

REFLEKTÍV TECHNIKÁK A MENTORÁLÁSI FOLYAMATBAN

A mentori kapcsolat támogatása érdekében

Seres-Busi Etelka

Evangelikus Hittudományi Egyetem
egyetemi docens
E-mail: etelka.busi@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.16

A mentorálás szerepe, jelentősége vitathatatlan a pályaszocializáció és a pályaelköteleződés szempontjából is. A mentor és a mentorált hatékony együttműködése és a mentorálás gyümölcsöző kimenete azonban nagyban függ a kettejük közötti illeszkedéstől, kommunikációjuktól. A tanulmány azt helyezi középpontba, hogy a reflektív technikák használata milyen lehetőségeket ad a szakmai kérdések alternatív megközelítéseire, a konfliktusok és a félreértések tisztázására, a közös szakmai és személyes fejlődés megalapozására.

Kulcsszavak: mentorálás / reflexió / reflektív technikák / konstruktív tanulás / mentori szerep

REFLECTIVE TECHNIQUES IN THE MENTORING PROCESS

In Support of the Mentoring Relationship

The role and importance of mentoring is indisputable in terms of career socialisation and career commitment. However, the effective cooperation between mentor and mentee and the fruitful outcome of mentoring largely depend on the fit and communication between the two. The study focuses on how the use of reflective techniques can provide opportunities for alternative approaches to professional issues, clarify conflicts and misunderstandings, and lay the foundations for joint professional and personal development.

Keywords: mentoring / reflection / reflective techniques / constructive learning / role of the mentor

Talán nem teljesen túlzó kijelenteni, hogy a mentorálás szerepe, jelentősége még az eddig neki tulajdoníthatóhoz képest is megnőtt az elmúlt években. A pályakezdő tanárok lemorzsolódásának emelkedő szintjét több országban is jelzik.¹ Számos nemzetközi vizsgálat pedig kiemeli, hogy mennyire hangsúlyos a mentorálás megtartó, pályán tartó szerepe – a sok egyéb támogató funkciója mellett, hiszen növeli a pályakezdők jóllétét, a munkához való elkötelezettségét és vele való elégedettségét.² (S ez egymástól egészen eltérő professziók esetében így van: lelkészeknél, szociális munkásoknál éppúgy, mint az akadémiai szféra tagjainál vagy akár vízimentőknél.) A kezdő tanári aggodalmak, nehézségek és a lemorzsolódás esélyének csökkentésére, illetve megelőzésére a támogatás pusztán ténye is elégedettséget növelő tényező, de annak személyre szabott volta vagy a segítő hozzáállása, illetve – leendő tanárok esetében – az iskola egészének támogató képessége is ezt az elégedettséget növeli.³

A mentorálás céljának komplexitása mellett természetesen maga a folyamat is igen komplex: hatékonysága, sikeressége sok tényező együttes hatásán múlik, s több olyan helyzet is felmerülhet a mentor-mentorált kapcsolatban, amikor dilemmákkal, bizonytalanságokkal, nehézségekkel vagy akár konfliktusokkal kell megküzdeni.

Leginkább talán a mentor és a mentorált közötti „illeszkedés” befolyásolja, hogy mennyire fog komfortosan, gyümölcsözően működni ez a kapcsolat. Az ezzel kapcsolatos dilemmák vagy nehézségek több forrásból eredhetnek, hiszen mind a mentor és a mentorált személyiségének jellemzői, mind a kommunikáció minősége (amely akár félreértésekre és ebből fakadó konfliktusokra is bőven ad lehetőséget) vagy magának a mentori szerepnek az értelmezése is annyira eltérő lehet, hogy akár gátolhatja is a mentor és a mentorált hatékony együttműködését.

A tanulmányban azokat a kérdéseket járjuk körül, amelyek éppen erről az egymáshoz kapcsolódásról szólnak, legyenek azok a háttérben lévő és a közös kapcsolatot meghatározó tényezők, illetve a szakmai vagy személyes kapcsolódást támogató lehetőségek. Kiemelt szerepet tulajdonítunk azoknak a reflektív technikáknak, amelyek akár a közös konstruktív tanulást,⁴ akár ezt a nagy jelentőségű és értékű kapcsolatot támogatni, előremozdítani tudják.

¹ BROK et al. 2017; INGERSOLL et al. 2018.

² AULETTO 2021.

³ AARTS et al. 2020.

⁴ KODÁCSY-SIMON 2024.

A hatékony mentori kapcsolat

Egy mentorálási folyamat kétségtelenül nagy értéket képvisel, és jelentőségéhez mérten számtalan kérdést elindít mentorban és mentoráltban egyaránt. Sok bizonytalanság, kétség, remény és kisebb-nagyobb szorongás is övezheti: „Jó helyre kerülök-e?” – az egyik oldalról, „Tudok-e támogatni?” – a másiktól. „Mit várhatok és mit tudok adni?” – mind a mentor, mind a mentorált részéről. Nagy a rizikója, ha éppen nem illeszkedik/nem illik össze vagy nem tud összekapcsolódni a mentor és a mentorált (bármilyen oka is van ennek), miközben fontos tanulási folyamat és tanulási eredmények múlnak rajta.

Deng, Gulseren és Turner egy kvalitatív áttekintésben elemezte, hogy milyen lehetőségei vannak a mentorok és a mentoráltak egymáshoz válogatásának, egymáshoz rendelésének a mentori programok hatékonyságának növelése érdekében.⁵ Azt javasolják, hogy a mentorpárok összeállítása során három fő kritériumot mindenképpen figyelembe kell venni: egyrészt a közöttük lévő mélyebb szintű hasonlóságokat, másrészt a mentoráltak fejlődési szükségleteit, harmadrészt pedig az egymás mellé rendelés véglegesítése előtt a mentorok és a mentoráltak véleményét minderről.

Bozeman és Feeney *goodness of fit* modelljükben mentor és mentorált kapcsolatot társadalmi cserehelyzetnek tekintik, amely kettejük preferenciái, adottságai és a közvetített tudás tartalma közötti illeszkedés alapján működik.⁶ A mentor és a mentorált illeszkedésével kapcsolatban időről időre fókuszba kerül a szakmai, kapcsolati és személyes identitástípus és ezek egymást keresztező kapcsolódásai.⁷

A mentori folyamat egyféle szerepmodellezést is jelent, s ennek a proaktív pályorientációnak hatása van a szubjektív karriersikerre is,⁸ egyúttal proszociális tevékenység is, amelynek az együttműködés, a közös tanulás és a mentorálttal való pozitív munkakapcsolat kialakításának szempontjából egyik fontos mozgatórugója lehet a mentor elkötelezettsége⁹ és a kapcsolati bizalom.¹⁰ Egy ilyen elkötelezett mentori kapcsolat megélését követően a mentoráltak fokozott személyes és szakmai fejlődésről számolnak be¹¹ annak hosszú távú előnyeivel együtt.¹² Ezek az előnyök különböző kategóriákba sorolhatók: párbeszéd, új ötletek és struktúrák, önismeret

⁵ DENG–GULSEREN–TURNER 2022.

⁶ BOZEMAN–FEENEY 2008.

⁷ BAKER et al. 2014.

⁸ CHANG et al. 2023.

⁹ POTEAT–SHOCKLEY–TAMMY 2009.

¹⁰ VOSTAL 2019.

¹¹ HUWE–JOHNSON 2003.

¹² EBY et al. 2008.

és motiváció, érzelmi erőforrás, korrekció és szakmai fejlődés és egyéb kölcsönös nyereségek.¹³ A mentor és a mentorált közötti bizalom alakulásával kapcsolatban pedig kiemeli a szakirodalom, hogy olyan feladatokat kell tudni találni, amelyek a mentoráltaknak a pozitív élmény lehetőségét nyújtják, s végig kell gondolni, hogy milyen háttértámogatással tudnak kezdetben a mentorról szorosabb együttműködésben dolgozni, megerősítő sikereket biztosítva számára.¹⁴

A sikeres mentorálási folyamat „titkát” keresve Deng és Turner öt kulcstényezőt azonosított a mentori jellemzők között: kontextusreleváns kompetenciák; elkötelezettség és kezdeményezőkézség; jó interperszonális készségek; proszociális orientáció; valamint a fejlődés, a felfedezés irányába történő orientáció.¹⁵

A mentorált szükségletei és tapasztalatai természetesen nem feltétlenül univerzálisak, viszont egészen különböző képzési szintereken is hasonlóan azt lehet tapasztalni, hogy olyan mentorokat keresnek, akik képesek konstruktív visszajelzést adni, aktív hallgatási készségeket használni, egyértelműen kommunikálnak, törődnek a mentorált karrierjével, és elkötelezettek.

A mentor és a mentorált összeállításának személyiségbeli és szerepértelmezést érintő kérdései

A mentor és a mentorált hatékony és komfortos együttműködése tehát több tényezőtől is függhet. Itt most a személyiségjellemzőkre, illetve a mentori szerep értelmezésére térünk ki részletesebben, leginkább olyan irodalmakra támaszkodva, amelyek vagy tanárképzési helyzetekhez kötődtek, vagy ahhoz nagyon hasonlóan működő mentorálási folyamatokra vonatkoztak.

A személyiség Big Five modelljét (nyitottság a tapasztalatokra, lelkiismeretesség, extravertió,¹⁶ kedvesség és érzelmi stabilitás) széles körben használják és reprodukálják, személyiségdimenzióit a mentor-mentorált relációban is kutatták.¹⁷

Több kutatás hasonló eredményre jutott abban, hogy más-más *mentori személyiségjegyek* játszanak fontos szerepet a mentoráltjuk munkával való elégedettségében, illetve abban, hogy magával a mentorálás minőségével mennyire elégedettek. A mentoráltak elégedettebbek a munkával, ha mentoruk a nyitottság és az érzelmi stabilitás

¹³ SCHULLERI 2020.

¹⁴ TSAI 2012.

¹⁵ DENG–TURNER 2024.

¹⁶ Az extravertiófaktor tartalmát többek között a következő jellemzők adják: önbizalom, asszertivitás, magabiztosság, aktivitás, társaságkedvelés, teljesítmény.

¹⁷ KUMARI et al. 2022.

személyiségjellemző skáláján magasabb szintet foglal el,¹⁸ míg a lelkiismeretesség és az extrovertáltság erre kisebb mértékű befolyást gyakorol. A mentorálás minőségének pozitív megítélésére pedig éppen a lelkiismeretesség és az extrovertáltság van döntőbb befolyással a tapasztalatokra való nyitottság mellett.¹⁹

A mentori kapcsolatban sok múlik azon, hogy *milyen szerepértelmezése* van a mentornak, mivel ez befolyásolni fogja az egész mentorálási folyamatnak a szervezését vagy akár a mentorált tanulásának, illetve tanulástámogatásnak az értelmezését is.

A mentor szerepének definiálása különböző lehet a mentor és mentoráltja között, ami akár feszültségekhez is vezethet. Érdekes eredményeket hozott egy ausztrál vizsgálat,²⁰ amely a különböző mentori szerepértelmezéseket vizsgálta mentoroknál és mentoráltaknál. A két alcsoport nézeteiben közös pont volt, hogy a mentori szerepre szakértői szerepként tekintenek. Elgondolkodtató azonban, hogy míg a mentorok „tanulási partnerként” is értelmezik magukat (illetve a mentor szerepét) a tanulási folyamatban, addig a mentoráltak a „kapuőr”, „szülő” és „szomszéd” olvasatokat helyezik a mentort leíró metafora középpontjába.

A „szakértői” szerep egy klasszikus nézetet takar, hiszen a szakértő ebben a felfogásban a tudás birtokosa. A „kapuőr” a szakmai standardoknak való megfelelés „minőségellenőre”. A mentor „szomszédként” való értelmezése azt közvetíti, hogy a mentoráltak nagyra értékelik, ha a mentor rugalmas, jó hallgató, és segít reflektálni. Gyakran kötődik ez a szerep egy informális, kiegészítő vagy kompenzáló jellegű mentori szerephez, ami a viszonylagosan lazább, spontán és azonnali szociális és érzelmi segítségnyújtást biztosítja. A mentor mint „szülő” metaforán belül leginkább a megközelíthetőség, a nem ítélező odafordulás, a törődő, nyitott, biztonságot nyújtó kapcsolat emelkedett ki. Ez utóbbi három szerepdefiniációt kevésbé említették maguk a mentorok, inkább gondolták magukat „tanulási partnernek”, és számoltak be a mentorálás pedagógiai megújulást jelentő előnyeiről, a szakmai identitás alakulásának kölcsönösen befolyásolt módjairól, a kritikai reflexióról, amely új perspektívát nyújt, a szakmai párbeszéd lehetőségét biztosítja a mentorálásban, és új lendületet is ad számukra. A kapuőri, szomszédi vagy szülői feladatok betöltése, úgy tűnik, sokkal több erőforrást igényel, vagy több kérdés, bizonytalanság kapcsolódik hozzá, amit nehéz mentorként betölteni. Például „bármikor” rendelkezésre állni vagy jól „lavírozni” a biztonság nyújtása és a meghallgató attitűd, valamint az értékelést is megvalósító szülői, illetve kapuőri pozíció között nem mindig egyszerű kihívás.

¹⁸ AYDOGMUS et al. 2018; KIARIE et al. 2017.

¹⁹ KUMARI et al. 2022.

²⁰ CURTIS et al. 2024.

A mentorszerep és a mentorálási folyamat definiálása tehát vitatott, illetve többféle tartalommal és megvalósítási lehetőséggel telített. Ezt mutatják azok a metaforák is, amelyek az imént említett kutatásban fókuszba kerültek. Izgalmas kérdés, hogy milyen pozícióból látják magukat a mentorok, és hogyan látják őket a mentoráltak, s ezen elképzelések, elvárások, illetve szerepdefiníciók illesztése hogyan lehet mindkét fél számára kielégítő.

Különösen hatékonyak mondható a mentorálás, ha a professzionális tanulás együttműködésen alapuló kultúrájának markáns példájaként tekintünk rá, amelynek középpontjába a hierarchikus, mentorok által uralt megközelítés helyett a kétirányú részvételért való közös felelősségvállalás kerül. Egy kiegyensúlyozottabb, vagy ha úgy tetszik, kiegyenlítettébb, partneri kapcsolatban még a reflexiós módszerek is építenek a mentor és a mentorált együttműködésére és az abból származó hozadékokra.

A kutatások tehát arra világítanak rá, hogy mennyire fontos egy jó mentori kapcsolatban a szerepértelmezés, a munkajellemzők, sőt akár a személyiség bizonyos faktoraiban való összeillesztés is. De mit lehet tenni akkor, ha mindezt nehéz kontrollálni (márpedig gyakran nehéz)? Amikor nem feltétlenül ezek mentén az illeszkedések mentén szerveződnek a mentor-mentorált párok? Több út is járhatónak bizonyulhat. Ezek között az egyik, hogy újra lehet gondolni a mentorpárokat, ami bizonyos esetekben szükséges lehet, de nagyon sok kudarcérzéssel járhat.²¹ Lehet kiegészítő helyzetekre, kérdésekre mentori segítséget kérni. Alapvetően hosszú távon, preventív lehetőségként megfontolható lehet egy olyan mentorrendszer kiépítése is, amely akár kiegészítő jelleggel rendszerben kezelné a mentorok által kínált lehetőségeket, erősségeiket, és a mentoráltak – időnként speciális – egyéni igényeihez lehetne támogató mentorsegítség is találni.

S van, amikor az egymás mellett való kitartás is működőképes – mert például nem töri át a kényelmetlenség határhelyzetét a nehézségekben található feszültség –, és bár talán küzdelmesebb összehangolódási folyamattal szembesül mentor és mentorált, mégis annak sokféle tanulságából profitál, előrelendítő tapasztalatokkal.

A reflexió módszertani repertoárja kapaszkodót jelenthet jól működő mentori kapcsolatokban, valamint nehezen beinduló és egymásra nehezebben hangoló esetekben egyaránt. S szerepe is többféle lehet, a szakmai kérdésekről való beszélgetéshez felületet adó muníciótól a mentori kapcsolat komfortosabbá tételéig egymás mélyebb megismerése által.

²¹ Johann Gyula jelen kötetben található tanulmányában arról számol be, hogy egy másik, hasonlóan érzékeny helyzetben, jelesen lelkigondozói szerepben is adódhat olyan helyzet, amikor határokba ütközik a segítő fél (JOHANN 2024, 229. o.).

A reflektív módszerek és a mentorálás

Az eddigiekben a mentor-mentorált összeállítására vonatkozó kutatásokra tekintettünk rá, a következőkben arról lesz szó, hogy milyen szerepet játszhat ebben az egymásra hangolódásban, szakmai és személyes kapcsolati térben a reflexió, a reflektív tevékenység.

Vitathatatlan, hogy minden szakmatanulás, szakmai szocializáció kapcsán alapvető szerepe van a folyamatos elemzésnek, munkáink újraértelmezéseinek, újragondolásainak, nemhiába jelenik ez meg a képzési programokban is kiemelt témakörként.²² Talán kevésbé szoktunk ebben kapcsolatalakító, kapcsolatmoderáló lehetőséget is látni vagy kifejezetten tudatosan élni ezzel. A mentorálás egyik központi kérdése a mentorált (ön)reflexiójának támogatása, illetve az abban való elmélyedés segítése. Viszont emellett éppoly fontos, hogy ezekre a technikákra úgy is tekinthetünk, mint a mentori kapcsolatot erősebbé tevő stratégiai eljárásokra. Így tud a párbeszéd, a tanácsadás, a kompetencia fogalma a reflexió és a mentorálás módszertani és fogalmi körülbástyázása is lenni.

Ha azt a szempontot is mérlegeljük, hogy mind a reflexió szakmai, mind a kapcsolati szerepének alapvetően ugyanaz a szemléleti alapja – mégpedig a konstruktív tanulás, konstruktív együttesség –, akkor ennek a két szerepnek az összefonódása is vitathatatlan a szakmai-személyes kapcsolatalakulási térben.

A reflexió értelmezései

A reflexió köznyelvi értelemben megjegyzést, észrevételt jelent, illetve azt, amikor valaki visszagondol különböző eseményekre, helyzetekre, és azok hatásait értékeli. Sokszor olvasható abban az értelemben is, mint valakinek a gondolataira vagy cselekedeteire adott külső reakciók, értékelések. Pedagógiai kontextusban inkább jelent önértékelési aspektusokat, illetve fókuszokat, amikor az egyén a saját tapasztalatait, gondolatait, érzéseit elemzi.²³

A reflektív elemzés kiindulhat konkrét tapasztalatból, a „helyzet kétségéből”, de lehet párbeszédként is tekinteni rá a problémát jelentő (vagy egyszerűen csak végiggondolt) helyzet és a reflektáló között.²⁴ A reflektivitás nemcsak a technikák „önmagukban való” alkalmazását jelenti, hanem annál jóval többet: a saját magunkra való figyelem mellett az elemzett területre való fókuszálást is. Lényeges, hogy

²² NAGY 2024, 198. o.

²³ A reflexió sajátos formája a teológiai reflexió, amelyről bővebben olvashatunk e kötetben PÁNGYÁNSZKY Ágnes tanulmányában (2024).

²⁴ SZIVÁK 2003; 2014.

a reflexió értékek melletti elköteleződéssel is jár, a tevékenységek kritikus szemléletével, újraértelmezésével, felülvizsgálatával, a tanítási célok és értékek elemzésével,²⁵ valamint fontos kitétele az adaptív szemlélet, a különböző dilemmákkal való „együtt lélegzés”.²⁶

A reflexió irányulhat kompetenciákra, szólhat nézetekről, hozzájárulhat a szakmai identitás, szerepértelmezés kérdéseihöz vagy akár a szakmai *ars poetica* (ha úgy tetszik: küldetés) megfogalmazásához. Lehet „felszínibb”, gyors reflexió (azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során); de lehet javító, korrekciós szándékú is. Sőt ugyanúgy reflexiónak minősülhet egy kötetlen áttekintés az adott tevékenységről, mint egy jóval szisztematikusabban elemző, kutatási minőségű végiggondolás vagy akár tudományos elméletekhez történő kapcsolódás is. Így a reflexió lehet beszámoló arról, hogy milyen kulcsemények történtek, vagy milyen kapcsolódás van a korábbi szakmai tapasztalatok és a tudás között; és mélyíthető különböző magyarázatok, általánosítás lehetősége felé, valamint akár a rekonstruálás, újraértelmezés irányába is.

A reflexió lehetőség a fejlődésre, hiszen új szempontok kerülhetnek elő, s közben lehetőség arra is, hogy megmutassuk: az éppen aktuális helyzetet nem berögzült állomásnak, anyagainkat pedig nem kész, változtathatatlan produktumoknak tekintjük, hanem mindent rugalmasan alakíthatónak gondolunk. Közben pedig folyamatosan üzenetet hordoz, kommunikál is rólunk másoknak, hiszen önreflexióinkkal megmutatjuk, hogy mi az, ami számunkra hangsúlyos, fontos, kiemelendő; vagy éppen ellenkezőleg: mi az, amire „nincs vagy kevésbé van szemünk”. A tapasztalatok megfogalmazása könnyebbé teszi azok kezelését, változtatását is, és így új utak keresését indíthatja meg.

A reflexiók helye, szerepe a mentorálási folyamat konstruktív tanulási terében

A mentortanárok számára kihívás egyszerre jól kiegészíteni gyakorlati tapasztalataikkal a tanárjelöltek elméleti ismereteit, s közben folyamatosan figyelni a mentor és a mentorált közötti kapcsolat alakulásának finom rezdüléseit is. Jó esetben a kető összekapcsolható, s miközben a szakmai kérdésekre válaszokat keresnek (vagy újabb kérdéseket fogalmaznak meg közösen), közben kölcsönösen meg is ismerik egymást, s a korábban felvázolt s oly nehezen megfogalmazható bizalmi légkör is épül, és „könnyűvé”, átláthatóbbá, biztonságosabb térré alakul a mentorált számára is.

²⁵ SERESNÉ BUSI 2015.

²⁶ Lásd PÁNGYÁNSZKY 2024, 48. o.

Ma már olvashatunk a „konstruktivista” mentorok jellemzőiről is²⁷ a számukra ajánlott stratégiákkal együtt, amelyek között az osztálytermi megfigyelés mellett a szakmai tanulási közösségek működtetése és a tanárjelölt ebbe való bevonása éppen úgy szerepel, mint a technológiai integráció vagy maga a reflexió is. Közben hangsúlyozva, hogy a mentorált korábbi tudására építve segítsék a tanításhoz szükséges készségek elsajátítását, a tudás épülését a Hudson-féle öttényezős modellel, a tényezők között például a rendszerkövetelményekkel, a modellezéssel vagy éppen a visszacsatolással. Érdeemes észrevenni, hogy a konstruktív mentor feladatai között a reflexió éppen a korszerű tanulásfelfogás miatt (is) lényeges, amellet, hogy ennek mintáját adja, közvetíti a tanárjelölt felé is.

A reflexiók a mentor és a mentorált kapcsolatának építése mellett természetesen „szigorúbban véve” szakmai szempontokból is rendkívül fontosak. A szakmai oktatási környezet is egyre összetettebb, amire olyan új mentorálási modellek reagálnak, mint például a jövőfókuszú mentorálási modell,²⁸ amelynek középpontjában egyrészt a kapacitások, erőforrások építése áll (ami egyúttal hangsúlyosan egyfajta gondolkodásmódot is jelent²⁹), másrészt a folyamatosan változó oktatási térre való hatékony reagálás az innovatív, progresszív attitűdök megerősítése mellett (amelyben a potenciálok, a partnerség és a lehetőségek hangsúlyozódnak).³⁰

Reflektív technikák a mentorálási folyamatban

Az általános célokon túl a mentorálási folyamatban a mentor és a mentorált közötti kapcsolat épüléséhez is hozzájárulnak a reflektív technikák.

A *fogalmi térkép* a reflektálóban mobilizálódó fogalmakat és e fogalmak közötti kapcsolatokat ábrázolja, s megvalósítható mindez a mentor és a mentorált fogalmi hálóinak egymás felé való feltárásával vagy akár közös fogalmi háló készítésével is. Hasonló módon működik például a *fal* technikája, amelyben az egy-egy fogalomhoz kapcsolódó fogalmak feltárása történik úgy, hogy néhány ezek közül (mint téglák) már a falban feltüntetésre kerül, a többi pedig maguknak kell „hozzáépíteniük”. A téglák helye szabadon változtatható, de a fogalmak elhelyezésének struktúrája a fogalom belső építkezésének struktúráját is tükrözi. Az *oszlopok* technikájával mind a mentor, mind a mentorált kifejezheti, hogy milyen célokat tud megfogalmazni egy pedagógiai (rész)folyamat kapcsán, egyre fókuszáltabb, szűkebb megfogalmazásokkal, majd az óra utáni reflexióban áttekinthetik, hogy mi valósult meg ezek-

²⁷ DAMOAH–KKALO 2024.

²⁸ CARVER-THOMAS – DARLING-HAMMOND 2017; SIMS–JERRIM 2020.

²⁹ BIESTA 2019.

³⁰ LARSEN et al. 2023.

ből a célokból. A *jövőkerék* is egy egyszerűen, mégis nagyon hatékonyan működő technika, amely reális vagy képzeletbeli jövőbeni események következményeinek átgondolására való módszer, elképzelve, hogy az adott problémát egy bizonyos idő múlva hogyan fogja vajon majd megoldani a jelölt. Ezzel már lesz egy pozitív jövőbeli kép a fejében, amellyel akár erőforrást is mobilizálhat. A *metaforatechnika* pedig a kevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak megismerésére szolgáló módszer.

Az eredetileg nem dialogikus formák, mint a különböző narratív reflexiók, reflektív naplók, metaforák, a *jövőkerék* vagy a fogalmi térkép módszere is behúzható abba a térbe, amelyben az erről való beszélgetés zajlik, és azok a felületek is egészen változatosak lehetnek, amelyeken keresztül mindez megvalósulhat (pl. különböző történetek, mesék kínálása is lehetséges, amelyeken keresztül akár a tanulószervezésről, akár a különböző értékekről, akár mentor és mentorált kapcsolatáról lehet üzeneteket megfogalmazni). Sokkal egyszerűbb ezeken a felületen keresztül, azok közvetítésével kifejezni választásainkat, nehézségeinket, dilemmáinkat és azzal kapcsolatban megfogalmazni kérdéseinket. S megfogalmazhatja mindezt a mentorált és a mentor is, így nem egyfajta hierarchiát erősítve, inkább a különböző utakat, lehetőségeket keresve és közös tanulásukból kölcsönösen építkezve.

A reflektív technikák dialogikus változatai eleve együttműködésre és közös nézőpontok együttes érvényesítésére építenek. Ezek között olyanokat találunk, mint a „kritikus barát” módszere, a támogatott felidézés vagy a reflektált modellálás, amikor például egy mintául kínált módszer bemutatására kerül sor, miután az azt bemutató is reflektál, vagy irányítja az erről való megbeszélést. Hasonlóképpen együttműködésen alapul a közös kísérletezés, amikor a mentor és a mentorált együtt próbálnak ki egy ötletet saját tanulócsoportjaikban, és utána erre közösen reflektálnak (így az egyik legmarkánsabb módon valósulhat meg a mentorálttal való közös tanulás, amely a mentorok tanulásának is kiemelt területe).³¹ Anélkül, hogy itt minden lehetséges technikát tárgyalnánk, még megemlíthjük az akciókutatást és az esetmegbeszélést vagy a saját élményekről, tapasztalatokról szóló történetek, személyes gondolatok rögzítésére szolgáló reflektív naplót vagy páros reflektív naplót, amelyekkel a kronologikus sorrendben leírt eseményekből elemezhetőek az okok, a hatások, a szerepek.

A módszerek mindig valamilyen konkrét célt szolgálnak, ahhoz választva alkalmazhatók eredményesen. A különböző előfeltevéseket, nézeteket, hiteket nagyító alá vehetjük a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács, illetve a metaforák alkalmazásával.³² Magát a reflektív gondolkodást, annak folyamatát pedig kutathatjuk,

³¹ NAGY 2024, 194. o.

³² SERESNÉ BUSI 2015.

megfigyelhetjük a hangosan gondolkodás, a támogatott felidézés vagy a narratív módszerek segítségével.³³

A reflexió vonatkozhat értékek, motivációk tisztázására; egymás fogalmi struktúráinak megismerésére, szakmai kérdések alternatív megközelítésének bemutatására is. Ezáltal a reflexió és annak különböző módszerei, eljárásai segítséget nyújthatnak abban is, hogy megismerje egymást a mentor és a mentorált, s ezt főképp úgy éri el, hogy kontextust „épít”, így támogatva a másik megértését. Ha ez a reflexió kölcsönösen működik, kölcsönösségen alapul – azaz megmutatja magát benne mind a mentor, mind a mentorált –, akkor a helyzet is komfortosabbá válik, s hozzájárul a sokat emlegetett bizalmi légkör megteremtéséhez. Hozadéka tehát komplex: a mentor és a mentorált közös munkájának kiindulását segíti, hiszen megmutatja, milyen fogalmakkal, milyen konstruktumokban gondolkodik a mentorált, honnan „indulnak” közös gyakorlati útjukra, de a mentor megmutathatja azt is, hogy az ő „fejében mi van”, azaz ő milyen konstruktumokban gondolkodik, hol vannak egyezések vagy hangsúlykülönbségek a mentorált fogalmaihoz képest. (Mindezt nem normatív módon, csak a jelenség szintjén megismertetve.) A mentor látni igyekszik, de ugyanakkor láttat is: figyeli, hogy vajon a konstruktív tanulás honnan indul, és megfoghatóvá teszi saját fogalmi rendszerét, nézeteit is a mentorált számára.

A reflexiókra tehát általában mint a szakmai helyzetek, vagy tapasztalok újragondolásának módszereire tekintünk, miközben ezek a módszerek akár félreértéseket is tisztázhatnak mentor és mentorált között, illetve támogathatják egymásra hangolódásukat, kommunikációjukat is, különösen ha mind a mentori, mind a mentorálti olvasatát látni engedjük közben.

Így a módszerek alkalmazásával korrigálódhatnak vagy árnyalódhatnak olyan helyzetek, amelyek lehet, hogy a kiinduláskor az eltérő szerepértelmezések vagy a személyiségbeli jellemzők kapcsán konfliktusosabb vagy kevésbé komfortosabb mentor-mentorálti párosok összeállítását jelentették. Természetesen nem lehet a módszerektől várni minden megoldást, de nagyon sok esetben előremozdító, ha teret adunk a módszerek alkalmazásából fakadó tanulságoknak, hozadékoknak, és kölcsönösségen alapulva a mentor saját maga is megmutatja saját fogalomértelmezéseit, dilemmáit, és egyfajta „szakmai énfeltárással” él.

A mentorok és a mentoráltak közötti hatékony mentori kapcsolat belső mechanizmusa időnként nehezen és nem egyértelműen artikulálható, az biztos azonban, hogy fontos kulcstémái a pozitív kapcsolat, a növekedés és a lehetőségek biztosítása, a biztonság nyújtása és a céltudatosság, amelyhez mindig egy lépéssel közelebb kerülhetünk a kölcsönösen működtetett reflektív tevékenységekkel és szemlélettel.

³³ SZIVÁK 2010.

Hivatkozott művek

- AARTS, Rian – KOOLS, Quinta – SCHILDWACHT, Rita: Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43. évf. 2020/2. sz. 1–19. o. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- AULETTO, Amy: Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 2021. 102. sz. 103321. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321>
- AYDOGMUS, Ceren et al.: Perceptions of transformational leadership and job satisfaction. The roles of personality traits and psychological empowerment. *Journal of Management and Organization*, 24. évf. 2018/1. sz. 81–107. o. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.59>
- BAKER, Vicki – PIFER, Meghan – GRIFFIN, Kimberly: Mentor-protégé fit. *International Journal for Researcher Development*, 5. évf. 2014/2. sz. 83–98. o. <https://doi.org/10.1108/IJRD-04-2014-0003>
- BIESTA, Gert: What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38. évf. 2019/6. sz. 657–668. o. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- BOZEMAN, Barry – FEENEY, Mary K.: Mentor Matching. A „Goodness of Fit” Model. *Administration & Society*, 40. évf. 2008/5. sz. 465–482. o. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0095399708320184>
- BROK, Perry den – WUBBELS, Theo – TARTWIJK, Jan van: Exploring beginning teachers’ attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23. évf. 2017/8. sz. 1–15. o. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- CARVER, Charles S. – SCHEIER, Michael F.: *Személyiségpszichológia*. Ford. Albert Ágnes et al. Osiris Kiadó, Budapest, 2011.
- CARVER-THOMAS, Desiree – DARLING-HAMMOND, Linda: *Teacher Turnover. Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute, Palo Alto, 2017. Web: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf. (Letöltés: 2024. május 12.)
- CHANG, Po-Chien et al.: Proactive Career Orientation and Subjective Career Success. A Perspective of Career Construction Theory. *Behavioral Sciences*, 13. évf. 2023/6. 503. <https://doi.org/10.3390/bs13060503>
- CURTIS, Elizabeth et al.: The positioning tensions between early career teachers’ and mentors’ perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*, 50. évf. 2024/3. sz. 1327–1349. o. <https://doi.org/10.1002/berj.3974>
- DENG, Connie – GULSEREN, Duygu – TURNER, Nick: How to match mentors and protégés for successful mentorship programs. A review of the evidence and recommendations for practitioners. *Leadership & Organization Development Journal*, 43. évf. 2022/3. sz. 386–403. o. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2021-0032>
- DENG, Connie – TURNER, Nick: Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes. *Personnel Review*, 53. évf. 2024/2. sz. 580–604. o. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535>

- DAMOAH, Benjamin – KHALO, Xolani: Constructivist Mentor. Influence of Mentor Teachers on Mentees. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15. évf. 2024/1. sz. 62–71. o. <https://doi.org/10.47750/jett.2024.15.01.007>
- EBY, Lillian T. et al.: Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72. évf. 2008/2. sz. 254–267. o. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jvb.2007.04.005>
- HUWE, Jennifer M. – JOHNSON, W. Brad: On being an excellent protégé. What graduate students need to know. *Journal of College Student Psychotherapy*, 17. évf. 2003/3. sz. 41–57. o. https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J035v17n03_04
- INGERSOLL, Richard et al.: Seven Trends. The Transformation of the Teaching Force. *CPRE Research Reports*, 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593467.pdf>. (Letöltés: 2024. június 29.)
- JOHANN Gyula: „...a reám bízottakat híven pásztorolom...”: Felkészülés a lelkigondozói szerepre – a segítő beszélgetés. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és... 1.) 220–232. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.17>
- KIARIE, Mary A. Wambui – MARU, Loice C. – CHERUIYOT, Thomas Kimeli: Leader personality traits and employee job satisfaction in the media sector, Kenya. *The TQM Journal*, 29. évf. 2017/1. sz. 133–146. o. <https://doi.org/10.1108/TQM-09-2015-0117>
- KODÁCSY-Simon Eszter: A konstruktív tanulási modell elemei a Biblia tanulásképében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és... 1.) 63–79. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.05>
- KUMARI, Kalpina et al.: The interplay between leaders' personality traits and mentoring quality and their impact on mentees' job satisfaction and job performance. *Frontiers in Psychology*, 13. évf. 2022. 937470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937470>
- LARSEN, Ellen et al.: Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 2023. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>
- NAGY Krisztina: A mentorképzésről. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és... 1.) 190–205. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.15>
- PÁNGYÁNSZKY Ágnes: Gyakorlat, kontextus és teológiai reflexió: A teológiai képzés megújulásának új kölcsönhatásai. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi

- Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és... 1.) 35–51. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.03>
- POTEAT, Laura F. – SHOCKLEY, Kristen M. – ALLEN, Tammy D.: Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74. évf. 2009/3. sz. 332–337. o. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.003>
- SCHULLERI, Phillipa: Teacher Mentoring. Experiences from International Teacher Mentors in Kazakhstan. *Asian Journal of Education and Training*, 6. évf. 2020/2. sz. 320–329. o. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.320.329>
- SERESNÉ BUSI Etelka: Reflektív módszerek, reflektív technikák. In: Hegedűs Judit – Seresnő Busi Etelka (szerk.): *Módszertani kézikönyv pedagógia szakos tanári képzéshez*. BME Tanárképző Központ, Budapest, 2015. Web: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002>. (Letöltés: 2024. június 29.)
- SIMS, Sam – JERRIM, John: *TALIS 2018. Teacher working conditions, turnover and attrition*. UK Department for Education, 2020. Web: <https://eric.ed.gov/?id=ED604489>. (Letöltés: 2024. június 29.)
- SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.
- SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.
- TSAI, Janet: Comparing Mentor and Mentee Perspectives in a Research-Based Undergraduate Mentoring Program. In: *Proceedings of the ASME 2012 International Mechanical Engineering Congress & Exposition*. 5. köt. *Education and Globalization; General Topics*. Houston, 2012. 229–239. o. <http://dx.doi.org/10.1115/IMECE2012-87723>
- VOSTAL, Meg – HORNER, Christy – LAVENIA, Kristina: Considering the Mentoring Dyad through the Lens of Relational Trust. *Action in Teacher Education*, 43. évf. 2019/1. sz. 1–17. o. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1683480>