnózis, amely a nevelési-oktatási intézmény ellátási kötelezettségét vonja maga után.

tehetség – egy potenciális lehetőség, ígéret arra, hogy valaki valamilyen társadalmilag hasznos emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hozzon létre úgy, hogy ez számára is meglepedettséget, sikerélményt jelentsen.

Tehetséghidak Program – a program a hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű tehetségek számára speciális programok kidolgozására létrejött kezdeményezés, mely egyéni, szervezeti és intézményi szinten képviseli a magyar tehetséggondozást hazai nemzetközi környezetben egyaránt.

360 fokos értékelés – 360 fokos értékelési módszer, amikor a hagyományos, hierarchiára épülő értékeléssel szemben az értékelt személy teljesítményét nemcsak a felettes (vezető, tanár) értékeli, hanem egyszerre több irányból is értékelik. Oldalirányból (kortársak, munkatársak) és visszafelé is (beosztottak értékelik a vezetőt, fiatalabb diák az idősebb diák tutorát), és a kapott eredményeket integrálva dolgozzák fel.

Melléklet

Nem hivatalos áttekintés a mentoráló programok típusairól

Mentorálási fajták	Hagyományos négyzetközti	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Leírás	Egy felnőtt; egy fiatal.	E-mailen és interneten keresztül zajlik.	Fiatal mentorál fiatal.	Néhány felnőtt kis csoportokkal foglalkozik, ahol a felnőtt–fiatal arány kevesebb mint 1:4.	Egy felnőtt max. 4 fiatal mentoral.
Mentorálás helyszíne	<p>Ügynekség-alapú: Ügynekségen keresztül, tipikusan iskola utáni program, Fiúk–Lányok Klubja stb.</p> <p>Közösség-alapú: A mentor és mentorált bárhol találkozhat, rendezvényeken, múzeumban stb. Tipikus BB/BSA modell.</p> <p>Hit-alapú: A mentoráló párok általában imaházban vagy egy szomszédos épületben találkoznak.</p> <p>Online: E-mentorálás, más néven online mentorálás, telemonitoring vagy teleoktatás.</p> <p>Iskola-alapú: A mentorált iskolájában (általános, közép, főiskola) az iskolai vezetés figyelemmel kíséri. Egy kijelölt helyen az iskola épületében (osztályterem, számítógépterem, tornaterem, rajzterem, könyvtár).</p> <p>Munkahely-alapú: A mentor munkahelyén, a tanulók jellemzően busszal mennek a helyszínre. Vagy az iskola, vagy a cég fizeti a buszt. Egy kijelölt helyen zajlik a találkozó.</p>	<p>A mentorálás az interneten keresztül történik független vagy kiegészítő programként.</p> <p>E-mail vagy web-alapú technikai háttér szükséges, ami a biztonságos kommunikációt lehetővé teszi, illetve archiválja a beszélgetést, és követhetővé teszi a párok közötti kommunikációt.</p>	<p>Iskola-alapú: A mentorált iskolájában (általános, közép, főiskola), az iskolai vezetés figyelemmel kíséri egy kijelölt helyen az iskola épületében (osztályterem, számítógépterem, tornaterem, rajzterem, könyvtár).</p>	<p>Ügynekség-alapú: Ügynekségen keresztül, tipikusan iskola utáni program, Fiúk–Lányok Klubja stb.</p> <p>Közösség-alapú: A mentor és mentorált bárhol találkozhat, rendezvényeken, múzeumban stb. Tipikus BB/BSA modell.</p> <p>Hit-alapú: a mentoráló párok általában imaházban vagy egy szomszédos épületben találkoznak.</p> <p>Online: E-mentorálás, más néven online mentorálás, telemonitoring vagy teleoktatás</p> <p>Iskola-alapú: A mentorált iskolájában (általános, közép, főiskola) az iskolai vezetés figyelemmel kíséri egy kijelölt helyen az iskola épületében (osztályterem, számítógépterem, tornaterem, rajzterem, könyvtár).</p> <p>Munkahely-alapú: A mentor munkahelyén, a tanulók jellemzően busszal mennek a helyszínre. Vagy az iskola, vagy a cég fizeti a buszt. Egy kijelölt helyen zajlik a találkozó.</p>	<p>Ügynekség-alapú: Ügynekségen keresztül, tipikusan iskola utáni program, Fiúk–Lányok Klubja stb.</p> <p>Közösség-alapú: A mentor és mentorált bárhol találkozhat, rendezvényeken, múzeumban stb. Tipikus Nagy Testvérek és Nővérek model.</p> <p>Hit-alapú: A mentoráló párok általában imaházban vagy egy szomszédos épületben találkoznak.</p> <p>Online: E-mentorálás, más néven online mentorálás, telemonitoring vagy teleoktatás.</p> <p>Iskola-alapú: A mentorált iskolájában (általános, közép, főiskola), az iskolai vezetés figyelemmel kíséri egy kijelölt helyen az iskola épületében (osztályterem, számítógépterem, tornaterem, rajzterem, könyvtár).</p> <p>Munkahely-alapú: A mentor munkahelyén, a tanulók jellemzően busszal mennek a helyszínre. Vagy az iskola, vagy a cég fizeti a buszt. Egy kijelölt helyen zajlik a találkozó.</p>

Mentorálási fajták	Hagyományos négy szemközti	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Mentoráltak kiválasztása	Iskolai/Ügynökségi vagy mentorprogramban részt vevő személy határozza meg a részvételi kritériumokat. A kritériumoknak illeszkedniük kell a célokhoz (pl.: ha a tanulmányok javítása a cél, a kiválasztott diákoknak olvasási vagy más tanulmányi problémája van). Fontos azonban a fiatalok egy szélesebb köréből választani, így elkerülhető a stigmatizálás a programban való részvétel miatt. Referenseket a tanárok, tanácsadók, tanulmányi osztály munkatársai, ifjúságvédelmi dolgozók, szülők/nevelők közül kell választani.	Ugyanaz, mint a négy-szemköztinél, csak a fiataloknak internetes hozzáférést kell biztosítani. A fiatalok korát és műveltségét figyelembe kell venni, mivel a mentorálás írásban történik. Ajánlott egy felmérő interjú, hogy a fiatal alkalmas-e az e-mentorálásra.	Iskolai/Ügynökségi vagy mentorprogramban részt vevő személy határozza meg a részvételi kritériumokat. A kritériumoknak illeszkedniük kell a célokhoz (pl.: ha a tanulmányok javítása a cél, a kiválasztott tanulmányok javítása a cél, a kiválasztott diákoknak olvasási vagy más tanulmányi problémája van). Fontos azonban a fiatalok egy szélesebb köréből választani, így elkerülhető a stigmatizálás a programban való részvétel miatt. Referenseket a tanárok, tanácsadók, tanulmányi osztály munkatársai, ifjúságvédelmi dolgozók, szülők/nevelők közül választani.	Iskolai/Ügynökségi vagy mentorprogramban részt vevő személy határozza meg a részvételi kritériumokat. A kritériumoknak illeszkedniük kell a célokhoz (pl.: ha a tanulmányok javítása a cél, a kiválasztott diákoknak olvasási vagy más tanulmányi problémája van). Fontos azonban a fiatalok egy szélesebb köréből választani, így elkerülhető a stigmatizálás a programban való részvétel miatt. Referenseket a tanárok, tanácsadók, tanulmányi osztály munkatársai, ifjúságvédelmi dolgozók, szülők/nevelők közül kell választani.	Iskolai/Ügynökségi vagy mentorprogramban részt vevő személy határozza meg a részvételi kritériumokat. A kritériumoknak illeszkedniük kell a célokhoz (pl.: ha a tanulmányok javítása a cél, a kiválasztott diákoknak olvasási vagy más tanulmányi problémája van). Fontos azonban a fiatalok egy szélesebb köréből választani, így elkerülhető a stigmatizálás a programban való részvétel miatt. Referenseket a tanárok, tanácsadók, tanulmányi osztály munkatársai, ifjúságvédelmi dolgozók, szülők/nevelők közül kell választani.
Szülői/Nevelői engedély	A programban való részvételhez szükséges a Szülő/Nevelő engedélye.	A programban való részvételhez szükséges a Szülő/Nevelő engedélye.	A programban való részvételhez szükséges a Szülő/Nevelő engedélye.	A programban való részvételhez szükséges a Szülő/Nevelő engedélye.	A programban való részvételhez szükséges a Szülő/Nevelő engedélye.

Mentorálási fajták	Hagyományos négyesemkötői	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Mentorok toborzása	Marketingkampány, poszterek, közösségi előadások, internet, külön tájékoztatók tartása. Jelentkezési lapok és képzési terv.	Mint a négyesemkötőtől, de alkalmazható az internet közvetítőként promótáló csomagok továbbítására. Egy ilyen csomag tartalmazhat rövid program-összefoglalót, mentori feladatok leírását, jelentkezési lapot és titoktartási megállapodást.	Marketingkampány, poszterek, közösségi előadások, internet, külön tájékoztatók tartása. Jelentkezési lapok és képzési terv.	Marketingkampány, poszterek, közösségi előadások, internet, külön tájékoztatók tartása. Jelentkezési lapok és képzési terv.	Marketingkampány, poszterek, közösségi előadások, internet, külön tájékoztatók tartása. Jelentkezési lapok és képzési terv.
Mentorok szűrése	Személyes interjú, személyes és szakmai referenciák és erkölcsi háttér ellenőrzése. Szexuális bűncselekmények, kiskorú zaklatás és közlekedési kihágások ellenőrzése.	Személyes interjú, személyes és szakmai referenciák és erkölcsi háttér ellenőrzése. Szexuális bűncselekmények, kiskorú zaklatás és közlekedési kihágások ellenőrzése.	Személyes interjú, személyiségelemzés és engedély egy tanártól vagy tanulmányistától	Személyes interjú, személyes és szakmai referenciák és erkölcsi háttér ellenőrzése. Szexuális bűncselekmények, kiskorú zaklatás és közlekedési kihágások ellenőrzése.	Személyes interjú, személyes és szakmai referenciák és erkölcsi háttér ellenőrzése. Szexuális bűncselekmények, kiskorú zaklatás és közlekedési kihágások ellenőrzése.
Mentortréningek és háttéranyag	Folyamatos tréning az év során, hogy felkészítsék a mentorokat a mentorálás közben felmerülő problémákra. Havi számonkérés, illetve 8–10 hetente tanácsadás ajánlott.	Ugyanaz, mint a négyesemkötőtől. Online tréning kombinálva alkalmazható a szertől szembeni oktatással. A tréningnek a program céljaira és tevékenységeire kell fókuszálnia.	Ugyanaz, mint a négyesemkötőtől, illetve a mentorok speciális tréningben is részt vesznek, hogy segítsék ezeket a mentor fiatalokat (pl.: pedagógiából).	Folyamatos tréning az év során, hogy felkészítsék a mentorokat a mentorálás közben felmerülő problémákra. Havi számonkérés, illetve 8–10 hetente tanácsadás ajánlott.	Ugyanaz, mint a négyesemkötőtől, illetve a csoportmentorok külön tréningben vehetnek részt, ahol csoportban elsajátítják a diákokkal való bánásmódot, és kifejezetten karrierorientált képzést kapnak.

Mentorlási fajták	Hagyományos négyesemközti	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Program áttekintése	A jelentkezés, szűrés és összehangolás széles körű és minden részletre kiterjedő. A tréning kulcsfontosságú. Az összehangolás és tanácsadás szintén nagyon fontos.	A jelentkezés, szűrés és összehangolás széles körű és minden részletre kiterjedő. A tréning kulcsfontosságú. Technikailag kellően felkészültnek kell lenni.	A jelentkezés, szűrés és összehangolás széles körű és minden részletre kiterjedő. A tréning kulcsfontosságú.	A jelentkezés, szűrés és összehangolás széles körű és minden részletre kiterjedő. A tréning kulcsfontosságú.	A jelentkezés, szűrés és összehangolás széles körű és minden részletre kiterjedő. A tréning kulcsfontosságú.
Program lépései: szűrés, tréning és folyamatos tanácsadás	Mindegyik.	Mindegyik.	Mindegyik.	Mindegyik.	Mindegyik.
Mentori elköteleződés	Az a legkevésbé, hogy a mentorok és a mentoráltak legalább havi 4 óra hosszúra minimum egy éven át. Kivéve az iskolai és speciális mentorálásnál, mert itt alkalmazkodni kell a tanévhez. A mentoráltakkal egyeztetni kell a mentorálás időtartamát, hogy tudják, mire számítsanak. Iskolai programoknál a mentor egy tanévre szerződik (jellemzően okt.–máj.). Tanév végén fel kell tenni a kérdést, hogy akarja-e a mentor folytatni a munkát. A folyamatosságra, ahol csak lehet törekedni kell.	Legalább 6 hónapon keresztül heti egyszeri alkalom szükséges.	Változó, a mentorálás lehet rövid, illetve hosszú távú (szemeszter vagy egy teljes tanév).	Hosszú távú kapcsolat és gyakori találkozókkal jár (min. 2–4 óra hetente).	A mentor hosszú távra szerződik, hogy rendszeresen tudjon találkozni a csoporttal, mint annak vezetője.

Mentorálási fajták	Hagyományos négysemmközti	E-mentorálás	Csoportházi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoportházi mentorálás
A kapcsolat természetete	Fókuszálhat a szociális, karrier, munkavállalási és tanulmányi készségekre.	A kapcsolat változó. A mentorok iskolával és karrierrel kapcsolatos problémákban segítenek tanácsadással.	Készségfejlesztő tréningeket folytatnak, ahol a fiatal életkorú mentor a pozitív szerepmódot.	Egy előre felépített struktúra szerint zajlanak a foglalkozások, ami magába foglalja a személyes élmények megosztását és a csoportos foglalkozást is.	Egy előre felépített struktúra szerint zajlanak a foglalkozások, ami magába foglalja a személyes élmények megosztását és a csoportos foglalkozást is.
Találkozási ideje	<p><i>Iskolaközpontú és Programközpontú:</i> A mentorok a mentáltakal heti egyszer találkoznak a tanítási év idején. Az időpontot az iskola vagy az ügynő adja meg.</p> <p><i>Munkahelyközpontú:</i> A buszozás és más logisztikai problémák miatt a mentoráltak általában egyszerre meghatározott napon és időben jönnek minden héten. A tényleges mentorálási idő 45 és 60 perc között alakul.</p> <p><i>Megjegyzés:</i> A találkozók változóan lehetnek, a programnak megfelelően heti vagy kéthetenkénti alkalmakra.</p>	Minimum egyszer egy héten, de a párok többször is beszélhetnek, ha igény van rá.	Hetente találkoznak előre megbeszélt időben.	Hetente találkoznak előre megbeszélt időben.	Hetente találkoznak előre megbeszélt időben.

Mentorlási fajták	Hagyományos négyesemközti	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Foglalkozások	Váltakozó foglalkozások. A párok mindennap csinálnak valamit, vagy csak együtt lógnak. Általános iskolák (elemi): A mentorálás tipikusan azokra a tevékenységekre fókuszál, amelyek elősegítik a személyiségfejlődést, a tanulmányi sikereket és az olvasási képességet. Középskola: A mentorálás továbbra is támogatja a személyiségfejlődést, a tanulmányi sikereket, és elkezdődik a karrierközpontú fejlesztés bemutatása. Főiskola (előkészítő): A mentorálás továbbra is támogatja a személyiségfejlődést, a tanulmányi sikereket, valamint kihangsúlyozza a karrierre való felkészülést.	A foglalkozás a program tartalmától függ, ami egy projekt vagy konkrét személy köré épül. A mentor és mentorált egyaránt javasolhat új témákat, amikről beszélni kívánnak. Néhány program két-három személyes indító jellegű találkozóval kezdődik.	A tevékenység a program tartalmától függ, ami egy projekt vagy konkrét személy köré épül. Csoportos foglalkozások jól működnek ebben a formában, mert közösségépítő hatásúak, és lehetővé teszik a mentoráló viszony felügyeletét.	Ajánlott a mentoroknak mindennapos tevékenységeket végezni a mentoráltakkal.	Külön program nincs előre meghatározva. Csoportos foglalkozások jól működnek ebben a formában, mert közösségépítő hatásúak és lehetővé teszik a mentoráló viszony felügyeletét. A csoportos mentorálás sokkal hivatásosabb, sokszor tartalmaz előre meghatározott foglalkozásokat. Ezek sokszor fókuszálnak a közszolgálatra vagy karrierfejlesztésre.
Mentorra gyakorolt hatás	A mentorok elégedettséget éreznek, mivel hasznosat tesznek, jól érzik magukat, és jó barátságokat építenek ki, és segítik a fiatalokat, hogy pozitívan gondolkozzanak magukról.	A mentorok elégedettséget éreznek, mivel hasznosat tesznek, jól érzik magukat, és jó barátságokat építenek ki, és segítik a fiatalokat, hogy pozitívan gondolkozzanak magukról.	A mentorok elégedettséget éreznek, mivel hasznosat tesznek, jól érzik magukat, és jó barátságokat építenek ki. Segítik a fiatalokat, hogy pozitívan gondolkozzanak magukról.	A gyerekekkel eltöltött idő, a csapatszellem és a tréningek mind jótékony hatásúak és jelentőségteljesek a mentorra nézve.	A gyerekekkel eltöltött idő, a csapatszellem és a tréningek mind jótékony hatásúak és jelentőségteljesek a mentorra nézve.
Helyszíni vagy közösségi alapú	Mindkettő.	Online, illetve kiegészítése egy már zajló személyes szemtől szembeni programnak.	Helyben.	Mindkettő.	Mindkettő.

Mentorálási fajták	Hagyományos négyesemközti	E-mentorálás	Csoporttársi mentorálás	Csapat-mentorálás	Csoport-mentorálás
Munkatársak	Minden programban kell lennie egy kijelölt koordinátornak, aki lebonyolítja a mentortoborzást, szűrést és a tréningeket. Folyamatosan segíti a mentorokat és a mentoráltakat, és felügyeli a munkát. Minden iskolában vagy cégnél kell lennie egy összekötő személynek, aki tartja a kapcsolatot a szervező ügynökséggel. Szintén ez a személy végzi az értékelést, tanácsokat ad, és felkutatja a leendő mentorokat.	Ugyanaz, mint a hagyományos esetében, a felelős személy felügyeli az e-mail tevékenységet, folyamatosan szaktanácsot ad, és koordinálja a mentor–mentorált kapcsolatokat.	Minden programban kell lennie egy kijelölt koordinátornak, aki lebonyolítja a mentortoborzást, szűrést és a tréningeket. Folyamatosan segíti a mentorokat és a mentoráltakat, és felügyeli a munkát. Minden iskolában vagy cégnél kell lennie egy összekötő személynek, aki tartja a kapcsolatot a szervező ügynökséggel. Szintén ez a személy végzi az értékelést, tanácsokat ad, és felkutatja a leendő mentorokat.	Minden programban kell lennie egy kijelölt koordinátornak, aki lebonyolítja a mentortoborzást, a szűrést és a tréningeket. Folyamatosan segíti a mentorokat és a mentoráltakat, és felügyeli a munkát. Minden iskolában vagy cégnél kell lennie egy összekötő személynek, aki tartja a kapcsolatot a szervező ügynökséggel. Szintén ez a személy végzi az értékelést, tanácsokat ad, és felkutatja a leendő mentorokat.	Minden programban kell lennie egy kijelölt koordinátornak, aki lebonyolítja a mentortoborzást, a szűrést és a tréningeket. Folyamatosan segíti a mentorokat és a mentoráltakat, és felügyeli a munkát. Minden iskolában vagy cégnél kell lennie egy összekötő személynek, aki tartja a kapcsolatot a szervező ügynökséggel. Szintén ez a személy végzi az értékelést, tanácsokat ad, és felkutatja a leendő mentorokat.

Forrás: How to Build a Successful Mentoring Program, Mentor/National Mentoring Partnership, 2005.

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban
14. Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek...
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd...”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből

26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai
27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok