

A Pedagógiai Program 4. számú melléklete

# Mentorrendszer

A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium és Általános Iskola

Készült: 2011. évben

1. Módosítás: 2016.

A módosításokkal történő hatálybalépése: 2016. szeptember 01.

2. Módosítás: 2018.május 22.

A módosításokkal történő hatálybalépése: 2018. szeptember 01.

Harmat Mária, igazgató

# 1 Bevezetés

## 1.1 Az iskola küldetésnyilatkozata

A TKB Gimnázium és Általános Iskolát 2004 júniusában alapította A Tan Kapuja Buddhista Egyház. Iskolánk létrehozásának legfőbb célja, hogy a hagyományos iskolarendszerből kihulló, többségében roma/cigány fiatalokat felzárkóztassa, érettségihez, ettől függő piacképes szakmához, lehetőség szerint minél magasabb számban a felsőoktatásban folytatott továbbtanuláshoz juttassa. Amíg a hagyományos iskolarendszer általában eleve a családi háttere vagy személyes adottságai miatt átlagos készség szintű diákokkal számol, addig a TKBG és AI pedagógiai programja a többségében izolált közösségekben, mélyszegénységben élő, diákokat célozza meg, akik el sem jutottak a hagyományos középszintű oktatásig, illetve abban kudarcot vallottak, abból kihullottak. Célunk ennek megfelelően, hogy második esélyt teremtsünk ezen fiatalok számára. Az Alapító okiratban és a küldetésnyilatkozatban meghatározott tartalmakkal és formában a roma és nem roma származású tanulók számára olyan konvertálható tudás átadására törekszünk, amely a társadalomba történő integrációjukhoz, az esélyegyenlőséget megteremti. Intézményünkben az oktatást és a nevelést integráltan kívánjuk megjeleníteni, jelesül az a célunk, hogy a nálunk érettségizett és szakmát szerzett tanulók továbbtanulása és munkába állása előtt ne legyenek társadalmi korlátok. Dél-Baranya határ menti szegletében Alsószentmártonban – és több telephelyen – működő intézményünk az egyetlen felemelkedési és integrációs lehetőséget jelenti a szinte 100%-ban cigány lakosságú izolált településnek.

## 1.2 Az iskola vallási jellege, erkölcsi értékrendje

A buddhizmus nem térítő vallás, ennek megfelelően sem a diákoktól, sem a tanároktól nem követeli meg a világnézeti elkötelezettséget, sőt tiszteletben tartja azok vallási meggyőződését. Erre építkezik a buddhista hitoktatás, mely részletesen kitér a nyugati vallások tanaira, tudatosítja azoknak a minden vallásokban közös erkölcsi alapelveit. A buddhizmus így főként etikai és nem elvont filozófiai doktrínák formájában jelenik meg. Az oktatásban szervesen integrálódik minden, erre alkalmas tantárgyban. A buddhizmus etikai alapvetése – a magától értetődő erkölcsi alapelvek képviselésén túl – a következő, az iskola jellegéből adódó lelki-szellemi irányulásokat szorgalmazza úgy munkatársak, mint a tanulók irányába:

- az erőszak minden szintű elvetése az oktatás és nevelés terén, beleértve az erőszakos hangvételű kommunikációt is
- a tudás, megismerés és bölcsesség erényeinek alapozása

- együtt érző attitűd a szociális és kulturális szempontból alávett, illetve kirekesztett embertársakkal
- megértő figyelem, törekvő megismerés a másik kultúrájának irányába
- büntetés helyett a jutalmazás a motiváció eszköze
- a különböző vallások, világnézeti különbségek összehangolása, közös értékeik felmutatása
- az elfogadás és a tolerancia alapelvének szorgalmazása a diák-diák, diák-tanár és a tanár-tanár kapcsolatokban
- az erkölcsi és szellemi példamutatás minden kapcsolatrendszerben

## **2 A TKBG, mint második esély iskola**

Második esély iskolának nevezünk minden olyan intézményt és projektet, amelyik tudatos vállalás révén foglalkozik a formális iskolarendszertől kiszorult, vagy azzal veszélyeztetett, illetve a munkaerőpiacról kiszorult, vagy be sem került fiatalokkal, fiatal felnőttekkel az ő (re)integrációjuk érdekében.

A második esély jellegű iskolák ma már ismertek a fejlett világ szinte minden országában. Számtalan kísérlet történt a második esély iskolák leírására. Számtalan kísérlet – köztük komoly EU-s források bevonásával zajló célzott projektek – történt arra vonatkozóan, hogy mi módon lehetne a sikeres kezdeményezéseket terjeszteni. E számtalan kísérlet ellenére sem született meg az a modell, amely nagy valószínűséggel eredményesen adaptálható lenne különböző környezetekbe. Az eddigi erőfeszítések keretében csak olyan leírását sikerült ez idáig adni ezen iskoláknak, amely alapján ezen intézmények egyértelműen azonosíthatóak. Azaz annyit egyértelműen meg tudunk állapítani e leírások alapján, hogy egy szervezet második esély iskolának tekinthető-e avagy nem. Ugyanakkor nem sikerült olyan átfogó, egységes leírását, meghatározását adni ezen iskoláknak, amely alapján azok nem csupán azonosíthatóak, de reprodukálhatóak is.

Az azonosításra alkalmas leírások, értelemszerűen számos olyan elemet tárnak fel a tapasztalatok alapján, amelyek több-kevesebb dominanciával, de minden második esély jellegű iskola esetében jellemzőnek tekinthetőek annak ellenére, hogy ezen elemek közötti valós összefüggésekre nem tudnak megnyugtató magyarázatot adni.

### **2.1 Minden eredményesen működő második esély iskolára jellemző elemek**

- a diákokra irányuló fokozott figyelem
- fokozott törekvés a diákok megértésére és elfogadására
- a diákok személyes segítése, mentorálása

- a hiteles segítők biztosítása
- az érték-alapú kapcsolatokra, értékalapú kommunikációra törekvés

A TKB Gimnázium és Általános Iskolát *második esély* iskolának tekintjük abban az értelemben, hogy tudatosan vállalja fel azoknak a 14 éves vagy annál idősebb fiataloknak a problematikáját és a megoldáskeresést, akik középiskolai végzettséget szeretnének szerezni ám különböző problémáik miatt a „hagyományos” középiskolai rendszer nem tolerálja őket.

### 3 A mentorálás fogalmának értelmezése a TKB Gimnázium és Általános Iskolában

Iskolánkban a bevont tanulókkal mentortanárok foglalkoznak heti több órában. A mentorrendszer (mentor-mentorált páros) első alkalommal minden tanév elején a bemeneti mérések kiértékelése után kerül kialakításra. Ezen később bármelyik fél kezdeményezésére közös megegyezés alapján, vagy a tanulmányi vizsgák eredményének függvényében lehet változtatni. A mentorrendszer lehetővé teszi, hogy minden diák megkapja azt az egyéni figyelmet és segítséget, melyre fejlődéséhez szüksége van. A mentor feladata, hogy folyamatosan figyelemmel kísérje mentoráltja teljes életét - aminek csak egy része az iskolai élet. A mentor felelőssége, hogy mentoráltjával bizalmi viszony alakuljon ki és maradjon fenn. A mentor joga és kötelessége, hogy szükség esetén további szakemberekhez forduljon segítségért mentoráltja érdekében. A mentor feladata továbbá a diákkal kapcsolatos személyiségfejlesztő tevékenységek koordinálása.

A mentor szerepe, hogy segítse a tanulót a tanulásban, a különböző iskolai nehézségek leküzdésében valamint a pályaválasztásban.

A mentor ennek érdekében vállalja, hogy:

- rendszeresen találkozik a *patronált* tanulóival,
- kapcsolatot tart az osztályfőnökkel, szaktanárokkal, igazgatóval illetve szükség esetén a pszichológusokkal,
- családlátogatáson vesz részt,
- részt vesz azokon a találkozókön és egyéb rendezvényeken, amelyeket a program sikeres lebonyolítása érdekében szerveznek

#### A mentorált “nyeresége”:

- lehetőség a fejlődésre, a kudarcok legyűrésére
- tantárgyi ismeretek, tudások, tapasztalatok erősödése,
- különféle fontos kompetenciák erősödése,
- egy “kvázi barát”, akihez segítségért lehet fordulni,
- bizalmi kapcsolat egy kívülállóval, akinek köszönhetően a gyermek más
- nézőpontból tekinthet saját magára.

## A mentor “nyeresége”:

- egy újfajta felelősség: személyes kapcsolat olyanokkal, akikkel valójában nem áll személyes kapcsolatban,
- szakmai kihívás,
- újfajta kollegiális kapcsolat a programban résztvevő másik szaktanárral,
- a diákok világának, problémáinak, gondjainak mélyebb megismerése,
- a saját ismeretek és határok folyamatos tágítása,
- hatékonyabb sikeresebb fejlesztés

A foglalkozásokon egy mentornál, egy időben általában 1 vagy 2 diák tartózkodik, de nem ritkák a csoportos foglalkozások sem, (4-6 fő) mivel az itt tanuló diákok számára rendkívül fontos a segítségnyújtás. Legyen az bármilyen témakör.

A mentor, minden diákjáról részletes beszámolót és egyéni fejlesztési tervet készít, amit részben a bemeneti mérések eredményei, részben pedig a diákkal történő beszélgetés alapján dolgoz ki. A munkafolyamat nyomon követhetőségére heti munkatervet vezet.<sup>1</sup>

A mentorálások alkalmával 2 fő terület fejlesztése történik; a szövegértési-szövegalkotási<sup>2</sup>, valamint a matematikai kompetenciaterület<sup>3</sup>. Ezeken felül még az idegen nyelvi kompetenciaterület; szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, illetve az életpálya-építési kompetenciák is fejlesztésre kerülnek. Ezen komplexitást a speciálisnak mondható „gyermekanyag” igényeinek kielégítése hívta életre.

További már kidolgozott segédanyagok *Szülőföldem*<sup>4</sup> valamint *Nyitni a világra*<sup>5</sup>!

## 4 A célcsoport

Iskolánk tanulói többnyire mélyszegénységből érkező, labilis, alacsony státuszú családi háttérrel rendelkező, Hátrányos Helyzetű vagy Halmozottan Hátrányos Helyzetű roma/cigány fiatalság. Ahhoz, hogy érdemben tudjunk segíteni ezeken a gyermekeken, hogy közelebb kerülhessünk hozzájuk, és hogy a problémáikra valódi megoldást találjunk, fontos megértenünk viselkedésüket, hozzáállásukat, megnyilvánulásaik mélyebb okait.

---

<sup>1</sup> Adminisztrációs lapok a dokumentum végén 1-es illetve 2-es számú mellékletként

<sup>2</sup> 1-es számú függelék

<sup>3</sup> 2-es számú függelék

<sup>4</sup> 3-as számú függelék

<sup>5</sup> 4-es számú függelék

Persze, tapasztalataink szerint ezen okok száma végtelen lehet, és olykor racionálisan nem is magyarázható, de talán a probléma gyökereinek tisztázására a rendszeres családlátogatások mellett, a pszichológia nyújt némi segítséget.

## **4.1 A „problémás gyerek”**

### **4.1.1 Az egészséges fejlődés feltételei**

Az ember egészséges fejlődésmenetének eredménye, hogy megfelelő szintű adaptációs képességgel rendelkezik egy-egy adott életkori szinten. Ez az adaptációs képesség teszi lehetővé számára, hogy környezetével viszonylagos harmóniába kerüljön.

A veleszületett adottságok, mint belső feltételek és a környezeti hatások, mint külső feltételek dinamikus egymásra hatásának kiegyensúlyozott kölcsönkapcsolata eredményezi az egészséges fejlődést.

#### **4.1.1.1 Belső feltételek**

Az egészséges fejlődés belső feltételcsoportját alkotják az egyén öröklött adottságai. Elsősorban említhetjük alapfeltételként az átlagos testi adottságok meglétét. Az ép érzékszervrendszer, mozgásrendszer, beszédszervek és egyéb ép testi, szervi felépítettség a környezettel való megfelelő kontaktuskészség alapjául szolgál.

Szintén lényeges alaptényező a normál értelmi képességek megléte. Ez teszi lehetővé, hogy a gyermek racionálisan gondolkodjon, célszerűen cselekedjen és eredményesen bánjon a környezetével. Az értelmi képesség különböző funkciókból áll (emlékezet, figyelem, asszociációs képesség, ok-okozati viszonyok felismerése, vizuális analízis-szintézis, aritmetikai absztrakciós képesség stb.), amelyek változatos konfigurációkat alkotnak egymással. Ezek mérése révén ismerhető meg az intelligencia. Az egészséges fejlődéshez szükséges, hogy a konfigurációk eredményeként elérhető intellektuális teljesítmény az átlagos vagy normális intelligenciaövezetbe tartozzék (IQ 90 és 120 között).

A gyermek lelki habitusa, érzelmi reakcióképessége, temperamentuma, vagyis személyiségjellemzőinek alapjai részben öröklés által befolyásoltak, vagyis az emberi agy sajátosságaihoz kötődnek.

Az emberi agy két féltekéje különböző feladatok ellátására szakosodott. A bal félteke egy-egy területe irányítja az intellektuális, ésszerű, racionális, objektív, elemző, döntéshozó, gyakorlatias részünket. Itt helyezkedik el a beszédközpont is. A jobb félteke az intuitív, szimbolikus, ösztönös, kreatív, szubjektív, emocionális életünket vezérli. De szervezi a térlátásunkat, muzikalitásunkat és meghatározza humorérzékünket, aggodalmainkat és érzelmeink intenzitását is. Mindannyiunk életének belső komponálásában mindkét félteke részt vesz. Egyenként azonban eltérő a jobb vagy bal félteke dominanciája. A félteki dominancia, illetve a különböző funkciók irányítását meghatározó területek fejlettsége és jellegzetes kombinációi a személyiség különböző típusait eredményezik.

A veleszületett adottságok, a genetikus meghatározottságok a fejlődés során az érés folyamatában teljessé válnak. A testi-lelki-szellemi érés beépített menetrend szerint zajlik, amely a környezeti hatásoktól viszonylag független. Egy-egy funkció érettsége bizonyos, jól körülhatárolható időszakhoz köthető a fejlődés során. Természetesen egyéni eltérések mutatkoznak az érés ütemét illetően, azonban valamely funkció túl korai vagy túl késői érése kedvezőtlen hatást fejthet ki.

Az egészséges fejlődés szempontjából nélkülözhetetlen figyelembe vennünk, hogy a gyermek testileg-lelkileg-érzelmileg viselkedésében annak produkálására lesz képes, aminek teljesítésére szervezetileg érett, alkalmas, amihez a belső feltételek adottak.

#### **4.1.1.2 Külső feltételek**

Az egyén biológiai öröksége azokkal a környezeti befolyásokkal kölcsönhatásban határozza meg a fejlődést, amelyekkel az ember élete során találkozhat. Egyrészt adekvát környezeti hatások szükségesek az öröklött tulajdonságok érvényesüléséhez, másrészt a kedvező vagy kedvezőtlen környezeti feltételek módosíthatják is az öröklött adottságokat. A fejlődést befolyásoló külső környezeti tényezők spontán vagy tudatos mechanizmusokon keresztül fejtik ki hatásukat.

##### **A legjelentősebb környezeti tényezők:**

- elsődleges szocializációs közeg (család)
- másodlagos szocializációs közeg (iskola, barátok, rokonok)
- életmód, életstílus, tevékenységek, aktivitások köre
- Az elsődleges szocializációs közeg (általában a család) az a legjelentősebb közösség, amely a legkorábbi életszakasztól kezdve és a legtartósabban fejti ki hatását az egyén életére és annak fejlődésére. A család, különböző formában és mértékben biztosítja az egyén biológiai létét, a fejlődéshez és éréshez szükséges feltételeket.

Ahhoz, hogy a család, mint elsődleges szocializációs közeg helyesen töltse be az egészséges fejlődést elősegítő funkcióját, bizonyos feltételeket teljesíteniük kell:

- nyújtsa a biológiai gondozás feltételeit, az éréshez, fejlődéshez szükséges feltételeket
- tudjon biztonságot, védettséget, támaszt adni tagjainak
- a szülőknek alapvető irányultsága legyen a gyermek iránti szeretet, bizalom
- a szülő nyújtson a gyermek számára elismerhető, vállalható, pozitív mintát, hatékony viselkedési, magatartási, probléma – és konfliktuskezelési modellt, vagyis legyen olyan, amilyenné a gyermekét szeretné nevelni
- a szülő is éljen azon elvek szerint, amelyeket a gyermekben is jutalmazna
- fontos az összehangolt, rugalmas nevelési stílus

Amennyiben sikerül a fenti alapelveket követni, jó esély van rá, hogy kialakulhat az érzelmileg meleg, elfogadható nevelési légkör iskolánkban, amelyben a gyerek egészséges önbecsülésre tehet szert, ami az egészséges fejlődést kielégítően szolgálja.

Azonban azzal is tisztába kell lennünk, hogy az élet változatos fordulatai gyakran akadályozhatják, hogy ilyen ideális körülmények alakulhassanak ki.

A másodlagos szocializációs közegek a gyermek családon kívüli legintenzívebb kapcsolatrendszerei, amelyek alakító hatással lehetnek a fejlődésére. Jelentőségénél fogva kiemelésre méltó – esetünkben – az iskola, ahol fejlődést formáló erővel bírnak a pedagógusok, a nevelők és a kortárs csoportok.

Az iskola az intézményesült nevelés színtere, ahol a gyermek a legtöbb idejét tölti a családon kívül.

A gyermekek rendkívül sokféle és különböző eszközökkel formálhatók. Rugalmasság kell tehát a nevelő részéről, hogy megtalálja a leghatékonyabb formáló eszközöket. Mivel előtte már formálták a gyermeket valamilyen eszközzel a családban, azt is érdemes megismerni. Kettejük eszközrendszere akár kedvezőtlenül is befolyásolhatja egymást, ami többféle kimentet eredményezhet (pozitív vagy negatív). Lehet, hogy a tanárnak kell eszközöket váltani, lehet, hogy a szülőknek lenne célszerű. Ideális törekvés lehet az „együtt gondolkodás, együtt nevelés” lehetőségének megvalósítása. A feladat nem egyszerű. Az emberekkel végzett munkát nem lehet jól csinálni, csak egyre jobban. Fontos, hogy ezt mindig szem előtt tartsuk és kerüljük a túlzott elvárásokat saját magunkkal szemben is.

Az életmód, életstílus, kultúra, amely adott társas-társadalmi körülmények között és adott életkorban jellemző, szintén jelentős befolyást gyakorol a gyerekek fejlődésére.



Egészségesen fejlődik az a gyermek, aki tud életkorának megfelelő szinten játszani és ezt a tevékenységet helyezi előtérbe másokkal szemben. A játék többszörös hatást fejt ki a gyermeki pszichikumra. Ezen keresztül zajlik a gyermek önkifejező, öngyógyító és önfejlesztő tevékenysége. A játék során tanulja, gyakorolja a gyermek a különböző helyzetekre való reagálást, viselkedést. A játéktevékenység folyamatában fejlődnek, érnek az értelmi, érzelmi, viselkedéses, mozgásos funkciók arra a szintre, amely az iskolában kívánatos.

Az iskolaérett gyermek a megfelelő testi és értelmi fejlettség mellett szociálisan, készségeiben is alkalmassá válik az iskolai életre. Elfogadja a felnőtt irányítását, a szabályokat, s igyekszik azokat betartani. Kitartással végzi a feladatait, ösztönzi, hogy új jártasságokat, ügyességeket szerezzen. Eléri az érzelmi rátermettség állapotát, ami olyan képességeket foglal magában, mint az indulatok fékezésének, a vágyteljesítés késletetésének, a hangulat kiegyensúlyozásának az irányítása, önmaga ösztönzése, kitartás akkor is, ha nehézségek adódnak.

„A fejlett érzelmi képességű embernek nagyobb az esélye a megelégedett, termékeny életre, mert elsajátította azokat a lelki szokásokat, melyek teljesítőkéességét fokozzák; akinek semmi kontrollja nincs érzelmi élete felett, belső csatákban örlődik, melyek elvonják a koncentrált munkától és világos gondolkodástól ” (Goleman, 1997)

## **4.2 A problémás gyerek**

Amennyiben az egészséges fejlődés külső és/vagy belső feltételei nem adóttak, illetve a károsító bio-pszicho-szociális tényezők tartósan hatnak az egyén életében vagy életének bizonyos szakaszában, nagy a valószínűsége annak, hogy a működése problémássá válhat.

Hétköznapi, szubjektív értelemben azt mondhatjuk, hogy bárki, aki számunkra zavaró, nehezen kezelhető helyzetet teremt, az problémásnak tekinthető. A szubjektív értelmezés sajátos zsákutcája a probléma kivetítése, a projekció. Az ember lelki működésének nem tudatos énvédő mechanizmusa arra készíti az egyént, hogy helyzeteket úgy értékeljen, hogy nem vele, hanem a másikkal van a probléma.

„Az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja.”  
(Epiktétosz)

Felismerhető ez a jelenség például, ha egy türelmetlen pedagógus a gyermeket hibáztatja és bünteti, mert figyelmetlen, pizsmogó. Ilyenkor a gyermek igazságtalanságot, haragot él át, aminek

feszültsége aktív vagy passzív formában megjelenhet a viselkedésében. Vagy nyíltan kifejezi haragját és visszabeszél, bosszantja a tanárt, vagy gondolatban haragszik rá, de ettől a negatív érzelmi állapottól valóban lassúbb, elterelődőbb lesz, s a probléma öngerjesztő köre alakul ki. A formálódó gyermeki személyiség védelmére életkorilag jellemző természetes énvédő mechanizmus a projekció. Ezért a gyermek a társait, a tanárt hibáztatja egy-egy kellemetlen helyzet kialakulásáért. Nemcsak a gyermek, hanem egy helyzet bármely felnőtt résztvevője is élhet ezzel az elhárító mechanizmussal, ami kölcsönös hibáztatáshoz és nem konstruktív megoldáshoz vezet. A professzionális nevelőnek - tudásával és önismeretével - ügyelnie kell arra, hogy ne essék a szubjektív értelmezés hibájába, a projekciós mechanizmusok örvényébe, vagy legalább utólag felismerje és korrigálja azokat.

A különböző helyzetekhez való alkalmazkodás nehezíti, hogy az iskoláskorban a gyerekek még nem képesek pontosan érzékelni a határokat. Minél fiatalabb életkorról van szó, vagy minél problémásabb családból származik a gyermek, annál inkább kifejezett ez a vonás. Nem tudja, hogy meddig mehet el egy adott helyzetben és nem tudja megítélni, hogy mi vonatkozik rá. Emiatt egyrészt gyakori próbálkozásokkal tanulják a határok pontosabb észlelését, ami zavaró viselkedéseket eredményezhet. Másrészt olyan kritikát, fenyegetést is magára vonatkoztat, ami valójában nem neki szól. Ezért is veszélyes a differenciálatlan visszajelzés, értékelés, szankcionálás! Ezek miatt nőhet a gyerekek feszültsége, szorongása, ami további problémás viselkedésekben vezetődik le. Ezek miatt is fontos alapelv a TKBGben, hogy a tanulókat nem büntetjük!

Nem egyszerű feladat olyan egységes kritériumrendszer felállítása, amely alapján a problémás viselkedés biztonságosan meghatározható. Így a leginkább elfogadható értelmezés számunkra az, hogy azt a gyermeket nevezhetjük problémásnak, akivel szemben az élethelyzete nem támaszt fokozottabb követelményeket az adott életkorban elvárhatóhoz képest, vagy tartósan hiányos az alkalmazkodása, vagy nem tud megfelelni az adott szabályoknak, elvárásoknak.

#### **4.3 A problémás viselkedés háttere**

A teljesség igénye nélkül, a TKBG pedagógusai számára figyelembe veendő legjellegzetesebb pszichodinamikai állapotok, amelyek a problémás viselkedés hátterében meghúzódhatnak a következők lehetnek:

- figyelemfelkeltés
- tekintély - és hatalomszerzés

- feszültség levezetés
- modellkövetés
- tehetetlenség
- elkerülő jelleg
- provokatív jelleg
- kimerültség

#### 4.4 Záró gondolat

*„Ha másokat nem tudjuk megváltoztatni, jobb, ha magunkat változtatjuk meg.”* – tartja egy kínai bölcsesség. A TKBG pedagógusainak elsődleges feladata, hogy megtanulják összetett módon szemlélni a problémás viselkedést, és készek legyenek saját szemléletüket, eddigi gyakorlatukat az új kihívások, a változó követelmények ismeretében folyamatosan alakítani, fejleszteni. Hosszú tanulási, önfejlesztési folyamat eredményeképpen sikerülhet csak elsajátítani a problémás gyermekek nevelésének hatékony készségeit. A változáshoz elméleti pszichológiai ismeretek, gyakorlati tapasztalatok és azok elemzése éppúgy szükséges, mint az önismeretet és a különböző tanári készségeket fejlesztő tréningek. A fáradságos munka eredménye pedig a nevelés hatékonyságának növekedésében, a pedagógus kompetenciaérzésének fokozódásában, jobb közérzetében és a további önfejlesztési igényének erősödésében mutatkozik meg.

### 5 A mentorok együttműködése

Fontos tapasztalata az elmúlt évek mentorálási gyakorlatának iskolánkban az, hogy a segítő munka esélytelenné válik, amennyiben a mentor magára marad a mentoráltjával. Ha nem talál közeget, ahol tapasztalatait, információit, dilemmáit megoszthatja másokkal, és ahol folyamatosan információkhoz is juthat formális keretek között mentoráltját illetően. Itt az információszerzés formális és legális volta nagyon nagy hangsúllyal bír. A mentor nem hozható olyan helyzetbe, hogy ő – akár saját hitelességét is kockáztatva – esetleges módon jusson információkhoz, szerezzen információkat.

Ennek fontossága annál is inkább felerősödik, hogy a TKBGben egy-egy diákkal értelemszerűen sok munkatárs kerül kapcsolatba, és pedig különb-, s különb kapcsolatokba. E kapcsolatok között a mentor-mentorált kapcsolat egy a sok között – mégis kiemelt, különleges, ha tetszik, központi jelentőségű.

Ezért tudatos a törekvés arra, hogy a mentorokat olyan helyzetbe hozza az iskola, hogy meg is felelhessenek a szerepüknek. Az iskolánkban a mentoroknak a rendelkezésére állnak olyan kommunikációs terek, mint:

### **Tanári értekezlet**

- a tanulmányi vizsgák után rendszeresen sor kerül minden osztály diákjai problémáinak és eredményeinek a számbavételére az osztályfőnök, az érintett szaktanárok és az érintett mentorok aktív részvételével;
- moderátor az igazgató és/vagy igazgatóhelyettes(ek)
- fókuszban az egyes diák áll

### **Mentortanári értekezlet**

- heti rendszerességgel kerül sor egy-egy osztályban érintett mentorok problémáinak, eredményeinek, dilemmáinak a számbavételére
- moderátor a szakmai és módszertani csoport vezetője
- fókuszban a mentorok munkássága, tapasztalatcsere

A szóbeli kommunikáció számos előnye mellett azért hiányossággal is rendelkezik. Ilyen pl. az egyéni és a kollektív emlékezet szelektív, s ugyanakkor korlátos volta is, ami esetenként sok-sok bizonytalanságot, esetlegességet jelenthet.

Ennek kiküszöbölésére jelent megoldást, hogy az egyes személyekkel – itt egyenlőre csak a diákokat kell érteni – történt lényegesebb események, változások, döntések írásban is rögzítésre kerüljenek. Mégpedig minden érintett számára hozzáférhető, és rendezett, különböző szempontok szerint csoportosítást, elemzést lehetővé tévő módon. Emiatt fontos, hogy a mentorok naprakészen vezessék a mentoráltjaik dokumentációját, és fontos, hogy az értekezletekről írásos anyag is készüljön, ami eljut minden szaktanárhoz és mentorhoz egyaránt. Fontos az is, hogy legyen minden tanuló teljesítményéről (pl. negyedéves vizsgák után) szemléletes, a fejlesztéshez, a mentorálás kialakításához, módosításához használható statisztikai adat, kimutatás.

## 6 Mellékletek

### 6.1 1. számú melléklet

TÁMOP – 3.2.1/B-09 Új tanulási formák és rendszerek - Második esély Gimnáziumi programok

|                                                                             |                                                                                                                                                                     |                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| TÁMOP – 3.2.1/B-09/4-<br>2010-0004<br>„Második esély<br>Alsószentmártonban” |   | <b>TKB Gimnázium és<br/>Szakiskola<br/>Alsószentmárton<br/>Petőfi u. 4/A</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|

#### MENTOR TANÁR HETI MUNKA – ELSZÁMOLÁS

Mentor neve:

| DÁTUM,<br>IDŐTARTAM | A MENTORÁLT<br>TANULÓ NEVE | A MENTORÁLÁS<br>KOMPETENCIATERÜLETE, TÉMÁJA |
|---------------------|----------------------------|---------------------------------------------|
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
|                     |                            |                                             |
| <b>Összesen:</b>    |                            |                                             |

A teljesítést igazolom:

Alsószentmárton, 20... év .....hó.....nap

-----  
Szakmai vezető

## 6.2 2. számú melléklet

TÁMOP – 3.2.1/B-09 Új tanulási formák és rendszerek - Második esély Gimnáziumi programok

|                                                                             |                                                                                   |                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| TÁMOP – 3.2.1/B-09/4-2010-0004<br>„Második esély<br>Alsószentmártonban<br>” |  | <b>TKB Gimnázium<br/>és Szakiskola<br/>Alsószentmárton,<br/>Petőfi u. 4/A</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

### Egyéni fejlesztési terv

#### Személyi adatok

|                               |
|-------------------------------|
| Tanuló neve, osztálya:        |
| Születési hely, idő:          |
| Anyja neve:                   |
| Gondviselő neve, címe:        |
| A mentor, vagy mentorok neve: |

A kompetenciamérés időpontja és típusa: Bemeneti/Évközi/Kimeneti

#### A kompetenciamérés eredménye százalékban

|                                                 |
|-------------------------------------------------|
| Szövegértés:                                    |
| Matematika:                                     |
| Fejlesztendő területek (az eredmények alapján): |
| A fejlesztési terv időkerete:                   |

### Kitűzött célok és megfogalmazott feladatok

A tanuló által megfogalmazott célok és elérni kívánt eredmények:

A mentor/mentorok által megfogalmazott célok és elérni kívánt eredmények:

A foglalkozások ideje alatt felmerült problémák:

A kitűzött időkeret végére elért eredmények, sikerek (a tanuló is megfogalmazhatja):

Alsószentmárton, 20.....év.....hó.....nap

.....

## **7 Irodalomjegyzék**

Pszichológia Pedagógusoknak (N. Kollár Katalin, Szabó Éva)

Második Esély Iskola, mint segítő szervezet (Braun József)

Mentorálás a Zöld Kakas Líceumban

A mentorrendszer esélyei iskolákban és az egészségügyben (EQUAL A/29-es partnerség)

Mentorálás, mentori szerep a szakképzésben



## **Mentori munka A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium és Általános Iskolában**

### **Munkaidő, órarend**

Minden nappali tagozatos osztálynak heti 10 óra felzárkóztató/fejlesztő mentori órát biztosít az intézményünk. A mentorok órarendjét az iskola vezetője hagyja jóvá.

### **Mentori foglalkozások**

A mentori foglalkozások tartalma 3 területen valósul meg:

- a) alapkompétenciafejlesztés,
- b) tananyaggal kapcsolatos fejlesztő foglalkozás,
- c) szociális és társas kompetenciák fejlesztése.

A mentori foglalkozások arányaiban 60%-ban kompetenciafejlesztést, 40%-ban tananyagbeli felzárkóztatást, fejlesztést, tehetséggondozást tartalmaznak.

### **Mérések, értékelések**

A tanulók a negyedéves vizsgákon kívül (itt a szaktanárok számára történik visszajelzés a tanulók munkájáról) évente 4 mérésen vesznek részt, melyek a mentori munkát segítik, illetve mérik.

- a) Az **első mérés a bementi mérés**, amely alapján kialakul a fejlesztendő tanulók száma és a fejlesztendő területek is megállapíthatók. Ez a mérés szeptember 2. tanítási hetében végezhető el tanórai keretek között.
- b) A többi 3 mérés az írásbeli vizsgaalkalmak során történik a **II., III. és IV. negyedéves vizsgákon**.

Mindegyik mérést a mentorok javítják és értékelik. A mérésben az intézmény minden nappali tagozatos tanulója részt vesz.

### **Mérések módszertana**

A *szociális és társas kompetencia* fejlesztése heti rendszerességgel, minden évfolyam tanulóit bevonva történik. A személyes és társas kompetencia mérése az éves foglalkozásterv alapján, évente 4 alkalommal történik teszt formájában. Az eredményeket a mérést végző mentor rögzíti.

A mentori mérések időpontjai: A tanév 2. hetében egy bemeneti mérés alkalmán mérésre kerülnek a tanulók alapkompétenciái a *szövegértés, szövegalkotás, matematika* területein. A következő, első évközi mérés a 2. vizsgahét írásbeli napjainak egyikén történik. A harmadik mérés a 3. vizsgahét, a 4., egyben kimeneti mérés a 4. vizsgahét írásbeli vizsganapjainak egyikén valósul meg.

A mérések minden esetben a mentorok és szaktanárok által összeállított mérőlap alapján történnek, ahol a három kompetenciát mérő területet kell megoldaniuk a tanulóknak! A feladatlapok 3 x 15 perces bontásban tartalmazzák a feladatokat.

A méréseket javítókulcs alapján a mentorok javítják. Az eredményeket egy minden mentor és szaktanár által elérhető adatfelhőben rögzítik tanulónként és kompetenciaterületenként. Az így rögzített százalékok képezik az egyéni fejlesztési tervben szereplő kompetenciaterületek mérési eredményeit.

A *kommunikációs kompetencia* mérése egy külön mérőlap szolgál. Ezeket az eredmények az intézményi 4 vizsgahét szóbeli vizsgaalkalmain kerülnek rögzítésre a mentorok és a szaktanárok által.

A *digitális kompetencia* mérése a 9-10. évfolyamon a 4 vizsgahét informatika vizsgáján belül kerül mérésre. A 11-12. évfolyamon a vizsgaheteket megelőző etika és filozófia órák IKT eszközhasználat segítségével megvalósított tanórai munkája és teljesítménye képezi a mérés alapját.

## **Dokumentáció**

A mentorok egyéni fejlesztési tervet készítenek minden tanuló számára. A fejlesztési terv 4 alkalommal kerül felülvizsgálatra/kitöltésre az aktuális eredményekkel. Mind a 4 alkalom a negyedéves vizsgahét utáni hét.

A mentorok a heti munkaidejükről mentori naplót vezetnek.

Jelen dokumentum az Intézményünk Mentorrendszer dokumentumának mellékletét képezi.

Érvényes: 2019. szeptember 02-től visszavonásig vagy módosításig.

Kelt: Komló, 2019. szeptember 02.

Harmat Mária  
igazgató



A Tan Kapuja Buddhista  
Gimnázium és Általános Iskola  
7300 Komló, Gagarin u. 4.  
☎ 72/379-413  
✉ [buddhistagimnazium@tkbg.hu](mailto:buddhistagimnazium@tkbg.hu)  
OM-azonosító: 200475

## Egyéni fejlesztési terv

### Személyi adatok

|                        |
|------------------------|
| Tanuló neve, osztálya: |
| Születési hely, idő:   |
| A mentor neve:         |

### A bemeneti mérés eredménye

|                        |
|------------------------|
| Szövegértés:           |
| Matematika:            |
| Digitális kompetencia: |
| Kommunikáció:          |
| Szövegalkotás:         |

|                               |
|-------------------------------|
| A fejlesztési terv időkerete: |
|-------------------------------|

## Fejlesztendő területek:

### I.1. Fejlesztési terület: Önismeret

| Jellemző                                                                              | Értékelés |   |   |   |   |   | Jellemző                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---------------------------------------------------------------|
| Önértékelése reális                                                                   | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Önértékelés irreális                                          |
| Képes reflektálni saját tevékenységére, és ennek megfelelően változtatja viselkedését | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Nem képes reflektálni saját tevékenységére                    |
| Tisztában van saját erősségeivel, és ezt fel is használja saját fejlődése érdekében   | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Nem ismeri saját erősségeit                                   |
| Tisztában van azzal, hogy milyen területeken kell fejlődnie                           | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Nincs tisztában azzal, hogy milyen területeken kell fejlődnie |
| A saját magáról alkotott képe sokféle területre kiterjed                              | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | A saját magáról alkotott képe egysíkú                         |

### I.2. Fejlesztési terület: Tanulás

| Jellemző                                         | Értékelés |   |   |   |   |   | Jellemző                                                           |
|--------------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|--------------------------------------------------------------------|
| Precíz, pontos feladatvégzés jellemzi            | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Feladatvégzésére a pontatlanság, figyelmetlenség jellemző          |
| Önállóan végzi a feladatait                      | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Feladatai elvégzéséhez segítséget, támogatás igényel               |
| Önellenzési technikákat alkalmaz                 | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Nem alkalmaz önellenzési technikákat                               |
| Tanulását önállóan tervezi és szervezi meg       | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Tanulásának megtervezésében és megszervezésében segítséget igényel |
| Tanulásához többféle tanulási forrást is használ | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Tanulásához kevés tanulási forrást használ                         |

### I.3. Fejlesztési terület: Kommunikáció

| Jellemző                                                                                 | Értékelés |   |   |   |   |   | Jellemző                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|----------------------------------------------------------------------|
| Árnyaltan, gazdag szókinccsel fejezi ki magát írásban                                    | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Írásbeli kifejezőmódja szegényes                                     |
| Árnyaltan, gazdag szókinccsel fejezi ki magát szóban                                     | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Szóbeli kifejezőmódja szegényes                                      |
| Vitákban meggyőzően érvel                                                                | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Vitahelyzetekben nem képes kifejezni magát                           |
| A helyzethez alkalmazkodó verbális és nonverbális technikákat alkalmaz a kommunikációban | 6         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Nem a helyzethez alkalmazkodó technikákat alkalmaz a kommunikációban |

A mentor/mentorok és a tanuló által megfogalmazott célok és elérni kívánt eredmények:



### **Az I. évközi mérés eredménye**

|                        |
|------------------------|
| Szövegértés:           |
| Matematika:            |
| Digitális kompetencia: |
| Kommunikáció:          |
| Szövegalkotás:         |
| Megjegyzések:          |

### **A II. évközi mérés eredménye**

|                        |
|------------------------|
| Szövegértés:           |
| Matematika:            |
| Digitális kompetencia: |
| Kommunikáció:          |
| Szövegalkotás:         |
| Megjegyzések:          |



**A kimeneti mérés eredménye**

|                        |
|------------------------|
| Szövegértés:           |
| Matematika:            |
| Digitális kompetencia: |
| Kommunikáció:          |
| Szövegalkotás:         |

Megjegyzések és a mentor/mentorok és a tanuló által megfogalmazott tapasztalatok, eredmények:

Alsószentmárton,.....

.....

mentor