

A mentorálási folyamat belső dinamikája

Dilemmák megjelenése a hittanár mentorjelöltek portfólióiban

■ SERES-BUSI ETELKA

Evangelikus Hittudományi Egyetem
docens
E-mail: busi.etalka@gmail.com



■ NAGY KRISZTINA

Evangelikus Hittudományi Egyetem
adjunktus
E-mail: honthegyi.nagy.krisztina@lutheran.hu



■ BALOGNÉ VINCZE KATALIN

Evangelikus Hittudományi Egyetem
tudományos munkatárs
E-mail: katalin.vincze@lutheran.hu



DOI: 10.61894/LP.2025.100.8-9.3

- A mentorálás, bár alapvetően támogató kapcsolat, számos belső dilemmát és kihívást rejt mind a mentoráltak, mind a mentorok számára. Jelen tanulmány a hittanár mentorjelöltek portfólióiban megjelenő dilemmákra fókuszál, azzal a céllal, hogy feltárja a mentori szerepértelmezéssel, a döntéshozatali folyamatokkal kapcsolatos kérdéseiket, vívódásaikat. Az elméleti háttér a mentorpedagógusi kompetenciák fejlődését, valamint a dilemmák szociálpszichológiai háttérét és a döntési heurisztikák szerepét vizsgálja a mentorálási kontextusban. A kutatás az Evangelikus Hittudományi Egyetemen 2022 és 2024 között végzett hittanár mentorok portfólióinak anonimizált szövegeit vizsgálja narratív tartalomelemzéssel. Az eredmények rávilágítanak a mentorjelöltek által megfogalmazott főbb dilemmacsoportokra (pl. a direktív irányítás és a reflektív kísérés, illetve az értékelések kritikai és támogató hangsúlyai stb.), valamint a szakmai határok és a személyes bevonódás közötti egyensúly keresésére. Különös figyelmet kapnak a mentor saját szerepére, a mentoráltak sokféleségére és a mentorálási módszerekre vonatkozó reflexiók. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a dilemmák felismerése és tudatos feldolgozása a mentorok saját fejlődési folyamatának fontos része, és a mentori közösségekben való megosztásuk hozzájárulhat a tanulóközösségek kialakulásához és a mentorképzés hatékonyságának növeléséhez. Az eredmények hasznos visszajelzést nyújthatnak a képzők számára a mentorhallgatók szakmai és identitásfejlődésének jobb megértéséhez és támogatásához.

Kulcsszavak: mentorálás / dilemmák / mentorpedagógus / portfólióelemzés / önreflexió / szakmai identitás / mentori kompetenciák

Problémafelvetés

A mentorálás támogatáson alapuló kapcsolat, amelyben több olyan helyzet áll(hat) elő, mely kihívásként, megküzdéssel járó feladatként azonosítható nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok számára is. Sőt számukra komoly kihívás lehet, hogy hogyan tudnak megfelelni a mentoráláshoz kap-

csolódó elvárásoknak, illetve annak, hogy a közös munkához alkalmas légkört megteremtsek. S bár ez közös munka és kölcsönös együttműködés eredményeként jön létre, az adott folyamatot illetően mégis gyakrabban fogalmazódik meg a mentor felelőssége, ami a mentorokban sok kérdést vethet fel. Ezeknek a dilemmáknak és bizonytalanságoknak a kihangsúlyozása időnként nehéz feladat lehet a mentorok számára, mivel szerepük jellegéből adódóan attól tarthatnak, hogy ezzel gyengeségüket fejezik ki, és ez kompetenciáik hiányát közvetíti.

A mentorálási folyamat inherens velejárója a döntéshozatali kényszer, amely gyakran bizonytalanságok és dilemmák közepette valósul meg. A mentorok számára ez a helyzet tovább bonyolódik a saját, egyéni mentori stílus kialakításának komplex feladatával. A döntések meghozatala tehát folyamatos mérlegelés és reflektív folyamat eredménye, amelyet számos bizonytalansági faktor és etikai dilemma övez. A mentori professzió képviselőiben különös feszültséget teremthet az a gyakori társadalmi és szakmai elvárás, amely a mentort a szakterület magabiztos és elismert képviselőjeként pozicionálja.

Ezeket a dilemmákat azonban a mentori tanulási és a mentorálási folyamat természetes velejáróinak tekinthetjük. A dilemmák felvállalása és megfogalmazása ráadásul a mentorok tanulásában, a mentori identitásalakulásban fontos, sőt elengedhetetlen (ön)reflexiós alapot, a mentori közösség, a mentortársak számára pedig megerősítést jelent. A mentorképzés keretei között, majd azt követően a formálisan és informálisan működő mentori körökben a bizonytalanságokról, kérdésekről való közös gondolkodás az adott közösséget tanulóközösséggé is teheti, aminek számos pozitív hozadéka lehet.

Elméleti háttér

A mentorpedagógusi kompetenciák

Az, hogy a mentorrá válás előfeltétele a „magas szintű szaktárgyi, szakpedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kompetencia, a hatékony tanári kommunikáció, és folyamatos fejlesztésük”, természetesnek tekintjük (MAJOR–SZABÓ–ANTALNÉ 2016, 50. o.). Különböző kutatások arról számolnak be, hogy tanárok általában akkor vállalják fel a mentori szerepet, ha az alapvető pedagóguskompetenciákkal kapcsolatban már felvértezettnek gondolják magukat (KUH–HAGENAUER–GROSCNER 2022).

Major Éva, Szabó Éva és Antalné Szabó Ágnes az EMCC (European Mentoring and Coaching Council) keretrendszerének a meghatározásait alapul véve készített egy szintezett leírást a kezdő és gyakorlott mentorokat jellemző speciális mentori kompetenciákról. Ebből is kiolvasható, hogy míg a kezdő mentor az alapvető mentori feladatok ellátására, a keretek kialakítására és a támogató kapcsolat megalapozására fókuszál, addig a gyakorlott mentor képességei jóval komplexebbek. Jellemző rá a mélyebb önreflexió, az elméleti tudás és a tapasztalatok szintézise, a rugalmas alkalmazkodás, a problémás helyzetek magabiztos kezelése, a tanárjelölt autonómiájának és kritikai gondolkodásának tudatos fejlesztése, valamint a mentorálási technikák kreatív és kritikus alkalmazása, illetve továbbfejlesztése. Ez a fejlődési út a direktívebb támogatástól a facilitatív, *empowering*¹ partnerség felé vezet.

Tovább elemezve ezt a leírást azt láthatjuk, hogy a gyakorlott mentorok döntései stratégiaileg meg-

¹ Az „empowering partnerség” olyan kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló együttműködés a mentor és a mentorált között, amelynek célja a mentorált megerősítése, önállóságának fejlesztése. Ekkor a mentor úgy segíti a mentoráltat, hogy az megtapasztalhatta erőforrásait, és képes legyen önállóan cselekedni és dönteni.

alapozottabbak, és a mentorált autonómiáját jobban támogatják. Nemcsak a tartalomra és a módszerekre koncentrálnak, hanem az okok felfejtésére is, és képesek a folyamatokat mélyebben átlátni. Bizonytalanság esetén magasabb szintű önreflexióval, fejlettebb problémamegoldó képességekkel és az elmélet-gyakorlat szintézisével közelítenek a helyzethez. Míg a kezdő mentor számára a bizonytalanság gyakran szorongásforrás lehet, addig a gyakorlott mentor nagyobb valószínűséggel képes azt a fejlődés egyik lehetséges motorjaként vagy tudatosan menedzselendő kihívásként kezelni. A gyakorlott mentor bizonytalansága inkább a komplex helyzetek árnyaltabb megértésére irányuló igényből fakadhat, és kevésbé a saját kompetenciáinak alapvető megkérdőjelezéséből.

A dilemmák szociálpszichológiai háttere, a döntési heurisztikák

A mentorok dilemmáinak azonban éppen a mentori szerep sokrétű és szubjektív természetéből adódik egy további, jelentős forrása. A mentorok tisztában vannak azzal, hogy a mentori szerep nemcsak elméletileg, hanem a személyes értelmezések szintjén is sokféleképpen definiálódik. Tudatosítják, hogy a mentoráltak saját jelentései eltérőek lehetnek a mentorálással kapcsolatban, más aspektusait látják meg, és ebből fakadóan eltérő szükségleteik és elvárásaik vannak a folyamattal szemben. Ez a felismerés tovább növeli a mentorra nehezedő nyomást, hogy megtalálja az egyensúlyt a professzionális elvárások, a saját szakmai identitása és a mentorált egyéni igényei között.

A mentorálás gyakorlata során számos dilemma merül fel; ezek olyan nehezen eldönthető kérdések vagy konfliktushelyzetek, amelyekben nincs egyértelmű „jó” válasz, hanem értékek vagy prioritások ütköznek a róluk való, általában erőteljes érzelmi nyomatékú gondolkodás során. Ezek a dilemmák szólhatnak a mentorálási folyamat általános kérdéseiről, lehetnek etikai jellegűek, illetve a mentorálás folyamatával, tevékenységeivel, kommunikációjával kapcsolatosak.

EBY és munkatársai (2000) rámutatnak, hogy a mentoráltak kedvezőtlen élményei nem csupán a mentor–mentorált párosítás sikertelenségéből adódhatnak, hanem fakadhatnak az értékrendbeli különbségekből, a felek eltérő személyiségjegyeiből, a mentor távolságtartó vagy éppen manipulatív viselkedéséből, sőt akár a mentori szakértelem hiányából is, amely interperszonális alkalmatlanságot vagy módszertani felkészületlenséget tükrözhet. Ezek a potenciális nehézségek rávilágítanak arra, hogy a mentorok folyamatos „kalibrációs” folyamatokon mennek keresztül, amelyek magukban foglalják a szociális megismerést, a helyzetek árnyalt értékelését és a komplex döntéshozatalt. A mentorok dilemmái és bizonytalanságai éppen azért maradhatnak fenn vagy húzódnak el, mert igyekeznek a lehető legadaptívabban reagálni mentoráltjuk egyedi igényeire és a legmagasabb szintű támogatást nyújtani.

A komplex társas helyzetekben többnyire nem tudatos módon többféle döntéshozatali szabályt, heurisztikát² működtetünk (CZIBOR–BERECZKEI 2014). Ezeket a heurisztikákat (pl. társas csere, *tit for tat* stb.) gyakran ahhoz képest is változtatjuk és váltogatjuk, hogy mennyi információ van a résztvevőkről, illetve hogy ez az információ hogyan változik. A dilemmák megléte bizonyos helyzetekben sokkal inkább bizonyítéka a nagyobb szakértelemnek, hiszen a mérlegelő, többféle kiindulópontot lehetővé tevő hozzáállás éppen a lehorgonyzás (azaz egy téves, a döntési kiindulópontozó való me-

² A heurisztika olyan redukciós eljárás, amely korábbi kognitív sémák alapján „segít megfelelő, bár sokszor nem tökéletes választ találni nehéz kérdésekre.” KAHNEMAN 2013, 116. o.

rev ragaszkodás) elkerülésében segít. A nézetek szerveződésének nyílt vagy zárt kognitív stílusa és az attitűdök érték kifejező vagy énvédő funkciói serkenthetik vagy gátolhatják a dilemmák megjelenését (CZIBOR–BERECZKEI 2014).

KAHNEMAN (2013) szerint az intuitív és a szakértői döntéshozatal között az a különbség, hogy ismétlődő helyzetben a korábbi tapasztalatok és látens tudattartalmak gyorsabb – és elfogadható – döntést eredményeznek. MÉRŐ (2008) szerint ezek az összefüggések specifikusak, elsősorban szituatív változóktól és a döntési szituációban lévő kognitív képességeitől, tapasztalataitól függenek. A mentorálási helyzetekben gyakran találkoznak a mentorok nyitott problémákkal, melyekre jellemző, hogy változó körülmények között merülnek fel, kreatív hozzáállást igényelnek. Egy félig strukturált probléma esetén a lehetséges helyes (illetve nem megfelelő) megoldások száma is megnő, valamint a helyzet szubjektív megítélése is erősen súlyozza a szituációt, így a dilemmák még könnyebben fennmaradhatnak. Ráadásul csak később derül ki, hogy optimális volt-e a döntés. Több mentorálási helyzetre jellemző, hogy a mérlegelési idő megnövekedése és a megoldások értékelését befolyásoló variábilis tényezők miatt a tapasztalatok meglete ellenére is tovább élnek a helyzetekhez kapcsolódó dilemmák.

A kutatás bemutatása

A mentorálással számos kutatás foglalkozott, azonban a benne zajló folyamatok, különösen a döntési helyzeteket befolyásoló dilemmák megragadásával csak néhány.³ Ezeknek a dilemmáknak a pontos rekonstrukciója kihívást jelenthet, hiszen a kapcsolat a valós idejű interakciók során dinamikusan alakul.

A pedagógusok döntései mögött húzódo gondolkodási folyamatok feltárására több módszer létezik, ilyen például a támogatott felidézés. Ennek az egyébként izgalmas módszernek azonban megvannak a maga nehézségei és potenciális hátrányai. A pedagógusoknak lehetősége nyílhat „a bizonytalan döntéseket kihagyni beszámolójukból”, továbbá jelentős idő telhet el az esemény és annak reflektív megbeszélése között, ami torzíthatja a felidézést (SZIVÁK–NAGY–GAZDAG 2019, 7. o.).

Jelen tanulmányunkban egy alternatív megközelítést alkalmazunk: azokat a mentorjelölti portfóliókban⁴ explicitté tett dilemmákat és belső vívódásokat elemezzük, amelyeket a képzésben részt vevők a képzőhely felé kommunikáltak. Ebben a kontextusban a mentorjelölteknek lehetőségük és idejük volt arra, hogy tudatosan döntsenek arról, mely kérdéseket vetik fel, és milyen mélységben osztják meg az azokról való gondolkodásukat. Ez a módszer betekintést enged a mentorrá válás folyamatának azon szubjektív tapasztalataiba és kihívásaiba, amelyek a formális értékelési kereteken belül, mégis védett térben fogalmazódnak meg.

³ Közülük egy éppen a heurisztikákhoz kapcsolódóan arra mutatott rá, hogy a mentorok gyakran benyomásalapú döntéseket hoznak, és nem feltétlenül értékelési stratégiák mentén járnak el. BURDEN–TOPPING–HALLORAN 2018.

⁴ A portfólió válogatott és reflektált dokumentumgyűjtemény, amely lehetővé teszi a fejlődés bemutatását és a tanulási út értékelését.

Eredmények

Jelen tanulmányunkban egy a hittanár mentorok szerepértelmezéseire fókuszáló kutatás alapozó, feltáró jellegű szakaszának eredményeit mutatjuk be. Első lépésben a dilemmákat vizsgáltuk narratív tartalomelemzéssel.⁵ A mintát az Evangélikus Hittudományi Egyetemen 2022 és 2024 közötti egymást követő három évben végzett hittanár mentorok portfóliói alkották.⁶

A mentorjelöltek⁷ portfóliói megannyi belső dilemmáról, vívódásról tanúskodnak. A megfogalmazott dilemmák gyakran a mentor saját értékeiből, tapasztalataiból és a mentorált egyedi helyzetéből fakadnak. Sokszor saját magukban élnek meg feszültséget azzal kapcsolatban, hogyan tudnak a leghatékonyabban segíteni, mikor és hogyan avatkozzanak be, hogyan adjanak visszajelzést anélkül, hogy megbántanák a mentoráltat vagy korlátoznák önállóságát.

A terjedelmi korlátok nem engedik, hogy minden egyes területet részleteiben ismertessünk, ehelyett néhány különösen érdekes problématerület bemutatására vállalkozunk a mentori szereppel kapcsolatban. Az egyes dilemmaterületeket egy-egy portfólióból származó idézettel érzékeltetjük, ún. vignette-ekhez⁸ hasonlóan alkalmazva őket.

A fő dilemmacsoportok a tartalomelemzés alapján

Dilemma	Belső kérdés	Tipikus következmény
Direktív irányítás ↔ reflektív, facilitáló kísérés	„Mennyi konkrét tanácsot adjak, hogy ne fojtsam el az önállóságot?”	Transzmisszív (gyors, de függőséget teremt) vs. konstruktív stílus (időigényes)
Értékelő ↔ támogató nyomaték	„Hogyan kritizáljak anélkül, hogy a kapcsolat sérülne?”	Burkolt eufemizmus → félreértés, vs. túl puha feedback → „fejlődéslassulás”
Altruizmus ↔ karrierhaszon	„Segítek, de építem-e közben a saját státuszomat?”	Önfeladás vs. ambivalens attitűd
Mélység, minőség ↔ idő- és energia-hatékonyság	„Van-e erőm mély kérdéseket föltenni egy rohanó nap végén?”	Kifáradás, kiégés, csökkenő mentori elégedettség vs. felszínesség
Szakmai határ ↔ személyes bevonódás	„Mennyire engedjek közel? Mikor lépjek hátra?”	Távolságtartó, hideg kapcsolat vs. túlzottan védelmező/paternalisztikus hozzáállás
Tekintély ↔ sebezhetőség	„Be merjem-e vallani, ha nem tudom a választ?”	Defenzív, irányító kommunikáció vs. hiteles modellként működő mentor

⁵ A szövegek elemzésekor adattriangulációt végeztünk, és a kódok kialakításában folyamatos egyeztetéssel dolgoztunk a validitás és a megbízhatóság követelményeinek teljesítése érdekében.

⁶ A portfóliók elemzéséhez a hallgatók engedélyét kértük, és ehhez mindannyian hozzájárultak. A személyiségi jogok tiszteletben tartása érdekében kizárólag anonim módon idézzük szövegrészleteiket. Az idézetek után feltüntetett számok közül az első a mentorjelölt véletlen számgenerálással kapott sorszámát, a második pedig az idézett szöveg helyének oldalszámát jelenti.

⁷ A mentorjelöltek olyan hallgatók, akik gyakorlatvezető mentorpedagógus képzésben vesznek részt. Közöttük többeknek van már gyakorlata a tanárjelöltek gyakorlatának vezetésében.

⁸ A vignette „az oktatáskutatásban már régebről ismert, helyzetelemzésre, párbeszéd kezdeményezésére alkalmas eszköz, melynek segítségével egy adott szituációt tanulmányozni lehet, párbeszédet lehet róla indítani, és így mélyebb betekintés során értelmezhetővé válik a vizsgált eset dinamikája”. THOMSON 2021.

A mentor saját szerepére vonatkozó dilemmái

A mentorrá válás új szerep felvételét jelenti, mely a korábbi tanári, hittanári szereptől jelentősen eltér (SWENNEN et al. 2010; NAGY 2020). A felnőttek tanulásának, pályakezdésének támogatásához nem elegendő a tanári kompetenciák birtoklása: a mentoroknak el kell köteleződniük a mentori hivatás mellett (M. NÁDASI 2010), és ennek érdekében szükségük van sajátos képzői, mentori tudás, készségek és képességek megszerzésére (KOTSCHY et al. 2016). Mindez a saját felkészültséggel, ágenciával kapcsolatos magabiztosság megrendüléséhez, elbizonytalanodáshoz vezethet (KÁLMÁN 2019; NAGY 2020). A mentori munkavégzés, a mentori szerepben való megerősödés egyben a nézőpontok és látásmódok, a szervezetben betöltött szerep és az identitás változásával is járhat (RAPOS et al. 2020).

Én mint mentortanárr?

A mentorhallgatók többsége portfóliója alapján – bár fontosnak tartja a mentori felkészülést, érzékeli a mentori szerep összetettségét és saját fejlődési szükségleteit – magabiztosnak tűnik. Többen számolnak be arról, hogy közel áll hozzájuk a támogató attitűd, személyiségvonásaik alapján alkalmasak a mentori szerepre, és örömet szerez nekik ennek gyakorlása. Például: „Örömet okoz, és megtiszteltetés a leendő hitoktatók segítése, támogatása a gyakorlat során [...], mert előszeretettel veszek részt segítő-támogató-fejlesztő folyamatban...” (5, 5). Ám ez nem mindig van így.

1. vignette. Én mint mentortanárr? – Biztos, hogy idevaló vagyok?

„Én mint mentortanárr? [...] Kezdeti lelkesedésemben jócskán megcsappanva, kétkedésekkel telve érkeztem [...] Csak kezdődjön el a nap, talán mégis itt van a helyem, majd meglátjuk.” [...] „Bár lassan kezdtem úgy érezni, itt van a helyem ezen a képzésen, a csoportos megosztás során ez kezdett elpárologni. Mezei kis hittanárnak éreztem magamat a többiek között, akik szerteágazó tudományos munkát végeznek, több évtizedes tanítási tapasztalatuk van, és már rengeteg tanárpalántát segítettek a növekedésben. Nekem van annyi erőm, van annyi tapasztalatom, van annyi tudásom, hogy másokat segítsek a kibontakozásban? Biztos, hogy idevaló vagyok?” (13, 3, 4, 5)

Amint az 1. vignette megmutatja, az új szerep felvétele mindenekelőtt felveti azt a kérdést, hogy a mentor motivált-e az új feladatkör betöltésére, illetve hogy ezek a motivációk milyen jellegűek. Komoly gátló tényező lehet, ha nem biztos abban, hogy képes arra, hogy – a vignette írójának szavaival élve – másokat segítsen a kibontakozásban. Már az első mondat kérdésként való megfogalmazása is erre utal (13, 3). Majd így folytatja kétségei kifejtését: „Kezdeti lelkesedésemben jócskán megcsappanva, kétkedésekkel telve érkeztem [...] Csak kezdődjön el a nap, talán mégis itt van a helyem, majd meglátjuk.” (13, 4) (Hasonlóan fogalmaznak más mentorok: „Félelem is van bennem” (2, 5); „nehéz azt elengedni, hogy nem tudok megfelelni az elvárásoknak, mindig lesz hiba, hiányosság abban, amit csinálok.” (17, 66) Ezek a mondatok tele vannak aggodalommal, de megjelenik bennük a reménykedés is. A mentorjelölt összehasonlította magát társaival, s ez csak fokozta az amúgy is meglévő bizonytalanságát: társait nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak, gyakorlott mentoroknak, tudományos munkát végző szakembereknek, míg magát „mezei kis hittanárnak” látja (13, 5). Szavai az önbizalom kérdéseit is érintik.

Kiket mentorálunk?

Amikor a mentorképzési portfóliók tükrében tekintünk rá az evangélikus hitoktatásban részt vevő hittanár szakos mentoráltak helyzetére, tudatában vagyunk a kutatás azon korlátjának, hogy a mentor nem feltétlenül látja és érti a „teljes képet”, azaz mentoráltja tanulási folyamatának egészét. Azonban észrevételei, a mentorált munkájával kapcsolatos dilemmái – ha sajátos „fénytörésben is”, de – kiemelnek fontos szempontokat, és természetes összefüggéseiben mutatnak rá a mentorált pályakezdő kollégák munkájára, kihívásaira és azokra adott válaszaikra. Mit tudunk meg a portfóliókból a hittanár szakos mentoráltakról: személyiségükről, helyzetükről, fontos élményeikről és reflektálásra hívó dilemmáikról, a munkájukat, fejlődésüket akadályozó és az azt támogató tényezőkből? Amellett, hogy az evangélikus hitoktatásban dolgozó mentorok maguk is egészen változatos körülmények között végzik szolgálatukat,⁹ a rájuk bízott mentoráltak is jellegzetes sokféleséget mutatnak szak¹⁰ és tagozat,¹¹ előképzettség¹² és életpasztalat,¹³ végső soron generációs különbségek tekintetében.

2. vignette

„Sokat gondolkodtam azon, hogy a hat hallgató, akikkel eddig együtt dolgozhattam, mennyire különbözőek voltak. Nemcsak a személyiségük, életkoruk, képzettségük, szociokulturális háttérük, családi állapotuk terén, hanem abban is, hogy ki mennyi szakmai tapasztalattal a háta mögött érkezett hozzám. Így mindegyikükönél különböző volt a szerepem és a feladatom. Kinél inkább szakmai, másnál inkább érzelmi, és csak nagyon minimális mértékben pedig szakmaszocializációs jellegű teendőm volt. Természetesen mind a három aspektus jelen volt mindegyikükönél, de mindenkinél más és más volt a domináns.” (12, 5)

Szinte mindegyik mentor kiemeli, milyen sok időt és figyelmet fordít a mentorálttal való előzetes megismerkedésre. Remélik, így megelőzhetőek vagy adott esetben hamarabb kezelhetőek a súrlódások is, de egymás megismerésére (2, 32) és a „folyamatos kommunikációra” (5, 16) mintegy a közös munka megalapozásaként is tekintenek. Ilyenkor sajátos hittanos dilemmaként vetik fel az értékrendben (3, 12) és a kegyességben¹⁴ (14, 5–6) tapasztalható különbségeket. „Ismét két órát beszélgettünk, mely során a teológiai látásmódok újra erőteljesen megjelentek. [...] az ettől eltérő megközelítés egy kicsit szokatlan neki, de nem zárkózott el teljesen. [...] nyitott volt és lelkes.” (12, 5) Több mentorjelölt is megfogalmazza mentoráltjával kapcsolatban, hogy a már megszerzett hitoktatói gyakorlat túlzottan határozottá teheti (6, 13; 14, 20), vagy éppen ellentétesen hathat: „Azzal, hogy gyakorlott hitokta-

⁹ Egyházi iskola kisebb vagy nagyobb létszámú csoportjaiban, állami vagy alapítványi iskolákban utazó hitoktatóként – jellemzően kisebb, olykor azonban nemcsak osztályfokokonként összevont csoportokban heti egy órában. 8 (36): „Meg kell különböztetnem az állami iskola hit- és erkölcsstan óráit a keresztyény iskolák hittanóráitól. Nemcsak azért, mert feleannyi idő sincs az oktatásra, hanem azért is, mert az iskolák miliője teljesen más.”

¹⁰ Tanár, lelkész vagy lelkészi munkatárs szakosok.

¹¹ Nappali, esti vagy levelező tagozaton.

¹² Alapképzés vagy másoddiploma; pedagógusmúlt vagy más munkatapasztalat vagy ezek hiánya.

¹³ Kb. huszonegy-hatvanöt éves mentoráltak.

¹⁴ „A kegyesség a mai szóhasználatban az embernek Istennel szembeni vallásos magatartását, az iránta érzett tisztelet belső és külső megnyilvánulásainak összességét foglalja magában.” (VLADÁR 1995, 19. o.). „A protestáns egyházakban lévő mai kegyességi irányzatok sokszor felekezeti határtól függetlenül léteznek” (THOMA 2009, 109. o.) A hívő kegyességének jellemzőit (és azt is, hogy őt elsődlegesen milyen kegyességi irányzatba sorolhatnák be) hitén túl a hitbeli élményei, tapasztalatai, istenképe, de személyiségének tudatos és tudattalan elemei és ezek kölcsönhatásai is meghatározzák (THOMA 2009).

tó, erősebb volt benne a bizonyítási vágy és a megfelelési kényszer. [...] A gyakorlat alatt és utána is többször beszéltünk, és próbáltuk oldani ezt a görcsöt. Végül ő is ugyanarra a következtetésre jutott, hogy túl nagy magával szemben az elvárás.” (6, 85).

Hogyan (ne) mentoráljunk?

A mentorhallgatók dolgozataikban gyakran írnak arról, hogy milyen mentorok szeretnének lenni, esetleg visszaemlékeznek saját mentori példaképeikre (lásd például: 11, 16). Az ideális mentort nagyjából a szakirodalomból ismert tulajdonságokkal ruházzák fel, és a „jó mentorálást” összetett tevékenységként ragadják meg. Komoly dilemmát jelent azonban szerepértelmezésükben a védelmezés és a „szabadon engedés” helyes arányának megtalálása.

3. vignette. Mit kellene tennem, hogyan segíthetném a felkészülésüket, órai tanításukat a legjobban? (18, 3)

„Tudom, fontosak a keretek, mégis furcsa, már-már ambivalens érzéseim vannak a kezdő kolléga és a köztem lévő viszony kapcsán. Mentoraként semmiképpen sem szeretnék a főnöke, de az anyukája sem lenni. [...] Néha elgondolkodom, valóban segítség-e az, ha már-már anyai szerepben vagyok jelen a mentorált mellett. Hol is húzódnak ennek a nevelési módnak a határai...” (9, 32)

Az idézet szerzője a mentorálttal kialakított támogató viszonyát a vezető–beosztott, illetve az anya–gyermek kapcsolathoz hasonlítja, ami a védelmezés igényét, egyben alá-fölé rendeltséget jelez. Pontosan érzékeli, hogy habár jó szándékból táplálkozik, a tanulást, a tapasztalatszerzést és a szakmai megerősödést akadályozó mentori hiba a mentorált túlzott védelmezése vagy ennek ellentéte. Erről elmélkedik önkritikusan egy másik mentor is: „Az engem meghatározó segítő-támogató attitűd kapcsán kérdés lehet az, hogy ez a hozzáállásom ne billenjen át a paternalisztikus attitűdbe, amely a mentorált önállóságát akadályozhatja. [...] Tudatosan kell figyelmet fordítanom azonban arra, hogy ne billenjen meg az egyensúly a »mélyvízbe dobás« irányába...” (5, 31) A mentorhallgatók tehát fontosnak tartják az egyensúly megtalálását és a határok meghúzását, a gyakorlatban ez mégis nehézséget jelent számukra.

A mentori szereppel kapcsolatos dilemmák és önreflexió irányulhat a mentorálásban felvetődő konkrét esetekre is, amikor a mentornak egy adott szituációban kell eldöntenie, hogy mit tegyen, mire jogosítja fel mentori pozíciója és pedagógiai tapasztalata, mennyire ragaszkodik „a saját elképzeléséhez”, mennyire engedjen teret a mentorálténak, megfogalmazza-e ellenvetéseit, kételyeit, vagy inkább a súrlódás elkerülését tartsa szem előtt (13, 24). Ezekben a helyzetekben a mentorok szerep- és tanulásfelfogása összeütközésbe is kerülhet azzal, ahogyan a gyakorlatban cselekszenek, cselekedtek. Az általános jellegű és konkrét dilemmák és döntések kölcsönösen hatnak egymásra, és alakítják a mentorok szerepértelmezését.

Hogyan lehet építő a kritika?

A mentorálás irodalmában és gyakorlatában két eltérő irányt azonosíthatunk az értékeléssel kapcsolatos felfogások tekintetében. Az egyik szerint a mentorálás olyan biztonságos, ítélkezésmentes tanulási környezet, amellyel összeegyeztethetetlen, ha a mentort értékelő szerepbe helyezik (European Commission 2010; STÉGER 2010). A másik – hazánkban is meghonosodott – irány a mentorok kiemelten fontos feladatának tekinti az értékelést (lásd például: KOTSCHY 2016). A jelzett probléma meg-, illetve

feloldása nagyon nehéz, hisz a visszajelzés (a korszerű tanuláselméletek és a kompetenciaalapú, képzési kimeneti követelményekben való gondolkodás alapvető eleme) nehezen képzelhető el az értékelés mozzanata nélkül (NAGY 2020), amely a mentorálásban elsősorban fejlesztő értékelést jelent, legfőbb célja, hogy rámutasson arra, amit a mentorált már elért, és arra, amiben még fejlődnie kell. Az értékelő szereppel szorosan összekapcsolódik a tanácsadói és a kritikus baráti szerep, melyek mind-egyike komoly szakmai és mentori felkészültséget, jó kommunikációs készséget és a reflektivitás magas szintjét feltételezi, s nem egyeztethető össze könnyen a támogatás verbális megfogalmazásaival.

4. vignette. Ki vagyok én, hogy bárkit minősítsek, megítéljek? (12, 4)

„Számomra a legnehezebb feladat, hogy hogyan fejezzem ki másoknak nemtetszésem. Hogyan mondjam azt valakinek, hogy amit csinál, az nem jó, anélkül, hogy megbántsam? Kihez, mikor és hogyan szóljak, hogy az semmiképp ne legyen rosszindulatú, lenéző? Ki vagyok én ahhoz, hogy kollégákat kritizáljak? Ez lesz a legfontosabb tanulási folyamatom a közeljövőben.” (8, 6)

Hittanár mentorhallgatóink az értékelés tekintetében számos nehézséget jeleznek. Többen írnak arról, hogy számukra ez a legnehezebb feladat (lásd fent). Ezt a mentorok számos személyes okra vezetik vissza, melyek gyakran összekapcsolódnak: 1. a) Úgy látják, hogy a kritikus magatartás nem jellemző rájuk, nem szeretnek így viselkedni: „Nem szeretek a másik emberben hibát keresni, kritizálni” (18, 4); „Biztos, hogy ezt szeretem?” (13, 5); 1. b) esetleg a bátorság hiányával hozzák kapcsolatba: „Nem mindig merem őszintén és határozottan elmondani a véleményemet, túlságosan is konfliktuskerülő vagyok e téren” (16, 10–11). 2. A kritikus magatartást negatív jellemzőkkel (például rosszindulat, lenézés – például 8, 6), elutasított tevékenységekkel: szabályozás (13), állandó kontroll; a saját vélemény ráerőltése a mentoráltra (6), minősítés, megítélés (12) kapcsolják össze. 3. Tartanak attól is, hogy szavaik rossz hatással lehetnek a mentoráltakra („ne bizonytalanítsam el a hallgatót, ne vegyem el az önbizalmát” [16, 10–11]).¹⁵ 4. További problémát jelent, hogy a kritika gyakorlása ellenkezik mentori szerepfelfogásukkal: „Mikor a gyakorlatvezető mentorpedagógus képzésre jelentkeztem, elsősorban egy segítő, együtt gondolkodó szerep képe lebegett előttem” (12, 4), esetleg 5. mértéktartásukkal: „Ki vagyok én...?” (2, 8, 12)¹⁶ (Feltűnő, hogy az értékeléssel kapcsolatos aggodalmaikat gyakran kérdő mondatokban fejezik ki, lásd az előbbieket, továbbá: „Mit tennék, ha...?” [12, 4], „Hogyan mondjam...?” [8, 6]) 6. A mentorok mindannyian érzékelik az értékeléssel járó a felelősséget, de többen is úgy érzik, hogy nem elég felkészültek erre: „Vajon készen állok-e erre a felelős szerepre?” (13, 5), illetve saját gyengeségüként, hiányként, szükséges fejlődési irányként azonosítják az értékelési feladatokra való felkészülést („Gyengeségeim közé tartozik, [...] igyekszem ebben fejlődni” [18, 4]; „Ez lesz a legfontosabb tanulási folyamatom a közeljövőben” [8, 6]; „Ami elgondolkodtat számomra, és mindenképpen többet kell dolgoznom rajta, az a kritika megfogalmazása” [5, 13–4]).

Megkönnyíti a visszajelzői, értékelői szerep felvállalását a mentorok számára az, hogy ismerik az őszinteség, a hitelesség és a tanulás támogatásának jelentőségét a mentorálási folyamatban, azt gon-

¹⁵ Ezzel kapcsolatban tapasztalataik ellentétesek. Vannak, akik úgy látják, hogy a mentoráltak általában jól fogadják a visszajelzést (6), mások szerint ez nehézség lehet (12), és van, aki mindkettőt megtapasztalta (16).

¹⁶ Szinte fohászokodás a következő kijelentés: „Mit tennék, ha egy egyetemista gyakornokról vagy már egy ideje pályán lévő kollégáról úgy vélem, hogy teljesen alkalmatlan? [...] Adja Isten, hogy mentori munkám során ne legyen szükség drasztikus lépésekre a leendő vagy már meglévő kollégákkal kapcsolatban.” (12, 4)

dolják, hogy „a mentorált abból tanul, ha közösen megbeszéljük a felmerülő problémákat, nehézségeket” (18, 4); hogy „szükség van a hibákra való rámutatásra”, mert ez „továbbvezet” (13).

Mit tanul a mentor a mentorálttól?

5. vignette

„Elsősorban a más személyiségen keresztül átszűrt bibliai történetek, az ő feldolgozásuk sokszínűsége és az IKT eszközök magától értetődő használata volt számomra ezeknek a heteknek a hozadéka. Az énekeket azóta mi is kivetítjük. A kreatív módszerekből is lestem el tőlük.” (15, 19) „Úgy éreztem, van mit átadnom, megosztanom, és közben én is tanulok tőle. [...] Nem azt éreztem, hogy én mindent – is – tudok, hanem azt, hogy milyen jó együtt menni ezen az úton.” (2, 54)

Az örömteli reflexiók megszületését azonban kemény munka előzi meg. Sokszor mind a mentor, mind a mentorált idő- és energiahánnal küzd, ráadásként a generációs különbségekből is adódnak problémák: „Mivel hangüzenetként jön az információ, még az utazással töltött holiditót se tudom erre használni, pedig általában akkor szoktam a levelezést intézni.” (17, 67) A generációs különbségben rejlő értékek is hangsúlyozódnak azonban, amikor egy mentor pozitív jellemzőként emeli ki, hogy „a tanárjelölt nagyon jól alkalmazza azt a képességét, amellyel rövid időn belül átlátja az adott feladat megvalósítását az összefüggések kontextusában” (5, 17). Előkerül az utazó hitoktatók alapvető tapasztalata magányos munkavégzésükről. Az erre való felkészítést és magányuk csökkentését öku-
menikus, gyülekezeti vagy egyházmegyei hitoktatói kör szervezésével tartják lehetségesnek (12, 8). Ugyanakkor az adott iskolán belüli erősebb és kiterjedtebb kollegiális kapcsolatok, amelyek a mentori munkát is nagyban segítenék, sajnos csak ritkán adóttak (17, 61). A magánélet és a munka összehangolásával kapcsolatban viszont többnyire pozitív tapasztalatokról számolnak be portfólióikban, de a mentorálás során is. Van, aki úgy érzi, magánélete és hivatása kiegészíti egymást (6, 11), más így ír: „...milyen szerencsés helyzetben vagyunk, hogy olyan munkát végezhetünk, ahol a tanár és a magánember összhangban lehet egymással, nem kell kompromisszumot kötni, megalkudni, hanem a két szerep erősítheti egymást.” (3, 10)

Zárszó

A hittanár mentorpedagógusok identitásában megjelennek a sajátos teológiai jelentések is (tanítványként, keresztény testvérként is látják magukat). Tovább árnyalja társadalmi szerepvállalásukat, hogy sokféle iskolában meg kell találniuk a helyüket, és a gyülekezet életében is végeznek tanítási feladatokat. Mindezek mellett az egyházi szervezetben is zajlik az új szerephez kapcsolódó enkulturációs folyamatuk. Elfogadottságukat pedig meghatározza hitoktató voltuk és ahhoz való viszonyuk, valamint mások erre vonatkozó nézetei. Ugyanakkor, mint egyikük jelzi is: „...a mentor hatása nem áll meg a tanárjelölt, tanár személyénél, hanem rajta keresztül bizony azokra a gyerekekre, fiatalokra is hat, akiket ez a tanár tanít.” (2, 32)

A mentorok számos, különböző forrásból eredő kihívással néznek szembe, melyek kezelése rugalmasságot, empátiát, tudatosságot és folyamatos önreflexiót igényel részükről. Látható, hogy a mento-

rok belső dilemmái a mentorálás emberi és szakmai komplexitásából fakadnak, így minden dilemma mögött mind pszichoszociális, mind szakmai kérdéseket, jelenségeket is találhatunk. A dilemmákról való gondolkodás artikulálása arra utal, hogy a mentorok tudatosan keresik a legjobb megoldásokat, az egyensúlyt a különböző szempontok között, és az is egyértelműnek tűnik, hogy a dilemmák felismerése és a velük való munka a mentorok saját fejlődési folyamatának fontos része.

A mentorjelöltek dilemmáinak tanulmányozása hasznos visszajelzéssel és tanulságokkal szolgálhat a képzőknek is: láthatják, milyen nehézségeket élnek át a mentorhallgatók szakmai és identitás-fejlődésük során, szembesülhetnek saját képzői tevékenységük hozadékaival és hiányosságaival, továbbá az eredmények fényében hatékonyan, célzottan fejleszthetik a mentorképzést, alakíthatják és reflektálhatják saját képzői tevékenységüket.

Köszönetünket fejezzük ki volt hallgatóinknak, amiért hozzájárultak portfólióik kutatásához!

The Internal Dynamics of the Mentoring Process

The Emergence of Dilemmas in the Portfolios of Religious Education Mentor Candidates

- ▶ **Mentoring, while fundamentally a supportive relationship, presents numerous internal dilemmas and challenges for both mentees and mentors. This study focuses on the dilemmas appearing in the portfolios of religious education (RE) mentor candidates, aiming to explore their questions and internal conflicts regarding mentor role interpretation and decision-making processes. The theoretical background examines the development of mentor-teacher competencies, as well as the socio-psychological background of dilemmas and the role of decision-making heuristics in the mentoring context. The research employs narrative content analysis to examine anonymized texts from the portfolios of RE mentor candidates who completed their training at the Lutheran Theological University between 2022 and 2024. The results highlight the main dilemma clusters articulated by the mentor candidates (e.g., directive guidance versus reflective accompaniment, critical versus supportive emphases in evaluations, etc.), as well as their search for balance between professional boundaries and personal involvement. Particular attention is given to reflections on the mentor's own role, the diversity of mentees, and mentoring methods. The study concludes that the recognition and conscious processing of dilemmas is an important part of the mentors' own developmental process, and that sharing them within mentor communities can contribute to the formation of learning communities and enhance the effectiveness of mentor training. The findings can provide useful feedback for trainers to understand better and support of mentor students' professional and identity development.**

Keywords: mentoring / dilemmas / mentor-teacher / portfolio analysis / self-reflection / professional identity / mentoring competencies

Felhasznált irodalom

- BURDEN, Sarah – TOPPING, Anne E. – O’HALLORAN, Catherine 2018. Mentor judgements and decision-making in the assessment of student nurse competence in practice: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Nursing*, 74. évf. 5. sz. 1078–1089. o. <https://doi.org/10.1111/jan.13508>
- CZIBOR Andrea – BERECZKEI Tamás 2014. Döntési heurisztikák társas dilemmahelyzetekben. In: Papp Barbara (szerk.): *Pszichológiai kutatások. A Nemzeti kiválóság program ösztöndíjasainak publikációi*. Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézet, Pécs. 20–28. o.
- EBY, L. T. – MCMANUS, S. E. – SIMON, S. A. – RUSSELL, J. E. A. 2000. The protégé perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57. évf. 1. sz. 1–21. o. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>
- KAHNEMAN, Daniel 2013. *Gyors és lassú gondolkodás*. Ford. Bányász Réka – Garai Attila. HVG Kiadó, Budapest.
- KÁLMÁN Orsolya 2019. A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7. évf. 1. sz. 74–97. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZÓKE-MILINTE Enikő 2016. *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf.
- KUHN, Clara – HAGENAUER, Gerda – GRÖSCHNER, Alexander 2022. “Because you always learn something new yourself!” An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers’ initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113. évf. 1–12. o. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- M. NÁDASI Mária 2010. *A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben*. 1. köt. *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. Szerk. M. Nádasi Mária. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–15. o.
- MAJOR Éva – SZABÓ Éva – ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2016. Mentori kompetenciák és óraelemzés. *Anyanyelv-pedagógia*, 9. évf. 1. sz. 50–60. o. <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.1.4>
- MÉRŐ László 2008. *Észjárások – Remix – A racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Tericum Kiadó, Budapest.
- NAGY Krisztina 2020. *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. PhD-disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- RAPOS Nóra – BÜKKI Eszter – GAZDAG Emma – NAGY Krisztina – TÓKOS Katalin 2020. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8. évf. 1. sz. 28–45. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- SWENNEN, Anja – JONES, Ken – VOLMAN, Monique 2010. Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36. évf. 1–2. sz. 131–148. o. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- SZIVÁK Judit – NAGY Krisztina – GAZDAG Emma 2019. A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana). *Neveléstudomány*, 2019. 7. évf. 1. sz. 5–19. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.1>
- THOMA László 2009. Problémamegoldási módszerek a különböző kegyességi formákban. *Sárospataki Füzetek*, 13. évf. 2. sz. 107–124. o.
- THOMSON, Stephanie – CORNELIUS, Sarah – KOPP, Erika – LAKERVELD, Jaap van 2021. Határátlépések a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 20. évf. 48. sz. 76–97. o. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.04>
- VLADÁR Gábor 1995. *Kegyes, kegyesség [szócikk]*. In: *Keresztyén Bibliai Lexikon*. 2. köt. Szerk. Bartha Tibor. Kálvin Kiadó, Budapest. 19–20. o. Web: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztyen-bibliai-lexikon-C97B2/k-C9FFD/kegyes-kegyesség-CA05C/>.