

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

(Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár)

Tanulás és tanítás program (Prof. Dr. Vámos Ágnes)

Nagy Krisztina

A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető: Dr. Rapos Nóra, habil. egyetemi docens

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Prof. Dr. Vámos Ágnes, egyetemi tanár

Belső bíráló: Dr. Kimmel Magdolna, egyetemi adjunktus

Külső bíráló: Dr. Hegedűs Judit, egyetemi docens

Titkár: Dr. Tókos Katalin, egyetemi adjunktus

Tagok: Dr. Szivák Judit, habil. egyetemi docens

Prof. Dr. Falus Iván, egyetemi tanár

Dr. Dudás Margit, egyetemi docens

Dr. Podráczky Judit, egyetemi docens

Póttagok: Dr. Hercz Mária, tudományos munkatárs

Köcséné Dr. Szabó Ildikó, egyetemi docens

Belső pótopponens: M. Dr. Nádasi Mária, professor emeritus

Budapest, 2020

Tartalom

Köszönetnyilvánítás és ajánlás	4
I. BEVEZETÉS.....	5
A mentorok tanulásának jelentősége a posztmodern tudásalapú társadalomban	6
II. A KUTATÁS JELENTŐSÉGE	12
A kutatási probléma szakirodalomra építő megfogalmazása, neveléstudományi vonatkozásainak kiemelése, jelentőségének bemutatása	13
III. SZAKIRODALOMFELDOLGOZÁS: A MENTORÁLÁS NEMZETKÖZI TÉRBEN KIALAKULT GYAKORLATAI.....	17
A mentorálás nemzetközi térben kialakult gyakorlatai.....	19
Mentorálás és indukció	19
A mentorálás definíciója és a mentorálás nemzetközi térben fellelhető gyakorlatai/modelljei	22
Rendszer a rendszerben – Tanulás a tanulásban.....	24
A mentorálás nemzetközi trendjei: Az oktatásügy helyzete a globalizálódó tudásalapú társadalomban, különös tekintettel a pedagógusképzés fejlesztésére az Európai Unióban a lisszaboni folyamatban	28
A pedagógusok pályakezdésének támogatása és a mentorálás jelentősége az európai uniós szakpolitikában	32
Az oktatási rendszerek országos szintje: A mentorálás az egyes országok oktatási rendszereiben	35
<i>A gyakorlat szerepe a hazai pedagógusképzésben a múltban és napjainkban</i>	<i>40</i>
A mentorálás szervezeti aspektusai	42
A mentorok tanulásának egyéni-személyes szintje – A mentorok tanulása mint tanári tanulás	50
A mentorok tanulása	52
<i>A mentorok tanulása konstruktivista – szociokonstruktivista keretben</i>	<i>56</i>
<i>Az előzetes tudás és a nézetek szerepe a mentorok tanulásában</i>	<i>64</i>
<i>A reflektivitás szerepe a mentorok tanulásában</i>	<i>67</i>
<i>Az önszabályozó/önszabályozott tanulás szerepe a mentorok tanulásában</i>	<i>71</i>
<i>A mentorok szituatív, munkahelyi tanulása – A mentorálás mint szituatív, munkahelyi tanulás.....</i>	<i>73</i>
<i>A formális, az informális és a nem-formális tanulás szerepe a mentorok tanulásában ...</i>	<i>80</i>
<i>Mentori identitás – Tanári identitás</i>	<i>84</i>
<i>Összefoglalás</i>	<i>89</i>
IV. A KUTATÁS	90
A kutatás elméleti keretrendszere.....	91
Tudományfilozófiai alapvetés.....	91
A kutatás elméleti keretrendszere: A grounded theory.....	93

Saját kutatói álláspontom vizsgálata és kifejtése.....	97
A kutatás bemutatása.....	100
I. kutatási egység: A mentor	104
1. A kutatás célja.....	104
2. A kutatás kontextusa.....	104
3. A kutatási probléma	105
4. Kutatási kérdések.....	106
5. A kutatás mintája	106
5.1. A kiválasztás szempontjai.....	107
6. A kutatás módszere.....	109
6.1. Adatgyűjtés és adatfeldolgozás	109
7. Eredmények	110
8. A kutatás korlátai	136
II. kutatási egység: A mentorok formális tanulása a hazai mentorképzés tükrében	137
1. A kutatás célja.....	137
2. A kutatás kontextusa.....	137
3. A kutatási probléma	138
4. Kutatási kérdések.....	139
5. Kutatási módszer	139
6. A kutatás mintája	139
6.1. Adatgyűjtés 1.....	139
6.2. Adatgyűjtés 2.....	143
6.3. Adatfeldolgozás – Elemzés.....	144
7. Eredmények	144
8. A kutatás korlátai	162
III. kutatási egység: A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján.....	163
1. A kutatás célja.....	163
2. A kutatás kontextusa.....	163
3. A kutatási probléma	164
4. Kutatási kérdés.....	165
5. A kutatás mintája	165
6. Kutatási módszer	165
6.1. A narratíva elemzés.....	166
6.2. Adatgyűjtés.....	170
6.3. Adatfeldolgozás.....	170
6.4. Pilotkutatás	171

7. Eredmények	172
7.1. A mentorpedagógusok almintájának, tevékenységének és tanulásának sajátosságai a MEK-kutatás adatainak másodelemzése alapján a mesterpedagógusokkal összehasonlítva	172
7.2. A mentorpedagógusok tanulási útjai – kvalitatív kutatásom eredményeinek tükrében	187
7.2.1. A mentorok motivációi és a mentori tevékenység motivációs bázisa.....	189
7.2.2. A mentorok pedagógiai kompetenciái.....	215
7.2.3. A mentorok kompetenciái mentori tevékenységeik és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak tükrében	223
8. A kutatás korlátai	240
VI. ÖSSZEGZÉS ÉS TÉZISEK.....	241
VII. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK	247
Felhasznált irodalom:.....	252
Ábra- és táblázatjegyzék.....	283
Ábrajegyzék:.....	283
Táblázatjegyzék:	284
MELLÉKLETEK.....	286
Mellékletek	287
1. melléklet: A mentorálás és a mentori munka jogszabályi keretei hazánkban	287
2. melléklet: Malderez (1996) jéghegy-ábrája (Forrás: Malderez & Bodóczki, 1999)	288
3. melléklet: A mentorálás jelentősége a demográfiai adatok tükrében	289
4. melléklet: A szakirányú mentori továbbképzések kódolása – a kódtábla kategóriái képzési helyek szerint kigyűjtve	291
5. melléklet: Az 1. kódtábla felépítése és kódkategóriái	293
6. melléklet: A 2. kódtábla felépítése és kódkategóriái	294
7. melléklet: A mesterpedagógusok és a mentorok mesterprogramjainak összehasonlítása a mesterprogramok fő elemei mentén a MEK-kutatás kategóriái szerint	297
8. melléklet: Mely dimenziókban jelennek meg a mester- és a mester-mentor pedagógusok tevékenységei?	298
9. melléklet: A mester- és a mester-mentor pedagógusok folyamatos szakmai önfejlődéssel kapcsolatos tevékenységeinek összehasonlítása	300
10. melléklet: A tevékenységterületek és ezek megjelenése az eredményekben (a MEK-kutatás eredményei)	302
11. melléklet: A mentorpedagógusok csoportjainak részvételi aránya egyes intézményi és azon felüli szintű tevékenységekben	308
12. melléklet: A mentorok munkatapasztalatai, pedagógus- és mentori kompetenciái mentori tevékenységeik tükrében, valamint a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagóguskompetenciái.....	310
13. melléklet: Mentori életutak.....	316

Köszönetnyilvánítás és ajánlás

Azért, hogy ez a dolgozat létrejöhetett, sokaknak tartozom köszönettel, és most, munkám befejeztével hálásan és boldogan mondok köszönetet nekik, és nekik ajánlom munkámat:

Mindenekelőtt témavezetőmnek, Rapos Nórának tartozom köszönettel, amiért hallgatójának fogadott, és támogatott mindvégig doktori tanulmányaim során, majd a disszertációírás minden nehézségében, hogy igazi mentorom volt, akihez mindig fordulhattam tanácsért, segítségért.

Köszönöm családom tagjainak, férjemnek, szüleimnek, gyermekeimnek, Teónak, Julikának, Ricsinek és Kozinak, testvéremnek, sógoromnak és barátaimnak, hogy mindvégig mellettem álltak, támogattak, szertettel és türelemmel viselték, hogy az elmúlt hónapokban olyan kevés időm maradt rájuk. Külön köszönöm férjem és szüleim minden jóságát, szeretetét, kitartását, és hogy tanulmányaimban mindig támogattak. Nekik, húgomnak, Nagy Gabriella Máriának, két barátomnak, Temesi-Ferenczi Kingának és Nagy Gabriellának, valamint idősebb leányomnak, Tóth Teodórának és vőlegényének, Pintér Richárdnak, hogy munkámban segítettek.

Köszönetet szeretnék mondani azoknak is, akik sokat tettek azért, hogy elindulhattam ezen az úton: Frank Évának, aki tanítási gyakorlatomon mentorom volt, mentorképzőimnek, köztük különösen Vidékiné Reményi Juditnak és Balogh Andrásnének, és azoknak, akik később segítettek, hogy tovább mehessek rajta: kutatócsoportunk vezetőinek, Vámos Ágnesnek és Szivák Juditnak és a csoport tagjainak, köztük külön Lénárd Sándornak és Pesti Csillának, valamint aki annyi kutatásban társam volt, Gazdag Emmának.

Köszönöm bírálóimnak, Kimmel Magdolnának és Hegedűs Juditnak, hogy munkámat oly nagy figyelemmel olvasták, és tanácsaikkal ellátták, valamint Falus Iván professzor úrnak, mert az ő munkáinak nyomán kezdtem el kutatásaimat, és nagy megtiszteltetés volt, hogy most bírálómként segítette dolgozatom elkészítését.

I. BEVEZETÉS

A mentorok tanulásának jelentősége a posztmodern tudásalapú társadalomban

A 21. századi gyorsan változó posztmodern tudásalapú társadalmakban az iskola(rendszer) és a pedagógusok szerepe mind fontosabbá válik: a tanárok számítanak.

A múlt század utolsó évtizedében folyamatosan erősödni kezdtek azok a politikai és társadalmi trendek, amelyek új és minden eddiginél fontosabb, alapvetőbb szerepet/szerepeket szánnak az iskolának és az ott dolgozó pedagógusoknak: „*A társadalom úgy tekint az oktatási rendszerre, mint a legfontosabb eszközre annak biztosításában, hogy a lehetőségek valóra váljanak, a kihívásokkal pedig megbirkózzunk.*” (Coolahan, 2007; lásd továbbá; European Commission, 1995; OECD, 1996; UNESCO, 1997; Hermann et al., 2009). Ezek a törekvések arra irányulnak, hogy az iskola minél jobban szolgálja a társadalom és a munkaerőpiac, valamint az ezekben boldogulni vágyó felnövekvő nemzedékek megváltozott igényeit, elvárásait.

Az iskolával kapcsolatos átalakuló igények elsősorban (1) az oktatás-nevelés, tanulás-tanítás tartalmát, a tanuló képességeinek kibontakoztatását érintik, különösen az egész életen át tartó tanulás (LLL) képességének megalapozását; (2) társadalmi problémák (a munkaerőpiac ellátása, társadalmi integráció, autonóm és felelős állampolgári magatartásra nevelés) kezelésére, megoldására irányuló nevelési, integrációs feladatokat jelentenek. (Mindkét cél esetében feladat az ezekhez szükséges kompetenciák, ismeretek, készségek, képességek, attitűdök kialakítása – például önmotiváció, együttműködési készség, elfogadás.) Valamint további igényként jelentkezik, hogy a közoktatási rendszer olyan kritériumoknak feleljen meg, mint (3) a minőség, az eredményesség (Darling-Hammond & Richardson, 2009), a méltányosság, az esélyegyenlőség (Halász, 2011), a hatékonyság, az innovativitás, az elszámoltathatóság és a fenntarthatóság (Balázs, Kocsis & Vágó, 2011; Balázs & Mártonfi, 2011). Mindez nagyfokú adaptivitást és a folyamatos fejlődés iránti elkötelezettséget vár el az iskoláktól és a pedagógusoktól.

Mindezek miatt a pedagógusok tanulása, szakmai fejlődése az oktatási rendszerben kiemelt jelentőséggel bír, és nemzetközi, valamint EU szinten is kiemelt prioritásnak számít (lásd: European Commission, 2007, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014), mert számos kutatás bizonyította, hogy ők a változás és a tanulói eredményesség fő letéteményesei (OECD, 1998; Barber & Mourshed, 2007),¹ az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb tényező: a tanári munka minősége (Sanders & Rivers 1996; Darling-Hammond 1999;

¹ „Az, hogy egy iskola milyen mértékben képes az LLL felé orientálódni, nagymértékben a pedagógusok hozzájárulásán múlik. [...] A pedagógusok e központi szerepét nem mindig ismerik fel, különösen politikai szinten, a reformok esetén.” (OECD, Education Policy Analysis 1998, 26. idézi Coolahan, 2007)

Vignoles et al., 2000; Wössmann & West 2002; Hanushek, Kain & Rivkin 2005; Barber & Mourshed, 2007; Balázs, Kocsis & Vágó, 2011; Sági, 2011; European Commission, 2012a).² E tekintetben meghatározó a rátermett tanárok kiválasztása és magas színvonalú képzése (Barber & Mourshed, 2007). Legalább ennyire fontos azonban további fejlődésük biztosítása is (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010), így a pedagógusok tanulását is az LLL keretei között, folyamatos szakmai fejlődésként kell elképzelnünk (Révai, 2018).³ „*A tanári karrier alapját adó tudásbázis elmélyült, kiszélesedett, és ez a helyzet azt kívánja a tanároktól, hogy élethosszig tartó tanulási viszonyban legyenek ezzel a tudásbázissal.*” –állapítja meg Coolahan (2007 – Burke,1992; Good, Biddle & Godson, 1997 munkáira hivatkozva).

A tudásalapú társadalom gyorsan változó kihívásaira a pedagógus életpálya teljes intervallumára az eredeti tanárképzés nem készíthet fel (Rapos & Kopp, 2015), ezért a képzést követő pályaszakaszokban a pedagógusoknak folyamatosan bővíteniük, formálniuk kell pedagógiai kompetenciáikat, újra kell alkotniuk szerepfelfogásukat, pedagógiai identitásukat – tanulniuk kell. A pedagógusok tanulásának, szakmai fejlődésének értelmezése a szakirodalom tanúsága szerint kettős horizonton történik: megközelíthető makro (rendszer) és mikro (egyéni/személyes) szinten (Guskey, 1991). Míg az első közelítés erősen kötődik a tanulói eredményesség viszonylag szűk értelmezéséhez, valamint a tanári professzió standardizálhatóságához (Mockler, 2013), az elszámoltathatósághoz (Evetts, 2008; Saád, 2009), és ezekkel kapcsolatban külső elvárásrendszert fogalmaz meg, addig az utóbbi fokozottan épít a pedagógusok szakmai autonómiájára és felelősségére (Hargreaves, 2000; Burns & Köster, 2016), a kontextusba ágyazott személyes kognitív, affektív és motivációs tényezők szerepére (lásd bővebben: Rapos et al., 2020). Ezek a komplex, multi-dimenziós modellek erősen megkérdőjelezzik a tanulói teljesítmény és eredményesség, valamint a tanári szakmai fejlődés között tételezett kauzális kapcsolatot (Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014), az erre vonatkozó kutatási eredményeket, valamint azt az optimizmust, amely az eredményes tanári tanulást szolgáló képzést néhány jellemző mentén leírhatónak tartja (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Desimon, 2009). Ezért arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a tanulók a tanári tanulás és szakmai fejlődés másodlagos kedvezményezettjei lehetnek, lehetetlen azonosítani az okság bizonyítékait (Rapos et al., 2020). E modellek további jellemzői, hogy a külső elvárások (kontextus – inkább szervezeti, mint rendszer szinten értelmezve) figyelembe

² Ezt támasztja alá a McKinsey-jelentés (Barber & Mourshed, 2007) is, amely szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez, három tényező együttes megvalósulására van szükség, melyek közül kettő a 1. A megfelelő emberekből legyenek a tanárok 2. A tanárképzés valóban eredményes oktatókká képezzen 3. A rendszer a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtsa minden gyermek számára.

³ „*A pedagógusoknak egész tanári életpályájuk során folyamatos készségfejlesztésre, tanulásra és az oktatás szereplőivel való együttműködésre van szükségük ahhoz, hogy a 21. század kihívásaihoz, a technológia gyors fejlődéséhez, a változó munkaerő-piaci igényekhez, valamint a fiatalok új tanulási és információszerezési szokásaihoz alkalmazkodni tudjanak.*” (Révai, 2018)

vétele mellett a pedagógusok tanulásának megértésére fókuszálnak (Clarke & Hollingsworth, 2002; Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014), és felvetik a támogatás kérdését. A tanárok tanulásának e modelljei alapvetően konstruktivista, szociokonstruktivista (Vigotszkij, 2000) tanulásméletek alapjaira, valamint Lave és Wenger (1991) munkahelyi és Wenger (1998) gyakorlatközösségben történő tanulás-modelljére épülnek, kiemelik a kollaboráció (Révai, 2018) és a gyakorlat (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Lunenberg & Korthagen, 2009), a formális mellett a nem-formális és informális tanulás, továbbá az egyéni tanulási utak jelentőségét, a tanulás és a szakmai fejlődés egész életpályára kiterjedő kontinuitását (A Tanács..., 2007; European Commission, 2012b, 2012c, 2013, 2014; Révai, 2018) és támogatását. Ennek ellenére – bár a pedagógusok diplomaszerzés utáni tanulása, továbbképzése a legtöbb oktatási rendszernek (így a hazainak is) – hagyományos eleme, melyben a kutatások tanúbizonyosága alapján évről évre pedagógusok tömegeinek részvételével lehet számolni (TALIS, 2009), a kirajzolódó tanulási utak csak ritkán tervezettek, gyakorta töredezetten (TALIS, 2009; Sági 2011 stb.). A kutatók között komoly véleménykülönbség van a tekintetben is, hogy a tanárok egyáltalán mennyire vannak tisztában saját tanulási szükségleteikkel (lásd pl. Falus, 2004; Sági, 2011). A pedagógusok képzésének, továbbképzésének e nehézségei a mentorok szerepére irányítják a figyelmet, akik tapasztalt tanárokként és a problématerületen képzett szakemberekként segítséget, támogatást tudnak nyújtani kollégáiknak az első szakmai tapasztalatok megszerzésétől kezdve a szakmai fejlődés egész életpályán átívelő folyamatában. Támogatásuk azért lehet különösen értékes, mert kiterjedhet mind a szakmai, mind az érzelmi területre, továbbá a munkahelyi szocializáció területére is (Krull, 2004; European Commission, 2010, 2013, 2014).

A 2000-es évek elejétől kezdve – az oktatás, az oktatási rendszer eredményességéhez kötődően – az oktatáspolitikai és a neveléstudományi figyelmének fókuszába került a tanárképzés, a tanárjelöltek felkészítése, hisz a tanulói eredményesség legfőbb tényezőjét a pedagógusmunka minőségében jelölték meg (Falus, 2004, 2006, 2010a; Kárpáti, 2008; M. Nádasi, 2010; Sági & Ercsei, 2012; Kálmán & Kopp, 2014; Rapos & Kopp, 2015). Ez a szemlélet nem csak a nemzetközi trendek alakulását jellemzi (Kálmán & Kopp, 2014; Kopp & Kálmán, 2015; Rapos & Kopp, 2015): megfelel a tanárképzés számos hagyományos és jól ismert hazai modelljének (Nagy, 2013), továbbá számos kutatás tanúsága szerint a tanári szakma képviselőinek (a pedagógus hallgatóknak és a gyakorló pedagógusoknak) véleményét is tükrözi, akik az iskolai tanítási gyakorlatokban látják a képzés legfontosabb és legértékesebb elemét (Krull, 2004; Kotschy, 2007; N. Kollár, 2008, 2011; Lunenberg & Korthagen, 2009; TALIS, 2009; Korthagen, 2010; Sági, 2011, 2013). Így a praktikum szerepének hangsúlyozásában egyetértés mutatkozik, miközben számos vita és eltérő

közéltés mentén alakul a gyakorlatok helyének, idejének, funkciójának kijelölése az egyes képzési modellekben (Kálmán & Kopp, 2014; Kopp & Kálmán, 2015; Rapos & Kopp, 2015). További közös elemnek mondható, hogy az iskolai tapasztalatszerzés kezdetén (a tanítási gyakorlatok során és a pályakezdés idején)⁴ a fiatal pedagógusok támogatása kiemelten fontos feladat, hisz a rájuk nehezedő szakmai és pszichikai teher rendkívül nagy (Veenman, 1984, Szivák, 1999, European Commission, 2010; Falus, 2010a; Korthagen, 2010; Ingersoll & Strong, 2011 stb.). Kutatások sora bizonyította, hogy a pályakezdés nehézségekkel, szorongással, stresszel terhelt időszak, illetve a támogatás hiányában a pedagógiai készségek fejlődése esetleges (Falus, 2004, 2010a, Krull, 2004, European Commission, 2010; Stéger, 2010), miközben a korai pályaelhagyás és a kiégés mértéke magas (Az Európai Unió Tanácsa, 2001; OECD, 2003, 2005, 2018, 2019; Rontfeld & Grossman, 2008 – idézi Révész, 2011; European Commission, 2010; 2012c; Sági & Ercsei, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Eurostat, 2017). A mentori támogatás pozitív hatásai e problémák kezelésében olyan jelentősnek bizonyultak, hogy e támogatási forma két évtized leforgása alatt szinte az egész fejlett világban elterjedt, annak időtartama fokozatosan növekedett, és a korábbinál jóval nagyobb számú mentor bevonását, és a mentori feladatok, szerepek újragondolását tette szükségessé (Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; 2013, 2014), ami a mentorálás és a mentorok szerepének felértékelődéséhez vezetett a pedagógusképzésben és a pályakezdés időszakában (Korthagen, 2010). Továbbá maga után vonta a mentori munka oktatáspolitikai szintre való emelését, valamint a mentorálás iránti kutatói érdeklődés fokozódását (Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; 2013, 2014; Falus, 2010a; M. Nádas et al 2010-11.; Stéger, 2010; Kotschy et al., 2016; Révai, 2018). Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a mentorálás a munkahelyi (iskolai) szakmai tapasztalatszerzést szakmai tanulássá emeli, illetve sokkal hatékonyabbá teheti azt: a pályakezdő a gyakorlatközösségbe kerülve tanoncból szakértővé válik (Leave & Wenger, 1991; Feeney Johnson, 2008). A munkahelyi tapasztalatszerzést támogató szerteágazó mentorálási tevékenységnek a fiatal pedagógusok esetében egyszerre kell szolgálnia a pályakezdők szakmai (pedagógiai és didaktikai) fejlődését és emellett való elköteleződését, személyes/érzelmi támogatását, valamint az iskola mint munkahely megismerését. E folyamatban a gyakorlatközösség tagjaként szerepet kaphat az iskola minden tanára, de kulcsszerepbe kerül a mentor, akinek a gyakorlat szervezése, támogatása és a fiatal kolléga

⁴ A mentorok és munkájuk jelentőségét eleinte a pedagógushallgatók és tanárjelöltek képzésében támogatásban ismerte fel és jelölte meg az oktatáspolitikai (a mentorok feladatköre e pályaszakaszban sok szempontból hasonlít a tanárképzésben hagyományosan közreműködő vezetőtanárok munkájára, de eltéréseket is mutat attól – lásd Molnár et al., 2015), és csak ezt követően terjesztette ki a pályafutásukat megkezdő gyakornokok, egyes oktatási rendszerekben minden pedagógus támogatására.

segítése elsősorban feladata (Krull, 2004; Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; Adhikari, 2016 stb.).

Összhangban a nemzetközi és az európai trendekkel (European Commission, 2010, 2013, 2014; Stéger, 2010) az utóbbi évtizedben hazánkban is mind jelentősebb kérdésként jelentkezett a pályakezdő tanárok mentorálása. A neveléstudományi kutatások és szakirodalom (Szivák, 2002, Falus, 2004, 2010a; Dudás, 2007; Kotschy, 2007; M. Nádasi, 2010-2011; Stéger, 2010) megalapozták a mentorálás helyzetének jogszabályi hátterének/kereteinek megteremtését, a pedagógusképzésben és az életpályamodellben történő elhelyezését, valamint a mentori képzések kialakítását, mert a szakirodalom szerint a mentoroknak maguknak is felkészítésre van szükségük ahhoz, hogy mentori munkájukat eredményesen végezhessék.⁵

Az Oktatás és képzés 2020 program keretében keletkezett dokumentumok (European Commission, 2012a, 2012b, 2013, 2014) megerősítik azt az előző évtizedben is többször megfogalmazott igényt, hogy a pedagógusok mint a tanulói eredményesség legfontosabb alakítói folyamatosan, pedagógiai tanulmányaik kezdetétől karrierútjuk teljes kontinuumában fejlesszék és fejleszthessék kompetenciáikat, ehhez megfelelő támogatást kaphassanak. E gondolat mentén terelődött a kutatói és a jogszabályalkotói érdeklődés a „láthatatlan professzió” (*'hidden profession'* – Snoek et al., 2011), a tanárképzői munka irányába, és fogalmazódott meg a tanárképzők, köztük a mentorok tudásának, kompetenciáinak és ezeket megalapozó tanulásának fontossága (European Commission, 2012b; European Commission, 2013).

A régebbi szakirodalomban még vita tárgyát képezte, szükségük van-e a mentoroknak bármilyen felkészítésre, vagy elég, ha a tapasztalt tanárok közül a leginkább a megfelelőeket választják ki e feladatra. A 2000-es évek elejére a szakirodalom egyértelműen amellet foglalt állást, hogy a mentorok – tanárképzőkként – éppúgy felkészítést, támogatást igényelnek, mint kollégáik, illetve ők maguk tanári feladataik tekintetében: tanulniuk kell, hisz e felelősségteljes és sokrétű munkát csak így tudják ellátni, mivel erre a pedagógiai gyakorlat nem készít fel automatikusan (Krull, 2004; M. Nádasi, 2010; TISSNTE, 2009; Simon, 2013;

⁵ A kutatások rámutattak a pedagógusok tanulásának, fejlődés, önfejlesztés iránti igényének fontosságára a tanári karrier egyes szakaszaiban (Huberman, 1989; Day et al., 2006), továbbá a vezetés és a szervezeti kultúra jelentőségére (Révai, 2018), és arra, hogy e tanulás támogatást igényel (European Commission, 2013). Nem új gondolat (European Parliament, 2008; European Commission, 2010) – a gyakorlatban mégis viszonylag új fejlemény, és egyelőre kevésbé jellemző – a mentorok mint gyakorlati szakemberek bevonása a tapasztalt tanárok és a munkahelyi gyakorlatközösségek tanulásának segítésébe. Erre nézve még kevés tapasztalat áll rendelkezésre, ám azok biztatóak (lásd pl. VEERME project: Heikkinen, Jokinen & Tynjala, 2012; Geeraerts et al., 2015).

Fáyné et al., 2015; Kotschy et al., 2016). A mentoroknak fel kell készülniük munkájukra, mert:

- a tanári munka nem készít fel a mentorálásra, mert tanárként más korosztállyal foglalkoznak, a tanulókat nem a pedagógus pályára készítik fel, tanítási eljárásaik nem azok szerint a tanuláselméletek szerint szerveződnek (konstruktivista-szociokonstruktivista, munkahelyi, inforális, nem-formális, horizontális tanulás), amelyek a pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődésében meghatározónak bizonyultak.
- nem rendelkeznek kellő procedurális tudással a tanárképzés menetéről, így a mentori (a mentorálással kapcsolatos) feladatokkal kapcsolatban sem, holott munkájuk során együtt kell működniük a felsőoktatási tanárképzőkkel, el kell végezniük a tanítási gyakorlattal járó szervezési feladatokat, és gondoskodniuk kell a munka dokumentálásáról, értékeléséről.
- a tanárképzésben való közreműködésük megkívánja, hogy megismerkedjenek a tanári felkészítés elméleti tartalmaival, hogy segíthessenek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásában, és tudják, milyen meglévő tudásra, elméleti bázisra építhetnek, milyen elvárásokat fogalmazhatnak meg, kell megfogalmazniuk a mentorálttal szemben.
- mindennapi pedagógiai munkájuk nem kívánja meg a tanári tudásukról való metaszintű gondolkodást és azoknak az eljárásoknak az ismeretét, amelyek a gyakorlati pedagógiai munkára való felkészítést szolgálják.
- ki kell alakítaniuk mentori (tanárképzői) identitásukat.
- a felsorolt feladatokhoz folyamatosan megfelelő támogatást kell kapjanak (formális képzés és folyamatos informális/nem-formális tanulás, szakmai kommunikáció, horizontális tanulás keretei között).

Ugyanezt a nézetet erősíti a mentori feladatok és a mentorok tudására/tanulására vonatkozó elvárásrendszerek vizsgálata. Az ezekben megjelenő elvárások a mentori munka, végső soron a mentorálás sikerességét célozzák. Az eredményesség és a hatékonyság elvei a pályakezdő tanárok tanulásának is ugyanolyan fontos alapelvei, mint a tanulók tanulásának, továbbá a mentorok munkája, tudása, ha közvetetten is, de a tanulói eredményesség, az oktatási rendszer eredményességének előmozdítását szolgálja.

II. A KUTATÁS JELENTŐSÉGE

A kutatási probléma szakirodalomra építő megfogalmazása, neveléstudományi vonatkozásainak kiemelése, jelentőségének bemutatása

A hazai köznevelés rendszerében viszonylag új szereplő a közoktatási mentor, akinek feladata a pedagógusok pályára lépésének, pályakezdésének támogatása az összefüggő szakmai gyakorlat és a gyakornoki szakasz idején. A téma nemzetközi és hazai szakirodalma azt mutatja, hogy megfelelően képzett és felkészült mentorok alkalmazása mind a pályakezdő pedagógus egyéni szempontjából, mind a köznevelési rendszer egészének szintjén hasznos, a mentori tevékenységre azonban nem készít fel sem a pedagógusképzés, sem a mindennapi iskolai pedagógiai gyakorlat, a mentoroknak tehát mentori tevékenységükre fel kell készülniük (Fransson & Gustafsson, 2008; Krull, 2004; Wood & Stanulis, 2009; M. Nádasi, 2010; Fáyné et al., 2015; Adhikari, 2016; Kotschy et al., 2016). A szakirodalom (a nemzetközi és a hazai egyaránt) a mentorálás (mint az indukció része), a pályakezdő pedagógusok támogatásának szükségességére, támogatására, e támogatás módjára, eredményességére, tényezőire helyezi a hangsúlyt, vagyis fókuszában alapvetően a mentoráltak tanulása áll (Falus, 2004, 2010a; Krull, 2004; European Commission, 2010; Korthagen, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11, Stéger, 2010; AIR, 2015; Fáyné et al., 2015; Kotschy et al., 2016). Jóval kevesebb figyelmet kapott azonban a mentorok támogatása és tanulási útjaik feltárása a mentorrá váláshoz vezető szakmai úton, a mentori tanulmányok és gyakorlat során. Az a kevés kutatás, ami e területre irányult a mentorok formális tanulására, a mentorképzési programokra koncentrált, és szinte egyáltalán nem tanulmányozták még a mentorok informális és nem-formális tanulását, így ezeknek a tanulási formáknak a jelentőségét még nem tudjuk felmérni a mentorok szakmai fejlődésében. Ahhoz, hogy a mentorok mentori tevékenységét megismerjük, fel kell tárunk azokat a rendszerszintű, szervezeti és egyéni faktorokat, amelyek a mentorok szakmai fejlődését és tanulását (tanulásuk támogatását), ennek eredményeképpen mentori identitásuk alakulását meghatározzák.

A mentorok tanulása jelentőségét tekintve parciálisnak tűnhet, valójában azonban alapvető jelentőségű abban az oktatáspolitikai és tudományos diskurzusban, mely az ezredforduló óta a nemzetközi térben meghatározónak bizonyul. Ebben az eredménycentrikus, elszámoltathatóságra törekvő megközelítésben az eredményes oktatási rendszer (a tanulók eredményessége – így a pedagógushallgatóké, pályakezdő pedagógusoké és végső soron maguké a mentoroké) humánerőforrás-politikai, gazdasági érdekként és célként fogalmazódik meg (Az Európai Unió Tanácsa, 2001; Az európai oktatási és képzési rendszerek, 2002; Barber & Mourshed, 2007; Coolahan, 2007; Darling-Hammond, & Richardson, 2009;

Desimon, 2009; European Commission, 2010, 2012a, 2012b, 2012c; Sági, 2011; Kotschy et al., 2016; Stéger, 2016). A tanulói eredményesség legfőbb faktorát a kutatók jelentős része a tanári munka színvonalában jelöli meg, ami a tanulói eredményesség növelése a pedagógiai munka színvonalának növelésére⁶ (Darling-Hammond, 1999; OECD, 2005; Coolahan, 2007; Sági, 2011), ezzel összefüggésben pedig a pedagógusképzés eredményességének, színvonalának javítására (OECD, 2005; Rapos & Kopp, 2015), kutatására (Menter & Murray, 2011) irányította a figyelmet. Mindezek a képzési program fejlesztését, és a fejlesztéssel kapcsolatos elvárások átalakulását vonták maguk után (Lipton & Oakes, 2008; Rapos & Kopp, 2015). A fejlesztésben részben a modern tanuláselméletek (konstruktivista, szociokonstruktivista, tapasztalati tanuláselméletek és modellek – Lave & Wenger, 1991; Vigotszkij, 2000), részben a pedagógusképzésben és az annak kutatásában felhalmozódott tudás és tapasztalatok hatására mind erősebben jelentkezik a gyakorlatközpontúság, a kezdeti gyakorlati tapasztalatszerzés (a tanítási gyakorlatok és az indukció) támogatása (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kleinhertz et al., 2007; Lunenberg & Korthagen, 2009; Korthagen, 2010; Kálmán & Kopp, 2014; Kopp & Kálmán, 2015; Rapos & Kopp, 2015; Altmisdort, 2016; Pesti et al., 2017). Ez a szemlélet a gyakorlat „kulcsszereplőire”: a mentorokra, azok tudására épít, ilyen értelemben a mentorok szerepe, tudása, tanulása és támogatása valóban alapvető és központi jelentőségű

- a szakmai fejlődés és tanulás, a kompetenciafejlesztés és az identitásalakulás terén a pályafejlődés korai szakaszában (Day et al., 2006; Falus, 2004, 2010a; Krull, 2004; European Commission, 2010; Stéger, 2010),⁷ az egész karrierúton átívelő tanulás és a szakmai fejlődés megalapozásában (Korthagen, 2004; Leu, 2004; Kennedy, 2005; European Commission, 2010; Rapos & Kopp, 2015; Rapos et al., 2019⁸);⁹
- a pályakezdés megkönnyítésében a valóság-sokk, az izoláció, a pályakezdés szakaszát jellemző nehézségek, a szorongás és a stressz csökkentése, a pályakezdő pedagógusok

⁶ Ezt szolgálta többek között a pedagógiai munka és a pedagógus „minőségének” mérhetőségét lehetővé tevő standardok (kompetenciasorok/-mátrixok) megalkotása, bevezetése, alkalmazása (ATEE, 2006; Falus, 2010, 2011).

⁷ A tanárok pályakezdésének idején a mentorok által támogatott tanulás számos területet érinthet, így szerepe lehet: „*hídverés/szakadék áthidalása az elmélet és a gyakorlat között*” (Calderhead, 1994 – idézi Szivák, 2014, p. 15; Szivák, 1999; Falus, 2010, p. 23.); a gondolkodás és a reflektivitás formálása (Szivák, 1999, 2014; Korthagen, 2004, 2017); a gyakorlati tanulás támogatása (Krull, 2004; Falus, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Stéger, 2010; Kálmán & Kopp, 2014; Prekopa, Seresné & Tókos, 2014; Kotschy et al., 2016), a szituatív tanulás lehetőségének megteremtése (Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Knight, 2002, idézi De Vries et al., 2013; Kwakman, 2003; Eraut, 2004; Day & Gu, 2007; Kyndt et al., 2014, 2016); a szakmai identitás kialakítása (Kelchtermans, 1993, 2004, 2009; Beijaard et al., 2004; Swennen et al., 2010).

⁸ Kézirat, MOTEL-kutatás, Háttér tanulmány

⁹ A tanári tanulás mint élethosszig tartó tanulási folyamat megalapozásában, melynek az eredeti tanárképzésben folytatott tanulmányok csak kezdetét jelentik, és amelyet későbbi fázisaiban is jelentős mértékben meghatároz a fejlődés (önfejlesztés) és a tanulás (Leu, 2004; Korthagen, 2004; Kennedy, 2007; European Commission, 2010; Rapos és Kopp, 2015; Rapos et al., 2020).

érzelmi támogatása által (Veenman, 1984; Szivák, 1999; Krull, 2004; Day et al., 2006; Falus, 2010; Korthagen, 2010).

Ily módon a mentorok (és a pályakezdés mentori támogatása) valóban kulcsszerepet játszhatnak (1) a korszerű, minőségi, tanulási eredmény alapú pedagógusképzésben, a meglévő pedagógiai tudás továbbadásában, egyben új elemekkel történő gazdagításában, az igényes és a korszerű pedagógiai kultúra meghonosításában, a pedagógiai kultúraváltás előkészítésében, a tanulói eredményességet hathatósan támogatni képes eredményes pedagógiai gyakorlat kialakításában; (2) a tanárhallgatók pályára juttatásában, gyakornokok pályán tartásában, melyet a tanártársadalomban zajló kedvezőtlen demográfiai folyamatok különösen indokolnak (Az Európai Unió Tanácsa, 2001; OECD, 2003, 2005, 2018, 2019; European Commission, 2012c; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Eurostat, 2017). Ezt erősíti meg a hazai és a nemzetközi szakirodalom (Falus, 2010a; European Commission, 2010; Korthagen, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Stéger, 2010; Kotschy et al., 2016), noha Ingersoll és Strong (2011) sokat idézett kutatási eredményei szerint a mentorálás éppen az elköteleződés és a pályán maradás, az osztálytermi gyakorlat, valamint a tanulói eredményesség terén gyakorol pozitív hatást a pedagógusok korai pályafejlődésére.

Összhangban a nemzetközi és az európai trendekkel az utóbbi évtizedben hazánkban is mind jelentősebb kérdésként jelentkezett a pályakezdő pedagógusok mentorálása. A neveléstudományi kutatások és szakirodalom (Szivák, 2002, Falus, 2004, 2010a, Dudás, 2007, Kotschy, 2007, M. Nádasi et al., 2010-11; Stéger, 2010) megalapozták a mentorálás helyzetének jogszabályi háttérének/kereteinek megteremtését, a pedagógusképzésben és az életpályamodellben történt elhelyezését, valamint a mentori képzések kialakítását.¹⁰

Disszertációmban a mentorok szakmai fejlődését és tanulását, az azokat befolyásoló rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szintű tényezőket vizsgálom. Ennek során kiemelten törekszem a formális (mentori szakvizsgás továbbképzés keretében történő tanulás, az általa közvetített mentori szerepértelmezés) és ehhez kapcsolódóan az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.

¹⁰ A pedagógusképzés szabályozása megköveteli a képzés befejező szakaszában az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat teljesítését, melyet a pedagógus-hallgatók a köznevelés intézményeiben mint partnerintézményekben végeznek, ezzel párhuzamosan az életpálya-modellben bevezetésre került a gyakornoki szakasz, melyeket a mentor támogat. (Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag Budapest, 2009. április 21.) Így a mentori munka jogszabályi kereteit egyrészt a pedagógusképzéssel kapcsolatos, másrészt a pedagógusok életpályamodelljére és továbbképzésére vonatkozó jogszabályok adják. (Részletesebben lásd az 1. Mellékletben.)

Kutatásaim rámutatnak arra, milyen tudáselemekkel kívánja felvértezni a mentori továbbképzés a mentorhallgatókat, és melyek azok az elemek, amelyeket más úton, illetve mentori gyakorlatuk során szereznek meg, fejlesztenek. Az így felismerhető mintázatok segíthetik a mentorképző programok fejlesztését és a mentorok egyéni tanulási útjainak megismerését, folyamatos támogatását. Ilyen módon hozzájárulhatnak a mentori tanulás és munka, ezáltal a pályakezdők támogatásának eredményesebbé tételéhez. A kutatás célja emellett a mentori szerepértelmezés jelenlegi hazai alakulásának megértése: milyen mentori szerepet közvetítenek a képzők, hogyan alakul e szerepértelmezés a szervezeti kontextusban és a mentorok pedagógusképzői gyakorlatában, egyéni-személyes szerepértelmezésében.

A kutatás hiánypótló és alapozó jellegű a mentorálás bevezetését követő rövid időn belül, mert

- (1) e pillanatban van lehetőség arra, hogy megismerjük a hazai köznevelési mentorálás kezdetén a mentorok szerepértelmezését és az arra ható rendszerszintű, szervezeti és egyéni-személyes tényezőket, ezek az eredmények későbbi longitudinális vizsgálatok alapjául szolgálhatnak;
- (2) a pedagógusképzés átalakítása a mentorok szerepének lényeges felértékelődését vonta maga után (az egyéves egyéni összefüggő szakmai gyakorlat legfőbb aktora a mentor!), ezért mindenképpen nagy súlyt kell helyeznie a pedagóguskutatásnak a mentorok tevékenységére és szerepértelmezésére;
- (3) a mentorok szakmai fejlődésről, tanulásról vallott nézetei, szakmai életútja a mentorált hallgatók és gyakornokok számára egyaránt modellként szolgálhatnak, így a jövő pedagógusainak szakmai útjait nagyban befolyásolhatják;
- (4) hazánkban mindeddig nem készült olyan kutatás, amely a mentorok szakmai életútjának elemzésére, informális és nem-formális tanulásának megismerésére vállalkozott volna, és kutatásaim során a nemzetközi térben sem fedeztem fel ilyet;
- (5) a mesterpedagógusok pályázataiban olyan nagymintás kutatásra adnak lehetőséget, amely hazai és nemzetközi szinten is fontos tanulságokkal szolgálhat a mentorok tanulási útjaira, szerepértelmezésére és szakmai identitásának alakulására nézve.

III. SZAKIRODALOMFELDOLGOZÁS:
A MENTORÁLÁS NEMZETKÖZI TÉRBEN KIALAKULT GYAKORLATAI

A mentorálás nemzetközi térben kialakult gyakorlatai

Az alábbi szakirodalom feltáró fejezet fő célja a mentorálás nemzetközi térben kialakult és elterjedt gyakorlatainak áttekintése annak érdekében, hogy megérthessem a mentori feladatok és munka komplexitását annak érdekében, hogy tisztán lássam, mindez hogyan befolyásolja a mentorok tanulását, az azt befolyásoló rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szintű tényezőket. Mielőtt azonban erre rátérnék, szükségesnek látszik az indukció és a mentorálás fogalmának elválasztása, a két fogalom szakirodalomra alapozott definiálása. Ezt követi az indukciós programok, majd – az előbbinél sokkal részletesebben – a mentorprogramok, a mentorálás szervezeti szintjének és a mentorok tanulásának főbb jellemzőinek, gyakorlatainak bemutatása.

Mentorálás és indukció

Az indukció és a mentorálás szinte szinonimákként használatos fogalmak a neveléstudományban, megkülönböztetésük azonban fontos és célszerű. Míg az indukció¹¹ (indukciós program) oktatási eszköz, melyet a pályakezdő tanárok támogatására használnak, avagy a képzett tanároknak pályájuk kezdetén nyújtott strukturált támogatási program (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), addig a mentorálás az indukciós programnak „csak” egy – habár kiemelt jelentőségű – eleme (European Commission, 2010; Adhikari, 2016). Az indukció további alrendszerei a társak, a szakértők és a reflexió, illetve mindaz a támogatás, amit ezek nyújthatnak. Az indukciós program tartalmazhat a pályakezdőknek szervezett tanulási lehetőségeket, a munkaidőre és a munkavézésre vonatkozó, többnyire a terhek csökkentését szolgáló elemeket; az autonómiájukra, felelősségükre, jogosítványaikra, alkalmazásukra, illetve járandóságukra vonatkozó korlátozásokat, megkötéseket; és a továbblépéshez szükséges kötelezettségeket, az ezekhez szükséges támogatásokat (European Commission, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; 2010; Stéger, 2010; Long et al., 2012; Adhikari, 2016; Imre & Imre, 2016).

A gyakorta előforduló fogalmi pontatlanság oka kettős: (1) számos indukciós program létezik, amely kizárólag a mentorálásra szorítkozik, további támogató rendszerek működtetése nélkül, illetve az indukciós programok többsége a mentorálásban jelöli meg fő stratégiáját (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Jokinen, Morberg, Poom-Valickis, Rohtma, 2008; European Commission, 2010; Sun, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015);

¹¹ Ezen kívül az indukció ('indukciós szakasz/periódus') jelenti a szakmai fejlődés azon szakaszát, amelybe a pedagógusok az eredeti tanárképzés elvégzése után jutnak, amikor első önálló lépéseiket teszik a tanári pályán, és szembesülnek az oktatás, a tanári és az iskolai munka mindennapi valóságával (European Commission, 2010).

(2) a pályakezdés mentorálásának céljai azonosak az indukcióéval (noha az indukció – más támogató rendszerekkel együtt további – a mentorálást kiegészítő – célokat is szolgálhat). E célok mindenekelőtt a korai pályaelhagyás mérséklése,¹² a tanári, elsősorban gyakorlati jellegű kompetenciák (osztálytermi gyakorlat) megerősítése, fejlesztése, az iskolai rutin és a tanári identitás kialakítása (European Commission, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Long et al., 2012; Sun, 2012; Falus, 2010a; Stéger, 2010; Adhikari, 2016; Imre & Imre, 2016).

A szakirodalom szerint az indukció szükségszerű,¹³ és kiemelten fontos folyamat, amely támogatja pedagógusokat pályafejlődésük kezdetén (European Commission, 2010; Kessels, 2010; Sun, 2012; Langdon et al., 2014; Adhikari, 2016), továbbá fontos formáló és támogató elemei vannak számukra, mivel strukturáltan kapnak kiegészítő képzést, személyre szabott segítséget és tanácsot (Sun, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) – elsősorban éppen a mentorálásnak köszönhetően.

Adhikari (2016) számos tanulmányt összevetve mutatott rá az indukció definiálásának problematikájára. Míg egyes kutatók mindössze a pályakezdés szakmaorientációs szemináriumaként, műhelyként (*'seminar and workshop'*) tekintenek rá, addig mások összetett, átfogó, többéves, a szakmaszocializáció széles értelemezett folyamatként (ebből következően hathatós képzési, oktatási eszközként) definiálták, amelynek célja az új tanárok szakmába való bevezetése, a tanári kompetenciák, tanári munkájuk minőségének fejlesztése, a mikro-, mezo- és makrokörnyezeti elvárások és víziók közvetítése, a tanári „pozíció” és identitás megismerése és elfogadása, felkészülés az egész életen át tartó szakmai fejlődésre (az ehhez szükséges tudás, készségek és képességek, például a reflexió/önreflexió mind magasabb szintű elsajátítása által), ami lehetővé teszi, hogy megbirkózzanak a folyamatosan változó oktatási környezet kihívásaival. Az európai oktatáspolitikai és neveléstudományi gondolkodásban és diskurzusban ez utóbbi értelmezés terjedt el (European Commission, 2010, 2013; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Az eredményes indukciós program átfogó (*'comprehensive'*), koherens (*'coherent'*) és fenntartható (*'sustained'*), ami magában foglalja, hogy kellően hosszútávú is, mert csak így biztosítható a támogató mechanizmus konzisztenciája, hasznossága és eredményessége (European Commission, 2010; Adhikari, 2016; Stéger, 2016, vö. Darling-Hammond &

¹² Lásd erről bővebben a 2. Mellékletet.

¹³ Az indukció szükségessége mellett a szakirodalom azzal érvel, hogy az eredeti tanárképzés mégoly átfogó, intenzív és jó minőségű, gyakorlatorientált programok kifejlesztése és működtetése mellett sem várható fel a tanárhallgatókat minden szükséges tudással és képességgel az oktatási szervezetekben való munkavégzés megkezdésére, mivel továbbra is vákuum mutatkozik az elméleti és gyakorlati oktatási készségek között, amelyeknek megszerzését és megerősítését az indukciós és mentoráló programok biztosítják (Rapos & Kopp, 2015).

Richardson, 2009; Sun, 2012). A mentorálásról való európai gondolkodást meghatározó kézikönyv szerint (European Commission, 2010) a koherens indukciós program három területre, dimenzióra terjed ki, ezek: a szakmai (a pályakezdő tanár szakmai fejlődésének és tanulmányának támogatása – e területen elsősorban a ma már általánosan elterjedt standardok, kompetenciamátrixok tekinthetők irányadónak), a személyes/érzelmi és a közösségi (szakmaszocializációt célzó) támogatás területéhez rendelhetők.¹⁴ A hatékony és átfogó indukciós program képes támogatni a pályakezdő tanárokat az iskolai kultúrába történő beilleszkedésben, és pozitív környezetet teremthet számukra a szakmai tanulás és a kollegiális támogatás tekintetében, ezeknek köszönhetően pozitív hatással van a pályakezdő tanárok pályaelhagyásának megelőzésére, tanári kompetenciáik fejlesztésére, a tanári munka minőségének javítására és a tanulói eredményességre (Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2013; Falus, 2010a; 2014; Stéger, 2010; 2016; Long et al., 2012; Adhikari, 2016; Imre & Imre, 2016).

Számos szerző állítja, hogy az indukció, csakúgy mint a mentorálás megszervezése, magas színvonalának biztosítása világszerte égető problémája az oktatási szektornak, mely a fent bemutatott hosszútávú és pozitív hatásoknak köszönhetően alkalmas lehet a tanári munka minőségének javítására, az egyéni és a szervezeti szintű tanári tanulás támogatására, gyakorlatainak fejlesztésére, végső soron az oktatási rendszer hatékonyságának és eredményességének javítására (Ingersoll & Smith, 2004, 2011; Fransson & Gustafsson, 2008; European Commission, 2010; Wechsler et al., 2010; Greninger & Moir, 2013 tanulmányaira hivatkozva; Adhikari, 2016), ezért a pályakezdő pedagógusok indukciós programban való részvétele mind több ország oktatási rendszerében kötelező,¹⁵ mint például Ausztriában, Görögországban, Horvátországban, Lengyelországban, Olaszországban és Romániában (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Eurydice, 2015, 2018; Imre & Imre, 2016). Vannak azonban olyan országok, amelyeknek egyes államaiban, tagállamaiban, tartományaiban, iskolakörzeteiben különböző a szabályozás (például Kanadában (Vámos, 2010b; Kutsyuruba, Godden & Tregunna, 2013), Németországban (Tivolt, 2010) és az USA-ban (Wood & Stanulis, 2009)), máshol az indukcióban való részvétel a fiatal pedagógusok számára ajánlott (Észtország, Szlovénia – European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Az indukció több országban (például Magyarországon, Portugáliában, Montenegróban,

¹⁴ Az indukciós programok különböznek azonban formalizáltságuk tekintetében, és abban, hogy milyen támogató alrendszerek csatlakoznak hozzájuk (ha egyáltalán van ilyen). Amennyiben az indukciós periódus nem korlátozódik a mentori rendszerre, lehetőség nyílik a felelősség és a tevékenységek különböző szereplők közötti megosztására (Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2013; Falus, 2010; 2014; Stéger, 2010; 2016; Long et al., 2012; Adhikari, 2016; Imre & Imre, 2016).

¹⁵ Az indukciós támogatásban való részesülés képesített tanárok számára korábban nem volt elérhető pl. Franciaországban (lásd még Vámos, 2010a) és Csehországban, mára azonban – kötelező jelleggel – már ezekben az országokban is bevezették (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018).

Macedóniában és Szerbiában) a mentori rendszerre korlátozódik. Az indukciós program időtartama, intenzitása, tartalma (támogatási területek, formák, tevékenységek), az esetlegesen igénybe vehető kedvezmények, juttatások köre országonként nagyon változó képet mutat, de oktatáspolitikai trendnek látszik a hosszabb, akár két-három évre kiterjedő, magasabb intenzitású, a tanári tevékenység mind több területére kiterjedő (szakmai, szakmaszocializációs, érzelmi támogatást nyújtó) programok terjedése (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; Imre & Imre, 2016), miközben jellemző a fenntartható megoldások keresésre való törekvés (lásd például VEERME-Project – Geeraerts et al., 2015), hisz az indukciós és a mentori rendszer fenntartása igen költséges (bár egyben költséghatékony is).

A mentorálás definíciója és a mentorálás nemzetközi térben fellelhető gyakorlatai/modelljei

A mentorálásnak nincs ugyan egységesen elterjedt definíciója a szakirodalomban, a fellelhető definíciók többsége mégis azonos elemeket tartalmaz. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a mentorálás az indukció speciális (egyben legelterjedtebb és gyakran egyetlen) formája, „fő stratégiája” (Norman & Feiman-Nemser, 2005), mely tapasztalt (és gyakran képzett) tanárok mint mentorok közreműködésével az iskola mint a pedagógiai munka valós terepén nyújt szakmai, szakmaszocializációs és érzelmi/személyes támogatást a mentoráltaknak (akik legtöbbször pályájafejlődésük korai szakaszában lévő pedagógusok: tanárhallgatók, -jelöltek vagy a tanárképzést már elvégzett pályakezdők, gyakornokok), annak érdekében, hogy a tanári tanulás különböző típusainak, módszereinek segítségével biztosítsa és elősegítse szakmai tanulásukat, ez által tanári kompetenciáik fejlődését (Ingersoll & Smith, 2004, 2011; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2014; Long et al, 2012; Adhikari, 2016; Niklasson, 2018 stb.). A mentorálásra vonatkozó szakirodalom egyhangúlag amellel foglal állást, hogy a mentorálás kulcsszereplője a mentor (Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2014; Langdon et al., 2014; Adhikari, 2016).

A pályakezdők mentorálása – miközben a világ oktatási rendszereinek többségében meghonosodott, és az Európai Unióban és hazánkban a pedagóguspolitika, a tanárképzés és a tanári szakmai fejlődés egyik központi kérdésévé vált – gyakorlatát tekintve számos eltérést, sajátosságot mutat. Ez megmutatkozik a mentorálási modellek sokaságában, szokszínűségében is. A mentorálás különböző modelljei mind a fenti definíció elemei mentén épülnek fel, azaz „Ezek mindegyike – a tanulás főbb koncepcióihoz igazodva – mérlegeli a mentorálás céljait, a mentorok szerepét, a mentorok szakértelmét és a mentorképzést.” (European Commission,

2010, p. 42), mivel azonban a szakmai tanulás és fejlődés különböző elméleteihez, vízióihoz kötődnek, annak aspektusait más-más módon és mértékben hangsúlyozzák (lásd 1. táblázat).

	Gold (1996, Krull, 2004 alapján)	Wang és Odell (2002)	Orland-Barak és Klein (2005)	Nicholls (2007) és Jokinen et al. (2008)
	Érzelmi támogatást célzó modellek	Humanisztikus megközelítések (' <i>humanistic approaches</i> ')	Terápiás megközelítések (' <i>therapeutic approaches</i> ')	
A mentorálás modelljei	Szakmai tanulást támogató modellek	Szituációs/szituatív gyakornoki tanulási megközelítések (' <i>situated apprentice approaches</i> ')	Gyakornoki megközelítések (' <i>apprenticeship approaches</i> ')	Gyakornoki modell (' <i>apprenticeships model</i> ') Kompetencia-alapú modellek (' <i>competency model</i> ')
		Kritikus konstruktivista megközelítések (' <i>critical constructivist approaches</i> ')	Reflexió orientált megközelítések (' <i>reflective orientation approaches</i> ')	Reflektív modell (' <i>reflective model</i> ')

1. táblázat: A mentorálás modelljei

A szakirodalom alapján, de elsősorban Snoek és munkatársai Kézikönyvét (European Commission, 2010) alapul véve Gold (1996), Wang és Odell (2002), Orland-Barak és Klein (2005), valamint Nicholls (2007) és Jokinen és munkatársai (2008) kategorizációjának egybevetése alapján a mentorálás modelljeit az alábbi típusokba sorolhatjuk: (1) A humanisztikus (terápiás, érzelmi alapú) modellek a mentorált személyes-érzelmi támogatására, a személyes szintű kihívások leküzdésére és a mentoráltak jóllétének biztosítására helyezik a hangsúlyt, a mentorok feladatai alapvetően ezekre irányulnak. (2/a) A szituációs/szituatív tanulást hangsúlyozó gyakornoki modellek ('*situated apprentice approach*'/'*apprenticeships model*' és a Krull (2004) által tanonc-modellnek nevezett típus) a pályakezdők tanulásában az iskolai kultúrához és az uralkodó tanítási normákhoz való alkalmazkodást emelik ki, melyekben a mentor kis lépések megtételével támogatja az adott környezetben szükséges technikák és készségek fejlesztését.¹⁶ (2/b) A kompetenciaalapú

¹⁶ Egyes modellek fókuszában kifejezetten a szakmaszocializáció, a munkahelyi és a szélesebb értelemben vett szakmai közösségbe való belépés áll – a szakmai tanulás és fejlődés ezen belül értelmeződik –, ezekben a

modellek ('*competency model*') előre kidolgozott kompetenciamátrixok mentén képzelik el a mentoráltak fejlődését. A mentorálás fő célja e kompetenciák elsajátítása, a mentor feladata a tanulás támogatása elsősorban a megfigyelés és a visszajelzés segítségével, ezért a mentorok ezekben a modellekben a mentoráltak tanulásának szakértő facilitátorai, és (elsősorban a kompetenciaalapú modellekben) a tanítás mesterei, kiváló szerepmoделlek. (3) A reflektív/kritikus konstruktivista alapokon álló modellben a szakmai tanulás és fejlődés alapja a reflektivitás. A mentorálás célja a mentorált reflektivitásának fejlesztése annak érdekében, hogy saját – a mentor gyakorlatától eltérő – gyakorlatát kialakíthassa (hasonlóan Krull (2004) laboratóriumi modelljéhez). Ez a modell alkalmas lehet az oktatás átalakítására oly módon, hogy a kezdő tanárokat és mentorokat saját gyakorlatuk kutatásába vonják be. A szituációs/szituatív és a kompetenciaalapú modellek nem feltétlenül járnak a tanítással kapcsolatos nézetek és hiedelmek, „*a status quo*” (Krull, 2004, p. 65.) megkérdőjelezésével, a reflektív modelleknek viszont ez kifejezetten célja. Meg kell jegyezni, hogy az egyes mentorálási modellek ritkán jelennek meg egészen tisztán, többnyire keverednek egymással. Bár az utóbb bemutatott, leginkább elterjedt modellek inkább a szakmai tanulásra és fejlődésre koncentrálnak, ez nem jár szükségszerűen az érzelmi-személyes támogatás fontosságának tagadásával, és azzal, hogy ebben ne részesíthetnék a mentoráltat.

Rendszer a rendszerben – Tanulás a tanulásban

A dolgozatban a mentorálás jelenségének megértésében a közismert humánökológiai modellek (lásd például Sachs, 2007; Creemers & Kyriakides, 2015; Rapos et al., 2020) logikáját követem. Így a mentorálás folyamatát (és ennek folyamányaként a mentorok tanulását) leíró, elemző szakirodalom feldolgozása, bemutatása és értelmezése az azt meghatározó rendszer- (nemzetközi és nemzeti), szervezeti és egyéni-személyes szinthez kötötten történik. E három egymástól elkülöníthető, de egymással állandó kölcsönhatásban álló szint vizsgálata lehetőséget nyújt arra, hogy megismerhessem az egyes szintek, aktorok és tényezők szerepét a mentorálásban és a mentorálás keretei között folyó tanulásban.

A mentorálás (mint jelenség és tanulási folyamat – ezen belül a mentorok tanulása) megragadása, megismerése és bemutatása azért nehéz feladat, mert a mentorálás olyan összetett sok elemű rendszer, melyet az egyes szintek (rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szint) és a szinteken ható tényezők, működő szereplők (köznevelési és felsőoktatási intézmények stb.) a maguk sajátos eszközkészletével alakítanak. Ezek a rendszerek, szervezeti

mentor feladata a szakmaszocializáció támogatása (lásd pl. Stokking et al., 2003, idézi European Commission, 2010).

és egyéni szintű szereplők önmagukban is alrendszereket képeznek, amelyek folyamatosan hatnak egymásra.

Az egyes szintek különbözőképpen hatnak a mentorálásra, a mentoráltak és a mentorok tanulására: míg a rendszerszint a mentorálásra vonatkozó keretek kijelöléséért, szabályozásáért, a szervezeti szint a mentorálás tanulási környezetének biztosításáért, az egyéni-személyes szint (a mentor és a mentorált) a már adott keretek – tényleges – tartalommal való megtöltéséért felelős. Az egyes szintek, szereplők és tényezők szerepe differenciálódik és különbözik továbbá aszerint, hogy a mentorálás a pályakezdés mely szakaszát érinti. Az egyes szintek mentorálásban betöltött szerepét és feladatait a 2. táblázat mutatja be, mely egyben összefoglalja a témára vonatkozó kutatásaim eredményeit is.

<p>Rendszerszint 1. Nemzetközi (pl. EU)</p>	<p>A mentorálás céljának, ennek megfelelően a mentoráltak körének és tanulási igényeiknek meghatározása (Milyen tanulási igények kielégítését szolgálja a mentorálás?) Szakpolitika alakítása, támogatása Kutatás Támogatás</p>	
<p>Rendszerszint 2. Nemzeti szint¹⁷ Alrendszerei: Köznevelés/közoktatás Felsőoktatás/ Tanárképzés (a mentorálás jogszabályi környezetének megalkotása)</p>	<p>A mentorálás céljának, ennek megfelelően a mentoráltak körének és tanulási igényeiknek meghatározása (Milyen tanulási igények kielégítését szolgálja a mentorálás?)</p>	
	<p>Az előzőekből következik a mentorálás kereteinek szabályozása: (pl. kötelező-e?), és tartalmi szabályozása: a szereplők (stake-holderek) köre, feladata, szerepe, a mentorálás területei, időkeretei (időtartam és intenzitás), eredményei</p>	
	<p>A felsoroltakhoz igazodó mentorképzés jogi szabályozása (ha van) (szereplői, feladatai stb.) Kutatások ösztönzése</p>	
<p>Szervezeti szint (felelős mindazokért a feladatokért, amelyeket a rendszer hozzá delegál)</p>	<p>Köznevelési intézmény</p>	<p>A mentorálás mint tanulási környezet biztosítása (ezek szorosan kötődnek az intézmény saját célrendszeréhez, szervezeti kultúrájához, felépítéséhez, a szervezet mentorálásra való felkészüléséhez stb.)</p>
		<p>Konkrét szervezési feladatok: mentorok kijelölése, időkeretek, helyszínek biztosítása, támogatás, szervezés, ellenőrzés, értékelés</p>
	<p>Felsőoktatási intézmény</p>	<p>Ha a tanárképzési (felsőoktatási) intézmény érintett: feladatok, célok meghatározása, szakemberek</p>

¹⁷ A nemzeti szint egyben a nemzetközi szint alrendszerének tekinthető (például az Európai Unió és tagállamainak esetében).

	(tanár- és mentorképzés)	biztosítása, együttműködés, kapcsolattartás, ellenőrzés, értékelés stb. ¹⁸
		A mentorképzés tervezése, megszervezése, lebonyolítása
Egyéni-személyes szint	Bemenetként befolyásolja a mentor és a mentorált felkészültsége	
	Folyamatát jellemzik a saját, egyénileg kijelölt (de az általánosan/magasabb szinteken meghatározottakhoz igazodó) célok, az ezek elérését szolgáló tanulási tevékenységek (pl. óralátogatás, óratartás, megbeszélés, reflektív, tervezési, szervezési feladatok, kutatás stb.), ezek értékelése és dokumentálása	

2. táblázat: Az oktatási rendszer szintjeinek szerepe a mentorálásban és a mentorálás keretében megvalósuló tanulásban (Saját szerkesztés)

A nemzetközi szintér mint az oktatásra ható legmagasabb szint befolyásoló ereje a nemzeti oktatáspolitikákra, az országos rendszerekre ma már tagadhatatlan: „A nemzetek feletti hatások látványos megerősödését láthatjuk szinte minden területen”, így az oktatásén is (Halász, 2002). A 21. században nem csak a gazdaságban, de az oktatásban is végbementek azok a folyamatok, amelyek a globalizáció, a globalizálódás irányába hatnak, és lehetővé teszik, de ki is kényszerítik az együttműködést és az információáramlást. Különösen erősen érzékelhető ez az Európai Unióban, mely a nemzetek feletti együttműködés korábban példátlan rendszerét, modelljét hozta létre, és amely az új évezredben – szakítva a Maastrichti Szerződésben rögzített hagyománnyal, a tagállamok oktatáspolitikájának összehangolását tűzte ki célul (Halász, 2012; Szegedi, 2016). A globalizáció a nemzeti oktatáspolitikákat és a neveléstudományi kutatásokat befolyásolja elsősorban és közvetlenül, melyek egymásra is nagyon erősen hatnak. Erre kiváló példával szolgálnak a pedagógusképzésben zajló folyamatok (lásd (Zgaga, 2013), köztük, illetve rájuk épülve az indukció és a mentorálás rendszerének kialakítása, melyben az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás folyamatosan együttműködött, egymást segítette, befolyásolta ilyen módon hatást gyakorolva a nemzeti oktatási rendszerek indukciós és mentorálási rendszereinek alakítására (European Commission, 2010). Ezek a folyamatok jól példázzák a az egymástól való tanulás új módszereinek és a források, támogatások új rendszereinek hatásait a nemzetközi és a nemzeti oktatásügyre.

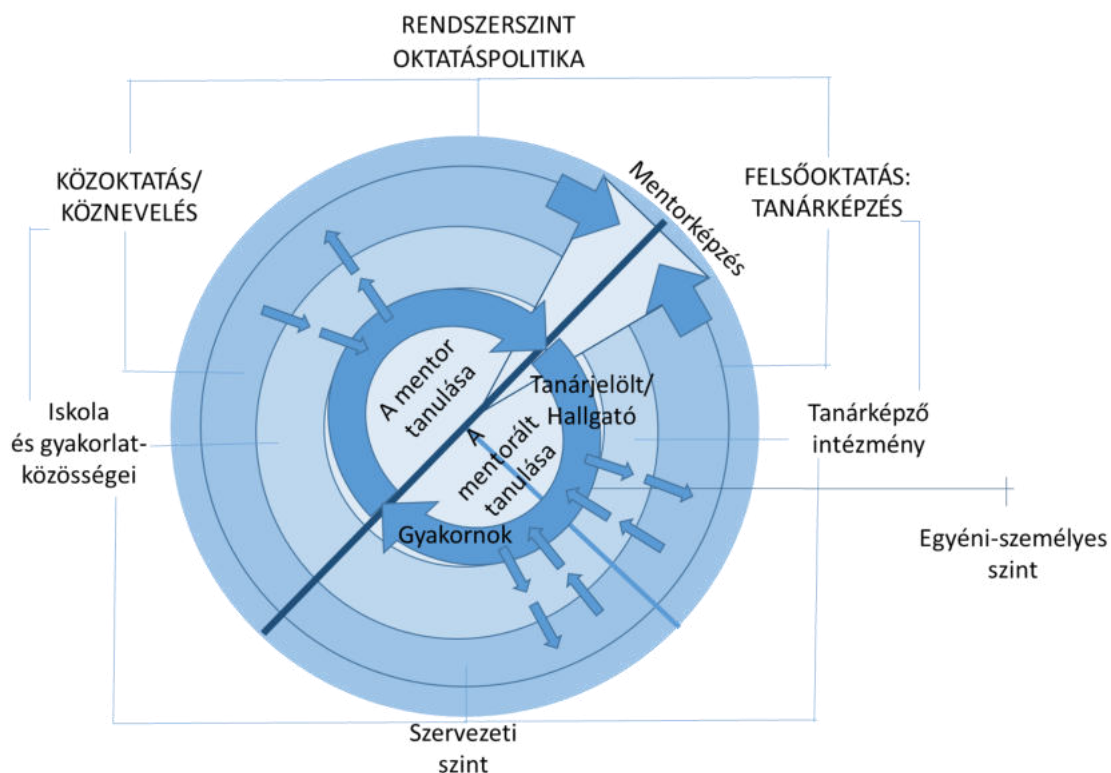
A mentorálással kapcsolatban említhető második legnagyobb rendszer az egyes országok oktatáspolitikájáé (amelynek nemzeti szintű folyamataira azonban hatást gyakorolnak a fent bemutatott nemzetközi szakpolitikai folyamatok és iránymutatások). Ezen

¹⁸ Elsősorban tanárjelöltek, -hallgatók esetén.

belül – de még a rendszerszinten maradva – két nagy alrendszerrel kell számolnunk: (1) a köznevelésével, mely egyrészt a mentorok és az iskolák „világa”, a mentorálás mint szakmai tanulás színtere, másrészt az új pedagógiai tudás „megrendelője”; (2) a felsőoktatásával, ezen belül a tanárképzésével, amely a tanárhallgatók/-jelöltek (mentoráltak) és egyben a mentorok képzőhelye, „kibocsátója”, a mentorálás szervezője, „megrendelője”, gyakran értékelője is. (Nem szabad megfeledkezni arról a jelentős hatásról sem, amelyet a tanárképzés mint a neveléstudományi kutatások legfőbb ágense gyakorol az oktatáspolitikára, a köznevelés és – a felsőoktatásban folyó – tanárképzés alakulására.) Míg a mentortanárok és a képzésben már végzett pályakezdő pedagógusok alapvetően a köznevelés rendszeréhez tartoznak, addig a gyakorlataikat teljesítő hallgatók és tanárjelöltek a köznevelés és a tanárképzés találkozási pontján helyezkednek el. A mentortanároknak mint a rendszer egyéni szereplőinek képzésén keresztül a tanárképzés behatol a mentorálás folyamatába, az abban lezajló tanulás alakulásába, ezen keresztül áttételesen befolyásolja az intézmény, így a köznevelés világát.

A szervezeti szint a neveléstudományban hagyományosan az intézmény szintjét jelenti, de a legújabb kutatások (lásd az ELTE PPK-n folyó MOTEL-kutatást¹⁹) az intézményen belül működő kisebb gyakorlatközösségek szerepével is számol. A mentorálás esetében szervezeti szinten (1) a közoktatás keretében működő iskolákat (a munkahelyi tanulás színhelyeit), ezeken belül a formálisan, esetleg az informálisan működő, szerveződő tanuló és gyakorlatközösségeket és (2) a felsőoktatáshoz tartozó tanárképző főiskolákat, egyetemeket, ezeknek szervezeti egységeit érthetjük. (Az említetteken kívül további szervezetek, társaságok, helyi autoritások, hálózatok is megjelenhetnek szervezeti szintű szereplőkként a pedagógusok mentorálás keretében folyó tanulásában.) (A mentorálást és a mentorok tanulását befolyásoló a nemzeti rendszer keretei között értelmezett szintek és a szinteken működő szereplők hatásrendszerét az 1. ábra szemlélteti.)

¹⁹ Lásd a kutatás honlapját: <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel#>



1. ábra: A mentorálást és a mentorok tanulását meghatározó rendszerek, tényezők és szereplők

A mentorálás lényege az annak keretében megvalósuló egyéni-személyes szintű támogatás, tanulás, melynek legfőbb szereplői a mentoráltak és a mentorok. A mentorált és a mentor tanulása részben egyéni, részben közös tudásalkotás, mely mindkét fél tanári (továbbá a mentor mentori) fejlődését szolgálja, de ezen felül hatással lehet a szervezeti szint (esetleg a rendszerszint), és az azokban megjelenő további egyéni szintű szereplők tanulására is.

A továbbiakban – a mentorálással kapcsolatos elméleti kérdések tisztázása után – a mentorálás nemzetközi térben kialakult gyakorlatait tekintem át, hasonlítom össze annak érdekében, hogy a mentorok tanulásra nézve hasznos tanulságokat vonhassak le. Az összehasonlító elemzésben elkülöníttem a mentorálás gyakorlatát alakító rendszer, szervezeti és egyéni-személyes szintet és megkülönböztetem az egyes szinteken ható közösségi és egyéni tényezőket, szereplőket, számolok ezek egymásra gyakorolt hatásával.

A mentorálás nemzetközi trendjei: Az oktatásügy helyzete a globalizálódó tudásalapú társadalomban, különös tekintettel a pedagógusképzés fejlesztésére az Európai Unióban a lisszaboni folyamatban

A mentorálásra mint oktatásügyi jelenségre hatást gyakorló legnagyobb rendszer az a nemzetközi szintér, amelynek jelentőségével a 21. században már számolni kell: „Akár

akarjuk, akár nem, sorsunk egy része ma már egy világszínpadon játszódik.” (UNESCO, 1997, idézi Halász, 2002).

Az alábbi fejezetben a mentorálás hazai rendszerének kialakítását döntően meghatározó nemzetközi trendek bemutatására vállalkozom. Ennek keretében elsősorban az Európai Unió oktatáspolitikájának, tanárpolitikájának dokumentumait (az ezeken alapuló szakirodalom bevonásával) elemzem, ezeknek tükrében mutatom be az utóbbi évtizedekben a terület alakulását meghatározó azon irányokat, változásokat, amelyek döntően befolyásolták a mentorok feladatrendszerének kialakulását, kialakítását, ennek függvényében pedig a mentoroktól elvárt tudást, így végső soron a mentorok tanulását.

Az 1990-es évtized elejére a kibontakozó globalizációval párhuzamosan egyes nemzetközi szervezetekben (pl. UNESCO, Világbank, Európai Unió, OECD) megjelent az igény a világméretű társadalmi folyamatok áttekintésére, ezek alapján jövőkép kidolgozására.²⁰ A gazdasági dimenzió mellett az ez időben elterjedt *„humántőke elméletek megjelenése hozott új fordulatot mind az Európai Unió, mind a fejlett országokat tömörítő gazdasági szervezet, az OECD versenyképesség-növelési stratégiájában*” (Szegedi, 2016, p. 8.). E folyamat termékeként készült el a nemzetközi diskurzust máig meghatározó alapvető jelentőségű munka, a Delors-féle Fehér Könyv (European Commission, 1996),²¹ mely az oktatásügyet kiemelt jelentőségű ágazatként mutatta be, így az további vizsgálódások homlokterébe került (World Bank, 1995; UNESCO, 1997). Ezek a tanulmányok felhívták a figyelmet arra, hogy az oktatásügy világa (a gazdaság, a politika és a kultúra más területeihez hasonlóan) ekkor már nemzetközi hatások erőterében alakult, változása olyannyira nem volt függetleníthető ezektől (UNESCO, 1997)²² hogy *„a globalizáció hatásait az oktatás előtt álló legjelentősebb kihívásként*” jellemezték (Halász, 2002; Szegedi, 2016, 2018). Az Európai Unió politikájára azonban nem csak ez a felismerés hatott erősen, hanem az is, hogy a Fehér Könyv szerint *„Európa a növekedés és a foglalkoztatás tekintetében egyre jobban leszakadt a világ más részeitől.*” (European Council, 2000; Frey, 2004; Halász, 2002. p. 14.; Gács, 2005). E folyamatok megállításának és ellensúlyozásának érdekében az EU elindította a lisszaboni folyamatot.²³ Az ekkor megfogalmazott célokhoz (az összeurópai munkaerőpiac fejlesztése és

²⁰ A globalizáció és az oktatásügy (nemzeti és nemzetközi) összefüggéseiről, valamint egyes nemzetközi szervezeteknek (Világbank, OECD) ebben betöltött szerepéről lásd: Halász (2002).

²¹ Lásd még erről: Szegedi, 2016.

²² A Delors-jelentés – mely ezek közül talán a legismertebb – felhívta a figyelmet arra, hogy az oktatás világra is igaz: lásd a fejezet bevezetését (UNESCO, 1997).

²³ Ennek problematikájáról lásd továbbá: Kok et al., 2003, 2004; Mihályi, 2005.

a társadalmi kohézió erősítése) igazodva kezdetét vette az a nagyszabású program,²⁴ melynek keretében az oktatáspolitikai közösségi alakítása az EU tevékenységének egyik központi elemévé vált²⁵ annak érdekében, hogy tudásalapú társadalommá fejlődve a térség megőrizhesse világgazdasági vezető szerepét (European Council, 2000).²⁶

A tudásalapú társadalom kialakításában az EU az oktatásban jelölte meg stratégiájának egyik legfőbb támogatórendszerét, ezért az oktatásügy már az ezredfordulón az EU kiemelt érdeklődését és támogatását élvezte. Már a 2000-es évek elején kibocsátott dokumentumokból (Az Európai Unió Tanácsa, 2001: Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései; Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002) is kiviláglik, hogy a kitűzött célokat „*egységes, átfogó stratégia*” (2002) megvalósításával, kiváló minőségű, méltányos, mindenki számára egyaránt elérhető közoktatás és az egész életen át tartó tanulás lehetőségének megteremtésével²⁷ a nyitott koordinációs módszer²⁸ alkalmazásával kívánták elérni. (E célkitűzéseket rendre megerősítették és szem előtt tartották az Oktatás és képzés 2010 és 2020 program keretében kidolgozott dokumentumok.)

²⁴ A lisszaboni csúcstalálkozó közvetlen előzményének tekinthető az Európai Tanács 1999. december 17-i Határozata: Az új évezred küszöbén: új munkafolyamatok kidolgozása az európai oktatási és képzési együttműködés érdekében (Official Journal C8 sz. 12.1.2000, 6. p.)

²⁵ Az EU a tudásalapú társadalom megteremtésére irányuló céljait mindenekelőtt az emberi erőforrás (melyet legfőbb értékeként definiált – Presidency Conclusions, 2005) fejlesztése által kívánta elérni (Presidency Conclusions, 2000, 2001, 2005). Ezért született az a döntés, hogy – szakítva azzal a Maastrichti Szerződésben rögzített hagyománnyal, mely az oktatáspolitikában a tagállamok nemzeti szuverenitását hangsúlyozta – az Unió oktatáspolitikát össze kell hangolni (Halász, 2012; Szegedi, 2016). Az EU oktatáspolitikájáról részletesebben lásd: Halász (2012) és Szegedi (2015, 2016).

²⁶ A tagállamok hozzájárulásai alapján a Tanács számos közös prioritást határozott meg a jövőre, valamint az oktatási és képzési rendszerektől elvárt erőfeszítésekre nézve a lisszaboni célok elérése érdekében, miszerint Európának „*a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell válnia, amely több és jobb munkahely, valamint az erősebb társadalmi kohézió révén képes a fenntartható gazdasági növekedésre*” (Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései, 2001).

²⁷ „*Az élethosszig tartó tanulás itt jelent meg először úgy, mint a leszakadás megelőzésének eszköze. Az Európai Unió ekkor kötelezte el magát az iránt, hogy ezt az eszmét konkrét szakpolitikává fordítsák át.*” (Halász, 2002. p. 14., lásd továbbá Halász, 2013).

²⁸ Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram a lisszaboni célkitűzések megvalósításának érdekében a Nyitott Koordinációs Módszeren alapuló politikai együttműködés alkalmazása mellett kötelezte el magát, mely teljes mértékben decentralizált, a különféle partneri kapcsolatokra építő megközelítési mód, amely lehetővé teszi „*az előrelépés mérésére szolgáló indikátorok, a tapasztalatok és a legjobb gyakorlat cseréjét, a rendszeres monitorozást, valamint a társak általi ellenőrzést (peer review), amelyek kölcsönös tanulási folyamatokat alkotnak.*” (Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002, p. 12.). Célja a tagállamokat segíteni abban, hogy progresszív módon fejlesszék saját politikáikat „*az európai hozzáadott érték növelése érdekében, az Európai Unió létrehozásáról szóló szerződés 149. és 150. cikkelyével összehangolva. Ez a módszer a közös problémák és célkitűzések meghatározásán, a helyes gyakorlat terjesztésén és az előmenetel előzetesen közösen meghatározott eszközeivel történő nyomon követésén alapszik, amelyek mind a tagállamok közötti, mind a világ más térségeinek viszonylatában összehasonlíthatják az eredményeket.*” (Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002, pp. 7-8.).

Az oktatásügy e központi szerepének, jelentőségének hangsúlyozása a pedagógusok szerepére irányította a figyelmet²⁹ (European Council, 2001, Presidency Conclusions, 25., 26. és 27. pont; Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései, 2001;³⁰ Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002; Halász, 2003; Kovács, 2004).³¹ Amit megalapozott, és folyamatosan erősített az az ezredforduló táján az oktatáspolitikai és a neveléstudomány területén általánosan elfogadottá vált vélekedés, miszerint az oktatási rendszerek minősége szorosan összefügg a benne dolgozó tanárok szakmai „minőségével” (Barber & Mourshed, 2007; Coolahan, 2007; Darling-Hammond, & Richardson, 2009; Desimon, 2009; vö. azonban Saád, 2009; Czető, 2020; Kopp, 2020), így a tanulói eredményességgel.³²

Az európai unió oktatási és képzési rendszerei minőségének és hatékonyságának fokozása, továbbá a kijelölt társadalmi és nevelési-oktatási szerepkör betöltése érdekében nagy számú pedagógus képzése, pályára állítása, pályán tartása, **a pedagógusok életpályájuk egészén átívelő szakmai fejlődésének támogatása, a pedagógus képzés, és -továbbképzés** minőségének javítása, kontinuitásának megteremtése, a pedagógus szakma nagyarányú fejlesztése és átalakítása, valamint társadalmi megbecsülésének növelése vált szükségessé (Az európai oktatási és képzési rendszerek..., 2001, 2002).³³ Mindezek (azaz a munkaprogramban meghatározott célok) megvalósításának érdekében a 2000 óta eltelt két évtizedben az EU

²⁹ A pedagógusoknak a lisszaboni célokra való megfelelés érdekében a hagyományos oktató-nevelő munkán, ismeret- és kultúrákövetítő szerepen felül nagyon fontos küldetést kell betölteniük a jövőben (valójában már a jelenben is). Közre kell működniük a lehető legjobban képzett, mobilis munkaerő képzésében és folyamatos átképzésében az egész életen át tartó tanulás keretében (European Commission, 2000: Memorandum...; European Commission, 2001b; Az oktatási és képzési rendszerek..., 2001, Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002; Halász, 2002 és 2003; Kovács, 2004; Szegedi, 2015). Erre a tanulási hajlandóságra és képességre fel kell készíteni a tanulókat, ennek érdekében kell fejleszteni kompetenciáikat, erre kell motiválni őket. Ezen felül az oktatásügy kiemelt szerepet kap az esélyegyenlőség megteremtése és a kirekesztés leküzdése terén is (Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései, 2001; Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram, 2002; Halász, 2003).

³⁰ Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései (2001) című dokumentum megerősíti, hogy a lisszaboni célok elérése érdekében az oktatásügynek (az egész életen át tartó tanulás – life-long learning – segítségével), ezen belül a pedagógusoknak és a pedagógusképzésnek hathatós segítséget kell nyújtania a munkaerő mobilitásának javításában (Az oktatási és képzési rendszerek..., 2001; Halász, 2002 és 2003; Kovács, 2004).

³¹ Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram (European Council, 2001) stratégiai céljai közül az első: Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása, ezen belül az első célkitűzés: A tanárok és oktatók képzésének fejlesztése (Halász, 2003; Kovács, 2004).

³² A neveléstudomány területén általánosan elfogadott véleménynek számít az, hogy az oktatási rendszerek minősége szorosan összefügg a benne dolgozó tanárok szakmai „minőségével” (Barber & Mourshed, 2007; Coolahan, 2007; Darling-Hammond, & Richardson, 2009; Desimon, 2009), így a tanulói eredményességgel, vannak azonban neves kutatók, akik kételkednek abban, hogy a pedagógusok szakmai fejlesztése/fejlődése és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés ilyen egyszerű és egyszerűen mérhető lenne (Czető, 2020; Kopp, 2020).

³³ A Részletes Munkaprogram (2002) első stratégiai célkitűzése az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása volt, ezen belül az első célkitűzés a tanárok és oktatók oktatásának és képzésének javítása.

nagyon sokat tett: saját munkacsoportokat (szakértői munkabizottságok, klaszterek, PLA-k) működtet,³⁴ számos szakmai és kutatói csoporttal (például OECD, Cedefop, Eurostat, Eurydice, ETUCE) működik együtt, kutatásokat, innovációs tevékenységeket folytat és támogat, gondoskodik az eredmények, a megszerzett tudás, a fellelt jó gyakorlatok közzétételéről, megosztásáról. E munka a Bizottságnak való tanácsadás, az európai célokkal összehangolt nemzeti szakmapolitikák fejlesztése és a fejlesztési folyamat indikátorainak, mérföldköveinek meghatározása (Milotay, 2004, p. 432.) mellett jelentős részben irányult a pedagógusok professzionalizmusára (a pedagógusok kompetenciáira, képezésére vonatkozó referenciák, elvek kialakítására – European Commission, 2005; Stéger, 2016); a pedagógusképzés (különös tekintettel annak gyakorlati oldala) fejlesztésére,³⁵ a pályakezdő tanárok támogatására: indukciós- és ezen belül mentorprogramok szakmai megalapozására, jó gyakorlatokként azok megismerésére, terjesztésére.

A pedagógusok pályakezdésének támogatása és a mentorálás jelentősége az európai uniós szakpolitikában

Az EU-s oktatáspolitikai célok és a tanári pálya demográfiai sajátosságai, illetve az ezek mentén jelentkező feladatok, nehézségek, problémák a tanári pályakezdés jelentőségére irányították az oktatáspolitikai döntéshozás és a neveléstudományi kutatás figyelmét.³⁶

A pedagógusok pályakezdésének támogatása és ennek kapcsán a mentorálás gyakorlatának EU-s és hazai megalapozása szempontjából különösen jelentős időszak volt a kétezres évek első évtizedének második fele (lásd Falus, 2010a – a Common..., 2005 és A

³⁴ Először 2001-ben állítottak fel szakértői munkabizottságokat (Milotay, 2004), melyek közül a Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése elnevezésű csoport feladata volt a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása a 2010-re kitűzött célok eléréséhez. A Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése munkacsoport 2006-tól Tanárok és oktatók/képzők munkacsoport (Teachers and Trainers Cluster), majd 2010-től A tanárok szakmai fejlődésének tematikus munkacsoportja (Thematic Working Group on the Professional Development of Teachers) néven, 2014-től pedig az Iskolapolitika munkacsoportban (School Policy Working Group) folytatta tevékenységét (Falus, 2010a; Stéger, 2010, 2016. p. 34.). A kétezres évek első évtizedének második felében az ún. klaszterek folytatták a szakértői munkabizottságok által megkezdett munkát, melyet továbbra is a peer learning activity-nek (PLA) elnevezett módszer jellemezett. (Ennek lényege: egymás munkájának megismerése, az egymástól tanulás és a jó gyakorlatok cseréje.)

³⁵ A bizottság három alcsoportjának egyike a pedagógusok professzionalizmusának támogatásával foglalkozott, ezen belül különösen „pedagógus alap- és továbbképzési rendszereinek átjárhatóságával és a pedagógusi szerep új elemeire való felkészítés kérdésével.” (Milotay, 2004, p. 436.) Az alapképzés tekintetében már ekkor kidomborodott a tanári pálya vonzóvá tételének és a képzés gyakorlatorientáltságának kérdése. „E közös európai alapelvek – fontos szakpolitikai fejlesztési célokat kitűzve – egy közös referenciakeretet biztosítanak az egymástól tanuláshoz a nyitott koordinációs mechanizmus keretein belül, és ezáltal lefektették az európai együttműködés alapjait a pedagóguspolitikák területén.” (Stéger, 2016, p. 34.)

³⁶ Lásd erről még a 2. Mellékletet.

Érdekes és tanulságos e két terület szoros kapcsolatának és kölcsönhatásának kibontakozása az EU határozataiban, ajánlásaiban, valamint az ezeket megalapozó, illetve ezekre hivatkozó, az Unió támogatásával megvalósult kutatási anyagokban, jelentésekben.

Tanács..., 2007 elemzése alapján).³⁷ A Tanács... (2007) összefoglalja az oktatás terén már elért eredményeket, a korábbi célkitűzéseket megerősíti, fokozottan hangsúlyozza a magas színvonalú, gyakorlatorientált tanárképzés (és az erre épülő továbbképzés, tanári szakmai fejlődés) és az alapképzést követő „gyakorlatszerzés” során a „kezdeti támogatás” jelentőségét, vagyis hogy a pedagógusok „pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt” (p. 3.). A gyakorlatszerzés definiálásakor a dokumentum a **mentorálást** a kezdeti (és a pályafutás teljes időtartamán át tartó) támogatás lehetséges és szükséges formájaként említi (A Tanács..., 2007, p. 3.).³⁸ Ez a trend tükröződik abban is, hogy a Tanárok és oktatók/képzők szakértői klaszter tanácskozásainak 2008-ban A bevezetés – szisztematikus támogatás a kezdő pedagógusok számára, 2009-ben pedig A pedagógusképzés iskolai gyakorlata volt a témája. A klaszter munkáját szinte keretbe foglalja *A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott következtetések a tanárképzés minőségének javításáról* (2007) című dokumentum, és a *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers – a handbook for policymakers* (European Commission, 2010) című kézikönyv,³⁹ mely a **bevezető szakasz** (‘*induction phase*’)⁴⁰ jelentőségére és támogatására hívja fel a figyelmet. A kézikönyv a tanárképzés javítására és a bevezető szakasz támogatására való tekintettel elemzi az európai helyzetképet, melyet korántsem nevez kielégítőnek, hisz az számos országban nem kap kellő figyelmet, ez az oka annak, hogy a pedagógiai készségek nem erősödnek meg kellőképpen, valamint a kezdő pedagógusok korai pályaelhagyásának, holott ez megfelelő támogatással megelőzhető volna. Az azonban derűlátásra adott okot, hogy az uniós országok oktatási miniszterei, az Európa Tanács, az Európai Bizottság és Parlament egyaránt a képzés fejlesztése és a kezdő pedagógusok támogatása mellett foglalt állást.⁴¹ Az európai tanárszakszervezet (ETUCE) a frissen végzett tanárok jogának, egyben kötelességének

³⁷ A tanárok képzése és -továbbképzése a Tanárok és oktatók/képzők klaszter illetékességi körébe tartozott. E munkacsoport minden évben más-más kiemelt témára fókuszált, melyek ez időben a következők voltak (a témák közül csak a disszertáció szempontjából relevánsakat tekintjük át): A tanárok és trénerok folyamatos szakmai fejlődése (2005), Az iskolák mint a tanárok tanulási közösségei (2006), Képző intézmények és iskolák közti kapcsolatok (2007) és különösen **A bevezetés – szisztematikus támogatás a kezdő pedagógusok számára** (2008) és **A pedagógusképzés iskolai gyakorlata** (2009), Pedagógusképzők (2010). E témáról lásd még: Falus (2010a) és Stéger (2010, 2016).

³⁸ „Gyakorlatszerzés alatt azt a néhány tagállamban alkalmazott folyamatot értjük, amely során a friss diplomás tanárok alkalmazásuk első éve alatt (**mentorálás, képzés és tanácsadás formájában**) az iskolai és szakmai beilleszkedésükhöz szükséges kiegészítő támogatásban részesülnek; ezen időszak tehát hídként szolgál a tanári alapképzés és a tényleges tanári gyakorlat között.” (A Tanács..., 2007).

³⁹ Ugyancsak ebben az időszakban (2008) kezdődött az OECD által elindított TALIS mérés (Teaching and Learning International Survey – Nemzetközi oktatási és tanulási felmérés), mely az oktatás minőségének, hatékonyságának és a mérési eredményekre alapozott szakpolitika előmozdítását szolgálta.

⁴⁰ Ez az első pedagógusként önállóan megtett lépések és az iskola valóságával való szembesülés ideje, melyet képzési szakasz (‘*initial teacher education*’) előz meg és a folyamatos szakmai fejlődés szakasza (‘*continuing professional development*’) követ. (European Commission, 2010)

⁴¹ A bevezető szakaszt a pedagóguspálya szükségszerű és támogatandó részének tekintik, mely segít redukálni a korai pályaelhagyók számát. European Parliament, 2008 – idézi European Commission, 2010, p. 8.):

tekintette a módszeres irányításban és támogatásban való részvételét, illetve részesülését.⁴² Szintén megfogalmazták abbéli kívánalmukat, hogy a mentor legyen magasan képzett és gyakorlott, e területre specializálódott szakember (*'fully qualified and experienced specialist teachers'*), és utaltak arra, hogy a bevezető szakasz egyaránt nyereség a pályakezdőnek, munkahelyének és a pedagógusképző intézménynek, akiknek szorosan együtt kell működniük.

Az Oktatás és képzés 2010 stratégia *„helyébe az évtized végén új ágazati stratégia lépett, amely azonban nyugodtan tekinthető a korábbi folytatásának is, amit elnevezése („Oktatás és képzés 2020”) is kifejez.”* (Halász, 2012, p. 112.).⁴³ A hatékony, méltányos, minőségi oktatási rendszer fenntartásában, a humántőke fejlesztésében az új stratégia a tanároknak továbbra is fontos szerepet szán. A tanítás magas színvonalának garanciáját a megfelelő tanári alapképzés és a tanári folyamatos szakmai fejlődés biztosításában jelöli meg a dokumentum (Oktatás és képzés 2020). E gondolat megismétlődik az európai oktatás újragondolását és a tanárképzés támogatását célzó dokumentumokban (European Commission, 2012a; European Commission, 2012b). Ismételten hangsúlyos elem, hogy a tanári pályát vonzóvá kell tenni, támogatni kell a pályakezdők gyakorlatát és a mobilitást. A pedagógusokra, tanárképzőkre fókuszáló munkacsoport,⁴⁴ illetve annak egyes alcsoportjai továbbra is a pedagógusképzésre és -továbbképzésre koncentrálnak (Révai, 2018).⁴⁵ A pedagógusok képzése (European Commission, 2014), szakmai fejlődésük (kompetenciáik fejlesztésének) támogatása (European Commission, 2013), a tanári professzió helyzetének feltárása, elemzése (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018) a 2020-as stratégia idején is kiemelt figyelem tárgya. A bemutatott munkának és az ezek mentén végbement fejlődésnek köszönhetően a második évtized végére az indukció, és ennek alrendszereként, de gyakran egyetlen elemeként a mentorálás Európa szinte összes oktatási rendszerében meghonosodott, elérhető (igen gyakran kötelező), elismert támogatási formává

⁴² A támogatás tartalmával kapcsolatosan az ETUCE az alábbi vezérelveket fogalmazta meg: (1) támogatás a mentortól és a többi kollégától; (2) csökkentett óraterhelés a bér csökkentése nélkül; (3) hozzáférés a munkát segítő forrásokhoz; (4) segítő programok látogatásának lehetősége; (5) az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának szervezettel biztosított lehetőségei. (Falus Iván fordítása – Falus, 2010a, p. 27.).

⁴³ A 2020-as stratégia megtartotta a korábbi célokat (bár szerény mértékben megváltoztatta a prioritásokat – lásd A Tanács..., 2009), munkamódszert (nyitott koordinációs módszer és egymástól tanulás, jó gyakorlatok cseréje), ám a korábbihoz képest fokozni kívánta az együttműködés hatékonyságát, és fokozottan törekedett az adatokon alapuló ágazati politika megvalósítására (TALIS, 2013, 2018; Fazekas, 2014). Ennek érdekében még intenzívebbé vált az adatgyűjtés és más szervezetekkel (OECD, Cedefop, Eurostat, Eurydice) való együttműködés.

⁴⁴ A csoport neve 2011-2014 között az Iskolai oktatás tematikus munkacsoport alcsoportjaként: Tanárok szakmai fejlesztése (Teacher Professional Development), 2014-2015 között az Iskolapolitika (School Policy) munkacsoport alcsoportjaként: Tanárképzés (Initial Teacher Education).

⁴⁵ A pedagógusképzés és -továbbképzés témája 2011 óta folyamatosan jelen volt a PLA-k konferenciáin (Stéger, 2016), ám az új stratégiában hangsúlyosabban jelenik meg az iskola mint a kollégák együttműködésén alapuló tanulószervezet és -környezet (lásd még: Stéger, 2015), valamint a pedagógusok tanulását hatékonyan támogató iskolavezetés (Révai, 2018, p. 19.).

vált a pályakezdő pedagógusok számára (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018).

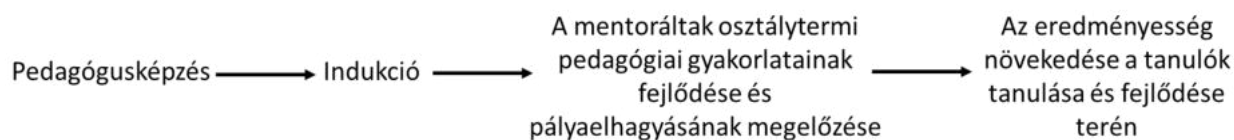
Az oktatási rendszerek országos szintje: A mentorálás az egyes országok oktatási rendszereiben

A mentorálás céljai az egyes országok oktatási rendszerében – ha kisebb eltéréseket mutatnak is – lényegében három téma köré csoportosulnak, ezek (1) a tanárhallgatók pályára juttatása, a gyakornokok pályán tartása (Falus, 2010a; Kotschy et al., 2016; M. Nádasi et al., 2010-11; European Commission, 2010; Stéger, 2010; lásd a 2. Mellékletet); (2) a szakmai fejlődés és tanulás, kompetencia fejlesztés a pályafejlődés korai szakaszában (Day et al., 2006; Eisenschmidt & Löfström, 2008; Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; Falus, 2010a; Stéger, 2010; Sági & Ercsei, 2012 stb.). Ez utóbbi számos további témát és kutatási problémát foglal magába. A leggyakrabban említett „altémáknak” kutatásaim alapján a következőket találom:

- „hídverés/szakadék áthidalása az elmélet és a gyakorlat között” (Calderhead, 1994 – idézi Szivák, 2014, p. 15.; Szivák, 1999; Falus, 2010a, p. 23.);
- a valóság-sokk csökkentése (Veenman, 1984 – idézi Szivák, 1999; Krull, 2004; Falus, 2010a);
- a gyakorlati tanulás támogatása (Krull, 2004; Falus, 2010a; M. Nádasi et al., 2010-11; Stéger, 2010; Kálmán & Kopp, 2014; Prekopa, Seresné & Tókos, 2014; Kotschy et al., 2016);
- a szituatív tanulás lehetőségének megteremtése (Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Knight, 2002, idézi De Vries et al., 2013; Kwakman, 2003; Eraut, 2004; Day & Gu, 2007; Kyndt et al., 2014, 2016);
- a szakmai identitás kialakításának támogatása (Kelchtermans, 1993, 2004, 2009; Beijaard et al., 2004; Swennen et al., 2010);
- a gondolkodás és a reflektivitás fejlődésének támogatása (Szivák, 1999, 2014; Korthagen, 2004, 2017);
- érzelmi támogatás biztosítása (Krull, 2004; Bullough, 2005; Wood & Stanulis, 2009).

A pályakezdők mentorálásának harmadik célja az előző kettőn keresztül, áttételesen valósul meg: ez (3) a tanulói eredményesség növelése (lásd a 2. ábrát).⁴⁶

⁴⁶ E célok összekapcsolhatók, és számos oktatási rendszerben össze is kapcsolódnak továbbá a tanárok értékelésével is (lásd Ingersoll & Strong, 2011).



2. ábra: A tanárok szakmai fejlődése (Forrás: Ingersoll & Strong, 2011, p. 4.)

Ezek a célok a szakirodalom tanúsága szerint reálisnak látszanak, hisz Ingersoll és Strong (2011) kutatási eredményei szerint – melyeket számos más tanulmány idéz – a mentorálás éppen (1) az elköteleződés és a pályán maradás; (2) az osztálytermi gyakorlat; valamint (3) a tanulói eredményesség terén gyakorol pozitív hatást a tanárok korai pályafejlődésére (lásd továbbá: European Commission, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Hunya & Simon, 2013; Imre & Imre, 2016).

A mentorálásban szerepet játszó célok jól tükröződnek a mentorálás rendszerszinten preferált modelljeiben is (lásd 1. táblázat: A mentorálási modelljei). A legtöbb országban a főbb – humanisztikus, gyakorlonoki, kompetenciaalapú és reflektív – modellek kombinációja valósul meg, ami arra utal, hogy a mentori támogatás területei, fajtái (szakmai, szakmaszocializációs, érzelmi-személyes) mind egyformán lényeges tényezők a mentorálás sikeressége szempontjából, valamint hogy a reflektivitást a tanári szakmai tanulás és fejlődés meghatározó faktorának tekintik világszerte (Kimmel, 2007; Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010). Az észak-európai országokban ez utóbbi modell számít dominánsnak – ami azonban Lejonberg, Elstad és Christophersen (2015) norvég kutatók szerint a mentoráltak professzionális fejlődése szempontjából önmagában alkalmazva nem egyértelműen előnyös. A mentorálási modellekkel kapcsolatban röviden szót kell ejteni arról, milyen további támogató alrendszereket működtet az oktatáspolitikai indukciós folyamatban a mentorálás mellett, hisz ez szintén a mentorálás (és az indukció) célrendszerével, víziójával kapcsolatos. Általános tapasztalat, hogy a támogató alrendszerek – a szakértők, a társak és az önreflexió – a mentorálási (és az indukciós) folyamat sikerének előmozdítói, ennek ellenére csak kevés ország működteti egyidejűleg mindezeket, és általában a részvétel sem kötelező mindegyikben (Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Imre & Imre, 2016) Különösen érdekes e tekintetben a Finnországban bevezetett peer-group mentoring gyakorlata, amely egyesíti a mentorálás, a társak általi támogatás és az önreflexió elemeit. A szakirodalom szerint a mentorálásnak ez a formája eredményes és fenntartható modell, mely véd a kiégéstől, csökkenti a munkahelyi stressz okozta kiégést, az elszigeteltség érzését, segíti a szakmai identitás kiépítését, a szakmai tapasztalatcserét és a tanárok

gyakorlatközösségben történő együtt gondolkodását, munkálkodását⁴⁷ (Heikkinen, Jokinen & Tynjala, 2008; Geeraerts et al., 2015).

A mentorálás a tanárképzésben végzett gyakorlatok támogatásaként a fejlett országok többségében (Európa minden országában) jelen van (European Commission, 2014; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; Imre & Imre, 2016), hisz a gyakorlatok, így a mentorálás jelentőségének növekedése, funkcióinak bővülése és szélesedése nemzetközi szintű tanárképzési trendnek tekinthető (Kálmán & Kopp, 2014; Kopp & Kálmán, 2015; Rapos & Kopp, 2015), e tekintetben inkább a képzést követő időszak szolgálhat érdekes tanulságokkal. A pályakezdők mentorálásban való részvétele számos országban kötelező, így például Ausztriában, Lengyelországban, Magyarországon, Máltán, Olaszországban, Portugáliában, Romániában és Spanyolországban, képesített tanárok számára Franciaországban nem rég óta elérhető, ám azóta kötelező, míg Svédországban az indukció lehetséges támogatásai közül csak a mentorálás igénybevétele kötelező. A mentorálás ajánlott támogatási forma Írországban, Németországban és Norvégiában, és iskolai hatáskörbe tartozik Belgiumban, Bulgáriában, Csehországban, Dániában, Észtországban, Finnországban, Hollandiában és Izlandon (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; Imre & Imre, 2016). Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az oktatás rendszerszintű kontextusa meghatározza az indukciós és a mentori rendszer kereteit: a központosított oktatási rendszerekben a pályakezdés és annak támogatása is központi döntések függvényében alakul, míg az iskolák, tankerületek befolyása e területen is azokban az országokban nagyobb, ahol az oktatásirányításban a helyhatóságoknak, a helyi döntéshozóknak nagyobb szerepe van.

A mentorálás időtartama néhány hónaptól több évig terjedhet az egyes rendszerekben, modellekben (Sun, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018). A mentor és a mentorált együttműködése jellemzően egy tanévig tart, de lehet ennél több (két esetleg három tanév) is. Oktatáspolitikai trendként azonosítható a mentori programok hosszabbodása. Időtartamuk egyre inkább egybeesik a kutatások által 3-5 évben meghatározott pályakezdő szakasszal (Huberman, 1989; Day et al., 2006; Sun, 2012). Az időtartam mellett fontos szempont a programok intenzitása is. Sok helyen törekednek a heti vagy annál is gyakoribb találkozók megszervezésére (inkább a képzés gyakorlati szakaszában, például az USA-ban (Boston), Angliában és Japánban), ám van, ahol csak havonta, vagy ritkábban (vö. Darling-Hammond, & Richardson, 2009; Desimon, 2009; Stéger, 2016), esetleg „szerződés szerint” (Lengyelország – Falus, 2014) találkoznak a mentorok és a mentoráltak. A kutatások a

⁴⁷ Mivel a mentoráló csoportok tagjai nem feltétlenül azonos iskolákban dolgoznak, a csoport segít abban, hogy a tanárok más iskolák kultúráját és jó gyakorlatait kölcsönösen megismerjék, így sajátjukról is magasabb szinten gondolkodhassanak.

hosszabb programok mellett a drágább, ám magasabb intenzitású programok eredményességét igazolták (Adhikari, 2016).

A mentorok felkészítése, képzése, tanulása szintén a siker záloga (lásd a Mentorok tanulása című fejezetet, 5. ábra), amelyet meghatároznak a mentorálás rendszerszinten megfogalmazott céljai, víziói, de az egyes országok oktatási hagyományai is. A mentorok felkészítése akkor tekinthető sikeresnek, ha kiszolgálja mind a mentorált, mind a mentor tanulási igényeit, és igazodik a mentorálási célokhoz, és ha ezeket a célokat világosan kommunikálták a mentorok felé (Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Lejonberg & Christophersen, 2015; Goldrick, 2016). A mentorok képzése a fejlett országokban megoldott, de a képzés formája, a képzőprogramok hossza, intenzitása, munkaformái lényeges eltéréseket mutatnak (Wang, 2001; Krull, 2004; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010), ahogyan az is, hogy miben áll és mekkora ebben a rendszerszint szerepe (lásd például European Commission, 2010; Goldrick, 2016; Darling-Hammond et al., 2017).

A mentori tevékenységet, így a mentorképzést nagymértékben befolyásolja a tanárképzés, melyben a mentoráltak tanulnak (ezt pedig jó esetben a köznevelés/közoktatás igényei határozzák meg). A tanárképzésben nemzetközi szinten terjed a tanuló- és tanulásközpontú szemlélet, mely tanulási eredményekben, standardokra épülő képzési kimeneti követelményekben gondolkodik, és ezeknek megfelelően alakítja a képzés tartalmát, belső arányait, tevékenységrendszerét és értékelését (Rapos & Szivák, 2015). Ez a mentorképzésben érvényesülő szemléletre és a mentorképzés tartalmainak meghatározására is hatással van, egyrészt mivel képzési kimeneti követelményeinek a közoktatási mentor elvárható kompetenciáihoz, másrészt mert ezeknek pedig a mentoráltak igényeihez, tanulási szükségleteihez kell igazodniuk (lásd M. Nádasi, 2010, p. 21.). Az olyan mértékű állami szabályozás, mint a hazai, nagyon ritka (vö. Nagy, Rapos & Pesti, 2018), az oktatáspolitikai többnyire csak ösztönzi a mentorképző programok létesítését, ám annak tervezését, szervezését többnyire a tanárképzés intézményeire bízva, ezért ezt a kérdést a mentorálás szervezeti szintjén mutatom be. A TALIS 2013 vizsgálat eredményei szerint a mentorrá válás két legerősebb feltétele a munkatapasztalat (legalább tíz éves) és a határozatlan idejű kinevezés (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; Imre & Imre, 2016). Előbbi elsősorban a pedagógusok informális tanulásának fontosságát és elismerését jelenti a mesterség tanulásának útján.

A mentorálásban részt vevők, stakeholderek köre, szerepe részben azonos, illetve hasonló (mentoráltak, mentorok, iskolavezetés, az iskola mint szervezet, oktatáspolitikai),

részben a mentorált státuszához kötődik (amennyiben tanárhallgatók, -jelöltek mentorálásáról beszélünk, abban a tanárképzés intézményeinek, szakértőinek, oktatóinak nagyobb szerepe van, részben az adott ország hagyományainak, sajátosságainak folyamánya, például az önkormányzatok, helyi és országos tanári tanári szervezetek részvétele bizonyos országokban meghatározó (például Észak-Európa több országában és Nagy-Britanniában, lásd (Fransson & Gustafsson; 2008; Czető, 2010a; Major, 2010; Kálmán, 2011; Rapos, 2011), máshol elhanyagolható. Szintén nagyon eltérőek e szereplők együttműködésének formái, szintjei, de egyetértés mutatkozik az oktatáspolitikán belül (így a mentorálás tekintetében is) az együttműködési, együtt tanulási formák ösztönzésében (Darling-Hammond et al., 2017). Kopp és Kálmán (2015 Furlong et al., 2006 alapján) az együttműködés három formáját, a párhuzamos, a felsőoktatási intézmény által vezetett és az együttműködő partnerséget különbözteti meg. Ez a kategorizáció alapvetően a tanárképzésben folyó gyakorlatokban megvalósuló partnerség típusainak vizsgálatára épül, de számos, a mentorálással kapcsolatban álló együttműködésre alkalmazható (lásd u. o.), akárcsak a belőle levont következtetések: A sikeres együttműködés felépítése hosszadalmas, állandó egyeztetést igénylő folyamat, működtetésében a szervezetek közötti és a szervezeteken belüli folyamatok döntő szerepet játszanak (ezért e kérdésre a szervezeti keretek között visszatérünk).

A neveléstudományi kutatásoknak jelentős szerepük van a mentorálás elméletének kidolgozásában, gyakorlatainak megfigyelésében, összegyűjtésében, fejlesztésében. E kutatások az oktatási rendszer bármely szintjéről indulhatnak, illetve bármely szint vizsgálatára irányulhatnak. Kiemelt jelentőséggel bírnak azonban azok az oktatáspolitikai döntéshozást segítő kutatások, amelyek országos (lásd pl. Darling-Hammond & Richardson, 2009; Kutsyuruba, Godden, & Tregunna, 2013; Goldrick, 2016; Darling-Hammond et al., 2017; lásd még a New Teacher Center honlapját⁴⁸) vagy azon felülemelkedve, nemzetközi szinten összehasonlítást tesznek lehetővé, mint például az OECD és a TALIS kutatások (TALIS, 2009; OECD, 2011, 2015; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; European Commission, 2019). Ezek közül témám tekintetében kiemelkedik aaz a nagyszabású kutatás, melynek eredményeként megszületett a mentorálás európai gyakorlatát megalapozó kézikönyv (European Commission, 2010). Az előbbinél kisebb jelentőségű, de iránymutató példaként emlíendő a Newly Qualified Teachers in Northern Europe (NQTNE) elnevezésű együttműködés, mely a mentorálás gyakorlatának fejlesztését, egymás jó

⁴⁸ <https://newteachercenter.org/policy/>

gyakorlatainak megismerését szolgálta, és amelyben öt észak-európai ország: Dánia, Észtország, Finnország, Norvégia és Svédország vett részt (Fransson & Gustafsson, 2008).⁴⁹

A mentorálási folyamat értékelése, kimente céljaival szoros kapcsolatot mutat: mindenképpen cél a tanári kompetenciák fejlesztése, egyes országokban a mentorálási időszak lezárása után új pályaszakaszba, esetleg ennek következményeként magasabb fizetési osztályba lép a pedagógus (lásd például Nagy-Britanniában), esetleg ekkor szerzi meg a teljes értékű tanári státuszt (ami kihat szakmai felelősségére és autonómiájára, lásd például Új-Zélandon – Villegas-Reimers, 2003 –, és Nagy-Britanniában – Major, 2010; Higher Education Academy, 2011; Rapos, 2011).⁵⁰ A szakmai készségek fejlődésének megítélése történhet formalizált vizsga keretében (Németország – Tivolt, 2010; Bikics, 2011), portfólió bemutatásával (Falus, 2014), vagy ezek kombinációjával, mint hazánkban is. Az értékelést végezheti az intézmény vezetője, vagy külső személy (tanfelügyelő, tanárképző szakember, különböző szempontok szerint összeállított bizottság). A mentorok értékelésben való részvétele szintén változó: van, ahol az ő értékelésük döntő fontosságú, ám sok rendszerben igyekeznek ezt elkerülni, mert kutatások szerint az értékelés jelenléte a mentorálási folyamatban gátja lehet a mentorált és a mentor közötti bizalmi viszony kialakulásának, így jelentősen ronthatja a mentorálási folyamat sikerességét, eredményességét (lásd például European Commission, 2010).

A gyakorlat szerepe a hazai pedagógusképzésben a múltban és napjainkban

Hazánkban a pedagógusok gyakorlati képzése, intézményi gyakorlatszerzése régi hagyományokra tekint vissza. Ezeknek a hagyományoknak a gyökereit a pedagógusképzés ágai közül elsőként intézményesült tanítóképzésben kell keresnünk. A tanítók képzése már az abszolútizmus korától kezdve ú.n. mintaiskolákban folyt, vagyis – mai kifejezéssel élve – a gyakorlóiskolához kötődött. A Magyarországon a reformkorban megkezdődött óvóképzés kialakításkor hasonlóan jártak el. Ennél jóval később került sor arra, hogy a középiskolai tanárok képzésének is része legyen a tanítási gyakorlat: csak 1872-ben alapították meg az első gyakorlógimnáziumot Pesten, a Magyar Királyi Középtanodai Tanárképző Intézet Gyakorló Főgimnáziumát, ahol a következő évben, 1873-ban kezdhették meg gyakorlataikat az első jelöltek. Ez az intézmény a pesti egyetem bölcsész kara mellett, ám attól függetlenül

⁴⁹ „Az NQTNE olyan kutatók és tanárképzők nemzetközi hálózata, akik érdeklődnek az újonnan képesített tanárok (NQT) szakmai fejlődése, munkakörülményei és a szakmai fejlődésüket elősegítő rendszerek fejlesztése iránt. A hálózat fő célja a nemzetközi együttműködés ösztönzése és összehangolása az [...] újonnan képesített tanárokra összpontosító kutatásban, valamint a szakmai fejlődést elősegítő rendszerek kutatásában és fejlesztésében. A hálózat szempontjából fontos kérdések a perspektívák összehasonlítása, a tapasztalatcsere és a közös kutatási projektek kidolgozása.” (Fransson & Gustafsson, 2008, p. 8.)

⁵⁰ Nagy-Britanniában, a tanárok ekkortól 'Fully Qualified Teacher'-nek minősülnek, és ettől kezdve maguk is részt vehetnek/rész kell venniük a pályakezdők mentorálásában (Major, 2010; Rapos, 2011).

működött. A középiskolai tanárok számára a tanítási gyakorlatot csak 1924-ben tették kötelezővé. Az általános iskolai tanárok képzése nagyrészt a tanítóképzés gyakorlatorientált hagyományait folytatta, míg a szakmai tanárok képzésében a pedagógiai stúdiumok és a tanítási gyakorlat csak lényeges kiegészítéssel, 1965-ben jelent meg (Nagy, 2013).

A pedagógusok gyakorlati képzésének története tehát hazánkban hosszú múltra tekint vissza, ám a gyakorlatok pedagógusképzésben elfoglalt helyének és szerepének törvényi rendezésére csak 1997-ben került sor, a 111/1997-es kormányrendelet megalkotásával. Ebben fogalmaztak meg hazánkban először egységes célokat „az ország összes tanárképző intézménye – főiskolája és egyeteme – számára” továbbá szabályozták „a rendelkezésre álló időt, a főbb tanulmányi területeket, az ellenőrzés, az értékelés módjait és formáit”, növelték a gyakorlati képzés súlyát, és ennek kibocsátásától kezdve kötelező minden tanárjelölt számára a 60 órás intézményi gyakorlat (Falus, 2005; M. Nádasi, 2009).

A mentorálás iránti tudományos érdeklődés első jelei hazánkban nem sokkal későbbre, a 2000-es évek elejére tehetőek (lásd Falus, 2004a; Krull, 2004; Milotay, 2004), nem sokkal az utánra, hogy Magyarország 2002-ben bekapcsolódott az Európai Unió szakértői munkabizottságának tevékenységébe (Milotay, 2004). A kétezres évek első évtizedének második felében kezdetét vette az a tudományos munka (lásd például Falus, 2004a, 2010; Dudás, 2007; Kotschy, 2007; Stéger, 2010), melynek eredményeképpen – az uniós folyamatokkal lényegében párhuzamosan – 2009-ben megszülettek az Ajánlás és a Javasaltok című dokumentumok, amelyek a hazai közoktatási mentorálás alapelveit lefektették. Ezzel egyidejűleg folytak az ELTE-n M. Nádasi Mária vezetésével azok a kiterjedt kutatások, amelyek a mentorálás nemzetközi gyakorlatait összegyűjtötték, és megvizsgálták a hazai mentorképzés megalapozása, kialakítása érdekében (M. Nádasi et al., 2010-2011).

A hazai pedagógusképzés kétszer is átalakult ugyanebben az időszakban: előbb a bologna-rendszerű osztott (289/2005. korm. rend. és 15/2006. OM. rend.), majd 2013-ban az osztatlan tanárképzés bevezetésére került sor (Pukánszky, 2012). Bár a két modell számos tekintetben eltér (szerkezetében homlokegyenest ellenkezik), a gyakorlatok szerepének újraértékelése, súlyuk és szerepük növekedése az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan zajlott, és az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat előbb fél, majd egy teljes tanévnyi időtartamúvá vált, ami egyúttal a mentorok szerepére, képzésére is fokozottan felhívta a figyelmet.

A pedagógusképzés jelenleg érvényes szabályozása megköveteli a képzés befejező szakaszában az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat teljesítését, melyet a pedagógus-

hallgatók a köznevelés intézményeiben mint partnerintézményekben végeznek, ezzel párhuzamosan az életpálya-modellben bevezetésre került a gyakornoki szakasz, melyeket a mentor támogat. (Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag Budapest, 2009. április 21.) Így a mentori munka jogszabályi kereteit

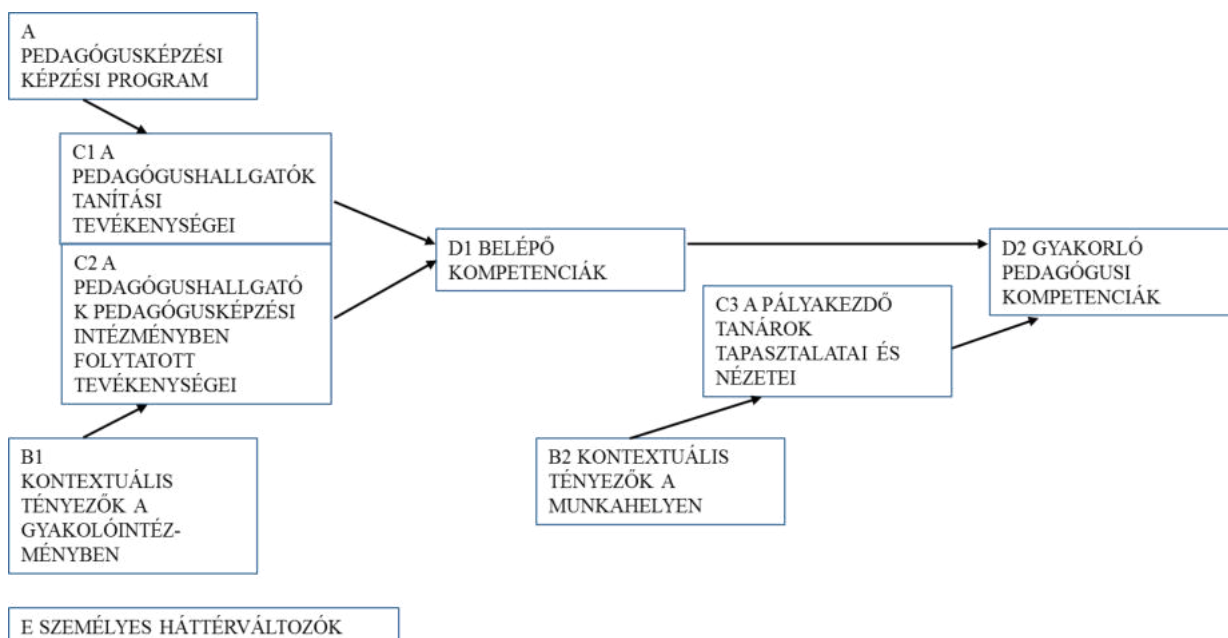
- egyrészt a pedagógusképzéssel kapcsolatos jogszabályok
 - 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról,
 - 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről,
 - 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről);
- másrészt a pedagógusok életpályamodelljére és továbbképzésére vonatkozó jogszabályok
 - a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló (64-65. §: pedagógus életpályamodell, gyakornoki szakasz),
 - 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (a gyakornoki státuszba sorolt pályakezdő pedagógusokra vonatkozó rendelkezések, a minősítővizsga részletei, elemei) adják.

Ezeket a mentorok képzését illetően a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről egészíti ki. (A mentorálás és a mentorképzés hazai rendszeréről bővebben lásd alább a kutatás I. szakaszáról készült beszámolót.)

A mentorálás szervezeti aspektusai

A mentorálásnak mint szakmai tanulási formának egyik legfontosabb jellemzője, hogy az iskola valós közegében zajlik, az ott folyó munkához kötődik. Ennek magyarázata, hogy a mentorálás a szakmai tanulás széles, szociális/munkahelyi tanulásként értelmezett formáját képviseli, amikor a szakma gyakorlatát annak természetes közegében ismeri meg, sajátítja el a pályakezdő, miközben beilleszkedik a nevelőtestületbe (azaz szakmaszocializációs folyamat részese), és e két egymással összekapcsolódó tanulási folyamat eredményeképpen megkezd

saját tanári identitásának kialakítását (Brouwer & Korthagen, 2005).⁵¹ Mindez az iskolákra (szervezetekre) mint a munkahelyi tanulás színhelyeire, az iskolavezetés és az iskolában működő gyakorlatközösségek mint kulturális közegek mentorálásban játszott szerepére irányítja a figyelmet (lásd a 3. ábrát és fentebb az 1. ábrát).



3. ábra: A tanárok szakmai fejlődését meghatározó tényezők. Brouwer és Korthagen (2005, p. 163.) kutatási modellje

A mentorálási folyamatban szervezeti szinten a mentorált(ak)on és a mentor(ok)on kívül szerepet játszhatnak a gyakorlatnak helyet adó, illetve a pályakezdő tanárt foglalkoztató általános vagy középiskolák nevelőtestületei, igazgatói, ahogyan Németországban, Svájcban (itt az is előfordul, hogy tanárképző szeminárium szervezi – Hercz, 2008; Tivolt, 2010), Japánban (Villegas-Reimers, 2003; Gordon Győri, 2006, 2010) és az Egyesült Államok sok iskolájában (Szénásiné, 2010). Ezekben az országokban az iskolavezetés elsősorban a leendő mentorok kiválasztásáért, a mentor-mentorált párok, csoportok kialakításáért, a szervezeti és az időbeli keretek biztosításáért, esetleg a mentorálási folyamat sikerességének, többnyire inkább a mentorált, mint a mentor szakmai fejlődésének ellenőrzéséért felelős. Az utóbbi két feladat nem feltétlenül hárul rájuk, és nagyon eltérőek e tekintetben a jogosítványaik, felelősségük és autonómiájuk (Villegas-Reimers, 2003; Wood & Stanulis, 2009; M. Nádas et al., 2010-11; Adhikari, 2016). Az iskolavezetésnek tehát abban van döntő szerepe, hogy a mentorálás szervezeti, működési, személyi feltételeit biztosítsa. Más államokban (Dániában, Finnországban, Norvégiában és Svédországban) a gyakorlatnak helyet adó általános vagy

⁵¹ Brouwer és Korthagen (2005) amellet érvel (Dann et al., 1978 és Hinsch, 1979 munkáira hivatkozva), hogy a tanárképzés és az iskolai foglalkozási szocializáció közötti erőegyensúlynak jelentős, ha nem meghatározó hatása van a pedagógiai kompetenciák hosszú távú fejlődésére.

középiskolát fenntartó önkormányzatok és a helyi tanári szervezetek (Dániában, Norvégiában és Svédországban) töltenek be az iskolavezetéshez hasonló szerepet (Fransson & Gustafsson; 2008; Czető, 2010a; Kálmán, 2011), Nagy-Britanniában a TDA, mely a felsőoktatástól független állami tanárképző intézmény (Major, 2010; Rapos, 2011), Észtországban pedig a minisztérium (Czető, 2010a). A tanárképző intézmények és a tanárképzők részvétele nem szükségszerű a mentorálási folyamatban (Japánban például a kezdő tanárok tanulását pályakezdésük idején számos formában támogatják, ám a felsőoktatás, a tanárképzés ezek egyikében sem vesz részt – Villegas-Reimers, 2003) – többnyire akkor vesznek részt benne, ha tanárhallgatók/-jelöltek mentorálása valósul meg, ilyenkor a mentorálás kísérésében, a hallgató/jelölt értékelésében teljesítenek szolgálatot. Az egyetemek, főiskolák elsősorban Dániában, Észtországban, Finnországban, Norvégiában, Svájcban és Svédországban érintettek a mentorálásban (Fransson & Gustafsson; 2008; Czető, 2010a). Sajátos együttműködés valósul meg a mentorálás tekintetében (is) a tanárképzés (felsőoktatás) és a közoktatás között a PDS (Professional Development School)⁵² típusú iskolákban, melyek számos vonásukban a hazai gyakorlóiskolákhoz hasonlíthatók (Kotschy, 2007). Ezekben a partnerségi kapcsolatokban elengedhetetlen *„a résztvevők közötti állandó, szervezett, kölcsönös és tiszteleten alapuló kommunikáció, [...], a felelősségek, kötelességek és jogok résztvevők közti világos, részletes meghatározása.”* (Kopp & Kálmán, 2015, p. 122.).

Az iskolavezetés fontos feladata az iskola teljes közösségével, de főként a tantestület tagjaival együtt annak biztosítása, hogy a mentorálás illeszkedjék az annak otthont adó iskola célrendszeréhez, pedagógiai kultúrájához (Jokinen et al., 2008; Kopp & Kálmán, 2015),⁵³ mert a szakirodalom szerint *„a pályakezdés hatékonyságát a tutor munkája mellett alapvetően meghatározta az iskolai környezet egésze, benne az iskolavezetés”,* továbbá *„a pályakezdő és*

⁵² A PDS a 'Professional Development School' kifejezés rövidítése, aminek nem teljesen kielégítő magyar fordítása szakmai fejlesztő iskola (lásd Kotschy, 2007, p. 159, továbbá Holmes Group, 1986, 1990). *„...a szakmai fejlesztő iskolák a tanári professzió- és az iskola fejlesztésének céljait és feladatait kötik össze, egy olyan iskola vízióját jelentik meg, amely a közoktatásban dolgozó tanárok, tanítók és a leendő pedagógusok számára egyaránt a professzionális fejlődés magas szintjét biztosítja. Ez utóbbi folyamat tevőleges részesei a pedagógusképző fakultások oktatói is, akik elsősorban szakmai munkájuk relevanciáját növelik az együttműködés eredményeként.”* (Kotschy, 2007, p. 159.).

⁵³ Brouwer és Korthagen (2005) szakirodalmi példák alapján azt állítja, hogy a foglalkozási szocializáció akkor kezdődik, amikor a tanárhallgatók (-jelöltek) első gyakorlati (iskolai) tapasztalataikat szerzik. Ezért modelljükben a B1 komponens magában foglalja a gyakorlóiskola anyagi/materiális feltételeit és azt, ahogyan az iskola tanárai és az iskolavezetés segítette a tanárképzést, valamint a kollégák és az iskolavezetés reakcióit és támogatását.

A B2 komponens tartalmazza a diploma megszerzése utáni időszakban a foglalkozási szocializáció szempontjából releváns munkakörnyezeti tényezőket, ezek a szerzők szerint az anyagi feltételek, a kezdő tanárok tanítási terhei és ezek ütemezése, iskolájuk személyzeti összetétele, a pedagógiai környezet és a kollégáktól kapott támogatás.

A C3 komponensben jelenik meg az „átmeneti sokk” ('transition shock'), a tanárok korai pályatapasztalatai, melyek a tanulókkal való munka erős osztálytermi kölcsönhatásban alakulnak, valamint a tanári szakmával kapcsolatos véleményük és a kollégákkal való együttműködés tapasztalatai.

a mentor önmagában nem elégséges az indukciós szakasz sikeréhez, szervezeti együttműködésekre is szükség van” (Fehérvári, 2016, p. 23.), azaz gyakorlatközösségeknek fontos szerepe van a mentorálásban – amint arra korábban már utaltam. A gyakorlatközösség fogalmát a pedagógusok tanulásában hagyományosan az intézményi (iskolai) szinttel azonosítja a kutatás, ám az utóbbi időben ez árnyaltabb jelentést nyert: gyakorlatközösségnek tekinthetők az intézményen belül működő kisebb szakmai közösségek, melyek egy tantárgy, vagy egy pedagógiai terület (például az osztályfőnöki teendők) gondozása körül csoportosulnak, s melyeket a hazai szaknyelv munkaközösségeknek nevez (Fehérvári, 2016; MOTEL-kutatás, 2020; Lénárd, et al., 2020). Ezek a mentoráltak szakmai fejlesztésében, szakmaszocializációjában nagyon fontos szerepet játszhatnak – különösen igaz ez akkor, ha a mentor és a mentorált szakmai nem azonosak. Ezt igazolta az a hazai kutatás, amely szerint a pályakezdő tanárok támogatásában *„Az intézményen belül megvalósítható és az intézmény működésével összefüggő támogatási formák jóval jellemzőbbek, mint a konferenciák, a tréningek, a kutatások, a szakmai hálózatok munkájának támogatása.”* (Fehérvári, 2016, p. 26.). Ezek közül az intézményen belüli óralátogatás és a mentorálás bizonyult a leggyakoribbnak, ezt követte az intézményen belüli szakmai munkaközösség tevékenységében való részvétel.

A mentorálás intézményi elfogadása tekintetében három különböző szakmaszocializációs metódus körvonalazódik a szakirodalomban: (1) belépőorientált kapcsolat, melyben a kezdő tanár egyedül boldogul, (2) mentororientált kapcsolat, melyben a kezdő tanár inkább befogadó, (3) interakció-orientált kapcsolat, melyben a pályakezdő együttműködések révén ismeri meg a szervezeti kultúrát (Fehérvári, 2016, p. 23.). A mentorálás gyakorlata (és az ezt bemutató empirikus kutatások) is ezt a képet mutatják: a mentorálás intézményi elfogadása (belépő-orientált kapcsolat) sajnálatos módon nem mindegyik valósul meg, ilyenkor az iskola formálisan befogadja ugyan a tanárjelölteket, gyakornokokat, de fejlesztésükre nincs felkészülve, elutasítja azt, a mentorálásban csak terheinek növekedését látja (Brouwer & Korthagen, 2005; Falus, 2006; Bakonyi, 2009; Kotschy, 2009; Mihály, 2009; Dömsödy, 2010). Ha az iskola elfogadja e feladatot, sokféleképpen ítélni lehet saját szerepét, ahogyan a mentorét és a mentorált(ak)ét is (Falus, 2006; Kotschy, 2007; Jokinen et al., 2008). A fejlődésről, fejlesztésről való gondolkodás lehet egyoldalú: az intézmény/a mentor fejleszt, a pályakezdő fejlődik (a MEK keretében folytatott mesterprogramok kutatása arra enged következtetni, hogy hazánkban a mesterpedagógusok többsége így gondolkozik – lásd Szivák & Pesti, 2020). Ennél szerencsésebb azonban, ha a mentoráltak tudása értéket képvisel az intézmény és a mentor szemében, így ők új tudást hozhatnak az iskolába, a szakmai tanulás kölcsönössé válhat (Kotschy, 2007; Jokinen et al., 2008; Ingersoll & Strong,

2011; Geeraerts et al., 2015). A kutatások szerint ez a pozitív mentalitás számos iskolában jelen van, különösen azokban, „*ahol a pedagógusközösséget egymás támogatása, az együttes tanulás jellemzi, a kijelölt mentor funkciója is szervesen beépül az általános kollektív iskolai légkörbe.*” (Kállai & Sági, 2016, p. 98, lásd még: Falus, 2015, Singer, 2015).⁵⁴ Az iskolákon belüli gyakorlatközösségekben folyó élénk szakmai munka és tanulás nemzetközi kontextusban a PDS típusú iskolákban, a hazai környezetben pedig a gyakorlóiskolákban különösen jellemző (lásd például Kotschy, 2007), de mindenhol kialakítható, ahol a nevelőtestület elköteleződik a mentorálás mellett, a gyakorlattal kapcsolatos tevékenységek beépülnek „*a gyakorlóhely tevékenységének teljes spektrumába*” (Kopp & Kálmán, 2015, p. 122.).⁵⁵ (A hazai kutatások eredményei tehát e tekintetben egymásnak ellentmondó eredményeket hoztak, ezért érdemes lenne további vizsgálódásokat folytatni.)

Szintén fontos kérdés, mely az előzőhöz kapcsolódik, hogy a mentor magára marad-e a mentorált tanulásának támogatásában, vagy az egész intézmény együttműködésének keretében – és további támogatórendszerek segítségével – valósul meg e folyamat (Kotschy, 2007, 2009; European Commission, 2010).⁵⁶ Az elmondottak jelentőségére mutatnak rá Jokinen és munkatársai (2008), akik szerint „*A mentorálási programokat úgy is meg lehet megfogalmazni és -tervezni, hogy azok az iskolák cselekvési kultúrájának újraformálására szolgáló eszközként jelenjenek meg.*” (p. 96).⁵⁷

⁵⁴ „*A pedagógus-életpályamodell bevezetését támogató pilot kutatások (Singer, 2015; Falus, 2015) eredményei szerint a jól működő gyakornoki-mentori rendszerekben az egymástól való tanulás nem egyirányú, hanem kölcsönös: a tapasztalatlan pályakezdő sok olyan friss tudást hoz be az iskolába, ami a mentor-gyakornok fokozott kapcsolat révén gyorsabban és széleskörűbben tud elterjedni az iskolai közösség egészében. A gyakornoki rendszer tehát katalizátorként is hat a tanuló közösségként működő pedagógiai közösségekre, ezek kialakulására és megerősödésére. Az intézményi tudásmegosztás gyakran (előre nem tervezett) hospitálások során valósult meg, ahol kölcsönös tudáscsere történik.*” (Kállai & Sági, 2016, p. 98).

⁵⁵ Rapos és munkatársai (Rapos et al., 2015) bemutatják a gyakorlat (mentorálási folyamat) szereplőit és tevékenységeiket. Hangsúlyozzák, hogy a pályakezdő pedagógusokat fogadó intézmény minden szereplőjének (beleértve a tanulókat és a szülőket is) felelőssége és kötelességei vannak a gyakorlatok (mentorálás) sikerességének tekintetében. Itt az iskolai közösség feladatköréről az alábbiakat olvashatjuk: „*Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát. Hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához. Elfogadja a hallgatók nehézségeit az iskolai gyakorlat során. Elismeri, hogy a hallgatók által hozott tudás hozzájárul az iskola fejlesztéséhez. Elfogadja azokat a szerepeket és feladatokat, melyet az iskola közössége számára az iskolai gyakorlat jelent.*” (p. 124).

⁵⁶ „*A gyakorlati képzés kiterjesztésének következtében a gyakorlóiskolák mellett a hazai iskolarendszer komoly hányadának gyakorlóhelyé kell válnia. Ez alapvető szemléletváltást igényel, hiszen az iskola nemcsak „besegít” majd a tanárképzésbe, hanem felelősségteljes résztvevőjévé válik annak. Nemcsak terepet biztosít, hanem a képzés egyik legnehezebb szakaszát, az elméleti képzés és a gyakorlat szembesítését vállalja. A hallgató a szakorái mellett „beépül” az iskola működő rendszerébe, megismeri azt, és önálló feladatokat lát el benne. Ez csak akkor lehet eredményes, ha a mentor mellett az egész tantestület, az iskola minden dolgozója segíti őt.*” Kotschy Bea egyben felteszi a kérdést: „*Hogyan motiválhatók az iskolák, egyáltalán motiválhatók-e, hogy vállalják ezt a többlet terhet?*” (Kotschy, 2009, p. 376.).

⁵⁷ A szerzők szerint ez a mentorálás rendszerszintű beágyazottságából következik, mert a mentorprogramok hatása csekély, kivéve, ha azok illeszkednek a tanári szakma megújítását szolgáló rendszerszintű elvekhez és gyakorlatokhoz (Hargreaves & Fullan, 2000, idézi Jokinen et al., 2008, p. 96.).

A munkaközösségekhez hasonló gyakorlatközösségek szerveződhetnek az intézményi kereteken kívül is, például valamely iskolakörzeten (school-district), tankerületen belül, ami lehetővé teszi más intézmények jó gyakorlatainak megismerését, elsajátítását, közös/egymástól tanulási lehetőségek kialakítását, az ezekben rejlő lehetőségek kiaknázását. Finnországban jelenleg a VEERME-project keretében folyó mentorálási gyakorlat működik így: a mentoráló csoport egy mentor körül önkéntes alapon szerveződik különböző iskolák nem kizárólag pályakezdő pedagógusainak részvételével (Heikkinen, Jokinen et al., 2008; Geeraerts et al., 2015). A Japánban elterjedt tanórákutató ('*jugyokenkyu*', az angol terminológia szerint '*lesson study*') mind intézményen belüli, mind azon felüli szinten megvalósulhat, és mindkét esetben a pedagógusok tanulását szolgálja (Gordon Győri, 2006, 2010). Mind a mentorált(ak), mind a mentorok tanulását segítheti, ha egy intézményben többen is végeznek mentori munkát, és ezek a kollégák munkaközösséget alkotva a feladatokat, a tapasztalatokat megosztják, közösen építik tudásukat. Hasonló lehetőség rejlik abban, ha a mentorok iskolájuk keretein túl is tagjai lehetnek mentori közösségeknek – ilyen együttműködést mutatnak be Gál és munkatársai (2014).

A mentorálás tanulási célrendszere partnerségi (szervezetek közötti) kapcsolatokban összetettebbé válhat, ami pozitívan befolyásolhatja annak eredményességét (Kotschy, 2009, p. 377.). Erre jó példákat láthatunk a már említett a PDS típusú iskolákban, ahol a tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, a pedagógiai innováció és a kutatás összekapcsolódik, e folyamatok – mint a pedagógusok tanulásának különböző válfajai – egymást támogatják (Villegas-Reimers, 2003; Kotschy, 2007, 2009;).

A mentorok tanulásának, felkészítésének szervezeti szintű vizsgálata egyben a formális mentori képzésre és az azt folytató felsőoktatási szférára irányítja a figyelmet. A legtöbb országban a hazai gyakorlattal lényegében megegyezik a felsőoktatás szerepvállalása a mentorok képzésében, a részletek azonban tanulással szolgálhatnak. A mentorképzés tartalmi világszerte hasonlóak: elsősorban az interperszonális és kommunikációs készségek fejlesztését, valamint a (pályakezdő) tanárról való tanulást célozzák (European Commission, 2010, p. 24.). Az utóbbi témakör számos résztemára bomlik, ezek közül a következők fordulnak elő a leggyakrabban: a tanárképzés, a tanárrá válás, a folyamatos szakmai fejlődés és a mentorálás céljai, folyamata, kapcsolata, támogatása (beleértve az egész életen át tartó tanári tanulás és kollaboráció megalapozását); a mentorálás módszertana, a mentori módszertani tudás (a tanári kompetenciák fejlesztése, a tanácsadás elmélete, gyakorlata, az osztálytermi folyamatok megértése, észlelése, értékelése, reflektivitás); a tanulás és a tanítás tanulásának támogatása (eredményekre alapozott, tanulóközpontú szemlélet, tanári

módszertani tudás, IKT stb.); pszichológiai ismeretek (a fiatal felnőttkor pszichológiai, szociológiai sajátosságai); az iskola mint szervezet, az iskola mint köznevelési intézmény környezete; szervezés, kapcsolattartás, menedzseri feladatok (Malderez & Bodóczky, 1999; Jones, 2009; Kotschy, 2009; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; 2013, 2014; M. Nádasi, 2010; Sun, 2012; Molnár et al., 2015; Adhikari, 2016; Goldrick, 2016; Kotschy et al., 2016 stb.). Ezek súlya az egyes képzési programokban eltérő lehet, amint az is, hogy milyen ismeret, készség/képesség és attitűd komponenseket társítanak az egyes témákhoz, azokat milyen módszerekkel oktatják, a mentorok tanulását hogyan támogatják. A mentorképzésnek feladata azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek nem következnek a tanári gyakorlatból, illetve amely területeken a mentorok tudásukban hiányosságokat érzékelnek (lásd a TISSNTE (2007) adatai alapján Jones, 2009; Kotschy, 2009).⁵⁸ Az ilyen kutatások eredményeit célszerű felhasználni a képzési program fejlesztésekor (lásd például Észtországban (Fransson és Gustafsson, 2008); hazánkban (Tóth-Márhoffer & Paksi, 2011; Tordai, 2015; illetve Niklasson, 2018)).

Malderez és Bodóczky (1999) felhívja a figyelmet arra, hogy a mentorképzés tartalmi felépítésekor minden egyes feladat esetében tisztázni kell a célokat, ügyelni kell a feladat pozicionálására a program és a foglalkozás keretei között, a tervezés során ügyelni kell a felhasználandó anyagokra, az időkeretekre, a részt vevők előzetes tudására, az osztálytermi szervezési feladatokra és eljárásokra valamint a részt vevők reakcióira (és reagálásaira) (pp. 6-8.). Hasonló szemléletet tükröz A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése című ELTE-n készült mentorképzési koncepció (Molnár et al., 2015), melynek fejlesztésekor fokozott figyelmet fordítottak a mentorhallgatók visszajelzéseire.

A mentorképzés – amennyire a szakirodalom alapján megítélhető – általában erősen gyakorlatorientáltnak mondható, ami jellemző a hazai mentorképzési programokra is. Van azonban néhány olyan tevékenység típus is, amely különösen hasznosnak tűnik, bár hazánkban nem vagy csak kevésbé terjedt el: a mentor saját tanítási és mentorálási gyakorlatának tanulmányozása, részvétel mentorálási szituációk modellezésében, szimulációjában, más mentorokkal való együttműködés a tudásmegosztás és a közös tanulás érdekében (Wood & Stanulis, 2009 Schwille & Dynak (2000) alapján). E külföldi példák felhívják a figyelmet arra, hogy a mentorképzésben és a mentori gyakorlatban milyen sokféle modern tanulási és munkaszervezési eljárást alkalmaztak, ami követendő példa lehet.

⁵⁸ E kutatások részletesebb bemutatására az egyéni személyes szint tárgyalásakor kerül sor.

Az „eredeti” mentorképzés kifejezéssel (az eredeti tanárképzés – *'initial teacher education'* – mintájára) nem találkoztam a szakirodalomban, de azzal igen, hogy amint a tanároknak sem elegendő teljes pályafutásuk időtartamára a tanárképzés keretei között folyó egyszeri felkészítés, úgy a mentoroknak is szükségük lenne folyamatos szakmai tanulásra, mentori készségeik karban tartására, fejlesztésére (*'on-going mentor training/professional development for mentor teachers'*). Ez azonban nagyon ritka, például Sun (2012) tanulmánya szerint – annak elkészülése idején – az USA több mint 30 államában folyt mentorképzés, de csak 18-ban működtek folyamatos fejlesztő programok. A New Teacher Center bevezető modellje 12 napos mentorképzést tartalmaz a képzés első és második évében, ehhez félnapos mentor-fórumok csatlakoznak hetente, illetve minden második héten egyszer.⁵⁹ A szerző szerint noha az ilyen intenzív, folyamatos mentorképzés nem indokolható állami követelményként, ám fontos a mentori ismeretek elmélyítéséhez és frissítéséhez szükséges folyamatos támogatás biztosítása.

Szintén nagyon hasznos mind a mentorok, mind a felsőoktatás számára, ha a mentorok együttműködése nem szakad meg a képzés befejeztével, hanem további együttműködési és közös tanulási lehetőségek, tevékenységek kiindulópontjául szolgál az egyetemmel és más mentorokkal. A partnerségi viszony a köznevelés és a tanárképzés intézményei között hozzájárulhatna a két szféra közeledéséhez, a közös problémák árnyaltabb, egymás nézőpontját jobban figyelembe vevő megközelítéséhez, jelen esetben a mentoráltak és a mentorok minél eredményesebb képzéséhez (lásd pl. Kotschy, 2009).

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a mentorálásban részt vevők, partnerek, stakeholderok köre, feladatrendszer felelősségi köre és együttműködésének módja nagyon változó képet mutat, összefügg más kontextuális (rendszer és szervezeti szintű) tényezőkkel, és azzal, hogy a pályakezdés mely szakaszára vonatkozik a mentori támogatás, hisz az megjelenhet a tanárképzés részeként szervezett gyakorlatok iskolai támogatásaként és a végzést követően egyaránt. A mentorok tanulása, folyamatos szakmai felkészülése/felkészítése a nemzetközi térben hasonló célokat követ, melyek azonban különböző súllyal jelennek meg a képzési programokban. A mentorképzés fejlesztésében fontos szerepet játszik a tanuló- és tanulásközpontú szemlélet, a mentoráltak fejlesztési igényeinek szervezőelvként való figyelembe vétele és a gyakorlatorientáltság szempontjának érvényesítése.

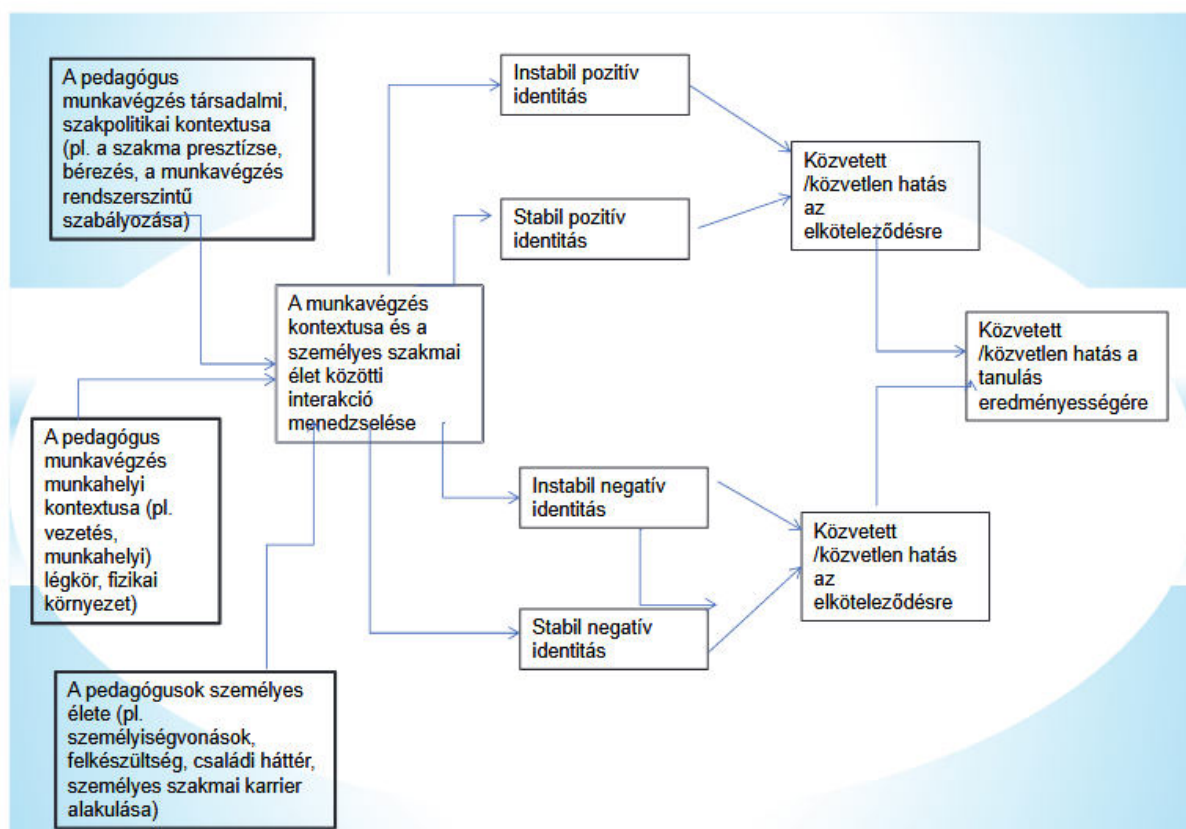
⁵⁹ Hasonló képzési modellt mutat be Wood és Stanulis (2009) Evertson és Smithey (2000) tanulmányát idézve: a mentorok négy napos workshopon vettek részt a tanév kezdetén, majd havonta további értekezleteken bővítették tudásukat.

A mentorok tanulásának egyéni-személyes szintje – A mentorok tanulása mint tanári tanulás

A mentorálás sikeressége tekintetében nagy jelentőséggel bírnak a fentebb vázolt rendszer és szervezeti szintű keretek, de a döntő tényező a mentor és a mentorált egyéni-személyes szinten megvalósuló tanulása, együttműködése. A továbbiakban ennek bemutatása következik.

„*A pedagógusmunka természetének megértése sokféle megközelítést igényel.*” – állítja Halász Gábor –, mivel a pedagógus teljes személyiségével dolgozik: „*a munkavégzés a személyiség egészének az aktiválódásával jár együtt, így egyaránt fontosak a kognitív és nem kognitív tényezők.*” (Halász, 2015, p. 13). Milyen is a pedagógusok munkája? Kik a pedagógusok: művészek, dolgozók/alkalmazottak, szakértők (professzionalisták), képzők vagy kutatók? – teszi fel a kérdést könyvében Villegas-Reimers (2003). A lehetséges válaszok közül a szerző a tanárság szakértői felfogását támogatja, mert ez az, ami a leginkább megfelel a tanári hivatásról alkotott modernkori felfogásnak, a vele kapcsolatos társadalmi elvárásoknak és az ezekből eredő, a pálya teljes kontinuumán át fennálló tanulási, fejlődési szükségletek hangsúlyozásának.

Tanulmányomban a mentorok tanulását középpontba állítva a kognitív tényezők alakulására helyezem a hangsúlyt, ám számot vetek a tanulás nem kognitív tényezőivel is, és a mentori tanulást mint mennyiségi változást az identitásalakulással mint minőségi változással kötöm össze. A mentorok tanulása tanári tanulás, így jellemzőek rá a tanári tanulás általános (rendszer, szervezeti és egyéni szintű) jellemzői, különösen, hogy a pedagógiai munka eredményességének növelésére, a tanulók tanulásának támogatására irányul, de csak akkor lehet igazán eredményes, ha az identitás (tanári és mentori) stabil pozitív megerősödésével jár együtt (lásd 4. ábra).



4. ábra: A szakmai identitás, az elkötelezettség és a tanulói eredményesség kapcsolata (Halász (2015, p. 15.) Day (2011) alapján)

Ezzel együtt a mentoroké olyan sajátos tanári tanulás, amely a mentoráltak tanulásának támogatásán, tanári identitásuk stabil, pozitív megerősítésén keresztül segíti e célok elérését. Ebből az alapfeltevésből kiindulva a következő fejezetben áttekintem azokat a tanulással kapcsolatos elméleteket, amelyek a mentortanárok tanulásáról való gondolkodásomat meghatározzák, majd megvizsgálom, hogyan jelennek meg ezek (1) a tanárok tanulásáról, (2) a mentorok – pályakezdők igényeihez, támogatásához igazodó – tanulásáról szóló nemzetközi és hazai neveléstudományi diskurzusban, kutatásokban.

A mentorok tanulását alapvetően tanári tanulásként, a tanári tanulás speciális irányaként értelmezem. Megközelítesemben a tanulmányozott szakirodalomra támaszkodva kiindulási alapnak tekintem (1) a korszerű tanuláselméleti megközelítéseket (konstruktivista-szociokonstruktivista, tapasztalati/szituatív tanuláselméletek és modellek – Lave & Wenger, 1991; Vigotszkij, 2000; Villegas-Reimers, 2003; Lipton & Oakes, 2008; Desimon, 2009; Evans, 2014; Rapos & Kopp, 2015). Ez egyben azt is jelenti, hogy miközben a mentorok tanulását elsősorban egyéni/személyes szakmai tanulásként és fejlődésként fogom fel, elfogadom azt, hogy a mentori tanulás kontextusba ágyazott folyamat, melyet jelentősen befolyásolnak a szervezeti és a rendszerszint közvetítette elvárások, lehetőségek, ennek megfelelően törekszem e tényezők szerepének tanulmányozására (Opfer & Pedder, 2011;

Desimon, 2009; Kopp, 2020; Lénárd et al., 2020; Rapos et al., 2020). A mentorok tanulásában nagy szerepet tulajdonítok a formális tanulási utaknak, ám fontosnak tartom a nem-formális és informális tanulás jelentőségének elismerését (Clarke & Hollingsworth, 2002; Evans, 2014; Rapos et al., 2020). (2) A mentorok szakmai fejlődését és tanulását alapvetően identitásváltozásként értelmezem.

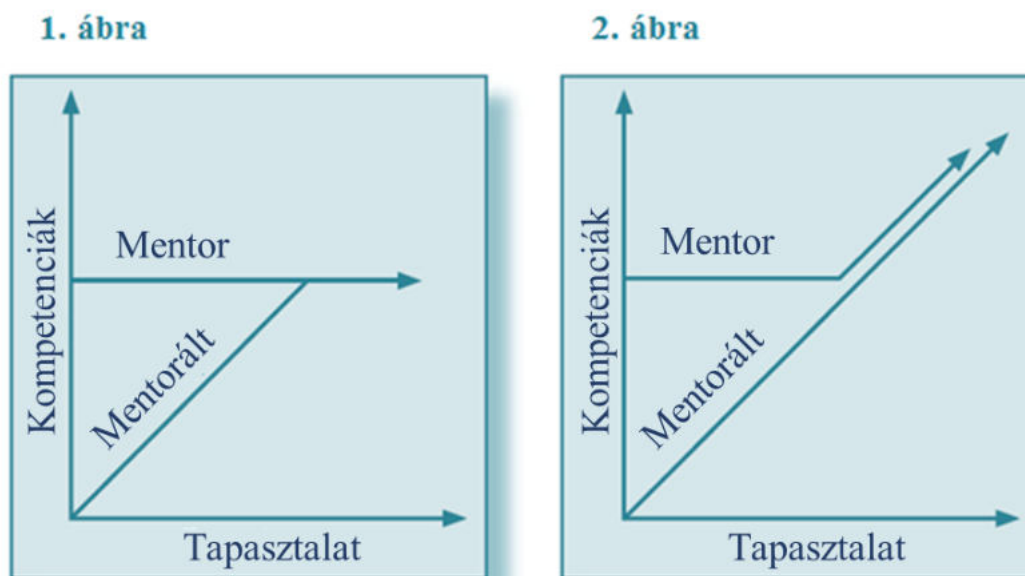
Számos tanulmány foglalkozott a tanulók (gyermekek és felnőttek) tanulásának konstruktivista-szociokonstruktivista, szituatív megközelítésével, a tanulás formalizáltságának mértékét tekintve különböző típusaival és a tanulás következményeként létrejövő identitásváltozással. Ezek között külön csoportot alkotnak azok a tanulmányok, amelyeknek célcsoportjai a pedagógus-hallgatók, -jelöltek voltak, míg a mentorok tanulásának nem kizárólag tartalmi megközelítésére (Mit tanuljon a mentor?) kisebb figyelem irányult.

A mentorok tanulása

A mentorálás, a pályakezdő tanárok mentori támogatása,⁶⁰ annak elterjedése világszinten azonos problémakörből ered: a gyakorlatból és a gyakorlatban való tanulás jelentőségének felismeréséből, mely tanulás során a mentorált önmaga tanulásának legfontosabb aktora ugyan, tanulása azonban számos tekintetben rendkívül nehéz lehet, ezért támogatást igényel. Az 1980-as, '90-es években még erősen kérdéses volt az, hogy szükségük van-e a mentoroknak arra, hogy mentori feladataik eredményes elvégzése érdekében speciális tanulmányokat folytassanak, vagy elegendő a leendő mentorok (azaz a legkiválóbb, legrátermettebb pedagógusok) körültekintő kiválasztása (idézi Krull, 2004). Mára azonban a mentorok kiválasztásáról a mentorok tanulására helyeződött át a hangsúly (vö. a pedagóguskutatások trendjeinek alakulásával, Falus, 2006), mivel egyértelműen a mentorok felkészítése mellett érvel az irányadó szakirodalom (Villegas-Reimers, 2003; Krull, 2004; Fransson & Gustafsson, 2008; European Commission, 2013, 2014), mert bebizonyosodott, hogy a legkiválóbb tanárok nem szükségképpen kiváló mentorok is egyben, hisz a mindennapi tanítási gyakorlat nem készít fel a mentori feladatok elvégzésére (Krull, 2004, Kotschy, 2009; TISSNTE, 2007, 2009; M. Nádasi et al., 2010, Simon, 2013; Fáyné et al., 2015, Kotschy et al., 2016). Rendelkezésre állnak továbbá olyan szakirodalmi adatok, melyek szerint a mentor felkészültsége pozitívan befolyásolja a mentorálás eredményességét (Fransson & Gustafsson, 2008), illetve hogy a formális képzésben részesült mentorok

⁶⁰ Lásd az indukció és a mentorálás megkülönböztetéséről szóló fejezeteket.

eredményesebbek mentori szerepeikben⁶¹ (Holloway, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Krull, 2004), ezt mutatja be az 5. ábra.



5. ábra: A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése (a mentori kompetenciák fejlesztése nélkül – 1. ábra –, és mellette – 2. ábra – Forrás: *Mentoring Beginning Teachers*, 2017)

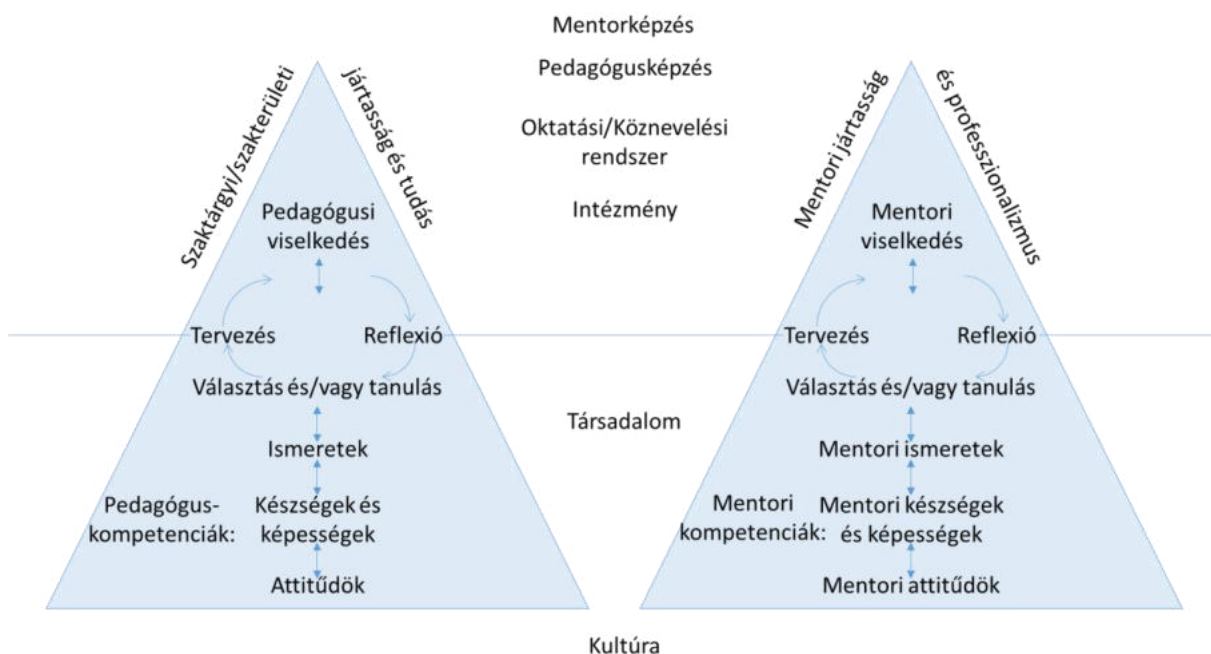
A mentorok tanulásával, felkészítésével foglalkozó szakirodalom egyértelműen amellet foglal állást, hogy a mentori tudás (ismeretek, készségek és képességek, bizonyos mértékben az attitűdök) tanulható elemekből épül fel, melyeket a mentor képzés és önképzés – leginkább a mentoráltakkal való együttműködés, a mentori munka – során elsajátíthat (Phillips-Jones, 2003). E formális és informális mentori tanulás célja az, hogy segítse a mentorokat olyan az ismeretek elsajátításában és stratégiák kidolgozásában, amelyeknek birtokában hatékonyan támogathatják a kezdő tanárokat gyakorlatuk fejlesztésében (Wood & Stanulis, 2009). A kutatók szerint a mentorok képzése azért alapvető fontosságú, mert a tanítás kritikai megközelítése nélkül a mentorálás konzervatív hatással lehet az új tanárok gyakorlatára, és inkább szolgálná a status quo fenntartását, ahelyett, hogy arra ösztönözné őket, hogy vizsgálják meg az innovatív gyakorlatokat. Továbbá azt tapasztalták, hogy a speciális képzésben részesült mentorok mind az oktatás, mind az elemzés szempontjából hatékonyabban támogatják a kezdő tanárokat (Evertson & Smithey, 2000, idézi Jokinen, et al., 2008). Az azonban, hogy mit, hogyan és miképpen tanuljon a mentor, már viták tárgya lehet, és nem szükségképpen azonos minden oktatási rendszerben, mentorálási modellben (lásd Az

⁶¹ Vannak olyan személyiségvonások (például a türelem és az empátia) és attitűdök (a mentorálás, mások támogatása melletti elkötelezettség), amelyek megléte a mentorok esetében elengedhetetlen (lásd például M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015). Habár a mentorálás folyamatában a mentor teljes személyiségével részt vesz, így a személyiség – gyakran reflektálatlan vagy kevésbé reflektált – mély rétegei is megjelennek a mentori munkában. Ezeknek inkább fejlesztése, mint megváltoztatása lehetséges a mentorképzésben.

oktatási rendszerek országos szintje: A mentorálás az egyes országok oktatási rendszereiben című fejezetet).

A mentorálás keretében folyó egyéni-személyes szintű tanulás megragadásához (a fent elmondottaknak megfelelően) két modellt hívok segítségül: (1) Malderez (1996) jéghegy-ábráját (forrás: Malderez & Bodóczy, 1999) és (2) Biggs (1993) felsőoktatási tanulási modelljét (melyet a pedagógusképzésre Rapos és munkatársai (2015, pp. 225-6.) adaptáltak).

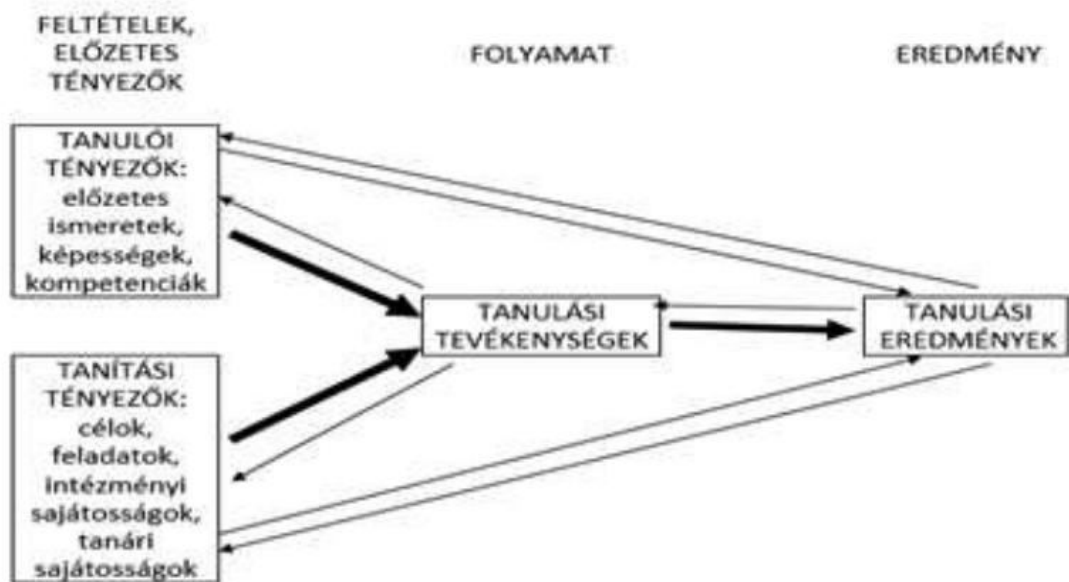
Malderez (1996) jéghegy-ábrája (lásd alább) – mely sok tekintetben hasonlít Korthagen híres hagyma-modelljéhez (2004) –, a tanári és a mentori tanulás, tudás alakító tényezőit, alakulását mutatja be, illetve – párban szemlélve – hasonlítja össze. Malderez (1996) modelljének használatát az indokolja, hogy jól szemlélteti a tanári és a mentori tanulás kontextusfüggőségét (makro (társadalom, kultúra, oktatási rendszer) és mezo (iskola) szinten), számol ezek kölcsönhatásaival, ami egyben igazodik ahhoz a gondolatmenethez, amely a modern neveléstudományi diskurzusban elterjedt, és amelyhez igazodva az előző részek kifejtésre kerültek. A két ábra szemléletesen mutatja, hogy a tanárok és a mentorok tanulásában csak kevés a látható, jól megfigyelhető (a víz színe feletti) elem (Lang. Prof/..., szakmai/mentori viselkedés, tervezés, ellenőrzés), a többi rejtetten, de a „mélyben” erős hatást kifejtve van jelen (választás és/vagy tanulás, valamiről való tudás, konceptualizálás, érzelmek, hitek, attitűdök, értékek). A modell felhívja a figyelmet a tanári és a mentori tanulás hasonlóságaira és különbségeire, hisz a fő elemek a tanárok és a mentorok tanulásában azonosak, tartalmuk azonban már különbözik, hisz a tanári tanulás fő célja, hogy jól képzett professzionalista tanárok, a mentorokénak, hogy kiváló tanárként jól képzett, professzionalista mentorok legyenek.



6. ábra: Malderez (1996) jéghegy-ábrájának adaptált változata (forrás: Malderez & Bodóczy, 1999)⁶²

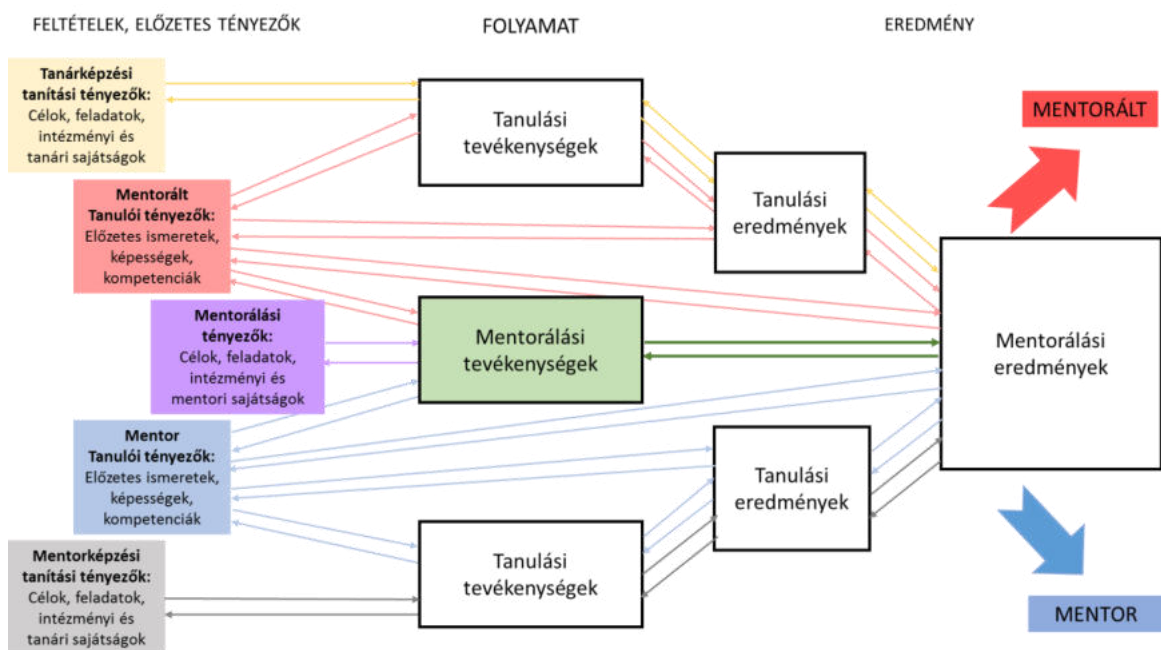
Biggs (1993) konstruktivista alapokon álló felsőoktatási tanulási modellje azért bizonyul nagyon hasznosnak, mert folyamatként ragadja meg a felsőoktatásban zajló tanulást, amelyben figyelembe veszi a feltételeket és az előzetes tényezőket: a tanulót és a tanítást (valamint hozzájuk rendeli azokat a további elemeket: az előzetes ismereteket, képességeket, kompetenciákat a tanuló; a célokat, feladatokat, intézményi és tanári sajátosságokat a tanítás tekintetében, amelyek a tanulást befolyásolják), a folyamat során zajló tanulási tevékenységeket és kimenetként a tanulási eredményeket. A modell alapján belátható, hogy a „tanulói egyéni különbségekből és a közvetítés módjából következően azonos tartalmak esetén is alapjaiban különböző tanulási eredményekhez vezet” a tanulás (Rapos et al., 2015, p. 226. – lásd 7. ábra).

⁶² Malderez (1996) jéghegy-ábrája kifejezetten nyelvtanárok tudásának, tanulásának, mentorálásnak szemléltetésére szolgál. Az ábrát úgy változtattam meg, hogy a pedagógusok tudását, tanulását és mentorálását általánosságban mutassa be.



7. ábra: Biggs (1993) felsőoktatási tanulási modellje (Forrás: Rapos et al., 2015, p. 226.)

A mentorálásban folyó összetett tanulási folyamat megértése érdekében hasznosnak látszik a modell kibővítése a mentorálás mint közös tanulás, valamint a mentor mint tanuló és hozzá kapcsolódóan a mentorképzés mint intézményi háttér elemeivel, ezeknek tényezőivel (lásd 8. ábra).



8. ábra: A mentorálásban folyó tanulás modellje (Saját szerkesztés Biggs (1993) és Rapos et al. (2015) alapján)

A mentorok tanulása konstruktivista – szociokonstruktivista keretben

A konstruktivizmus ismeret- és tanuláselméleti paradigmaként az 1980-as években jelent meg, „tanulásszemlélete a tudás létrehozására, a személyes, aktív értelmezési

folyamatokra fókuszál.” (Nahalka, 2002 idézi Réthyné, 2003, p. 20.). Az irányzat a kognitív pszichológia eredményeire építve megkerülve az episztemológiának a világ megismerhetőségére vonatkozó régi problémáját (Anzenbacher, 1996; Nahalka, 1997; Kimmel, 2007): „*a tudás és a valóság között nem keres egy-egyértelmű megfeleléseket*” (Nahalka, 1997, p. 24.), azaz a nem feltételezi, hogy a tudatban létrejöhet a valóság objektív leképeződése, mivel a konstruktivista-szociokonstruktivista tanuláselméletek szerint a tudás az egyénben alakul ki, a tanuló maga konstruálja tudását (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 1997; Kimmel, 2007). A tanulót a konstruktivizmus olyan zárt rendszerként értelmezi, aki a tanulás során nem befogadja az új tudást, hanem létrehozza azt, továbbépítve meglévő konstruktumait, melyekhez csak önmaga férhet hozzá (Seibert, 1997; Nahalka, 1997, 2002, 2003; Kimmel, 2007). Abban, hogy a tanuló (vizsgálódásom tekintetében a mentor) mit fog megtanulni, döntő szerepe van az előzetes tudásnak, tapasztalatoknak és azoknak a nézeteknek,⁶³ amelyek a tanulóban a tanulási helyzetet megelőzően már kialakultak, amelyeket a tanuló kialakított (Nahalka, 2003; Falus, 2004; Dudás, 2007; Kimmel, 2007), ám ezek gyakran reflektálatlanok, nem explicit módon léteznek. E tényezők jelentőségét az adja, hogy a tanulásban döntő szerepet játszik az értelmezés: „*a tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, de az utóbbinak az irányításával*” (Nahalka, 2003, p. 122.). Az újabb és újabb tanulási szituációkban a már megszerzett tudás – és a kialakult nézetek – előzetes tudásként tovább befolyásolja a tanulási eredményt (Illeris, 2003, 2007; Evans, 2014).⁶⁴ Ez a felismerés (1) a reflexió szerepére, (2) a tanulás folyamat-jellegére (Rapos, 2016) és (3) az ún. konceptuális váltás (Nahalka, 2003; Kimmel, 2007) problematikájára irányítja a figyelmet. Ez utóbbi a konstruktivista tanuláselmélet egyik központi fogalma, hisz igazi tanulásnak csak azt tekinti, ha a konceptuális váltás megtörténik, vagyis „*az új ismeret és a valóság mentális reprezentációjának összhangba hozása akkor következik be, ha az új ismeretet tényleg megértjük, és mentális reprezentációnkat az új információnak megfelelően minden téren átalakítjuk. Ez az igazi tanulás...*” (Kimmel, 2007, p. 13.), melynek elősegítése, facilitálása pedagógiai feladat.

A konstruktivista felfogás szerint a tanuló pedagógusokat tehát aktív tanulóknak (Villegas-Reimers, 2003; Falus, 2004), nem passzív befogadóknak (a mentorokat pedig a tanárok tanulásának támogatójának, facilitátorának, akiknek azonban tanulásuk során szintén

⁶³ Ezek a tudáselemek, tapasztalatok és nézetek lehetnek reflektáltak, ám nagyrészt éppen a reflektálatlanság jellemző rájuk. Míg egyes szerzők (lásd pl. Calderhead és Richardson) a tudás és a nézetek megkülönböztetésére törekedtek, mások mellett érvelnek, hogy ezek szétválasztása, merev elhatárolása nem lehetséges (Kimmel, 2007).

⁶⁴ Desimon et al. (2002) szerint akkor eredményes a pedagógusok tanulása, ha az „*összhangban áll a tanárok korábbi szakmai ismereteivel.*” – idézi Rapos, 2016; ugyanezt erősíti meg Desimon, 2009)

támogatásra van/lehet szükségük) kell tekintenünk.⁶⁵ A pedagógusok tanulásának pozitivista (korábbi) és konstruktivista (jövőbeli) megközelítését mutatja be, hasonlítja össze Leu (2004; 3. táblázat).

Korábbi megközelítés	Jövőbeli megközelítés
a cél, hogy a kompetens tanár kövesse az előírásokat, szabályokat osztálytermi gyakorlatában	a cél, hogy a pedagógusok reflektív módon legyenek képesek gyakorlatuk megváltoztatására és az arról való gondolkodásra, megosztásra
a képzett tanár mintákat kövessen	a tanárokat fel kell hatalmazni autonómiával, szakembernek kell tekinteni
passzív tanulás	aktív tanulás
vizesésszerű, központi programok, műhelyek, konferenciák	iskolákhoz kötődő, minden pedagógust érintő tanulási folyamatok
szakértők	tanár támogatása
kis hatás a tanár tudására és az osztálytermi valóságra	központi kérdés a tanár tudása és az osztálytermi gyakorlat
pozitívista alapok	konstruktivista alapok

3. táblázat: *A tanárok tanulása (Leu, 2004, idézi Rapos, 2016, p. 82.)*

A szociokonstruktivizmus a konstruktivizmus elméletét a tudás, és a tanulás kulturális meghatározottságával, a tudás és a tudásszerzés közösségi aspektusával építi tovább (Vigotszkij, 2000). A tanulás kontextusának jelentőségét már a konstruktivizmus is felismerte, a szociokonstruktivista közelítés rámutatott a tanulás kollaboratív-interaktív mivoltának alapvető fontosságára, vagyis arra, hogy tanulási folyamat társas térben zajlik, ami meghatározza a tanulás folyamatát és eredményeit, azaz a tudás kisebb (szervezeti/intézményi) és nagyobb (nemzeti/országos/nemzetek feletti) rendszerek szintjén kulturálisan beágyazott, ami hatással van a tanulás tartalmára, folyamatára és eredményeire (Day & Gu, 2007; OECD, 2009; Bordás, 2016; Vámos et al., 2016; Lénárd et al., 2020).

A szociokonstruktivizmus hatását mutatja, hogy a tanári tanulás több modern elméleti modellje (például Clarke & Hollingsworth, 2002; Desimon, 2009; Opfer & Pedder, 2011) nem csak elismeri,⁶⁶ egyenesen hangsúlyozza a kontextus (a mikro- (osztálytermi/iskolai/iskolakörzeti szint) és makrokörnyezet (szakpolitika) tanári tanulást

⁶⁵ A tanulószerep kibővítését, a tanárookra való kiterjesztését a konstruktivizmus hatásaként írja le Kálmán (2011, lásd p. 110., 4. táblázat).

⁶⁶ Guskey (2002) és Evans (2014) modellje a kontextuális tényezőket ha nem is tartalmazzák a elemüként – mert pl. Evans (2014) alapvetően az egyénben zajló mikroszintű kognitív folyamatokra fókuszál – nem tagadják ezek tanári tanulást befolyásoló szerepét.

alakító: mediáló és moderáló) és a szociális dimenzió és interakciók tanári tanulást befolyásoló hatásait (a szakmai fejlődés és tanulás hatás-folyamatára és cselekvésmélettere).⁶⁷ A modellek számolnak azzal, hogy a kontextuális tényezők befolyásolják: kiválthatják/elindíthatják, korlátozhatják és/vagy lehetővé tehetik, alakíthatják a tanári tanulást (lásd 4. táblázat, Sachs, 2007 alapján, idézi Rapos, 2016, p. 86.), mely bizonyítottan eredményesebb, ha a pedagógusok kollektív részvételével és kollaboratív (potenciális interakciót és diskurzust lehetővé tevő) tanulási módszerek alkalmazásával jár együtt (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

	Átállás (retool)	Átalakítás (remodelling)	Újragondolás (revitalizing)	Alkotás (re-imagining)
Ami vezérli	felelősségre vonhatóság, ellenőrzés	igazodás oktatás-politikai változásokhoz	szakmai megújítás	alkotás
Cél	szakértelem korszerűsítése	meglevő gyakorlat módosítása	újragondolni és megújítani a gyakorlatot	átalakítani a szakmai tevékenységet
FSZF-koncepció	átadó	átadó	átmenetet támogató	transzformatív
Tanárképek	transzformatív	mester	reflektív tanuló	autonóm szakember
Felelősség	rendszerszintű	helyi/intézményi	egyéni pedagógus	pedagógusok
Fókusz	szakmai fejlesztés	szakmai fejlesztés	szakmai tanulás	szakmai tanulás
Tanulási folyamat	passzív, a tudás befogadója	kritikátlan fogyasztó	kölcsönös együttműködés	elkötelezett tudástermelés
Lehetséges formái/támogatás	egyszeri előadások, szemináriumok, külső meghívott előadók	külső szakértők által kidolgozott hosszabb programok	együttműködő tanulócsoportok, hálózatok, akciókutatás	részt vevő, bevonó vizsgálatok, akciókutatás, feltárás
Tanulási eredmény	jobb tudás a tanításhoz	korszerűbb pedagógiai és/vagy diszciplináris tudás	új megközelítések birtoklása tanulásról, pedagógiai kérdésekről	új tudás létrehozója
Szakmaiság típusa	kontrollált	megengedő	együttműködés-re törekvő	kezdemenyező
Metafora	kígyóolajárus	guru	szakértő pár	változásmenedzser

4. táblázat: FSZF-rács Sachs alapján (Sachs 2007, p. 18–19. alapján, idézi Rapos, 2016, p. 86.),

Az empirikus kutatások megerősítették a pedagógusok tanulásának „szociális/közösségi/intézményi meghatározottság”-ára (Rapos, 2016, p. 80.) és beágyazottságára vonatkozó elméleteket. Ezek legfőbb tanulságai a következők voltak:

⁶⁷ E modellek részletes leírását és összehasonlító elemzését lásd: Rapos et al., 2020.

- A tanárok tanulása kötődik azokhoz a gyakorlatközösségekhez, amelyekben dolgoznak, ennek megfelelően azok a tanulási tevékenységek bizonyultak eredményesebbnek, amelyekben azonos gyakorlatközösségekből érkező pedagógusok csoportosan vettek részt (Desimon et al., 2002, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos, 2016).⁶⁸
- A tanárok tanulásában fontos szerepet játszik az együttműködés/kollegialitás és az autonómia, ám ezek a tényezők csak a tanulási-szervezeti kontextusban nyerik el konkrét értéküket, hisz ösztönző (facilitáló környezet/szervezet) és gátló módon is megjelenhetnek a tanulási szituációkban (Schön, 1990; Little, 1990; Clement & Vandenberghe, 2000; Hargreaves, 2000; Korthagen, 2004; Rapos, 2016).
- A kollegiális együttműködésnek több formája van, ezek az intézményi/szervezeti működés és folklór részei (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Vámos et al., 2016).
- A pedagógusok tanulása komplex, alrendszerbe ágyazott, egyéni-személyes és szociális faktorokat ötvöző tevékenység, melyre a folyamatszerűség, illetve a ciklikusság jellemző (Little, 1990; Clarke & Hollingsworth, 2002; Opfer & Pedder, 2011).

A mentorálás és a vele összefüggő tanulás (mind a mentorálásra való felkészülés, mind a mentorálásból származó tanulás/tudás tekintetében) tipikusan olyan tanulási tevékenység, amely – felnőtt tanulásként – a konstruktivista/szociokonstruktivista tanulás alapelveire épül,

- hisz az (a résztvevők egyéni tanulási folyamatait is elismerve) az iskolában mint intézményi és szociális közegben – ám a tágabb kontextus (oktatáspolitikai, tanárképzési) hatásai által befolyásolt – kollaboratív keretek között valósul meg,⁶⁹
- kölcsönös tanulást tesz lehetővé, mert (bár a mentorok felkészítése – ideális esetben – a mentorálást megelőzően zajlik) a tanulási folyamat a mentor gyakorlatán keresztül, a mentorálttal interakcióban közös tanulási folyamatokban folytatódik (Wood & Stanulis, 2009, p. 7.),⁷⁰

⁶⁸ Ez a gyakorlatközösségek mint kulturális közegek tanulásban játszott szerepének felértékelődését vonta maga után. A gyakorlatközösség fogalmát a pedagógusok tanulásában hagyományosan az intézményi (iskolai) szinttel azonosítja a kutatás, ám az utóbbi időben ez árnyaltabb jelentést nyert. A gyakorlatközösség és a közösségi tanulás kibővített értelmezése szerint gyakorlatközösségnek tekinthetők az intézményen belül működő formálisan és informálisan működő kisebb szakmai közösségek, az intézményen kívüli (akár nemzetközi térben működő/megvalósuló) szakmai közösségek, társaságok, kutatások, együttműködési és tanulási formák, valamint az online szakmai közösségek, hálózatok, melyek a virtuális tér adta lehetőségeket használják ki és akár az ország- és nyelvi határokat átlépve a pedagógusok tanulásának új dimenzióit nyitják meg.

⁶⁹ A mentorálás ezáltal csökkenti a tanárok és tanulásuk oly sokat emlegetett izoláltságát (Jones, 2009; InTASC..., 2011, idézi Kimmel, 2011; Sági, 2011; Vámos et al., 2016; Mentoring Beginning Teachers, 2017).

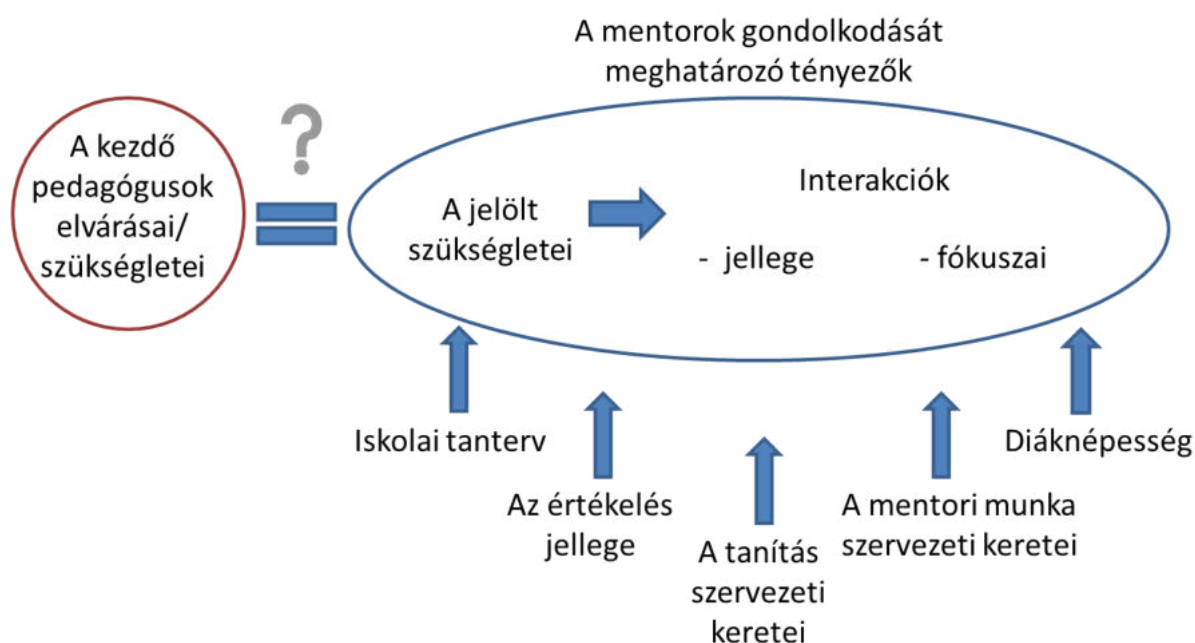
⁷⁰ Hennissen és munkatársai (2011) a tanulás útját szinte megfordították: a mentoráltak megkérdezésével gyűjtöttek adatokat a mentorok tanulásáról. Az általuk kidolgozott SMART mentorképzés előtt és után

- ennek érdekében számos eszközt és módszert használ (Villegas-Reimers, 2003; Fransson & Gustafsson, 2008; Molnár et al., 2015; Adhikari, 2016).

A mentorálás, a mentori tanulás és az oktatáspolitikai célok összefüggését többen vizsgálták, ezekből a kutatásokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy habár a mentorprogramok azonos alapkoncepcióból indulnak, céljaik azonosak vagy hasonlóak, ebből adódóan számos közös jellemzőjük van, hangsúlyaik az alkalmazott mentorálási modelleknek megfelelően nagyon különbözőek lehetnek, ami a tanárjelöltek tanulási igényeit, ezekhez igazodva a mentorok feladatát, szerepértelmezését, továbbá tanulását is befolyásolja. Krull (2004) szerint a modell (tanonc/laboratóriumi), amelyben a mentor tevékenykedik (és az általa közvetített elvárásrendszer), meghatározza a mentorok felkészítését, tanulását, így a mentorprogramok tervezését és a mentorálás elméleti és gyakorlati megközelítését a mentorok részéről – ugyanez igaz a Maynard és Furlong (1994), majd a Nicholls (2007) által vázolt három modellre (gyakorlati képzés modellje, kompetencia-modell, reflektív modell) – Jokinen et al., 2008). Wood és Stanulis (2009) az indukciós programok minőségét és ebben a mentorok szerepét vizsgálva a szintén a környezetnek a modellválasztást befolyásoló szerepére hívja fel a figyelmet: *„A minőségi indukciós programok tervezésekor kiválasztják az igényekhez és erőforrásokhoz leginkább megfelelő modellt, és egyértelmű meghatározást adnak a pályakezdő tanárok, a mentorok és az értékelők szerepéről, felelősségéről, valamint egyértelmű leírást nyújtanak a szolgáltatási modellről.”* (p. 8.).

Wang (2001) szerint a kezdő pedagógusok elvárásainak, (tanulási) szükségleteinek és a mentorok gondolkodását meghatározó tényezőknek találkozniuk kellene (lásd a 9. ábrán). Modelljében a Kull által említetteken kívül további, részben más tényezőket is felsorolt, amelyek meghatározzák a mentorok gondolkodását, így a jelölt szükségleteit, a mentorálás keretében végbemenő interakciók jellegét és fókuszait, valamint a makro- és mikrokörnyezeti feltételeket (az iskola által követett tanterv, az értékelés jellege, a tanítás és a mentori munka szervezeti keretei, valamint a diáknépeség jellemzői).

mentori beszélgetések videóval támogatott felidézésével mentor–mentorált párok munkájában tanulmányozták a mentori készségek fejlődését a mentoráltak nézőpontjából. A képzés elsősorban az érzelmi ('emotional support') és a tanári feladatokhoz kapcsolódó ('task assistance') támogatásra készítette fel a mentorokat. Eredményeik szerint a mentorok mentori gyakorlatukban alkalmazták a képzésben elsajátított ismereteket (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, pp. 12-3.).



9. ábra: A mentorok gondolkodását meghatározó tényezők Wang (2001) alapján (Saját szerkesztés)

Több vizsgálat irányult a különböző országok mentorálási hagyományából levezethető mentori gondolkodás összehasonlítására. Berliner szerint „a tanár szakmaiságának megítélése az ország kultúrájának függvénye.” A kutatók úgy látták, hogy a pályakezdő pedagógusok tanulásának támogatása, azaz a mentorálás célja, feladatrendszere, annak formális/informális jellege, a jelölt, ill. pályakezdő értékelése jelentős különbségeket mutat az egyes országok gyakorlatában, és ennek megfelelően a mentorok gondolkodásában, felkészülésében, felkészítésében (lásd Az oktatási rendszerek országos szintje: A mentorálás az egyes országok oktatási rendszereiben című fejezetet). Ezt erősíti meg az a tanulmánykötet, amely az NQTNE (Newly Qualified Teachers in Northern Europe) network munkájáról készült, és a projektben résztvevő öt észak-európai állam (Dánia, Észtország, Finnország, Norvégia és Svédország) mentorálási rendszerének, gyakorlatának bemutatására, összehasonlítására vállalkozik (Fransson & Gustafsson, 2008). A kötetben közölt tanulmányok rámutatnak arra is, milyen hasznos, ha a különböző oktatáspolitikai koncepciók mentén kialakított mentori gyakorlat sajátosságait, előnyeit és hátrányait a szakemberek kölcsönösen megismerhetik, és így saját gyakorlatukat is újragondolás, vizsgálat tárgyává tehetik, fejleszthetik.⁷¹ A mentorok képzésével, és annak (az NQTNE országaiban fellelhető) gyakorlataival foglalkozó tanulmány rámutat arra, hogy a mentorok tanulása, képzése milyen mélyen összefügg az oktatás makro (és mikro) szintű rendszereivel (Jokinen et al., 2008).

⁷¹ Lásd például p. 21.

A mentorálás intézményi-szociális aspektusának problematikus voltára mutatott rá Haggarty, Postlethwaite, Diment és Ellins (2011), akik kutatásukban a tanárok korai pályafejlődését (tanulását, gondolkodásuk és gyakorlatuk fejlődését) és a mentorok (és a munkahelyi környezet) e folyamatra gyakorolt hatását vizsgálták.⁷² *„A kutatók arra az eredményre jutottak, hogy szükséges volna a bevezető szakaszt támogató mentorok nézeteinek és gyakorlatának megváltoztatása, valamint szakmai kommunikációs készségeik fejlesztése, amelyet leginkább az iskola kultúrájába ágyazott folyamatos szakmai fejlődés keretében véltek megvalósíthatónak (Haggarty et al., 2011).”* (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, p. 8.). Több hazai és nemzetközi kutatási beszámoló foglalkozik a mentorálás szervezeti/szervezési kérdéseivel. Visszatérő problémának mutatkozik az időkeretek szűkösége, ami a mentorokat és a mentoráltakat is arra ösztönzi, hogy elsősorban az operatív feladatok megoldására koncentráljanak (Di Blasio et al., 2013; Kovács, 2015; Hafnerné, 2016; Jankó & Szemerszki, 2016; Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017), míg a közös tanulás háttérbe szorul, holott a mentorálás során éppen a közösen átélt, elemzett helyzetekből való reflektív tanulási aktusoknak, a reflektív diskurzusoknak, és az ezek sorozatában létrejövő nézőpontváltásoknak, a szemlélet formálódásának volna kiemelt szerepe és fejlesztő hatása (lásd még erről Sallai et al., 2015).⁷³

Mindezek a mentorok és a mentoráltak tanulásának szükségszerűen kultúrafüggő, egyben társas jellegére irányítják a figyelmet, ahogyan Wood és Stanulis (2009) fogalmaz: *„A mentorok azért vesznek részt a szakmai továbbképzésben [azért tanulnak], hogy segítséget kapjanak mentori repertoárjuk (ismereteik és stratégiák) fejlesztéséhez, amelyekkel támogathatják a kezdő tanárokat gyakorlataik fejlesztésében. A mentor felkészítése a mentoráltakkal való találkozása előtt zajlik, és a mentor gyakorlatán keresztül folytatódik.”* (p. 7.).

⁷² „Kutatási kérdéstük is erre vonatkozott: *Hogyan hat a pályakezdő tanárok szakmai fejlődésére az első tanítással töltött évben a mentor (vagy tutor)? A kérdés megválaszolása érdekében a mentorokkal is készítették interjúkat, majd egy későbbi időpontban a mentoráltakkal együtt újabb beszélgetésen vettek részt.*” (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, p. 8.)

⁷³ „A fejlődés az interakciók és megfelelő visszajelzések által jön létre. Két vagy több ember közötti interakcióban, a kölcsönös reflexióban a bátorításnak, segítségnyújtásnak, rendszerezésnek és javaslattételeknek igen nagy szerepük van. Ezek a tényezők hozzátesznek az önálló tanulói teljesítmény növeléséhez és ösztönzik az alkalmazható tudás felismerését. A jelentésteremtő interakciók és reflektív diskurzusok óhatatlanul fejlesztenek minden részt-vevőt, a kialakuló közeg sajátja a kölcsönös tanulás és tudásmegosztás, tudásközvetítés, ahol a fejlődés útjainak és módjainak nyelvi leképezése és megfogalmazása szerves részei a folyamatnak (Meyer & Land, 2012). A mentorálás reflektív interakciói során a mentor és gyakorlók egyaránt nézőpontváltások sorozatán keresztül értelmezik újra a tanítás és tanulás folyamatát, kölcsönösen alakítva egymás tanulásról alkotott elképzeléseit. A folyamat különlegessége abban rejlik, hogy a kölcsönös szemléletformálás nem a tanári tanulásra jellemző magányos tanulási közegben történik, hanem a folyamatos reflexiók mellett kialakuló partneri viszonyban (Maynard & Furlong, 1995; McIntyre, 1996; Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009 Stenfors-Hayes, Hult & Dahlgren, 2011). A mentorálás folyamatában a transzformatív tanulás a gyakorlatból nyert tapasztalatok becsatornázásával működtethető leginkább.” (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017, p. 36.).

Mint arra korábban már utaltam a konstruktivizmus-szociokonstruktivizmus tanulásméletében az előzetes tudás és a nézetek fontosságát az adja, hogy ezek „szűrőként” funkcionálva meghatározzák, mit fogad el/be, és hogyan építi be meglévő tudásába az új tudásméleteket a tanuló. E tényezők szerepét a pedagógusok tanulásában már hitelt érdemlően bizonyították az empirikus kutatások (lásd például Dudás, 2007).

A mentortanárok esetében sajátos értelmezést nyer az előzetes tudás és a nézetek problematikája. A mentori tudását (formális vagy informális keretek között) építő pedagógus nemcsak előzetes tudással és tapasztalatokkal rendelkezik, de konkrét pedagógiai tudással is, melynek elemeit tanulói (például képzését megelőző, illetve későbbi) tapasztalatai – melyek között kiemelt helyet foglalnak el a tanárképzésben (elméletben és gyakorlatban) tanultak –, és a már tanárként (esetleg mentorként) a gyakorlatban, pedagógus gyakorlatközösségekben megszerzett tudása és tapasztalatai adják. E gyakorlott tanárok és egyben tanulók tanulását „szűrőként” folyamatosan alakították, befolyásolták nézeteik, melyeket pedig – ha nehezebben megközelíthetőek is (lásd Korthagen, hagyma-modell, 2004) – folyamatosan tovább alakítanak a tudás és a tapasztalatok. A mentorok tanulásában, képzésében erre fokozottan tekintettel kell lenni, a pedagógiai tudást és a hozzá kapcsolódó nézeteket minél inkább reflektálttá és explicitté kell tenni,⁷⁴ hisz ez az alap, amire maga a mentori tanulás és tevékenység épül (Korthagen, 2004; Kimmel, 2006; Szivák, 2014).

A szakirodalom szerint a nézetek „*meglehetősen ellenálló pszichikai konstrukciók*” (Kimmel, 2007, p. 19.), melyeknek alakítása, megváltoztatása mindig problematikus (Pajares, 1992; Kagan, 1992). A tapasztalt tanárok esetében ezt tovább nehezítheti, hogy joggal érezhetik azt, hogy sokat próbált és a tanári tevékenység során (ki-)alakított pedagógiai tudásuk kiválóságát és nézeteik helyességét a gyakorlat már igazolta. Ezt érdekesen egészíti ki az a tapasztalat, miszerint „*a gyakorló pedagógusok nézeteinek alakítása a pedagógus-továbbképzés keretei között eredményesebbnek bizonyul, mint az alapképzés során. Ennek a jelenségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a továbbképzésben sokkal több lehetőség van a tapasztalati tanulás megszerzésére, rendszeresen és közvetlenül kapcsolódhatunk a pedagógus saját gyakorlati problémamegoldásaihoz.*” (Richardson, 1996 idézi Falus, 2004, p.

⁷⁴ „...*csupán az elméleti tudás gyarapítása nem hozza létre a praxis változását. [...] A pedagógusok pedagógiai kultúrájának fejlesztéséhez, a módszerek váltásához elengedhetetlen, hogy a nézeteiket figyelembe vegyüek. A kompetenciák fejlesztése csak a nézetek tudatosítása által valósítható meg, egy olyan folyamatban, amelyben a tanár tudatosan feltárja saját meggyőződéseit, meghallgatja mások nézeteit és kipróbálja, vagyis hiteles gyakorlati tapasztalatokat szerez új tanítási felfogásokról, gyakorlatokról. Amelyek sikerességét azután ismét elemzés tárgyává teszi... Amiről most beszélünk, az a reflektív gondolkodás egyik legfontosabb célja.*” (Szivák, 2014, p. 20.)

361.). (Mindez ráadásul egybevág a pedagógusoknak a gyakorlat formáló erejébe vetett és sokszor leírt, igazolt hitével, és a szituatív tanulás, valamint a reflektivitás jelentőségének növekedésével a pedagógusok tanulásában – mind az alapképzésben, mind az ezt követő szakmai fejlődésben és tanulásban.) Ez a probléma a mentorok kiválasztására és kompetenciáira hívja fel a figyelmet. A kiválasztás részben a mentorok előzetes tudásán, szakmai tapasztalatán, képességein, részben azokon személyiségjellemzőkön, attitűdökön alapul,⁷⁵ amelyeket a mentoroknak kell felmutatniuk a mentori tevékenység folytatására való alkalmasság előfeltételeként (Jokinen et al., 2008; Dömsödy, 2010). Ezeket a jellemzőket, tudás, képesség és attitűd elemeket három csoportba sorolhatjuk:

- azok a jellegzetességek, amelyek egyeznek a tanárok jellemzőivel (pl. nyitottság, barátságosság, empátia, kreativitás, rugalmasság, precizitás, reflektivitás, jó szervezőképesség, jó kommunikációs és interperszonális készségek, az érzelmi intelligencia, a pedagógus kompetenciák birtoklása, hit a nevelő-oktató munka eredményességében),
- azok a jellegzetességek, amelyek a kiváló tanárokat jellemzik, továbbá az előbbieket együttes és magas szintű jelenléte (pl. a pedagógus kompetenciák magas szintű birtoklása, szakmai tekintély, kimagasló módszertani kultúra),
- a kifejezetten a mentorokra jellemző, tőlük elvárt sajátságok, mentori kompetenciák (Krull, 2004; Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; TINSSNTE, 2009; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2013, 2014; M. Nádasi et al., 2010, Molnár et al., 2015; Kotschy, 2009; Kotschy et al., 2016; Útmutató, 2016/2019). Ezek közül a legfontosabb, legtöbbször említett sajátság, hogy a mentor elhivatottságot, elkötelezettséget érezzen a mentori munkával, a mentoráltak (mint felnőtt tanulók, pályakezdő pedagógusok) támogatásával kapcsolatban (Kleinhenz et al., 2007; Wood & Stanulis, 2009; M. Nádasi et al., 2010, Molnár et al., 2015). Ezen kívül a pedagógiai és a módszertani tudás bemutatásának képessége és az, hogy a mentoráltak e képességeinek fejlesztésében támogatni tudja, mentori/tanárképzői tudás és képességek, a felnőttek tanulásának ismerete, a tanári tanulás hathatós támogatása, szervezése, a tanárképzés rendszerének és képzési kimeneti követelményeinek ismerete, együttműködési készség és képesség a tanárképzőkkel, a reflexiós technikák ismerete és felhasználása stb.

A mentoroktól elvárt tudás és az ezt megalapozó tanulás (kompetenciák) erősen kötődik a mentori szerep(ek)hez, szerepértelmezéshez, melyet befolyásol a szélesebben vagy

⁷⁵Ez az angolszász szakirodalomban jellemzőbb: lásd például: The Northern Territory (2014): https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf

tágabban értelmezett szervezet (amely a mentor iskolai háttérét adja) és az oktatási/oktatáspolitikai rendszer(ek).⁷⁶ A mentori gyakorlatot, a mentori szerepek megélését és súlyozását a szakirodalom szerint azonban jelentős mértékben alakítják a mentoroknak a mentorálásról alkotott, tanári és mentori gyakorlatukból eredeztethető személyes nézetei is (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001), amelyek így befolyásolhatják a mentorok formális és informális tanulását.

A mentorok nézeteinek megismerésére viszonylag kevés kutatás irányult. Ezek többségükben kismintás kvalitatív kevert módszertant alkalmazó kutatások voltak, melyek közül több használta a megfigyelés és az intrjúk és a reflektív módszerek különböző válfajait.

A kutatások szerint a mentortanárok általában a gyakorlati képzés modelljének, illetve a kompetencia-modellnek megfelelően az osztálytermi tanításhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztésben látják legerősebben és legtisztábban mentori szerepüket. Ezek a mentorok felelősséget éreznek az iránt, hogy értékeljék hallgatóik osztálytermi teljesítményét és tanácsokkal lássák el őket. Ebben a modellben a mentori diskurzusok leginkább a tanítás hogyanjáról szólnak, nem pedig az eljárások, történések mögött meghúzódó gondolkodási mechanizmusok, okok feltárásáról. A reflektív modell szerint a kezdő tanárok azonban képesek a kritikus gondolkodásra, és ebben a mentoroknak segíteni, fejleszteni kell őket. E mentori szerep elfogadása és a hozzá szükséges tudás azonban nem következik egyenesen a tanári gyakorlatból (Zanting et al., 2001).

Zanting, Verloop és Vermunt (2001) – akik holland tanárjelöltek saját tanulásukkal kapcsolatos vélekedéseinek értelmezését vizsgálták a gyakorlati oktatás kontextusában – eredményei szerint a tanárjelöltek alapvetően mentoraikhoz hasonlóan gondolkodtak a mentorálásról. Azt azonban egyikük sem várta, hogy mentoruk megmagyarázza a tanításuk alapját képező gyakorlati tudásukat, viszont kétharmaduk arra ösztönözte mentorát, hogy óráikról (a jelöltek óráiról) kritikusan gondolkodjanak – ennek érdekében speciális kérdéseket tettek fel nekik. (A jelöltek egyharmada úgy vélekedett, hogy ő maga is kritikusan gondolkodik az óráiról.) A hallgatók egyharmada kevésbé igényelte volna tanulása mentori irányítását, és inkább tanulása önszabályozására törekedett volna, továbbá elutasította azt a gondolatot, hogy mentora legyen számára az egyetlen szerepmodell (Zanting et al., 2001). A probléma háttérében valószínűleg a mentorálással kapcsolatos nézetek húzódnak meg. Ezt erősíti meg az az észtországi kutatás (Eisenschmidt, 2006, idézi Jokinen et al., 2008), mely azt az eredményt hozta, hogy míg a mentorok (akik számára a hallgatók tanulási igényeinek

⁷⁶ Ezek hatását a mentorálásra lásd a *Az oktatási rendszerek országos szintje...* és *A mentorálás szervezeti aspektusai* című fejezetekben.

megfelelő mentorképzést szerveztek) magabiztosnak és eredményesnek bizonyultak a szakmaszocializációs támogatás terén, bizonytalanabbnak tűntek olyan tevékenységek végrehajtásában, amelyek a kezdő tanárok tanulását, szakmai fejlődését és önreflexív gyakorlatát támogatták. E tapasztalt tanároknak azt volt a legnehezebb elkerülnük, hogy a mentorálást tanításként fogják fel, és ahelyett, hogy megmondanák, mit kell tenni, engednék, támogatnák (azt irányítanák), hogy a mentoráltak maguk építhessék tudásukat. Ezért a mentorképző programon változtatásokat eszközöltek: *„a képzés inkább a mentorok szerepükkel kapcsolatos nézeteire és a reflektív gyakorlatra összpontosult, hogy a mentorok kritikusan elemezzék saját munkájukat és tanuljanak belőlük, valamint támogassák a kezdő tanárok reflexiós folyamatait.”* (Jokinen et al., 2008, p. 93.). A mentorokat segítheti az a kérdőív (The Mentor Teacher Beliefs Inventory), amelyet Rowley (2000) Glickman (1985) munkáját adaptálva készített mentorok számára mentorálással és szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézeteik saját nézeteik feltárására, norvég kutatók (Lejonberg et al., 2015) pedig foglalkoztak a mentorok nézeteivel a mentorképzés vonatkozásában.

A hazánkban a 2013-14. tanévben zajlott a Mentor-gyakornok pilotprogram, melynek a mentorok és a mentoráltak tanulásának támogatása egyaránt célja volt. Ennek keretében a mentorok tutoraik vezette csoportokban lehetőséget kaptak nézeteik feltárására, mert *„a kétkörös tanulás (a saját nézetek megkérdőjelezése, vizsgálata, alakítása), a pedagógus saját gyakorlatának felülvizsgálata támogatást igénylő folyamat, ennek alkalmazása lehetővé teszi a tartós változás elérését”* (Gál et al., 2014, p. 14.). A mentorok pozitív visszajelzést adtak a műhelymunkával, a kritikus-barát módszerrel és a kompetenciáik fejlődésével kapcsolatban.

A reflektivitás szerepe a mentorok tanulásában

A reflektivitás problematikájának az 1950-es években az Egyesült Államokban történt megjelenése a pedagógia és a neveléstudomány területén Dewey (1933) munkásságához köthető. A reflektivitás,⁷⁷ annak fejlesztése és kutatása az 1980-as évektől kezdve előbb az USA-ban, majd az egész világon a pedagógusok képzésének, szakmai fejlődésének, fejlesztésének egyik központi fogalmává lépett elő, felhasználásának, megismerésének lehetőségei, kutatási módszerei és eszközei számos kutatót foglalkoztattak és foglalkoztatnak (Szivák, 2014; Szivák, Gazdag & Nagy, 2018; Gazdag, Nagy & Szivák, 2019; Nagy, Gazdag, Szivák & Rapos 2019).

Dewey a reflexiót olyan sajátos gondolkodási formának tekintette, mely a konkrét tapasztalatban megélt kétségekből, problémákból indul ki, és úgy vezet

⁷⁷ *„A reflektivitás a szakirodalom szerint több célt szolgálhat: lehet irányító, informáló, valamint gondolkodásformáló eszköz”* (Szivák, 1999).” (Gazdag, Nagy & Szivák, 2018).

problémamegoldáshoz, hogy „*a lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződnek, s így a „zavaros”szituáció világos helyzetté változhat*” (Szivák, 2014, p. 9.). Schön (1983) a reflektivitást a probléma és a rá reflektáló személy között létrejövő párbeszédként ragadta meg, hangsúlyozta a probléma (helyzet és minőség) és az érzelmek, az érzelmi bevonódás, valamint a szakmai tudás és fejlődés jelentőségét a reflexiós folyamatban, melyet fázisokra osztott (Szivák, 2014; Szivák, Gazdag & Nagy, 2018). Dewey és Schön koncepcióját számos irányban fejlesztették tovább, e kutatások között sajátos irányt képviselnek azok, amelyek a reflektivitást, a reflexió képességének fejlettségét a szakmai fejlődéssel hozták kapcsolatba például (Dreyfus, 1981 – idézi Szivák, 2010; Taggart & Wilson, 1998), és e gondolatból kiindulva a reflektivitásnak a pedagógusképzés keretében történő fejlesztése mellett érveltek: Calderhead (1994) például úgy látta, hogy a reflektivitás eszközt ad a tanárok kezébe saját tevékenységük elemzésére, mivel az elméleti és a praktikus tudás együttes használatával lehetővé teszi a tapasztalatok értelmezését, újrakeretezését (lásd továbbá Schön, 1987; Korthagen, 1992; Korthagen et al., 2001). Korthagen és Lagerwerf (1996, 2001) a tanári tanulás háromszintű modelljében a reflexiót a tapasztalat magasabb szintű kognitív struktúrákká való átalakulásának magyarázóelvéként használta. Korthagen (2004) hagyománymodellje „*a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel*” (Szivák, 2014, p. 19.). A reflexió szerepét ezek feltárásában, megismerésében, megközelítésében és alakításában, továbbá a szintek közötti kapcsolat megteremtésével a harmonikus tanárszerep, a saját tanári identitás megteremtésében látta.

A szakirodalom megkülönbözteti a reflexió két formáját: a gyakorlatra (*'reflection-on-action'*) és a gyakorlatban (*'reflection-in-action'*) történő reflexiót, melyek a gyakorlati pedagógiai tudás két vetületét tükrözik (Schön, 1983; Meijer, 1999; Schepens et al., 2007). Ezek „*egyfelől a tudás és a meggyőződés, másfelől pedig a gyakorlati döntéshozatal képessége. A tudás és a meggyőződés értelmezhető úgy, mint olyan keret, mely magára a gyakorlatra reflektál (reflection-on-action), míg a gyakorlati döntéshozatal a tanárok gondolatait tükrözi a tanítási folyamat közben (reflection-in-action).*” (Schepens et al., 2007, p. 459., idézi Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, p. 7.).

A reflektivitás jelentőségének felismeréséről tanúskodik a reflektív tanárképzés koncepciójának kialakítása és gyors elterjedése is (Ojanen, 1995 idézi Szivák, 2014; Kothagen et al., 2001). Calderhead (1994) felvetette a reflektivitás (gondolkodás és gyakorlat) tanításának, taníthatósága mikéntjének, az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék reflektivitás általi áthidalhatóságának kérdését, és az ezzel kapcsolatos nehézségeket a pályakezdés, a korai tanítási tapasztalatok támogatásának viszonylatában (Kimmel, 2006;

Szivák, 2014). Lunenberg és Korthagen (2009) a reflexió szerepét hangsúlyozta a pályakezdés támogatásában, ezen belül a praktikus bölcsesség (*'practical wisdom'*) fejlesztésében. Ezek a teoretikus tanulmányok számos empirikus kutatást inspiráltak (lásd például Kansanen et al., 2000; Yerrick & Hoving 2003; Krokfors, 2007; Schepens et al., 2007; Jyrhämä et al., 2008; Nilsson, 2008; Byman et al., 2009; Toom et al., 2010; Vesterinen et al., 2014). Ezek együtt arra is rámutattak, hogy bár – az annyira hiányolt – iskolai gyakorlatok/tapasztalatszerzési lehetőségek nagyon fontosak a tanárok képzésében, önmagukban nem elegendők. Az igazán magas szintű és fejlődőképessé tanári tudást az elméleti tudás és a reflektivitás magas szintje is jellemzi, tehát a képzésben ezek egyensúlyára, a mentorálás során pedig összhangban történő fejlesztésére kell törekedni (Lunenberg & Korthagen, 2009). A pályakezdők tanulásának ezt az aspektusát különösen hangsúlyozza a mentorálás reflektív modellje (Maynard & Furlong, 1994; Nicholls, 2007; Jokinen et al., 2008).

A reflektivitás a tanárok szakmai fejlődésében és tanulásában mint a teljes karrirerútra kiterjedő tanulásban kiemelkedő jelentőségű (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017),⁷⁸ csakúgy mint ennek fontos állomásaként az indukciós folyamatban megvalósuló mentorálásban⁷⁹ (Schepens et al., 2007; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2016) – ezzel összefüggésben a mentorok reflektivitásának fontossága és fejlesztése immár szinte közhely (Jones, 2009; European Commission, 2010; 2013, 2014; Le Cornu, 2005). A mentorok mentori tanulása a Vigotszkijtől származó kifejezéssel élve új/következő fejlődési zónába lépésként, koncepcióváltásként, a meglévő tudás továbbépítése mellett annak transzformációjaként is megragadható (Mezirow, 2009), ám ez a fejlődés csak akkor lehet igazán eredményes, ha számos reflexiós folyamat kíséri (a tanításról, a tanulásról, a tanárok tanulásáról, a tanári reflektivitásról, a mentori munkáról stb.).

A pályakezdő tanárok reflektivitásának támogatása, fejlesztése nagy szakértelmet kívánó feladat (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018), amire a mentorokat tanulásuk, képzésük során fel kell készíteni. A mentorprogratok tervezésekor tudatosan kell ügyelni arra, hogy a reflektivitás fejlesztésére vonatkozó ismeretek (elmélet) mellett a gyakorlati alkalmazáshoz szükséges készségek, képességek fejlesztésére, konkrét technikák megismerésére is mód

⁷⁸ „...az egész életen át tartó tanulás kiemelten fontossá válik a reflektív modernitás időszakában, amikor a tanuló egyénnek a komplex válaszadások kapcsán reflektív módon kell gondolkodnia (Hager, 2011).” (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017, p. 31)

⁷⁹ „A jó mentor meghatározásával foglalkozó szakirodalmak többsége három alapvető elemet említ a sikeres mentorálás kulcsaként: (a) tartalmas reflexiók a mentorált önálló döntéshozatalának ösztönzésére, (b) a reflexiós párbeszédnek szerkezetének meghatározása, (c) fenntartható és dinamikus diskurzus a mentorált vissza-, előre- és laterális gondolkodásának fejlesztésére (Bullough, 2005; Hobson, 2009; Simon, 2013; Gál & mtsai, 2014; Lofthouse & Thomas, 2015; Kovács, 2015).” (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017, p. 40).

nyíljon, ami valószínűsíti a reflexióval kapcsolatos pozitív attitűd és a kellő szakértelem kialakulását. Ám Szivák és Verderber (2016) kutatási eredményei szerint – bár a pedagógusi reflexió elvárássá vált – e képességek nem fejlődtek feltétlenül és automatikusan, nem váltak a hazai pedagógus szakmai közösségekben a közös problémamegoldás eszközeivé. A reflektivitás portfólió általi ösztönzése pedig inkább oktatáspolitikai, mint szakmai kérdéssé vált. Ezt figyelembe véve kérdéses, vajon csak a hallgatók nem alkalmazzák gyakorlatukban a képzésben tanultakat, vagy a mentorok sem. Ezzel éppen ellentétesen látják a helyzetet azok a norvég kutatók, akik éppen attól tartanak, hogy a Norvégiában olyannyira meghonosodott reflektív mentorálás az értékeléstől való idegenkedést vonja maga után a mentorok körében, ami nem feltétlenül előnyös a mentoráltak fejlődésének, tanulási folyamatainak támogatása szempontjából (Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2015).

A korábban már említett Mentor-gyakornok pilotprogram (Gál et al., 2014) egyik fontos célja volt a mentorok és mentoráltak reflektivitásának fejlesztése, amely több további célt szolgált: az együttműködés, a szakmai személyiség, az az önelemző attitűd (a tapasztalatok megítélése, a fejlődés lehetséges irányai, a támogatás lehetséges formái) fejlesztését, a saját működés megértését. Ennek érdekében több reflektivitást támogató munkamódszert alkalmaztak a programban (reflektív beszélgetések, naplók, óraelemzések stb.). *„A mentorok ezen kívül a gyakornokok működésére is reflektáltak a tapasztalatok és a fejlődés irányainak végiggondolásával. [...] Az interjúalanyok többsége a program egyik legnagyobb szakmai hozadékának tekintette a reflexiós készség fejlődését, és ennek beépülését tevékenységeikbe. A mentorok és a gyakornokok is hasznosnak találták a programban támogatással megvalósuló reflektív gondolkodás gyakorlatát. Szélesedett és mélyült szakmai önismeretük, tevékenységeik tervezésében és megvalósításában, illetve ezek értékelésében tudatosabbá váltak. Lépéseket tettek a reflektív pedagógussá válás útján, nemcsak szakmai kérdésekben, hanem szakmai kapcsolatrendszerük alakítását illetően is.”* (Gál et al., 2014, p. 26.).

Mena és munkatársai (2016) három különböző, a reflektív tanulást segítő tanórát követő módszer (a párbeszédnaplózás, a rendszeres értékelő beszélgetések és a VSR-t követő beszélgetések hatékonyságának vizsgálatára vállalkoztak a tanárjelöltek mentorálásban, melyek más-más módon, de mind hatásosnak bizonyultak, ez azonban a reflektivitás fejlesztését célzó mentori repertoár szélesítésének fontosságát igazolja, és a mentorképzés ebben betöltött szerepére utal. A hazai szakirodalomban Szivák Judit (2014) ajánl konkrét reflektív módszereket a mentortanárok figyelmébe, míg a nemzetközi források közül leginkább a mentorok tanulását támogató kézikönyvek tartalmaznak konkrét tanácsokat,

módszereket a reflektív gyakorlat fejlesztésére vonatkozóan (Johnson, 2008; Howard et al., 2020 stb.).

*Az önszabályozó/önszabályozott tanulás szerepe a mentorok tanulásában*⁸⁰

A konstruktivista tanuláselmélet fent vázolt alapgondolata (a tanuló saját tanulásának aktív alakítója) elvezet a tanulás önszabályozásának gondolatához.⁸¹ Számos kutató tette fel a kérdést, vajon mennyire tekinthető önszabályozónak a pedagógusok (mentorok) tanulása, hisz *„A szakmai fejlődés perspektívájából a tanárok kulcsfontosságú szereplők saját tanulási folyamataik irányításában és megszervezésében.”* (Rapos et al., 2020, pp. 33-4.) – ez természetesen csak akkor lehet igaz, ha a pedagógusok megfelelő mértékű autonómiával rendelkeznek tanulási folyamataik tervezése és alakítása terén (Leu, 2004; Clement & Vandenberghe, 2000; Sachs, 2007; Rapos, 2016, Normand et al., 2019; Kopp, 2020). Az EU tanárképzési stratégiájában nagy hangsúlyt helyez a pedagógushallgatók önszabályozó szakmai tanulásra való felkészítésére tanári képzésük keretében (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017),⁸² miközben a pályán lévő pedagógusok (potenciális mentorok) önszabályozó tanulásával kapcsolatos kutatási eredmények ellentmondóak. Míg egyes kutatók úgy vélik, hogy a pedagógusok általában tisztában vannak tanulási igényeikkel, és ezeknek megfelelően tudatosan alakítják szakmai fejlődésüket, *„szakemberekként képesek [...] saját tanulásuk önszabályozására”* (Falus, 2004, p. 363.), mások éppen ellentétesen a pedagógusok tanulási útjainak töredezettségére, esetlegességére, a tervezés támogatásának szükségességére hívták

⁸⁰ Az önszabályozó/önszabályozott tanulás fogalmát a Rapos et al. (2020 Molnár, 2009 munkájára alapozva) tanulmányában olvashatóakkal azonos módon használom: *„Az angol self-regulated kifejezés a hazai neveléstudományi szaknyelvben ‘önszabályozott’ és ‘önszabályozó’ tanulás alakban egyaránt elterjedt, ezek az alakok szinonimákként használatosak (lásd például Molnár Éva tanulmányunkban is hivatkozott munkáit a 2000-es évek elejéről, vö. Dávid et al., 2016). Mindazonáltal Molnár (2009) nyomán jelen tanulmányunkban az ‘önszabályozott tanulás’, ‘önszabályozó tanuló’ és a ‘tanulás önszabályozása’ terminusokat alkalmazzuk.”* (Rapos et al., 2020, p. 33.)

⁸¹ *„Az önszabályozó tanulás legátfogóbb értelmezését Schunk és Zimmerman (1994) adta, mely szerint olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul és a kitűzött cél vetületében állandó figyelemmel (‘monitoring’, monitorozással) és kontrollal kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a tevékenységet is módosíthatja.”* (Molnár, 2002a, p. 64.)

⁸² *„A pedagógus folyamatos szakmai fejlődése és a tanuló élethosszig tartó tanulásának támogatása olyan kettős célként jelenik meg a kompetenciaterületek kidolgozásakor, amely tulajdonképpen a tanári, a tanulói és a lifelong learning (LLL) kompetenciákat konceptuálisan egymástól elválasztva, de mégis szoros integráltságban értelmezi. Így a tanárképzés rendszere a felsőoktatás részeként ugyanazt az elvet követi, mint az egész életen át tartó tanulást támogató oktatási stratégia, csak jóval specifikusabban: a tanárképzés, a szakmai fejlődés első állomásaként bevezeti a hallgatót az egész életen át tartó tanulás és fejlődésfolyamatába. A bevezetés célja az is, hogy a hallgató képes legyen önmaga megtervezni egyéni fejlődési és tanulási útját, valamint a későbbiekben megrajzolni pályaképét. A hallgatói tanulói autonómia és a saját tanulásért való felelősségvállalás megtapasztalása szintén fontos folyamatok, amelyek a tanárképzés során támogatott önszabályozó tanulást is magukba foglalják. E tanulási folyamat által tudja a hallgató többek között a szakmai pályafutását aktívan alakítani a formális és nem formális képzési szakasz után, a folyamatos szakmai fejlődésigényével. A gyakornokoknak ezért szükséges lehetőséget biztosítani arra, hogy a saját munkájukra módszeresen reflektáljanak, és tanári gyakorlatukra kutatói szemlélettel tekintsenek (Nixon, 1989; Copper, 1990; Belanger, 1992).”* (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017).

fel a figyelmet (Ball & Cohen, 1999, Collinson & Ono, 2001; Sági, 2013). Sokkal kedvezőbb a kép a tanulási folyamat és a tanulási stratégiák önszabályozása terén: a pedagógusok számos eszközt és módszert vesznek igénybe a tervezés, a végrehajtás, a monitorozás, a visszacsatolás és a szabályozás, a folyamat reflektív értelmezése érdekében (Butler, 2003; Butler et al., 2004; Randi, 2004; Kyndt, 2014). Így bár „*A pedagógusok tanulása [...] nem szükségszerűen önszabályozó tanulás, de az is megállapítható, hogy amikor a pedagógusok felismerik a tanulási szituációt, számos esetben professzionális felnőtt tanulókként töreksznek az önszabályozás magas szintjének elérésére [...] következtetesként elmondható, hogy minél tudatosabb a tanulás tervezése a pedagóguspályán, annál koherensebb egységet alkot, és annál valószínűbb, hogy a pedagógus tanulása önszabályozóvá válik.*” (Rapos et al., 2020, p. 34.).⁸³ Már készültek tanulmányok arról, hogyan támogathatják a mentorok mentoráltjaikat abban, hogy szakmai tanulásukban és osztálytermi munkájukban alkalmazzák az önszabályozott tanulás módszerét (például Perry et al., 2006; Moos & Ringdal, 2012; Ciga et al., 2015), továbbá arról, hogyan lehet az önszabályozott kollaboratív tanulás pedagógusközösségek szakmai fejlődésének eszköze, és ezt miként mentorálhatja e szerepre felkészített kollégájuk (Butler, 2003), de kifejezetten a mentorok önszabályozott tanulásáról nem találtam anyagot.

Mindazonáltal az említettek közül az alábbi tanulmányt azért tartom fontosnak bemutatni, mert jó példával szolgál arra, hogy a mentorokat milyen sokszínű hallgatói tanulási tevékenység támogatásába, facilitálásába lehet bevonni (miközben ők maguk is tanulnak), habár a mentorok tanulása (annak eredményei) már kevésbé áll a kutatók érdeklődésének fókuszában. Perry, Phillips és Hutchinson (2006) azt vizsgálták, hogyan lehet a pedagógusjelöltek a tanulók (általános iskolás korú gyermekek) önszabályozó tanulást támogató készségeit, képességeit javítani a mentorálás során. Ennek érdekében a jelöltek és mentoraik egy teljes éven keresztül végeztek elméleti és gyakorlati tanulási tevékenységet. Az eredmények azt mutatják, hogy a jelöltek többsége fejlődött, a megtanultakat képes volt beépíteni tanári gyakorlatába, továbbá, hogy a jelöltek és a mentorok feladatai és gyakorlatai

⁸³ „Az önszabályozott tanulás feltétele, hogy a tanulást végző személyeknek képesnek kell lenniük saját tanulásuk megszervezésére és nyomon követésére, érzelmeik, motivációjuk szabályozására, és saját tanulásuk, tanulási eredményeik értékelésére (lásd pl. Boekaerts, 2000; Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2000). [...] Az „önszabályozott tanár” vizsgálatakor a szisztematikus irodalmi áttekintések különbséget tesznek az „önszabályozás a tanítási folyamatban” és a „tanításból származó tanulás önszabályozása” között (Peeters et al, 2013). E megkülönböztetéstől eltekintve az önszabályozott tanárokat olyan proaktív ágensekként írják le, akik kezdeményeznek, meggyőződéseiknek megfelelő tanítási gyakorlatokat építenek ki, és proaktív módon irányítják a tanulási környezet elemeit. Az önszabályozott tanárok olyan döntéshozók, akik szándékosan, előzetes megfontolások alapján reflektálnak döntéseikre, ezért az önvizsgálat és önértékelés kritikus tényezők, melyek a tanárokat a tanítással és tanulással kapcsolatos ismereteik módosítására, esetleges felülvizsgálatára, kiegészítésére sarkallhatják (Butler, 2003; Butler et al., 2004).” (Rapos et al., 2019, p. 45.).

hasonlóságot mutattak, továbbá a mentorok és a jelöltek által megtervezett feladatok összetettsége határozottan megjósolta a hallgatók számára a fejlesztési lehetőségeket és az önszabályozó tanulásban való részvételt.

A mentorok szituatív, munkahelyi tanulása – A mentorálás mint szituatív, munkahelyi tanulás

A szituatív tanulás elmélete Jean Lave és Etienne Wenger 1991-ben kiadott Theory of situated learning című művében alapul. Modelljük jellemzője, hogy a tanulásra felnőtt tanulásként tekintenek, a tanulás és a tanultak alkalmazása egyidejűleg a gyakorlatban, gyakorlatközösségekben történik, melyben együtt dolgoznak a tapasztaltabb és a kevésbé tapasztalt kollégák (a „*tanoncok*”). A tanulás eredményeképp a tanonc szakértővé válik, és periférikus helyzetéből fokozatosan a gyakorlatközösség „középpontja” felé mozdul el. A szituatív tanulás modellje épít a már bemutatott konstruktív-szociokonstruktív tanuláselméletekre: elismeri a kontextus jelentőségét, a tanulás folyamatában ötvözi az egyéni (tanulót állítja a tanítási folyamat középpontjába) és a szociális-kollaboratív-kooperatív dimenziót (Lave & Wenger, 1991; Eraut, 2004; Marquardt & Waddill, 2004; Korthagen, 2010), valamint a formális és az informális tanulás elemeit (Coomb, Prosser & Ahmed, 1973, idézi Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017; Bordás, 2016). (A tanulás történhet szimulált tantermi és valós munkahelyi „éles” helyzetekben. Míg az előbbi csak a valóság modellezésére nyújt lehetőséget, jobban tervezhető, az utóbbi esetben, csakúgy mint a tanulási szituáció, az eredmény is teljességgel esetleges, megjósolhatatlan.)

Ugyancsak a szituatív tanulás jelentőségére hívják fel a figyelmet azok az elméleti megközelítések, amelyek megkülönböztetik a tudás különböző válfajait, a tudást és a képességet, az előbbin belül az általános és a speciális feladatok megoldásához szükséges tudást, a tacit és a prozicionális, illetve a deklaratív és a procedurális tudást. Falus úgy látja, hogy a tudás egyes fajtáinak kategorizálása „*nem problémamentes*”, amint kialakulásuk sorrendje is viták alapját képezi. Az azonban biztosnak látszik, hogy „*A tudás magasabb szinten gyakorlatban alkalmazhatóvá, képességgé alakul át.*”⁸⁴ (Falus, 2009, p. 9.) A képességeket Proctor és Dutta (1995, idézi Falus, 2009, p. 10.) „*céltudatos, jól szervezett tevékenységekként definiálja, amelyeket gyakorlás segítségével sajátítunk el, és amelyek gazdaságosan hajthatók végre*”, azaz [...] *a képességek elsajátítása időt és gyakorlást igényel; célirányos reagálás a külső környezet kívánalmaira; akkor tekinthetjük elsajátítottnak, ha a viselkedés egyes összetevői koherens patternekbe szerveződnek; a tudat*

⁸⁴ „Sokan azt állítják, hogy mindig meg kell előznie a deklaratív tudás elsajátításának a procedurális tudás elsajátítását. A kétféle tudás kategorikus elkülönítése nem problémamentes.” (Falus, 2009, p. 9.).

részvétele a képességek kialakulásának menetében fokozatosan visszaszorul.”⁸⁵ A szituatív tanulás éppen e képességek kialakítását, megerősítését célozza, és a tanoncból (aki elméleti alapokkal rendelkezik) gyakorlati szakértővé válás azokon a lépcsőfokokon keresztül történik, amelyeket a képességelsajátítás szintjeiként írnak le a kutatók (lásd az 5. táblázatot).

Fitts & Posner (1967)	Anderson (1981, 1982, 1983, 1987)	Rasmussen (1983, 1986)
kognitív szakasz (a feladat megértése)	deklaratív szakasz	tudás-alapú tevékenység
asszociatív szakasz (a megfelelő feladatmegoldáshoz direktebb módon kapcsolódó hatások kötődnek, kisebb a külső követelmények befolyása)	folyamatos átmenet	szabály-alapú tevékenység
autonóm szakasz (a tevékenységek automatikusak, nem igényelnek tudatos kontrollt)	procedurális szakasz	képesség/készség-alapú tevékenység

5. táblázat: A képességek elsajátításának szakaszai (Falus, 2009 alapján)

A képességek elsajátításában szerepe van a gyakorlások számának és idejének, valamint a tudástranszfernek és az elméleti tudásnak, míg a kialakult képességek színvonalát *„általában a tevékenységek végrehajtásának pontosságával és sebességével jellemzik.”* (Falus, 2009, p. 9.). A tudás, képesség, attitűd komponenseket magukba foglaló kompetenciák standardokként, majd tanulási eredményekként való megfogalmazása nem csak a formális, de a szituatív tanulás esetén is lehetővé teszi a tanulási célok kijelölését, és mérhetővé teszi e célok elérését (lásd Falus, 2009; 2010b). A pedagógusok szituatív tanulása pedagógiai kompetenciáik fejlesztését célozza, amint az a mentorálási tevékenységben talán minden más szituatív tanári tanulásnál jobban kidomborodik.

A szituatív tanulás jelentőségét hamar felismerte, integrálta és alkalmazta a neveléstudomány előbb a pedagógushallgatók, -jelöltek, később a pályakezdő, majd a tapasztalt tanárok tanulási, fejlődési folyamatainak értelmezésében, amint azt Clarke és Hollingsworth, (2002), Desimon (2009), Opfer és Pedder (2011), Evans (2014) és Eraut (2014) a pedagógusok tanulását leíró modelljeiben is látjuk (Bordás, 2016, Rapos et al., 2020). Ennek legfőbb oka, hogy a tanárképzés az 1980-as évek óta súlyos problémákkal szembesült (Falus, 2001), egyes kutatók szerint egyenesen krízishelyzetbe jutott (Korthagen,

⁸⁵ Vö. Korthagen (2010) háromszintű modelljével a tanárok tanulásáról.

2010). Ezt a vélekedést azok a kutatások alapozták meg, amelyek a kezdő tanárok felkészítésének elégtelenségét, élet- és gyakorlatidegen voltát és képzésnek a tanári tevékenységre nézve minimális hatását jelezték (Wideen, Mayeer-Smith & Moon, 1998; Falus, 2001; Cochran & Zeichner, 2005). Ezt olyan alapproblémákból vezették le, mint a „valóság sokk” (reality/practice shock), az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának hiánya, a tanárképzésben tanultak gyors elhalványulása/„elmosódása”, illúzióvesztés, kiégés és pályaelhagyás a pályakezdés idején (Veenman, 1984; Szivák, 1999; Falus, 2001, 2010a). A problémák megoldása a pedagógusok gyakorlati tudásának megismerésére,⁸⁶ a tanárképzés gyakorlati oldalának erősítésére, a pedagógusmesterség gyakorlatból és gyakorlatban történő elsajátítására irányította a figyelmet. A szituatív tanulás a tanárképzésben részben jól illeszkedett e gyakorlatközpontú szemlélethez, részben hozzájárult annak terjedéséhez, és lényegében megalapozta a pályakezdés idején a mentorálás mint a gyakorlati tanulás támogatásának nemzetközi igényét.

Valamivel később fordult a kutatók figyelme a gyakorló pedagógusok szituatív (munkahelyi) tanulása felé. Napjainkra e tanulási forma fontosságát a pedagógusok tanulásában és szakmai fejlődésében a neveléstudomány elismerte. A tanári munkahelyi tanulás jelentőségét növeli, hogy a gyorsan változó posztmodern társadalomban a pedagógusképzés nem vállalkozhat arra, hogy a leendő tanárokat karrierjük teljes időtartamára kiszolgáló tudással vértessze fel, ezért a pedagógusoknak folyamatosan szükségük van szakmai tudásuk, képességeik megújítására, az újabb és újabb pedagógiai problémák megoldását szolgáló (e problémák felismeréséből származó) adaptív tanulásra (A Tanács..., 2007; Barber & Mourshed, 2007; Coolahan, 2007; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos et al., 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Nagy et al., 2018).

A pedagógusok szituatív tanulása munkahelyi tanulásként gyakran szándékolatlan (nem döntés kérdése), észrevétlen, voltaképpen „*elkerülhetetlen eredménye az új szituációkban új problémákkal, esetekkel való találkozásnak*” (Bordás, 2016, p. 214.; továbbá Clarke & Hollingsworth, 2002). Bekövetkezése, folyamata és eredménye előre jelezhetetlen, hisz a pedagógiai tapasztalat önmagában nem okvetlenül vezet tanuláshoz, szakmai

⁸⁶ „Schön, Brown és McIntyre, valamint Calderhead megfogalmazásait alapul véve azt mondhatjuk, hogy a tanár gyakorlati tudása (practical knowledge) az az alapos, lényegében kontextus-függő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és végül eredményes megoldásukat. Némileg eltér ettől a mesterségbeli tudás (craft knowledge), amelynek lényeges jellemzője az is, hogy a tanárok a saját gyakorlatukból sajátítják el. A gyakorlati tudás fogalma Schönnek abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre. [...] A gyakorlati tudás jellegével kapcsolatosan ki kell emelnünk, hogy olyan tudás, amely a gyakorlatra ténylegesen hat, ez az, amit a tanár ténylegesen hasznosít pedagógiai tevékenysége során, s amelynek forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat.” (Falus, 2001, p. 24.).

fejlődéshez (Day & Gu, 2007; Bordás, 2016; Rapos et al., 2020), „*A szignifikáns fejlődés létrejötte egyaránt függ a pedagógus jellemzőitől, irányultságától és a környezettől, amelyben dolgozik.*” (Bordás, 2016, p. 215.). A napi munka sodrában a tanulást lehetségessé és szükségessé/szükségszerűvé teszi, de meg is nehezíti az, hogy a pedagógusok munkája nagyrészt osztálytermi környezetben, azonnali döntést igénylő „forró helyzetekben” zajlik, melyekben új és új szituációk jönnek létre, melyeket a pedagógusok csak részben irányítanak (Eraut, 2014), és amelyeknek kezelése érdekében tapasztalataikat a tanárok alakzatokba ('gestalt') és sémákba rendezik (Korthagen, 2010). „*Ezekben a kontextusokban a pedagógus szituatív tanulása nagymértékben függ attól, hogy rutinként vagy speciális helyzetként értékel-e egy adott szituációt, és milyen szintű reflexió, majd pedig cselekvés követi azt. Ez a folyamat határozza meg azt, hogy implicit (tudatosulás nélküli, szándékolatlan, reflexszerű), reaktív (a szituációra való válaszadásban megvalósuló, intuitív), vagy deliberatív (célorientált, tudatos időráfordítást és gondolkodást, esetleg megbeszélést igénylő, elemző) kognitív módról, illetve tanulási formáról van-e szó.*” (Bordás et al., 2016, idézi Rapos et al., 2020, p. 33.).

Bordás (2016) tanulmányában Eraut (2004) munkája alapján osztályozza a pedagógusok szakmai tanulásának fajtáit. Ez alapján a mentorálást (az óralátogatások különböző változataihoz hasonlóan) úgy jellemzi, mint lehetőséget „*mások tevékenységének megfigyelésére, másokkal való együttműködésre, mások meghallgatására munka közben*”, és ennek függvényében a mentorálásban mint tanulási lehetőségben „*a horizontális kapcsolatok fontosságára és a horizontális tanulásra helyezi a hangsúlyt, ahol a kollaboráció és az irányított részvétel adja a tanulási lehetőséget*” ellentétben azokkal, amelyekben a szituatív tanulás, a tapasztalatok feldolgozása dominál, „*ahol a tanulási lehetőséget nagyrészt a reflektivitás biztosítja.*” (p. 215.). Ezzel a vélekedéssel azonban aligha érthetünk egyet: a mentorálás ugyanis éppen a szituatív tanulás mint horizontális-kollaboratív tanulás lehetőségét teremti meg, melynek sikerességét nagyban befolyásolja a reflektivitás magas színvonala, amit különösen hangsúlyoz a mentorálás reflektív modellje (Helman, 2006; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010; Teacher Induction, 2015 stb., lásd továbbá Shulman (1987) modelljét; valamint ennek Giroto Júnior & Fernandez, 2013 által adaptált változatát).

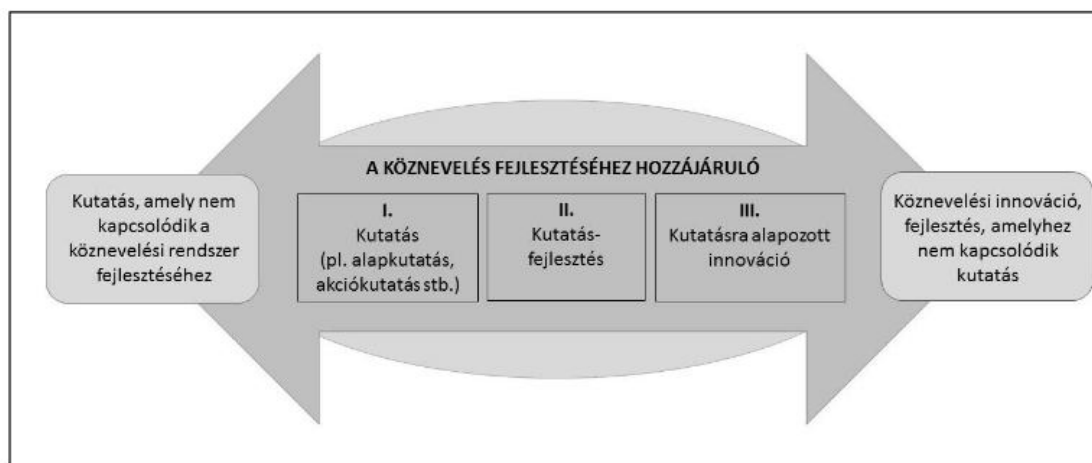
A szituatív tanulás a mentorok szakmai tanulásában és fejlődésében is kiemelt szerepet játszik. Schwille és Dynak (2000) szerint a mentorképzés minőségi indikátorai (az elsőként említett követelmény: a kezdő tanárok szükségleteinek és fejlődésének megértése mellett) mind szituatív tanulás keretében elsajátítható elemek. Ezek a szerzők szerint a saját tanítás és mentorálás tanulmányozása, részvétel mentori szituáció szimulációjában és együttműködés,

együtt munkálkodás és tanulás (tudásmegosztás) más mentorokkal (idézi Wood & Stanulis, 2009, p. 7.). (Hasonló követelményt fogalmaz meg egy hazai mentorképzési segédanyag: a mentorok kompetenciái között szerepel „*a tanácsadás gyakorlása ellenőrzött körülmények között*” – Molnár et al., 2015, p. 6. – bár ennek súlya az elméleti ismeretkehez képest szerénynek tűnik, lehetséges, hogy ez a mentorhallgatók számára a képzés legfontosabb eleme.)

Bordás (2016) kutatásában a pedagógusok a rendszeres mentori támogatás hiányát szakmai fejlődésük gátjaként említették. Ugyanez a kutatás arra is rámutatott, hogy a rendszeresen végzett (minőségi változást hozó) mentori munka mint szituációs tanulás a megújulás motivációs bázisa- és lehetőségeként a mentor szakmai fejlődését is befolyásolhatja. A mentorálás – mivel egyedülálló lehetőséget kínál a tanári szakma, az arról való gondolkodás újraformálására (Hargreaves & Fullan, 2000) – ezen túlmenően az egész iskola mint tanulóközösség fejlődését is befolyásolhatja, ilyen módon visszahat a mentorok tanulására is (Jokinen et al., 2008).

A mentorok munkahelyi tanulásának speciális lehetőségét jelentheti, ha önnön mentori gyakorlatuk kutatóivá válhatnak.⁸⁷ (Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy számukra teljesen új, ismeretlen terepre lépnek, hisz mindössze tudatosabban kell viszonyulniuk mindennapi tevékenységükhöz, reflektáltabbá kell tenniük azt, és erősbben kell alapozniuk a tényekre. Mindezek nehézségét, problematikus mivoltát azonban hazai viszonylatban kutatások igazolták – lásd Szivák & Verderber, 2016.) A mentoroknak (mint szakmájuk igazi mestereinek) viszont kiemelkedő, „*meghatározó és kezdeményező*” szerepük lehet azokban a kutatásokban, amelyek nagyban hozzájárulhatnak az oktatási rendszerek eredményesebbé tételéhez, mert bennük megvalósul „*a mindennapi pedagógiai gyakorlat, a fejlesztés és a kutatás szerves összekapcsolása*” (Útmutató, 2019b, p. 6., lásd 10. ábra.).

⁸⁷ A tanárok kutatásra alapozott gyakorlata és szakmai fejlődése nemzetközi szinten terjedő tendencia ugyan, ám egyelőre kevés oktatási rendszer jellemző sajátossága (lásd például Finnország – Crouch, 2015, idézi Csapó, 2015; továbbá Villegas-Reimers, 2003; Csapó et al., 2004; Kálmán, 2011a), egyes források pedig kételkednek az ilyen kutatások megalapozottságában és hasznosságában (Goodson, 2000, idézi Villegas-Reimers, 2003).



10. ábra: A kutatótanárok kutatási tevékenységének elhatárolása (Útmutató, 2019b, p. 6.)

Ezek a kutatások azért olyan fontosak, mert az így végzett tanulási, kutatási tevékenység a pedagógusok szakmai fejlődésében meghatározó szerepet játszó saját intézményükben és (intézményen belüli, esetleg kívüli) szakmai közösségeikben történik,⁸⁸ így az ezek nyomán keletkező fejlesztések, innovációk a mindennapi pedagógiai tevékenység problémáira adott válaszok lesznek, amelyeknek hasznosulása éppen ezért valószínű.⁸⁹ A mentorok szerepvállalása e kutatásokban kettős: „*olyan professzionális szereplők*” ők, akik kutatók lehetnek, bár általában „*nem végeznek hivatásszerűen kutató- vagy fejlesztőtevékenységet, de gyakran forrásai az innovációnak és az új tudásnak*”, továbbá nyitottak ezek befogadására, kipróbálására (Útmutató, 2019, p. 6.). Villegas-Reimers (2003) Holligsworth (1995) alapján harmadik dimenzióként hozzáteszi, hogy a tanárok kutatóként értelmezik saját gyakorlatukat a nagyobb társadalmi valóságba, folyamatokba ágyazva.

A mentorok saját gyakorlatuk kutatóiként, illetve kutatások résztvevőiként sokat tehetnek a pályakezdő tanárok tanulásának, a mentoráltak tanulását szolgáló saját mentori tanulásuknak (szükségletek, igények, nehézségek, támogatás) megértése, fejlesztése, a mentor- és mentorképző programok, a mentori eszköztár eredményességének vizsgálata, fejlesztése, bővítése érdekében, a mentori szerep önértelmezése pedig a mentori identitás megértését, és fejlődésének megismerését segíthetné. Tanulásnak ez a módja hatással lehet (egyéni-személyes és közösségi dimenzióban) a tanulásra és a szakmai fejlődésre (kritikus gondolkodás, reflektivitás, pedagógiai tudás), a tudásmegosztásra, az innovációra, az együttműködésre és a kutatásfejlesztésre (European Commission, 2013, 2014; Csapó, 2015; Pesti, Gordon Györi & Kopp, 2018; Nagy, Gazdag, Szivák & Rapos, 2019; Útmutató, 2019).

⁸⁸ Ezek a közösségek a pedagógiai tevékenységről való együttes „*együttgondolkodás, a közös szakmai tevékenységek és a tanulás*” szinterei. (Útmutató, 2019, p. 6)

⁸⁹ „*Lényeges jellemző, hogy a szakmai közösségekben folyó tanulás jól tud igazodni az adott intézmény és környezete elvárásaihoz, a tanulás eredményei könnyen, szinte azonnal visszaforgathatók a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, szemben például az egyéni továbbképzési alkalmakkal.*” (Útmutató..., 2019, p. 6)

Ez azonban viszonylag ritka jelenség, mert a mentortanárok multidimenzionális feladatrendszerre és ezekből adódó munkaterhei kevés időt hagynak kutatásban való részvételre, tudásuk és képzettségük nem feltétlenül bátorítja őket erre (lásd erről Villegas-Reimers, 2003). Ezért lenne különösen fontos, hogy az akadémiai szférából érkező kutatók bevonják kutatásaikba a gyakorló pedagógusokat, köztük a mentorokat. Korábbi kutatásaink (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018; Gazdag, Nagy & Szivák, 2019; Nagy, Gazdag, Szivák & Rapos, 2019) tanulása szerint azonban *„az egyetemi és a közoktatási tanárképző szakemberek közötti együttműködés és tudásmegosztás inkább szórványosnak, mint általánosnak tekinthető, továbbá, hogy a kutatók nem tudták/nem akarták kihasználni azt a potenciált, ami a tanárjelöltek fejlődésével, osztálytermi viselkedésével és a mentor tevékenységének erre való hatásával kapcsolatban a mentorok tapasztalatainak és tudásának felhasználásában”* (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, p. 12.). Az alábbiakban olyan példák bemutatása következik, melyekben a közoktatásban tevékenykedő mentorok és a tanárképzők együttműködése megvalósult.

Stanulis (1995) akciókutatást folytatott, melyben ő tanárképző szakemberként egy mentorral és mentoráltjával működött együtt. Kutatásukban a közös tanulásra helyezték a hangsúlyt, a mentorálás folyamatát annak résztvevőiként kutatták: a mentor is aktív résztvevője volt a videóval támogatott felidézést alkalmazó eljárásnak. E kutatás rámutat a pedagógusképzés szereplői közötti kollaboráció hasznosságára, *„egyben bemutatja a felelősség megosztásának egy lehetséges működő modelljét.”* (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018, p. 13.). Mena és munkatársai (2016) mentorok bevonásával, reflektív módszerek (köztük a videóval támogatott felidézés alkalmazásával) figyelték meg a hallgatók fejlődését. Haggarty, Postlethwaite, Diment és Ellins (2011) korábban már bemutatott kutatásában (lásd 56. oldal) szintén részt vettek a mentorok. A mentorok akciókutatásban való részvételét is igazolják irodalmi adatok: Robinson és Walters (2016) tanárképzésben bevezetendő új gyakorlati modell pilot-jellegű tesztelését végezték mentortanárok és tanárjelöltek közreműködésével elsősorban a mentor-mentorált kapcsolatok, az iskolai helyszíni akklimatizáció és akkulturáció területére koncentrálva. Silbert és Verbeek (2016) kétéves akciókutatási folyamatot mutat be, melynek célja az volt, hogy egy meglévő egyetemi és iskolai partnerségi program keretében kutassa és támogassa a tanár hallgatók és az iskolai mentorok együttműködését az oktatási gyakorlat és a szakmai fejlődés során. Anderson (2016) azt vizsgálta, hogyan befolyásolta a mentori együttműködésben (együtt tanulásban) való részvétel a tanítás megtanulásának folyamatát a pályafejlődés korai szakaszában.

A formális, az informális és a nem-formális tanulás szerepe a mentorok tanulásában

A posztmodern kor fejlett társadalmában a felnőttek, így pedagógusok tanulása az egész életen át tartó tanulás keretein belül értelmeződik, melyben a formális tanulási utak mellett mind nagyobb teret nyernek a nem formalizált tanulási módok, helyzetek is (Tót, 2006; Halász, 2008; Nagy et al., 2018; Rapos et al., 2020).⁹⁰ A nem formális körülmények között zajló tanulás *„lehet véletlen vagy eltervezett is, amit kezdeményezhet maga az egyén, lehet közösségi folyamat, vagy külső erők is beindíthatják, képzelt vagy kimondott igényekre, érdeklődésre, problémára adott válaszként (McGivney, 1999, idézi: Horváth H., 2011a).”* (Stéber & Kereszty, 2015). Az informális tanulásra mindazonáltal jellemző rejtőzködő természete, mely részben szituatív mivoltából következik: a tanulásnak ez a formája a mindennapi munkában (esetleg az ehhez kapcsolódó tevékenységekben) való részvételből ered. (E helyzetekben a tanulás többnyire nem cél, csak a tevékenység nem szándékolt hozadéka.) Tudatossága, reflektáltsága és minősége tekintetében az informális tanulás sokféle lehet, a tanulók gyakran fel sem ismerik azt, hogy tanulnak vagy tanultak, hisz a tanulás véletlenszerűen, spontán és öntudatlan módon, egyéni, vagy kollektív tudásalkotásként következik be. Az informális tanulás további ismérvei: a tervezés és a szervezés alacsony foka (kontextus, tanulástámogatás, tanulási idő és célok), a tanulás idő- és környezet-függetlensége, eredményének kiszámíthatatlansága – a tanuló szemszögéből (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2014; lásd továbbá az előző fejezetet).⁹¹ Eraut (2004) szerint a szakmai munka és a szakmai tanulás érzelmi dimenziója sokkal jelentősebb, és nagyobb hatást gyakorolnak rá múlt- és jelenbéli cselekvések, a jövőre vonatkozó elvárások, mint azt általában elismerik (Rapos et al., 2020).

A pedagógusok formális tanulásáról szólva elmondhatjuk, hogy az *„viszonylag jól ismert és leírt jelenség, nem-formális tanulásuk megismerése és kutatása már nagyobb nehézségekbe ütközik, hisz gyakran nem a pedagógusképzés intézményeiben és intézményesült formái között, hanem saját szervezetükben, intézményükben történik. Ennél is problematikusabb az informális tanulás megismerése, hisz gyakran rejtetten, szinte „láthatatlanul” zajlik, ami megnehezíti feltárását és validálását egyaránt.”* (Rapos et al., 2019, p. 40.).

⁹⁰ Ezek megkülönböztetése, elhatárolása azonban nem minden esetben könnyű feladat, pedig a definiálás befolyásolhatja a tanulási tartalmakat Tót (2006), hatással lehet a tanulási formák elkülönítésére, finanszírozására, elismerésére (jogi szabályozására), támogatására a rendszer, a szervezetek és a tanuló egyén szintjén (Halász, 2008).

⁹¹ A kutatócsoport a munkahelyi tanulást több professzió körében kutatta, eredményeik azonban a pedagógusok tanulásának kontextusában is alkalmazhatóak (Rapos et al., 2020).

A tanárok informális tanulása leggyakrabban munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeik által valósul meg. Ezek kategorizációját mutatja be tanulmányában Kyndt (2016) (lásd 6. táblázat), más szerzők (pl. Meirink et al., 2007, Van Eekelen et al., 2006) hangsúlyozzák, hogy ezek a tevékenységek ritkán fordulnak elő egymagukban. Kwakman (2003) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel a tanárok tanulása (és a tanulás érzékelése) tanári feladataikba ágyazódik, a tanárok szemszögéből a tanulást legjobban konkrét feladataikkal és napi tevékenységeikkel összefüggésben lehet vizsgálni. Kwakman (2003) és Kyndt (2016) kutatásai egyaránt azt erősítették meg, hogy a pedagógusok szakmai tanulási tevékenységekben való részvétele leginkább személyes jellemzőik függvényében alakul (Rapos et al., 2020),⁹² de több kutatás foglalkozott az informális tanulás alakulásának vizsgálatával a karrierciklussal való összefüggésben is (pl. Day et al., 2006; Richter, 2011).

A tanárok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységei	A tanárok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeinek megvalósulási formái
1) interakció és megosztás	megbeszélés másokkal: kollaboráció (pl. megbeszélés, együttes munka, találkozók, mentorálás) információké, anyagoké és gyakorlatoké
2) másoktól tanulás interakció nélkül	megfigyelés, ötletek szerzése, visszajelzés
3) tanórán kívüli tevékenységek	bizottságok, feladatkörök, iskolán kívüli, nem kifejezetten tanári tanulás támogatására létrehozott hálózatok
4) gyakorlat és tesztelés	a) munkavégzés általi tanulás (learning from doing; napi munkavégzésből fakadó tanulás) b) kísérletezés (új dolgok kipróbálása és implementálása)
5) információs források konzultációja	szakirodalom-olvasás, közösségi és egyéb média felkeresése
6) cselekvésben és cselekvésről való reflexió	gyakorlat és szakma elemzéséhez vagy egy aspektusáról való gondolkodáshoz kötődő mentális tevékenységek
7) nehézségekkel találkozás	reakciót és tanulást válthat ki

6. táblázat: A tanárok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeinek típusai (Kyndt, 2016 alapján – Saját szerkesztés)

Kyndt (2016) a mentorálást a munkavégzésbe ágyazott interakció (kollaboráció) kategóriájába sorolja, ám abban a valóságban az összes más kategória elemei is

⁹² Ez az empirikus kutatás jelentős diszcrepanciákat tárt fel az elmélet (lásd a korábban bemutatott elméleti modelleket) és gyakorlat között. Kwakman úgy látja, hogy bár az elméleti tanulmányok a szakmai tanulási tevékenységek széles skáláját vonultatják fel, a valóságban a tanárok ezeknek csak kis hányadában és alacsony gyakorisággal vesznek részt, például az annyira ösztönzött professzionális tanulási tevékenységek széles skálájának reflexiós és együttműködésen alapuló szakmai tanulási tevékenységek bizonyos formái nem túl gyakoriak a valós iskolai szervezetekben. Az iskolai szervezet, környezet szerepét, hatását a kutató sokkal kisebbnek találta, mint ahogy azt az elméleti kutatások sugallják, szerinte „a feladat- és munkakörnyezeti tényezők kisebb hatása nem felelnek meg az iskolai kontextus fontosságát hangsúlyozó különböző nézőpontoknak és elméleteknek a tanári tanulás erősítésében” (idézi Rapos et al., 2019, p. 43.)

megjelenhetnek, és meg is kell jelenniük. Ez arra utal, hogy a mentorok – mint a munkahelyi tanulás támogatói – tanulásának ezekre a területekre (is) ki kell terjednie: fel kell ismerniük a munkahelyi tanulás értékét, helyzeteit, meg kell tanulniuk támogatásának módját, módszereit. A képzőknek fokozottan tekintettel kell lenniük a mentorok mint felnőtt tanulók igényeire, életkorukból, szakmai tapasztalataikból, személyes jellemzőikből következő tanulói sajátosságaikra, és arra, hogy mentorokként szakértőivé váljanak (pályakezdő) kollégáik munkahelyi tanulásának (a szervezés, a tartalmak, a reflexió és a támogatás terén).

A hazai kutatások szerint a mentorképzés iránt elsősorban azok a pedagógusok érdeklődnek, akik szakmai életük közepén járnak, vagy éppen beérnek ebbe a karrierciklusba (Tóth-Márhoffer & Paksi, 2011; Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Tordai, 2015; Kovács, 2015). A mentorképzés mint formalizált tanulási mód szempontjából szerencsés, hogy éppen az ilyen korú tanárok választják legszívesebben professzionális fejlődésük érdekében a formális tanulási lehetőségeket, például a továbbképzéseket (TALIS, 2009; Richter, 2011; Sági, 2011, 2013). Ezek egyben alkalmat kínálhatnak a tanulás iránti elkötelezettség és felelősségérzet előmozdítására,⁹³ az informális és a nem-formális (amire a folyamatos mentori fejlődés megalapozása érdekében egyébként is szükség van), valamint az együttműködésen alapuló tanulásban való részvétel ösztönzésére (ami pedig csökkenő tendenciát mutat a karrierút során – Richter (2011) –, de a mentorok esetében ez mindenképpen kerülendő). E tekintetben szintén jó előrejelzője a mentorok tanulásának az, hogy vélhetően (lásd a mentorok kiválasztásának irodalmát) olyan egyéni/személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, amelyek a tanulási és fejlődési hajlandóságot erősítik (Kwakman, 2003; van Eekelen et al., 2006; Kyndt, 2016). Ilyen jellemzők a tanulással kapcsolatos pozitív attitűd, a tanulás szeretete (Kyndt, 2016), a szakma iránti érdeklődés, a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség (Day et al., 2006), a kezdeményezés, az önhatékony érzésének fokozott igénye, a gondoskodó és a társas kapcsolatokat igénylő személyiség (Lohman, 2006). Kyndt (2016) szerint e személyiségjellemzők összefüggésben vannak azzal is, milyen módon tanulnak szívesen, milyen típusú tanulási lehetőségeket keresnek a tanárok. (A proaktív, nyitott, extravverzív, társaságkedvelő tanárok például, amilyenek a mentoroknak lenniük kellene (lásd mentorok kiválasztása), sokféle tanulási tevékenységben vesznek részt. Különösen a praktikus, releváns, hasznos tudás és készségek, tantermi gyakorlatuk fejlesztése motiválja tanulásukat, amint az a szakirodalomból is ismeretes (lásd pl. OECD, 2005; 2011; TALIS,

⁹³ Nemzetközi és hazai kutatási eredmények erősítik meg azt, hogy a pedagógusok szeretnek tanulni (TALIS, 2009; Sági, 2011, 2013), ám nem egyformán (lásd fent Kwakman, 2003; Kyndt, 2016). Személyiségjellemzőik alapján vélhető azonban, hogy a mentorok éppen a tanulás iránt igényes és elkötelezett tanárok csoportjába tartoznak (Kwakman, 2003; Day et al., 2006; Van Eekelen et al. 2006; Lohman, 2006; Kyndt, 2016).

2009; Sági, 2011, 2013), és saját korábbi kutatásaim is bizonyították (Nagy, 2013) (lásd továbbá Rapos et al., 2020).

A mentorok formális, informális és nem-formális tanulását az egyéni tényezők mellett befolyásolhatják, előmozdíthatják vagy gátolhatják szervezeti és rendszerkörnyezeti tényezők: monetáris/finanszírozási kérdések (Lohman, 2006; Berg & Chyung, 2008; TALIS, 2009), általában az elégtelen források (Lohman, 2006), az időtakarékoság és az időhiány (Berg & Chyung, 2008), logisztikai, munkaszervezési problémák (TALIS, 2009; Sági, 2011), a szervezeti kultúra (Berg & Chyung, 2008; TALIS, 2009), a kollégák munkaterületi, szakterületi közelségének hiánya⁹⁴ (Lohman, 2006).

A 26 tagországban folytatott kutatásokat és gyűjtött tapasztalatokat összegezve a Supporting Teacher Educators... (European Commission, 2013) című kiadvány a tanárképzők, köztük a mentorok szakmai fejlődési és tanulási, tanulástámogatási igényeire hívja fel a figyelmet. A „rejtőzködő” és „sokoldalú” professzió még Európa-szerte korai fejlődési fázisban van, ám fejlesztése komoly figyelmet igényel, mert a tanárképzők kulcsszerepet játszanak az innovációs folyamatok iskolákba való eljuttatásában (p. 8.). A kiadvány szerint a tanárképzők képzésében, szakmai fejlődésében és tanulásában nagy szerepe van a formálisak mellett az olyan informális tanulási utaknak is, mint amilyeneket a hálózatok (köztük a virtuálisak), a szakmai társaságok, közösségek nyújthatnak tagjaiknak. Szintén gyümölcsözőek lehetnek e tekintetben az intézmények közötti és intézményen belüli szakmai együttműködések, a jó gyakorlatok és tapasztalatok megosztása, melyek facilitálhatják, stimulálhatják a tapasztalati alapú (*‘action-based’*) tanulást és a reflexiót (European Commission, 2013). Ezek a tanulási lehetőségek és utak azonban nem „járt utak” a hazai mentorok többsége számára, így kérdéses, mennyire tudnak és akarnak ilyen módon fejlődni. Míg Gál és munkatársai szerint a mentorok örömmel vették és használták ki az informális csoportban tanulás és a tanulásszervezés online lehetőségeit, a mentorok esetében (csakúgy mint a mentoráltakéban) *„az informális szakmai kommunikáció és a szakmai közösségekbe kapcsolódás képessége volt a legkevésbé fejlett terület, mind az offline, mind pedig az online közösségek esetében.”* (Gál et al., 2014, p. 42.). Az azonban pozitív tapasztalat volt, hogy a mentorok és a gyakoronokok gyakran jó informális kapcsolatot alakítottak ki, informális (gyakran véletlen vagy legalábbis nem tervezett) munkahelyi

⁹⁴ A „közelség” kooperatív tanulásban betöltött szerepét újraértelmezi Berg és Chyung (2008) kutatása, *„misperint az online térben történő tanulás és kooperáció, a második legfontosabb tényező az informális tanulást segítő tényezők között, ezzel ellentétben a kollégák fizikai közelsége, a személyes együtt tanulás leértékelődik”* (Rapos et al., 2019, p. 44.).

együttléteik során kétirányú, kölcsönös tanulási folyamatok indultak, melyek a mentorok kompetenciáira is fejlesztően hatottak (Gál et al., 2014).

Több hazai empirikus kutatás (Gál et al., 2014; Holik, 2015; Kovács, 2015; Kovács & Dombi, 2015; Tordai, 2015) eredményei utalnak arra, hogy a mentorokat számos tekintetben, akár tanárként és magánemberként is inspirálta a mentorképzés mint felnőtt tanulási közeg. A képzésben elsajátított tanulási, motivációs, reflektív és együttműködési technikák, formák további (gyakran tapasztalati és nem-formális) tanulásra ösztönözték őket (lásd Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017). A mentorok tanulása felnőttkori tanulásként számos formális, informális és nem-formális mozzanatot sűrít magába, ám ezek közül kiemelkedik a mentorálással végzett munka és annak reflektív-önreflektív feldolgozása (Jokinen et al., 2008; Wood & Stanulis, 2009; Gál et al., 2014; Geeraerts et al., 2015; Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017).

Mentori identitás – Tanári identitás

A fentiekből láthatjuk, hogy a mentoroknak tanulási útjukon már meglévő és erős tanári kompetenciáikat tovább kell fejleszteniük, szert kell tenniük a speciális mentori kompetenciákra, miközben új (a tanáritól számos ponton eltérő) mentori (Mayer, 2007), egyes források szerint tanárképzői⁹⁵ (Cochran-Smith, 2003, Bullough, 2005; Swennen, Jones & Volman, 2010; European Commission, 2013, 2014) identitásukat is ki kell alakítaniuk. Ez a probléma különösen jelentősnek tűnik annak a kutatási trendnek a tükrében, mely a szakmai identitást, ennek alakulását helyezte középpontba a pedagógusok szakmai tanulásának és fejlődésének értelmezésében (Swennen et al., 2010; Boylan et al., 2018; Rapos et al., 2020). Ezek a kutatások a tanulás személyes aspektusainak fontosságát, szituatív, reflektív mivoltát, multidimenziós és a személyiség több szintjén végbemenő jellegét (Bullough, 2005; Korthagen, 2017)⁹⁶ és történetiségét (folyamatos/ciklikus jellegét) hangsúlyozzák. Ennek oka, hogy a kutatók szerint a szakmai identitás a karrierút teljes időtartamán át alakul, és szoros összefüggést mutat a tanulási folyamatokkal, ide értve azokat a folyamatokat is, amelyek az osztálytermi tevékenység mint szituatív tanulás és ennek reflexiója mentén mennek végbe: „*A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagukat pedagógusként értelmezik.*” (Rapos et al., 2019, p.

⁹⁵ A közös tanárképzői identitás kialakítása azért fontos, mert csak így remélhető, hogy a tanárképzők kialakítják közös céljaikat, értékeiket, filozófiájukat és a minőségi szemlélet jegyében a közös standardokat. E tekintetben nehézséget jelent, hogy a tanárképzők eredeti képzettsége, feladata, szakmai identitása nagyon különböző lehet, miközben gyakran egyidejűleg több szakmai identitásuk is van, illetve előfordulhat, hogy ezek között a tanárképzői meg sem jelenik (Swennen et al., 2010; European Commission, 2013).

⁹⁶ Korthagen (2017) szintén az identitás (a nézetek és a küldetés) mint a személyiség mély rétegének jelentősége mellett érvel a tanári (gyakran tudattalan) tanulás és viselkedés megértésében.

29.). Vagyis e kutatások a szakmai fejlődést a szakmai identitás fejlődéseként, a személy és a kontextus viszonyában állandóan jelen lévő és alakuló önértelmezésként, önmegértésként, dinamikus (konstrukciós) folyamatként értelmezik (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans & Hamilton, 2004; Bullough, 2005; Kelchtermans, 2005, Geijsel & Meijers, 2005; Swennen et al., 2010; Kálmán, 2019), a pedagógus identitást pedig a személyes, szakmai és osztálytermi dimenziók (Day & Kington, 2008) mentén alakuló versengő alidentitások rendszereként írják le (Bullough, 2005). Ezek az alidentitások a szakirodalom szerint *„jelentősek a szakmai fejlődés megértésében és azon kontextus, kulturális miliő befolyásolásának értelmezésében, ahol a pedagógusok a munkájukat végzik.”* (Rapos et al., 2019. p. 28.).

Az identitás-kutatások egy része (különösen azok, amelyek a szakmai identitás tartalmi elemeire koncentráltak) rámutatott arra, hogy identitásváltozás megy végbe, amikor a pedagógus új szakmai szerepeket tanul, vesz fel, illetve kiterjeszti korábbi szerepét, szerepeit (Bullough, 2005; Swennen et al., 2010; vö. Kálmán, 2019). Éppen ez történik a mentori tanulás és a mentori szerep elsajátítása, elfogadása, interiorizálása esetén is, ami nagyban hasonlít arra a jól ismert folyamatra, amit a pályakezdők élnek át a tanári szerepbe való átlépéskor (Kimmel, 2007; Stanulis et al., 2010), amennyiben a pályakezdők tanulóból tanárrá, a mentorok képzetből/képzésben részt vevőből képzővé válnak, hisz a mentori tudás és szerep a tanári tudáson és szerepen alapul, ám lényegileg különbözik attól (Bullough, 2005; Swennen et al., 2010; Chu, 2019). A mentori identitás további alidentitások, mentori szerepek elfogadását is jelenti, ám ezek nem feltétlenül illeszkednek egyformán a korábbi struktúrákhoz, egymással és a már meglévő identitással is ütközhetnek (lásd pl. Jones, 2009 a kritikus barát szereppel kapcsolatban), e probléma feloldását szolgálják az új identitását alakító személy integrációs törekvései (Kálmán, 2019).⁹⁷ Így ez az időszak a szakmai fejlődés, a tanulás⁹⁸ és az új szerepben való kiteljesedés mellett (részben éppen ezek hatására) a pályakezdéshez hasonlóan bizonytalansággal és frusztrációval terhelt lehet (Bullough,

⁹⁷ Az integrációs törekvések oka, hogy *„az egyén személyes tudását, nézeteit, attitűdjeit, értékeit integrálni akarja egymással és a szakmai követelményekkel”*. Az integráció igénye több forrásból indulhat (tanulók – mentoráltak –, munkahely, gyakorlat, standardok stb.). *„...az integráló törekvések számos feszültséget is felszínre hozhatnak: belső feszültségek keletkezhetnek az oktatók számára meghatározó személyes és szakmai azonosulások összeütközéseiből, de feszültségeket indukálhatnak az új szerepek, elvárások, intézményi innovációk is.”* (Kálmán, 2019, p. 76.).

⁹⁸ Kálmán (Day, 1999; Taylor & Colet, 2010; Rapos, 2016; Horváth, Simon & Kovács, 2016 eredményeire hivatkova) az oktatói szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében az alábbi elemeket tekinti meghatározónak: az elköteleződések, célok folytonos reflexióját (ami kapcsolódik a szakmai identitás folytonos újra-konstruálásához); a szakmai fejlődés és tanulás folyamatosságát a szakmai életút során; a szakmai aktivitás és az ágencia fontosságát (egyéni és kollektív szinten); az intézményi kontextusba, szervezetbe ágyazottságot; a szakmai fejlődés eredményességének a tanulók/hallgatók tanulásával való összekapcsolását; a szakmai fejlődés, tanulás elválaszthatatlanságát a támogatási rendszerektől, formáktól. (Kálmán, 2019, p. 76.).

2005),⁹⁹ ami a mentorok folyamatos képzésére (lásd pl. Wood & Stanulis, 2009),¹⁰⁰ támogatására, a mentori munka szupervíziójára hívja fel a figyelmet. Mindezeket megerősíti, hogy a források szerint az identitásalakulásra/-fejlődésre is hatnak támogató és gátló tényezők, továbbá az identitás-kutatások az ágencia érzésének fontosságát hitelt érdemlően bizonyítják (Kálmán, 2019; Rapos et al., 2020).¹⁰¹

A mentorok identitásfejlődésével, a mentori identitás kialakulásával kapcsolatban kevés tanulmányt sikerült fellelni. Vélhetően e témával eddig kevés kutató foglalkozott – ellentétben a pedagógus-hallgatók és -jelöltek tanári identitásának mentorálás során történő változásának könyvtárnyi irodalmával. Bullough (2005) egy nagy tanári gyakorlattal rendelkező kezdő mentor identitásfejlődését mutatja be (több narratív módszert felhasználó) esettanulmányában. A mentor – aki párhuzamosan mentorképző szemináriumon vesz részt – hangot ad bizonytalanságának, félelmeinek: úgy érzi, tudása hiányos, nem biztos abban, jól végzi-e mentori munkáját, és zavarja, hogy nem tudja, hogyan értékeli őt (elsősorban mentorként) a környezete. A szerző célja, hogy megfigyelje a mentort, azon a tanulási úton, amelyen megpróbálja iskolai tapasztalatait értelmezni, mentori identitását kialakítani, valamint eközben megőrizni tanári identitását. Bullough elsősorban Gee (2000-2001) elméletére alapozva az identitásváltozást négy alidentitás¹⁰² alakulásából vezeti le. Úgy látja, hogy a mentor egyes alidentitásait (N és D) tanárként már kialakította (ezek tették képessé a mentori szerep betöltésére), és ezek határozták meg mentorként betöltött szerepét. Hasonló jelenséget ír le Martin (1997 – idézi Bullough, 2005, p. 153.), amikor azt állítja, hogy a mentorok mentori gyakorlata alapvetően tanári gyakorlatukra hasonlít: „*A tanárok azt teszik, amit tudnak, és úgy mentorálnak, ahogyan tanítanak. Valójában a mentori identitások a tanári identitások alá sorolhatók.*” (Ezek alá szerveződnek.) A mentor másik két alidentitása

⁹⁹ Mindezeket alátámasztja saját személyes tapasztalatom, amikor egy kezdő mentort figyelhettem meg munkája közben (Nagy & Nagy, Kézirat).

¹⁰⁰ Lásd pl. SREB (2018): https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/mentoring_new_teachers_2.pdf?1516727553 p. 2.

¹⁰¹ Ez a téma sajátosságosan jelentkezik a mentorálás szakirodalmában: számos útmutató, kézikönyv áll rendelkezésre, amely a mentori munkát támogatja, ezek gyakran kifejezetten egyértelmű útmutatást tartalmaznak arra nézve, hogyan lehet eredményesen mentorálni. E könyvek felépítésére, fogalomhasználatára jellemző, hogy a mentoráltaknak problémái és aggodalmai vannak, a mentoroknak pedig kérdései, ami az egyik fél érzelmi, a másik szakmai, tanulási közelítésére utal, vagyis arra, hogy a mentorok az új szerepben is kezdettől fogva magabiztos szakemberek. (Lásd például: A Teacher's Guide, 2017)

¹⁰² A négy alidentitás a következő: (1) Bázis/természetes/természettől való/eredeti identitás ('Nature-Identity'), amely arra a kérdésre válaszol, kik is vagyunk alapvetően természetünk szerint. (2) Pozicionális (társadalmi/szociális/intézményi/munkahelyi) identitás ('Institution-Identity'), amely a társadalomban, munkahelyünkön betöltött pozíciókra reflektál. (3) Interakcióban/Diskurzusban alakuló identitás (mint egyedi vonás) ('Discourse-Identity') amely elsősorban egyéni teljesítményünk mások általi elismerése miatt jön létre, illetve ennek függvényében alakul. (4) Szimpátia/„Vonzalom”-identitás ('Affinity-Identity'), melyet elsősorban olyan tapasztalatokból hozunk létre, amelyekhez ún. szimpátia/„vonzalom”-csoportokban ('affinity groups') jutunk. Ezek az alidentitások mind beágyazódnak azokba a társadalmi értékekbe és helyzetekbe, amelyek meghatározzák az identitás formálódását. (p. 146.)

azonban változott: a mentornak (aki tanári identitását már kialakította) választ kellett találnia arra a kérdésre, ki is ő mentorként, hogyan lehet olyan jó mentor, amennyire jó tanár stb. Ezzel párhuzamosan fel kellett ismernie, hogy mivel iskolájában a mentorálás nem volt bevett gyakorlat, kollégái nem értették és nem segíthették munkáját és fejlődését, az iskolában mint gyakorlatközösségben pozíciója, megítélése átalakult, ahogyan az ő viszonya is e gyakorlatközösséghez. Mindeközben a mentoráltakkal való munka és a mentorképzésben való részvétel által a „szimpátia/vonzalom”-csoport (melyet korábban leginkább kollégái és tanítványai alkottak) szerepét életében és identitásfejlődésében részben mentoráltjai, mentortársai és képzői vették át. E tanulmány szemléletesen bemutatja, hogy az identitásfejlődés időben elhúzódó folyamat, amelynek alakulását befolyásolja a mentorképzés, a mentori tanulmányok, a mentorokkal végzett közös munka (mely szintén folyamatos tanulás forrása a mentor számára), a mentortársakkal és képzőkkel folytatott diskurzus és az intézményi szakmai közeg. Nagyon érdekes kérdés, hogy a mentori identitás a tanári identitás alidentitása-e vagy sem, illetve hogy ez minden mentor esetében egyformán értelmeződik-e. Az eddig rendelkezésre álló empirikus kutatások alapján a dilemma nem látszik eldönthetőnek, különösen a feldolgozott esetek alacsony száma miatt. Érdekes adalékkal szolgálhat Bordás (2016) eredménye. Ő úgy találta, hogy a mentori szerep nagyon fontos, erősen „újításra és változatosságra” motiválta a pedagógusokat, de csak azoknak a mentoroknak a narratíváiban történt „*utalás a mentorszerep és saját szakmai fejlődésük pozitív kölcsönhatására*”, akik rendszeresen mentoráltak, vagyis akiknél a mennyiségi különbség minőségi eltéréshez” is vezetett. Az ő mentori szerepfelfogásuk, vélhetően mentori identitásuk (az identitás kifejezést nem használja kifejezetten ebben a kontextusban) a rendszeresen végzett mentori munkának köszönhetően kialakult megerősödött (Bordás, 2016, pp. 234-5.). Bordáshoz hasonlóan Kálmán (2019 – alább bemutatandó tanulmányában) is arra az eredményre jutott, hogy az identitás folyamat és tevékenység útján alakul és erősödik meg, továbbá arra, hogy a tapasztalt oktatók pedagógiai felfogása hallgató- (tanuló) és tanulasközpontúbb. A régebben pályán lévő, vezetői tapasztalatot is szerzett oktatók pedig gyakran támogatják kollégáik személyes tanulását, vagyis mentori szerepet vesznek fel.

Az alábbi két kutatás csak részben kapcsolódik a dolgozat témájához, de a témák rokonsága és a források kis száma miatt feldolgozásuk indokoltnak látszik. Swennen és munkatársai (2010) a tanárképzők (akik közé a mentorokat is sorolja, ám a cikk nem kifejezetten róluk szól), Kálmán (2019) az egyetemi oktatók (köztük tanárképzők) identitásának alakulását vizsgálta a szakmai fejlődés függvényében. Ezek a kutatások megerősítik az identitás versengő alidentitásokból való felépülésének gondolatát, és azt, hogy az identitás a szakmai gyakorlat és a professzionális fejlődés, tanulás során változik, fejlődik,

alakul. Ez a változás kisebb és nagyobb jelentőségüként felismert változásokhoz kötődik a személyek gondolkodásában, továbbá hogy a változás nem mindig harmonikus folyamat. Swennen (2010) rámutat arra, milyen fontos a tanárképzők (köztük a mentorok) számára az új, tanárképzői identitás elfogadása és kialakítása (ugyanazt hangsúlyozza European Commission, 2013, lásd fentebb). Hasonló eredményről számol be M. Nádasi (2010), amikor egy a mentorképzésben a mentori szakmai identitást elfogadni nem tudó kolléga esetét elemzi. Swennen a tanárképzői identitás alidentitásainak fejlődésére nézve kiemeli a tanárképzés nemzeti és intézményi kontextusának szerepét. A tanárképzők tanulásának és identitásalakulásának belső (egyéni/személyes) és a külső (rendszer/intézményi) meghatározottsága találkozik Cochran-Smith (2003, idézi Swennen et al., 2010, p. 132.) kijelentésében, miszerint a tanárképzők identitását meg kell határozni, mielőtt komolyan mérlegelni lehet a tanárképzők oktatását. Swennen et al. (2010) ezzel együtt felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzők szerep- és feladatköre sokszínű, nagyon eltérő lehet, így identitásuk és tanulási útjaik is eltérőek. A mentorok számára a tanárképzői identitás kialakítása éppen azért jelent speciális nehézséget, mert tanárképzőkként nem hagyják el eredeti tanári feladataikat, pozíciójukat és iskolai munkahelyüket, mely szakmai identitásukat elsősorban meghatározza (hasonló problémára utal idézett tanulmányában Bullough, 2005). Kálmán (2019) tanulmányában az egyetemi oktatóknak a mentorokéhoz az identitásalakulás szempontjából hasonló problémáját dolgozza fel: munkájuk sokdimenziós volta miatt az oktatás (ahogyan a mentorok számára a mentorálás) csak egy a sokféle feladat, szerep közül, mely alidentitásként illeszkedik a többihez. Az oktatók professzionális fejlődésének Kálmán-féle modellje három karrierfázist jelenít meg (kezdő, tapasztalt, valamint vezetői gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatókét), és empirikus kutatása eredményeként e fázisokhoz speciális jellemzőket, tanulási módokat rendel (lásd 1. ábra, p. 83., 2. táblázat, p. 88.). Figyelemre méltó, hogy a kezdő és a tapasztalt oktatók jellemzői éppen ahhoz hasonló különbségeket mutatnak, mint a kezdő és a tapasztalt tanárokéi. A kezdő oktatók tanulásában fontosnak bizonyuló formális képzések a formális mentorképzés, az ezt követő mozaikos-jellegű, gyakran inkább szociális-szituatív-informális jegyeket mutató tanulási formák a hasonló tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet a mentorok szakmai fejlődésében és tanulásában. Érdemes lenne a modellt a mentorok szakmai fejlődésének kapcsán tesztelni.

A bemutatott tanulmányok elsősorban kis mintát dolgoztak fel, ami megkérdőjelezi eredményeik általánosíthatóságát. Az viszont, hogy jellemzően kvalitatív módszeregyüttest alkalmazó, alapvetően narratív kutatások voltak, e módszerek létjogosultságát igazolja identitás-kutatások terén.

Összefoglalás

A fejezetben áttekintettük azokat a tanuláselméleti kérdéseket, melyek a mentorok tanulásáról való gondolkodást nemzetközi és hazai térben meghatározzák. A mentorok tanulásának közvetlen célja a pályakezdő pedagógusok tanári kompetenciáinak az iskola valós közegében szituatív, nagyrészt informális keretek közötti fejlesztése és tanári identitásuk alakítása, ezeken keresztül (közvetetten) a tanulók (voltaképpen az oktatási rendszer) teljesítményének javítása. Ahhoz, hogy ez a tanulás valóban elérje célját, a mentorok tanulását, képzését szélesen kell értelmezni. Nem elég, ha a tanulás (formális, informális és nem-formális) új ismeretekkel vértelmezi fel a mentorokat, még az sem, ha új képességekkel, kompetenciákkal. Ahhoz, hogy a mentorok igazán eredményesen végezhesék munkájukat, a szakmai személyiség mélyrétegeinek alakítására, új mentori identitás megalkotására van szükség, ami mind a mentorok, mind a mentorképzők számára kihívást jelent (lásd Bullough, 2005, pp. 153-4.).

A szakmai személyiség mélyrétegei (a nézetek, a hitek, a szakmai identitás, a küldetés és az elhivatottság) meghatározzák a pedagógusok kompetenciáit (ezen keresztül viselkedését, cselekvését, tevékenységét) állítja Falus (2010, lásd továbbá Fábíán, 2011) Korthagen (2004) hagyománymodelljére alapozva. E szintek mindegyikének fejlesztése célja lehet a tanárok (jelen esetben a mentorok) tanulásának, hisz az kihatással van a többi szint fejlődésére. Ez a fejlődés bonyolult, összetett folyamat, mely a tanulási célok esetében a kompetenciákban szándékoltan leegyszerűsített alakban ölt testet, de valójában a teljes személyiség, végsősoron az identitás fejlődésére irányul.¹⁰³ Dolgozatomban ennek az útnak a megismerését tűzöm ki célul: ahogyan a szakirodalom feltárása során egyre szűkülő koncentrikus körökben a nagyobb (nemzetközi, nemzeti, majd szervezeti) rendszerektől indulva folyamatosan haladtam, és eljutottam a mentorok tanulásának egyéni-személyes szintű aspektusainak megismeréséhez, úgy szeretnék haladni az empirikus kutatásban is a mentorok tanulási útjainak megértésében, ahol lényegében a mentori kompetenciák rendszerszintű meghatározásától a kompetenciák tartalommal való megtöltése felé haladok a képző intézmények (mint szervezetek), majd a mentorok mint tanulók szintjén. Ezen az egyéni-személyes szinten szándékom szerint képet kaphatok arról, milyen tanulási utakat járnak be a mentorok, szakmai-személyes életútjuk során hogyan fejlesztik kompetenciáikat, hogyan építik fel mentori identitásukat.

¹⁰³ „...a kompetenciák szintjének fejlesztése mint képzési cél megfelelően konkrét formát ölthet, ennél fogva alkalmasnak tűnik arra, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, ugyanakkor nem túlságosan szétaprózott ahhoz sem, hogy a képzés a teljes személyiséget célozhassa meg, és egyúttal egy új típusú pedagógusképet rajzoljon a tudomány számára is.” (Falus, 2010 nyomán Fábíán, 2011, pp. 13-4.). A kompetenciákra, standardokra építő képzési programok lehetővé teszik a képzési kimeneti követelmények pontosabb meghatározását, a tanulói felkészültség mérhetővé tételét (Falus, 2010; Fábíán, 2011; Rapos & Kopp, 2015).

IV. A KUTATÁS

A kutatás elméleti keretrendszere

Mivel a kutatás kvalitatív módszerekkel dolgozik, áttekintem a posztmodern kvalitatív kutatási irányzat társadalom- azon belül a neveléstudományi kutatás módszertanára vonatkozó tudományfilozófiai és kutatás metodológiai elméleteket. Ezt követi a kiválasztott elméleti keretrendszer a grounded theory, és az ennek segítségével megvalósítható narratívaelemzés módszertanának, módszerének áttekintése, végül saját kutatói alapállásom, attitűdöm önreflektív bemutatása. Ennek célja, hogy ezek fényében tekinthessek saját kutatásomra, megértve a kutatásra vonatkozó módszertani kereteket, valamint hogy kifejthessem kutatói attitűdömet.¹⁰⁴

Tudományfilozófiai alapvetés

A filozófia 20. század eleji episztemológiai fordulata megkérdőjelezte a tudományos pozitívizmusba vetett hitet, mely a racionalizmus és az empirizmus kora óta meghatározta az európai tudományos és tudományról való gondolkodást és fejlődést. A társadalomtudományi kutatásokban általában (így a neveléstudomány területén is) máig meghatározó változásokat idézett elő a természettudományos egzaktságra való törekvés, az általános igazságok felmutatása és az ezekhez kötődő metodika problematikus voltának felismerése (Szabolcs, 2001, Szokolyszky, 2004). További, ám még alapvetőbb episztemológiai problémához vezetett a világ megismerhetőségének és a tudás nyelvi reprezentációjának megkérdőjelezése (Nyíri, 1991, Anzenbacher, 1996, Szabolcs, 2001). Ezen, a főként Dilthey és Popper által kijelölt úton haladt Polányi Mihály, aki felismerte, hogy a racionalitás kultúra- és személyfüggő (Polányi, 1994, Majoros, 2003),¹⁰⁵ Thomas Kuhn pedig azt, hogy a tudományos megismerés elméletvezérelt (Kuhn, 2000). Kurt Lewin akciókutatásai a társadalomkutatás új irányára és lehetőségeire hívták fel a figyelmet.

E gondolkodók nagy hatással voltak az 1970-es években kibontakozott az posztmodernizmusra. A racionalista pozitívizmus kritikája az ő tevékenységükben érte el csúcspontját. Wolfgang Welsch szavaival: *„A posztmodernen a radikális pluralizmus felfogását értjük [...] A posztmodern alapvető tapasztalata az, hogy a legkülönbözőbb tudásformák, életmódok, cselekvési minták a legmesszebbmenő értelemben formálhatnak jogot a létezésre. [...] A posztmodern pluralitás nemcsak a szabadság többletét adja, de a súlyosbodó problémák kiéleződésével, vagy másképpen, a problémák iránti új érzékenységgel*

¹⁰⁴ Az így kialakított álláspontot a kutatás és a kutatási beszámoló megírása során folyamatosan szem előtt kell tartanom, és arra reflektálnom – kritikusan viszonyulva magához a kutatáshoz, hogy az előzetesen felállított kritériumoktól ne térjek el.

¹⁰⁵ A megismerés *„...minden egyes aktusában benne van annak a személynek a hallgatóságos és szenvedélyes hozzájárulása, aki megismeri, amit épp megismer...”* (Polányi, 1994. I., 115.).

is összefonódik. S ezek a problémák épp annyira gyakorlati, mint elméleti természetűek.” (Idézi Welscht Anzenbacher, 1996. p. 208.).

A Heidegger, Gadamer, Wittgenstein, majd Derrida, Chomsky, Foucault és Lyotard nevével fémjelvezhető 20. századi nyelvfilozófiai törekvések rámutattak arra, hogy az én – nyelv – világ hármában milyen kiemelt szerepe van a világot alapvetően nyelvién megragadó és kifejező szubjektumnak: a hermeneutika tanítása szerint (Heidegger és Gadamer nyomán) „...a tapasztalás és a megismerés mindenkor egy történelmileg meghatározott előzetes megértés jegyében megy végbe. A tapasztalás és a megértés továbbá nyelvi alakot ölt.” (Anzenbacher, 1996. p. 195.). Mindez a valóság megértésének és kifejezésének relativizálásához vezetett, miközben középpontba állította a megismerő szubjektumot.

A 20. századi tudomány- és ismeretelmélet által felvetett problémákra reagál/adhat lehetséges választ a pedagógiában a konstruktivizmus ismeretelmélete, majd az ennek nyomán létrejött konstruktivista tanuláselmélet (Falus, 2004b),¹⁰⁶ mely szerint „a tudás és a valóság kapcsolata ellenőrizhetetlen [...] tudás konstrukció eredménye” (Pálvölgyi, 2012. p. 4.). A posztmodern a nyolcvanas évektől a pedagógia területére is behatolt, és a pluralitás, az alapvetőnek tekintett igazságok megkérdőjelezése és átfogó elméletek széttöredezésének irányba hatott.

A fent bemutatott episztemológiai fordulat és a posztmodernizmus a pedagógiára (Falus, 2004b) és a neveléstudományra mint társadalomtudományra és társadalomtudományi kutatásra gyakorolt hatását mutatja a kvalitatív kutatási metodológia és térhódítása a pedagógiai kutatásokban (Szabolcs, 2001, Mészáros, 2012). E kutatások jellemző vonása, hogy „Az egyes kultúrákra mint önálló valóságokra tekint, és a kulturális gyakorlatok funkcióját, társadalmi hasznosságát, célját vizsgálja.” (Mészáros, 2012. p. 15.). Ezen felül a terepmunka módszerének alkalmazása, ennek során a megismerendő kultúrában való elmélyülés, és a résztvevő megfigyelés, elköteleződés, mely ugyanakkor felveti a kutató bevonódásának/idegensége megtartásának, ehhez kapcsolódóan az objektivitás/szubjektivitás problémáját (Mészáros, 2012). A kvalitatív kutatásoknak a megismerés/megismerhetőség problémáin túl szembe kell nézniük a nyelvi kifejezés/kifejezhetőség és a megértés (lehetőségének) problematikájával is.

Bár napjainkban a kvalitatív kutatás létjogosultsága a társadalom- így a neveléstudomány kutatásában elfogadott (Szabolcs, 2001. p. 26-7. és 87-94.), számos

¹⁰⁶ A kognitív tudományok fejlődésének és a konstruktivista tanuláselméletnek részletes bemutatásától e helyt terjedelmi korlátok miatt eltekintünk.

felvetődő problémát old meg a kevert kutatási módszertan ('mixed method research' – a továbbiakban MM kutatás) alkalmazása. A kevert kutatási módszert ('method'), illetve módszertant ('methodology') alkalmazó kutatások közös jellemzője a paradigmatis pluralizmus ('paradigm pluralism') és a metodológiai eklekticizmus ('methodological eclecticism'). Előbbi az MM kutatások teoretikus megalapozásában megfigyelhető és elfogadott sokszínűsége vonatkozik (Tashakkori & Teddlie, 2010. p. 9.), utóbbi azt jelenti, hogy a kutató mint a kutatási módszerek szakértője ('connoisseur of methods') kiválasztja és szinergikusan integrálja kutatása felépítésekor/kutatási terve kidolgozásakor azokat a kutatási módszereket és eszközöket, amelyek a kutatási kérdés megválaszolását a legjobban szolgálják (Tashakkori & Teddlie, 2010, p. 5-6.).

A kutatás elméleti keretrendszere: A grounded theory

A grounded theory, magyar fordításban megalapozott elmélet (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008),¹⁰⁷ kidolgozása Glaser és Strauss nevéhez kapcsolható, akik The Discovery of Grounded Theory (1967) című művükben mutatták be az általuk kifejlesztett módszert. A grounded theory a társadalomtudományok korábban bemutatott posztmodern irányzatához sorolható, egyesek szerint egyenesen a „*kvalitatív forradalom*” zászlóvivője (Mitev, 2012, p. 17), mely a kvalitatív kutatások ún. aranykorában keletkezett (lásd Denzin & Lincoln, 1994). Habár – mint kritikusai kiemelik – a pozitívizmusban gyökerezik (lásd részletesebben: Charmaz, 2003, 2008; Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012). Miközben a kritika megállja a helyét, a múlt század hatvanas éveiben Glaser és Strauss elmélete igazi újdonságként, forradalmi gondolatként hatott a társadalomtudományi kutatómódszertan területén, ahol addig a kvantitatív módszerekre alapozták a kutatásokat, a kvalitatív eszközöknek legfeljebb kiegészítő szerepet szántak (Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Sallay, 2015). Ezzel szemben a grounded theory, mely szövegek elemzésére épül, azaz a valóság nyelvi reprezentációjából, leképezéséből indul ki – lásd ezzel kapcsolatban fentebb (Nyíri, 1991; Anzenbacher, 1996; Szabolcs, 2001). A grounded theory lényege, hogy a kutatás folyamatában „*a kutatók folyamatosan elemzik és interpretálják az adatokat, azért hogy meghatározzák a további adatfelvétel irányát, amellyel folyamatosan*

¹⁰⁷ Kucsera (2008) és Sallay (2015) ír arról, hogy a grounded theory hazánkban még nem tekinthető általánosan elterjedt kutatómódszertani gyakorlatnak, amit elnevezése magyar fordítása „körül kiforrotlanság is jelez” (Kucsera, 2008, p. 93). Gelencsér (2003), Kucsera (2008) és Sallay (2015) a megalapozott elmélet terminust használja, mások alapozott elméletként (Babbie, 2003 fordítói Kende és Szaitz; Vicsek, 2006), lehorgonyzott elméletként (Rácz, 2006) fordítják, míg Ehmann (2002) az eredeti angol kifejezést használja (Kucsera, 2008). Sallay (2015) a GT-elmélet kifejezést használja, amikor magáról a grounded theory elméletéről beszél, és a GT-módszerrel folytatott kutatások eredményeképp létrejött elmélet számára tartja fenn a megalapozott elmélet kifejezést. Dolgozatomban a grounded theory és a megalapozott elmélet kifejezések szinonimákként használom.

fejlesztik és finomítják az elméleti keretet” (Charmaz, 2006 – idézi Mitev, 2012, p. 18). A rendszeres adatgyűjtés segítségével lehetővé válik, hogy a kvalitatív módszerek alkalmazásával a kutatók adatokon alapuló megalapozott elméletet alkossanak (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Charmaz, 2008; Sallay, 2015). Így a megalapozott elmélet az elemző munka eredményeképpen *„a társadalom egy-egy szűkebb jelenségét általános elvi képletekkel magyarázza*” (Gelencsér, 2003, p. 143.), ezáltal egyben legitimálja a kvalitatív kutatási eszközrendszer használatát e jelenségek magyarázatának terén (Sallay, 2015). Glaser és Strauss ugyanis amellett érvelt, hogy *„az elmélet helyessége nem választható el az elmélet létrejöttének folyamatától.*¹⁰⁸ [...] *Az elméletek értékelésének kritériumai – logikai konzisztencia, letisztultság, lényegre koncentráció, elméleti telítettség, integráltság, alkalmazhatóság – jelentős mértékben függenek attól a folyamattól, amelynek során az elmélet megszületett.*” (Gelencsér, 2003, p. 143.). Szintén posztmodern vonás, hogy a megalapozott elmélet elfogadja, hogy

- a kutató saját személyiségét kutatása során nem adja, nem adhatja fel, előzetes tudása, értékrendje, attitűdjei befolyásolják a kutatás eredményét, vizsgálat tárgyával *„kölcönhatásban áll, együtt hozzák létre (konstruálják) a „tudományos tudást”.*” (Kucsera, 2008, p. 95.),
- nem az objektív valóság megragadására, hanem a szövegekből megismerhető szubjektum és egyedi jelenségek megismerésére, leírására törekszik (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012),¹⁰⁹
- folyamatosan építkezik a kutatott anyagból, *„Nem tudja mindig pontosan, mit és hogyan kell kérdezni, hanem rábízta magát a kutatott jelenség sajátosságaira, hadd vezéreljék azok a kutatást a maguk belső logikája szerint.*” (Gelencsér, 2003, p. 144.),
- *„A megalapozott elmélet középszintű, interpretatív elmélet, mely az állandó összehasonlítás módszerével dolgozik.*” (Gelencsér, 2003, p. 146.).

¹⁰⁸ *„Tehát egy elmélet hasznosságát annak alapján is megítélhetjük, hogy milyen módon jött létre...”* (Glaser & Strauss 1967: 2, idézi Gelencsér, 2003).

¹⁰⁹ *„Érdeemes e ponton felidézni, hogy „A grounded theory gyökerei a szimbolikus interakcionizmusban keresendők, melyet olyan nevek fémjeleznek, mint James, Dewey, Cooley és Mead. Cooley (1922) tükör-én (looking glass self) koncepciójának lényege, hogy az egyén az őt körülvevő emberek reakcióiból mint tükörről visszaverődő képekből alakítja ki saját énképét. [...] A szimbolikus interakcionizmus szerint a self kizárólag abból épül fel, amit mások reakcióiról gondolunk, vagyis „az vagyok, akinek a többiek látnak” (Fiske, 2006: p. 260.). Az egyének képesek magukat a másik nézőpontjából szemlélni, valamint magatartásukat ennek függvényében alakítani (Mead, 1934). A szimbolikus interakcionizmus fogalmát Blumer (1937) találta ki, és ez alapvető befolyással volt a grounded theoryra. Blumer (1962) felhívja a figyelmet arra, hogy a kutatónak meg kell értenie az általa vizsgált egyén helyzetét oly módon, ahogy az megtapasztalja. A magát „objektívnek” deklaráló megfigyelő pedig saját előfeltevéseivel, feltételezéseivel torzítja az értelmezési folyamatot (Heath – Cowley, 2004).”* (Mitev, 2012, p. 20.).

Glaser és Strauss útjai az elmélet kidolgozását követően az elmélettel kapcsolatos elvi vitáik miatt viszonylag hamar szétváltak, így a grounded theory két radikálisan különböző irányzata jött létre. Az elmélet Strauss és Corbin-féle továbbfejlesztése megengedi például a szakirodalom és a szakirodalomból már ismert kategóriák használatát (1992),¹¹⁰ amit Glaser élesen bírált (1992, lásd erről továbbá: Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Sallay, 2015), ám mint Mitev (2012) megjegyzi: „azok számára, akik manapság publikálni szeretnének, ez a feltétel egyszerűen megvalósíthatatlan, ugyanis lehetetlen nem figyelembe venni a korábbi kutatásokat. Ráadásul előzetes kérdések nélkül nem célszerű belekezdeni a kutatásba sem, bár azok a kutatási folyamat során természetesen finomodhatnak (Fischer – Otnes, 2006). Strauss és Corbin (1998) már úgy látják, hogy a mostani grounded theorynél a kutatási kérdéseknek átfogó irodalmi feldolgozáshoz kell kapcsolódnia.” (Mitev, 2012, p. 23.).

A grounded theory – amellet, hogy erősen kötődött a pozitívizmushoz – kezdettől fogva hordozott konstrukcionista elemeket, különösen, amennyiben „*alternatív ontológiai-episztemológiai paradigmát nyújt*” (Kucsera, 2008) a kutató számára. Ez az irány elsősorban Charmaz nevéhez köthető, aki Glaser és Strauss első tanítványainak egyike volt, és a konstrukcionizmus/konstruktivizmus/szociokonstruktivizmus¹¹¹ irányába fejlesztette tovább a megalapozott elméletet. Charmaz „*átirányítja*” a módszert objektivistá, 20. század közepi múltjából, és összehangolja a 21. századi episztemológiákkal (Charmaz, 2008; Kucsera, 2008).¹¹² Az ő újítása az elméletben a kutató szerepének további hangsúlyozása. Szerinte ugyanis a kutatás során megalkotott kategóriák felbukkanása, megalkotása alapvetően a kutató személyéhez, munkájához kötődik, vagyis a kategóriák inkább származnak a kutatótól/(-ból), mint a kutatott anyagból, aki maga is interpretálja elemzése során a szöveget (Charmaz, 2008).¹¹³ A kutatónak tudatában kell lennie annak, „*hogy a saját értékei, előfeltevései végig befolyásolják a kutatás, elemzés során, és ezáltal a kutatás eredménye is befolyásolt általa.*” (Kucsera, 2008, lásd még Sallay, 2015). A konstruktivista kutató reflexív elemző tevékenységének ezért mind a kutatás folyamatára, mind saját szerepét ki kell

¹¹⁰ Ennek a tételnek jelen kutatás szempontjából nagy jelentősége van.

¹¹¹ Charmaz különbséget tesz a „konstrukcionista” és „konstruktivista” nézőpontot képviselők között, amennyiben az előbbieket a kutatott jelenségeket társas konstrukciónak tekintik, magát a folyamatot azonban nem, míg az utóbbiak a kutatás teljes folyamatát is mint a kutató és alanya(i) közös, társas konstrukcióját tartják számon.” (Sallay, 2015, p. 6.; Charmaz, 2008) A két fogalom összevetéséről lásd még: Kucsera, 2008.

¹¹² „A GT-módszertan variációi egyfajta „módszertani spirálon” helyezkednek el (lásd Mills és mtai, 2006), melynek kiindulópontja az eredeti, Glaser és Strauss-féle pozitivistá-objektivistá keret, kortárs végpontja pedig a GT-módszer Kathy Charmaz nevével fémjelzett, konstruktivistá felfogása. A Mills és munkatársai által leírt „spirál” sajátossága, hogy az egyes tudományfilozófiai és módszertani megközelítések egymással párhuzamosan, egymást inspiráló és egyben kritizáló módokon vannak jelen a GT-kutatások fejlődéstörténetében.” (Sallay, 2015).

¹¹³ Glaser a grounded theory kutatások alapvetően induktív logikáját hangsúlyozva erről éppen ellentétesen vélekedett (1992 – Mitev, 2012).

terjednie. Ennek megfelelően „Az adat és az elemzés is egyaránt konstrukció, és leválaszthatatlan arról a – társadalmi, időbeli, kulturális és fizikai – kontextusról, amelyben generálódott.” (Kucsera, 2008, p. 104.). Charmaz felhívja a figyelmet arra is, hogy az így végrehajtott kutatások esetén az oksági kérdéseket óvatosan kell megközelíteni, mert azok az anyagban többnyire csak rejtetten vannak jelen, jelennek meg (Charmaz, 2003; Kucsera, 2008). A grounded theory Charmaz-féle szociokonstruktivista változata kiváló nyitott és flexibilis keretrendszert kínál a posztmodern kutatások számára (Charmaz, 2008; Kucsera, 2008).

A grounded theory módszertana szerint a grounded theory módszerének „*alapvető elemei az alábbiak:*

- a) *elmerülés az adatokban,*
- b) *egyidejű adatgyűjtés és elemzés,*
- c) *elméleti mintavétel, amely finomítja a kutatóban kialakuló elméleti ötleteket,*
- d) *állandó összehasonlítás használata,*
- e) *többlépcsős kódolási folyamat,*
- f) *feljegyzések (memók) írása,*
- g) *elméleti telítődés elérése,*
- h) *az elmélet teljessé tétele,*
- i) *eredmények prezentálása.”* (Mitev, 2012, p. 22.)

Ezek a lépések nem feltétlenül követik lineárisan egymást, sőt, annak érdekében, hogy a kutató minél közelebbi kapcsolatba léphessen az adatokkal, akár több körben visszatérhet az egyes lépésekhez, finomíthatja a kategóriákat, újabb kategóriák bevezetésével további elemzéseket végezhet és ellenőrizheti a korábbi kódolás eredményeit, azoknak helyességét. Erre a utal a c) és d) pont. (A kódolás folyamatában a szakirodalom megkülönbözteti a nyílt¹¹⁴ és az elméleti¹¹⁵ (Sallay, 2015), illetve a nyílt,¹¹⁶ az axiális¹¹⁷ és a szelektív¹¹⁸ kódolást

¹¹⁴ „Nyílt kódolás és állandó összehasonlítás: a kutató nem alkalmaz előzetesen definiált kategóriákat, a kódolást az adatokból kiemelt jelentések absztrakciójával végzi. A kódolás folyamatában alakuló fogalmakat újra és újra összehasonlítja egymással és a nyers adatokkal, hogy a hasonlóságok és különbségek mentén alakítsa tovább a kódrendszert.” (Sallay, 2015, p. 7.).

¹¹⁵ „Elméleti kódolás: a kutató az elemzés során az egyes fogalmak kontextusát és kölcsönkapcsolatait is feltáró, integratív kódrendszert és magyarázó elméleti keretet alkot az adatokból.” (Sallay, 2015, p. 7.).

¹¹⁶ „A nyílt kódolás egy teljesen szabadon történő kódolás, a kódolási folyamat kezdeti szakasza: a feljegyzéseket, interjúkat vagy más dokumentumot nagyon alaposan szemügyre vesszük, tanulmányozzuk,

(Gelencsér, 2003).) A szakirodalom „reflektív” használata és a vele folytatott „párbeszéd” (Sallay, 2015), valamint a memók írása és rendezése szintén folyamatosan kíséri kódolást és az összehasonlítást. Ezek a lépések teszik lehetővé azt, hogy az elmélet elérje a telítettség szintjét, vagyis azt az állapotot, amikor az adatok gyűjtése és rendezése már lehetővé teszi az elméletalkotást (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012 Sallay, 2015).

A *gorunded theory* – habár hazánkban nem igazán széles körben elterjedt – éppen rugalmasságánál fogva jól alkalmazható a társadalomtudományi empirikus kutatásokban, alapvetése pedig kiküszöbölni látszik azt a gyakran hangoztatott problémát, mely szerint a neveléstudományi kutatások elszakadnak az oktatás-nevelés valós problémáitól, elidegenednek az iskola valós közegétől, a pedagógusok és a tanulók világától, amit magam gyakran éreztem, kutatásaink során – aki pedagógusként érkeztem a kutatás világába, és tanári mivoltomat nem tudom, nem is akarom megtagadni. Egyetértek Gelencsér Katalinnal, aki azt állítja: *„A megalapozott elmélet nem spekulatív, éppen ezért hatékony és alkalmazható. Mindenfajta tudományos kényszertől mentes, ugyanakkor roppant idő- és munkaigényes, tehát nem egy kényelmes elmélet, de végeredményét tekintve hiteles, pontos, megbízható. Számomra azért vonzó, mert kifejezetten szelíden és nyitottan közelít megismerésének tárgyához, de szelídsége szigorú önellenőrzéssel, állandó – a legjobb megoldásra sarkalló – kétségekkel és a szavankénti előrejutás fáradtságával párosul.”* (Gelencsér, 2003, p. 154.).

Saját kutatói álláspontom vizsgálata és kifejtése

Kutatásom során alapvetően posztmodern kutatóként kívánom definiálni magamat, kutatásomat pedig kevert kutatási módszertant alkalmazó pedagógiai kutatásként értelmezem, s ekként kívánok eljárni, amennyiben:

- Tudomásul veszem, hogy megismerési lehetőségeim korlátozottak.
- A megismerendő valóság természetét *„Szubjektív, holisztikus, társadalmi konstrukció”*-ként (Szabolcs, 2001. p. 23.) fogom fel. Kutatásomat annak tudatában végzem, hogy *„A társas világ mindig emberi alkotás, [...] értelmezhető társas tevékenység.”* (Szabolcs, 2001. p. 23.)

sonorként, néha szavanként haladva előre. Célja, hogy az adatokhoz fogalmakat rendeljük, ezek a fogalmak azonban csupán ideiglenesek.” (Gelencsér, 2003, p. 148.)

¹¹⁷ *„Az axiális kódolás során arra keresem a választ, hogy egy bizonyos kategória mit tud elmondani a kutatás alapproblémájáról? Célja, hogy az axiális kódolás végén alapkategóriák és alkategóriák álljanak rendelkezésünkre, ugyanakkor megvizsgálja a különböző kategóriák közti különbségeket, összefüggéseket.”* (Gelencsér, 2003, p. 149.).

¹¹⁸ *„A szelektív kódolás már magának az elméletnek a kezdeti integrálását jelenti azáltal, hogy rávilágít a különböző kategóriák közötti összefüggésekre és kiemeli az alapkategóriákat.”* (Gelencsér, 2003, p. 149.).

- Tudomásul veszem, hogy a kutatás minden résztvevőjének személyes érzelmei, érdekei, céljai, motivációi, eltérő felkészültsége, előzetes tudása, világlátása megjelenik mind viselkedésében, mind reflexióiban, ám ezzel tudatosan számolok, továbbá ezeket az elemeket megismerendő pozitívumként, a kutatás egyik legfontosabb hozadékának tekintem. A módszertani trianguláció és a validáció jegyében azonban több kutatási eszközt alkalmazok, az ezek segítségével nyert adatok kiegészítik egymást.
- Hiszek abban, hogy vizsgálatom tárgya tanulmányozható a neveléstudomány eszközeivel, valamint a kevert kutatásmódszertan alkalmazásával, ám az eredmények általánosításával kapcsolatban kellő önmérsékletet kell tanúsítani.
- Hiszek abban, hogy a társadalom- és ezen belül a neveléstudományi kutatások olyan nagy bonyolultságú rendszer, illetve rendszerek sokaságának megismerésére törekszenek, amelyeknek tudományos vizsgálata kellő alázatot és a módszerek megfelelő körültekintéssel és tudományos felkészültséggel történő megválasztását igényli.
- Módszerválasztásomat alapvetően a kevert kutatásmódszertan, azon belül elsősorban a kvalitatív eszközök használata jellemzi.
- A doktori kutatás során biztosítani kell azt, hogy az egyes módszerek egymást támogatva, egymásra épülve és szerves egységet alkotva szolgálják a kutatási kérdések megválaszolását.
- A kutatás minden fázisában törekedni kell a reflektív és önkritikus attitűdre mind a kutatási módszerek, mind az eredmények, mind a kutatási beszámoló vonatkozásában.
- Célom, hogy kutatásom a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésével kapcsolatban a gyakorlatban felhasználható adatokkal és eredményekkel szolgáljon.

A fent kifejtett kutatói alapállásom okán a megalapozott elméletnek a grounded theory Strauss és Corbin-féle megengedőbb, illetve Charmaz-féle posztmodern változatát követem, mely nem zárja ki a szakirodalom és a készen kapott kategóriák használatát – vagyis nem szigorúan és kizárólag a kutatási anyagból indul ki –, viszont a leghatározottabban számol a kutatónak a kutatás megközelítésére, folyamatára és eredményére tett személyes hatásával (lásd Gelencsér, 2003; Mitev, 2012; Corbin & Strauss, 2015; Horváth & Mitev, 2015).

Ez azért is hasznos, mert doktori disszertációmban építke az ELTE PPK-n folytatott MEK-kutatás keretében folytatott kutatásokra: (1) annak módszertanára, az ott használt kódolási módszerre, kódtáblára, (2) a kódtáblából nyerhető adatokra, melyeket doktori kutatásomban felhasználok. (Hasonlóan történt ez az ÚNKP keretében – e kutatás pilotjaként is értelmezett – kutatásaim esetében is. Ennek bemutatását lásd alább.)

Azt, hogy a kutató a kutatás kezdetén kizárólag a gyűjtött anyagból induljon ki, eleve lehetetlennek tartom, és esetemben nem is lenne igaz, hisz (1) a mentorok (és általában a pedagógusok) tanulásával kapcsolatban az elmúlt években több kutatásban is részt vettem, (2) ezek során természetesen törekedtem arra, hogy a témában minél bővebb és minél alaposabb szakirodalmi tájékozottságra tegyek szert, (3) a doktori disszertáció elkészítésekor a releváns szakirodalom feldolgozása alapvető elvárás. Annak érdekében viszont, hogy a grounded theory mint kutatási keretrendszer elvárásainak jobban megfeleljek, a narratívák megismerését, a kódtáblák megalkotását, a kódolást, a szakirodalom-feltárást és az eredmények áttekintését, összegzését, a kutatási beszámoló elkészítését több egymásra épülő körben végeztem – ami az elkészült anyagot meglátásom szerint elmélyítette, gazdagította és hozzájárult kutatói fejlődésemhez is. A grounded theory továbbá megengedi, hogy a kutató folyamatosan ismerkedve anyagával, kutatását ahhoz újra és újra közelítse. Ez által lehetősége nyílik arra, hogy az előre szigorúan kidolgozott kategóriák alkalmazása helyett folyamatos párbeszédben a kutatási eredményekkel és a kutatási folyamatban felmerülő kérdésekkel a kategóriákat alakíthassa, finomíthassa, újrafogalmazhassa (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012 Sallay, 2015). Ez folyamatos reflektív „párbeszédet” jelent a kutató és az incidensek (esetemben narratívák), valamint a kódkategóriák, a kódolás és az eredmények között.

A kutatás bemutatása¹¹⁹

Doktori kutatásom a mentorok tanulásának megismerésére irányul, célja a mentorok rendszer- és szervezeti környezetbe ágyazott szerepértelmezéseinek és egyéni-személyes szakmai fejlődési modelljeinek leírása (ennek megfelelően a kutatási kérdések e három, rendszer-, szervezeti és egyéni szinten értelmeződnek). Ennek megfelelően a kutatás három egymástól elkülönülő, de egymásra szorosan épülő részből tevődik össze:

1. A mentorok feladat- és szereprendszerével, ezzel kapcsolatos tudásával kapcsolatos elvárásrendszer megismerése releváns hazai és nemzetközi szakirodalom alapján. (Ez egyben hozzájárul ahhoz is, hogy a mentor fogalmát még alaposabban megértsem.)
2. A hazai mentorképzési programok – mint a mentorok tanulásának formális kerete – áttekintése, elemzése.
3. A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján. Ennek során kiemelten törekszem mind a formális, mind az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.

Az alábbi táblázat a kutatás áttekintését szolgálja, a kutatási egységek részletes bemutatása három egymást követő kutatási beszámoló keretei között történik.

A kutatás A mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése	
I. Kutatási egység	
A kutatás célja	A mentorok tudásával kapcsolatos elvárásrendszer megismerése releváns hazai és nemzetközi szakirodalom alapján. A mentor fogalom definálása. A mentori szakma professzionalizálódásának vizsgálata annak érdekében, hogy kontextust teremtsen a mentorok formális és nem formális tanulásának vizsgálatához.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none">• Kiket tekintenek a források mentornak?• Milyen tudást vár el a rendszer a mentortól?• Milyen szerepértelmezést közvetít a rendszer a mentorok felé?• Milyen hatásai vannak a rendszerszint által közvetített elvárásoknak és meghatározott kereteknek a mentorálásra mint a pedagógusprofesszió sajátos területére, illetve a mentorok mint sajátos feladatkörben működő és ennek megfelelő tudással rendelkező szakemberek identitásának

¹¹⁹ Bírálóim javasolták, hogy a kutatás első egységét helyezzem át a szakirodalomfeltáró fejezetbe. Habár megállapításaikkal egyetértek, ezt a részt – mely voltaképpen kapcsolatot teremt a szakirodalomfeltárás és a kutatás további szakaszai között – kezdetől a kutatás alapozó szakaszának, illetve szerves részének tekintetem, amint a táblázat, illetve a kutatás fejlődését jelképező magyarázó ábra is mutatja, így ezt az egységet végül nem bontottam meg.

	alakulására nézve?
Kutatási módszerek	Dokumentum elemzés
Adatforrások	<p>Nemzetközi irodalmak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Krull (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése • European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers • European Commission (2013): Supporting Teacher Educators for better learning outcomes • European Commission (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues <p>Hazai irodalmak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajánlás (2009): Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára és Javaslatok (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről • M. Nádas et al. (2010-2011): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I-III. • Molnár et al. (2015): A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése. Konceptió • Kotschy et al. (2016): Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak • Útmutató (2016/2019): A mesterpedagógusok minősítésének útmutatója
II. Kutatási egység	
A kutatás célja	A hazai mentorképzés tartalmi elemzésén keresztül rámutatni arra, hogy mennyire egységes és/vagy eltérő a mentori felkészítés formális képzési rendszere. Rámutatni a sajátosságok okaira, várható következményeire a mentorok szakmai tanulásában.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none"> • Milyen tanulási eredményeket fogalmaz meg, milyen tudástalmakat közvetít a hazai mentorképzés a mentorok mint tanulók számára? • Milyen mentori szerepértelmezés azonosítható a hazai mentorképzési rendszerben és az ahhoz kötődő szerepértelmezésekben?
Kutatási módszerek	Dokumentum elemzés Leíró statisztikai elemzés
Adatforrások	<ul style="list-style-type: none"> • FRI adatbázis – szakleírások • FELVI adatbázis – képzési programleírások

	<ul style="list-style-type: none"> • A képzési program intézményi honlapon közölt intézményi dokumentumai (tájékoztatók, képzési hálók, tantárgyleírások)
III. Kutatási egység	
A kutatás célja	A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján. Ennek során kiemelten törekszem mind a formális, mind az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none"> • Milyen tanulási utak, ezeknek milyen tipikus mintázatai azonosíthatók hazánkban a mentor profilú mesterpedagógusok körében narratíváik tanúsága alapján?
Kutatási módszerek	Narratíva elemzés Leíró és matematikai statisztikai elemzés
Adatforrások	A mesterpedagógus aspiránsok által benyújtott dokumentumok (a MEK kutatásból) <ul style="list-style-type: none"> • Szakmai életút (életrajz) • Általános terv (a mesterprogram megvalósításának általános terve) • Részterv (a mesterprogram megvalósításának részletes terve a program első két évében)

7. táblázat: A kutatás áttekintése

A kutatás alapvetően kvalitatív metodológiát követ, és kvalitatív módszert (dokumentum elemzés, narratíva elemzés) alkalmaz. Az így kapott adatok kódolása azonban lehetőséget nyújt az adatok kvantifikálására, és leíró statisztikai módszerekkel történő elemzésére. Ez kétségkívül kvantitatív közelítés, amiről lemondani azonban hiba volna a minta nagysága (a MEK keretében összegyűjtött narratívák elemszáma) és az elemzésből levonható következtetések miatt. Ily módon kutatásom a kevert kutatási módszert ('mixed method') alkalmazó kutatások közé sorolható.

A részkutatások bemutatása külön, de azonos séma szerint történik:

1. A kutatás célja
2. A kutatás kontextusa
3. A kutatási probléma
4. Kutatási kérdések
5. A kutatás mintája

6. Kutatási módszer

- Adatgyűjtés
- Adatfeldolgozás

7. Eredmények

8. A kutatás korlátai

A kutatás eredményeinek összegzésében jelennek meg a kutatás eredményeként megfogalmazható tézisek. Az egyes kutatások leírását végül összegző, majd a következtetéseket tartalmazó fejezet követi.

I. kutatási egység: A mentor

1. A kutatás célja

A doktori kutatás első egységének célja a mentorok tudásával kapcsolatos elvárásrendszer megismerése releváns hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, majd a mentor-fogalom definálása. A mentori szakma professzionalizálódásának vizsgálata annak érdekében, hogy kontextust teremtsen a mentorok formális és nem formális tanulásának vizsgálatához.

2. A kutatás kontextusa

A mentorálásnak – kiterjedt és gyorsan szaporodó irodalma ellenére nincs, és talán nem is szükséges, hogy legyen – átfogó elmélete, hisz az – a tanárképzés más területeihez hasonlóan (lásd: Nagy et al., 2017) – gyakran igazodik nemzeti és helyi igényekhez, hagyományokhoz, speciális sajátosságokhoz, nehézségekhez (Wang, 2001; Krull, 2004; European Commission, 2010).¹²⁰ Ily módon az indukciós programok és azon belül a mentorálás erősen kontextusfüggő:¹²¹ tartalmait és szervezeti felépítését leginkább a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés rendszer és intézményi szintű keretek közötti értelmezése, valamint a kezdő tanárok ezekkel szoros összefüggésben alakuló, így különböző elvárásai és szükségletei befolyásolják (lásd Szakirodalomfeldolgozás). A mentorálás céljai, alkalmazott modelljei között így lényeges különbségek mutatkozhatnak, ezeknek megfelelően eltérő lehet a programok tartalma, felépítése, időtartama, változhat a stakeholderek és támogatók köre, szerepe, felelőssége, mindezek hatással vannak a mentorok a tanárképzésben betöltött szerepére, feladataik meghatározására, feladat- és szerepértelmezésére, identitására, tanulására, a mentori szerepben tevékenykedők megnevezésére (Krull, 2004; European Commission, 2010).

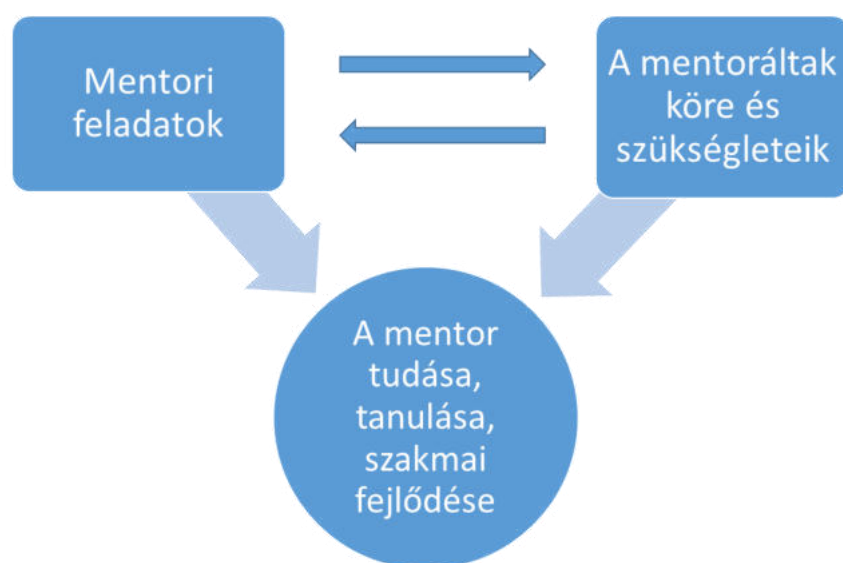
Erre utal az, hogy a 'mentor' kifejezés rendkívül elterjedt és széles körben használatos fogalom, és nem kizárólag a tanárképzésben tevékenykedő, fiatal kollégákat szakmai fejlődésükben az iskolákban mint reális munkahelyi közegben segítő gyakorló szakemberek megnevezésére szolgál, miközben a mentortanári feladatokat teljesítőket is sokféle névvel

¹²⁰ Mindazonáltal tagadhatatlan, hogy a tanári kompetenciák és standardok megfogalmazása (Common European Principles, 2005), elterjedése határozottan az egységesülés irányába hat, hasonlóképpen az Európai Unió tagországaiban végbemenő oktatáspolitikai folyamatokhoz, amelyekben fontos katalizációs szerepet töltenek be az Unió által működtetett szakértői munkacsoportok és más nemzetközi szervezetek, továbbá az általuk készített kiadványok, jelentések, ajánlások, kutatási beszámolók stb. Szintén a közeledést szolgálja a tanárképzésben érdekelt felsőoktatási intézmények közötti együttműködési és partnerségi kapcsolatok szaporodása és elmélyülése.

¹²¹ A kontextus fontosságának felismerése tükröződik a mentorálási rendszer hazai előkészítésének alaposságában (lásd M. Nádas et al., Falus, Stéger, Kotschy stb. hivatkozott munkáit).

illetik: pl. tanácsadó, szervező, egyeztető, mentor, szakvezető, konzulens, kiképző tanár (Krull, 2004), illetve a „tutorok” egyike (European Commission, 2013).

A mentorálás igényét megfogalmazó rendszer- és szervezeti környezet a mentori feladatkört meghatározva explicit vagy implicit formában kifejezi a mentorok tudására, tanulására vonatkozó elvárásait is. A mentori feladatokat és az ennek ellátásához szükséges mentori tudást, ennek folyamányaként a mentorok tanulását befolyásolja az is, hogy kik alkotják a mentoráltak körét. A pedagógusok (tanárjelöltek, pályakezdő tanárok/gyakornokok és gyakorlott/tapasztalt tanárok) tanulási és támogatási igényei ugyanis pályájuk egyes szakaszaiban nagyon eltérőek lehetnek (Krull, 2004; Day, 2006), a mentorok tanulásának így ehhez is kell/kellene igazodnia.¹²² (Lásd 11. ábra.)



11. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők I.

3. A kutatási probléma

A mentorok tanulás, szakmai fejlődése és ennek támogatásának kérdése, hangsúlyozása annak ellenére sem jelenik meg kellő súllyal a szakirodalomban és a neveléstudományi kutatásokban,¹²³ hogy az utóbbi húsz-huszonöt esztendőben keletkezett tanulmányok áttekintése arról győz meg, hogy a mentorokat feladatukra képesíteni,

¹²² A szakirodalomból ismert probléma (Eurydice, 2009; European Commission, 2010; Stéger, 2010), hogy az egyes tanárképző programok különbözősége miatt az indukciós perióduson belül (amennyiben azt az iskola valós közegében önállóan megtett első lépések szakaszának tekintjük) az alapképzési szakasz, és a gyakornoki szakasz nehezen különíthető el.

¹²³ A korai szakirodalom még a tekintetben sem volt egységes, vajon fel kell-e készíteni a mentorokat a mentori feladatokra. Több szerző érvelt amellett (Hardcastle, 1988; Wildman et al., 1992 – idézi (Krull, 2004), hogy a jól kiválasztott mentor tanári tapasztalata révén képes a mentori feladatok ellátására, továbbá személyisége és tapasztalata az, amiért a mentoráltak mentorukat becsülik, e két tényező a mentor szakmai hitelességének forrása, és egyben „a helyzet kulcsa” (Krull, 2004 p. 71.).

folyamatos szakmai fejlődésükben támogatni kell, hisz a mentoráláshoz szükséges tudást nem alapozza meg kellően és minden tekintetben a tanári tapasztalat (Gold, 1966 – idézi Krull, 2004; Falus, 2010). A mentorok tanulástámogatásának jelentőségére utal az is, hogy a mentorálás eredményessége nagyban függ a mentor felkészültségétől (Holloway, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Krull, 2004; Mentoring Beginning Teachers, 2017).¹²⁴

4. Kutatási kérdések

- A kutatás első szakaszában az alábbi kutatási kérdések megválaszolására törekszem:
- Kit tekintenek a források mentornak?
- Milyen tudást vár el a rendszer a mentortól?
- Milyen szerepértelmezést közvetít ez által a rendszer a mentorok felé?
- Milyen hatásai vannak a rendszerszint által közvetített elvárásoknak és meghatározott keretek a mentorálásra mint a pedagógusprofesszió sajátos területére, illetve a mentorok mint sajátos feladatkörben működő és ennek megfelelő tudással rendelkező szakemberek identitásának alakulására nézve?

5. A kutatás mintája

A dokumentumelemzés során négy nemzetközi és öt hazai dokumentum elemzését végeztem el. Az elemzés alapját olyan dokumentumok adják, amelyek meghatározó jelentőségűek és szakmai minőségük okán megkerülhetetlenek a mentorról/mentorálásról szóló hazai és a hazai folyamatokat alapvetően befolyásoló Európai Unió szakmai diskurzusban:

- Nemzetközi irodalmak:
 - Krull (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése
 - European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers
 - European Commission (2013): Supporting Teacher Educators for better learning outcomes
 - European Commission (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues

¹²⁴ Habár a szakirodalom szerint a mentorképző programok szaporodása ellenére sem állítható, hogy minden fiatal pedagógusnak lehetősége lenne képzett mentor támogatása mellett részt venni az indukciós folyamatban. (Ez még azokról az országokról sem mondható el, ahol – mint hazánkban is – az indukciót a pedagógusképzés és életpálya kötelező részévé tették.)

- Hazai irodalmak:
 - Ajánlás (2009): Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára és Javaslatok (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről
 - M. Nádas et al. (2010-2011): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I-III.
 - Molnár et al. (2015): A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése. Konceptió
 - Kotschy et al. (2016): Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak
 - Útmutató (2016/2019): A mesterpedagógusok minősítésének útmutatója

5.1. A kiválasztás szempontjai

A nemzetközi irodalom esetében a kiválasztás fő szempontja az volt, hogy az adott mű meghatározó hatást tegyen a mentorálás és a mentorképzés nemzetközi (alapvetően az Európai Unió szintjén értelmezve) és ennek folyamányaként hazai alakulására, illetve tükrözze e folyamatokat.

A Handbook (European Commission, 2010) olyan átfogó szakmai munka, amelyre szinte minden uniós és hazai forrás hivatkozik, továbbá éppen abban az időszakban jelent meg, amikor hazánkban a mentorálás és a mentorképzés rendszerét kidolgozták, így hatása a hazai mentorképzésre az idézett források közül a legnagyobb (lásd pl. Falus, 2010a; Stéger, 2010; Kotschy, 2016 stb.). A két későbbi uniós tanulmány szintén a tanárképzés témakörét vizsgálja, dolgozza fel, mindkettő foglalkozik az eredeti tanárképzésben folyó iskolai gyakorlatok és a pályakezdés időszakának mentori támogatásával, így ezek lehetőséget nyújtottak arra, hogy a mentorálás területén esetlegesen bekövetkező változásokat vizsgálni lehessen. Edgar Krull az észtországi Tartui Egyetem professzor emeritusa, számos tanárképzéssel, mentorálással és a tanárok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatos tanulmány szerzője, aki a 2000-es évek első évtizedében intézetében professzorként, és több európai uniós projekt külső szakértőjeként, tudományos tanácsadójaként tevékenykedett a tanárok szakmai fejlesztésének/fejlődésének témakörében.¹²⁵ Elemzésembe bevont tanulmánya, mely 2004-ben a mentorálás témakörében hazánkban elsők között jelent meg a Pedagógusképzés című folyóiratban, áttekinti a mentori feladatokat a pályakezdő

¹²⁵ Lásd szakmai életrajzát és publikációs listáját: https://www.etis.ee/CV/Edgar_Krull/est, lásd továbbá [Induction, Estonia, Tartu University: https://www.hm.ee/en/activities/teacher-policy/training-and-development-activities](https://www.hm.ee/en/activities/teacher-policy/training-and-development-activities)

pedagógusok támogatásával kapcsolatban és kitér a mentorok felkészítésének kérdéseire (Krull, 2004), ezért a hazai mentorálással kapcsolatos gondolkodás alakulásában nagy jelentőséggel bír, továbbá nagy vonalakban már tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek az észti modellben (Eisenschmidt, 2006 idézi Kasesalu et al., 2011) már ekkor és később az EU (European Commission, 2010; European Commission, 2013 és 2014), majd a hazai dokumentumokban megjelentek (lásd pl. Falus, 2010a; Kotschy, 2016; M. Nádasi et al., 2010-11).¹²⁶

Amikor az elemzésbe bevonandó hazai anyagokat válogattam, az alábbi szempontokat vettem figyelembe:

- Az elemzésre kiválasztott mű legyen kiemelt jelentőségű a mentorálásról és a mentorképzésről folyó hazai szakmai diskurzusban.
- Az egyes művek tanulmányozása járuljon hozzá a mentorálás és a mentorképzés hazai alakulási és evolúciós folyamatainak megismeréséhez, megrajzolásához. A kiválasztott munkák együttesen pedig reprezentálják jól azt a folyamatot, amely az elmúlt évtizedben e területen végbement.

A mentorálással hazánkban foglalkozó hazai munkák közül az első az a szakmai ajánlás (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009), amelyet az OKM és az OFI munkacsoportja állított össze. Ez a két dokumentum nagy vonalakban már tartalmazta azokat az alapvető elgondolásokat, melyek a pedagógushallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról, annak mentori támogatásáról, továbbá a mentorok képzéséről való hazai diskurzust máig meghatározzák (lásd pl. Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának koncepciója (2016) című anyagot), ezért az elemzésbe első forrásként vontam be. M. Nádasi és munkatársai (2010-11) nagyívű munkája a nemzetközi szakirodalom elemzése és a jó gyakorlatok feltérképezése mellett a mentori képzés kidolgozásán, gyakorlati kipróbálásán alapul, így jól mutatja, hogyan épültek be a mentorképzésbe, miként váltak egyre differenciáltabbá az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) alapvetései. E munka elemzését az is indokolja, hogy a mentorálásról és a mentorok képzéséről való gondolkodást nagyban befolyásolta és befolyásolja a benne első alkalommal vázolt koncepció, melyet az ELTE szakmai műhelyében állítottak össze. E modell alakulásának, fejlődésének vizsgálata vált lehetségessé Molnár és munkatársai (2015) Koncepciójának elemzése. Kotschy és munkatársai 2016-ban a gyakornokok mentori támogatásához készítettek segédletet a

¹²⁶ Észtországban éppen ebben az évben vezették be a pályakezdő tanárok indukciós rendszerét (European Commission, 2010), tehát az ott felhalmozódott tapasztalat rendkívül értékes volt a hazai neveléstudomány és tanárképzés számára.

többször átdolgozott Útmutató első kiadásával (2016) egy időben. A Kotschy és munkacsoportja által összeállított segédanyag a legátfogóbb munka a gyakornokok mentori támogatásával kapcsolatban, elsősorban ez indokolta bevonását az elemzésbe; másodsorban azonban az, hogy Kotschy Beáta (M. Nádasi Máriához hasonlóan) részt vett az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) kidolgozásában, ám azt követően nem az ELTE, hanem az EKE munkacsoportjában végezte munkáját, így a mentorálás és a mentorképzés az előzőtől esetlegesen eltérő irányának tanulmányozására nyílik mód általa. Az Útmutató a mesterpedagógus előmeneteli rendszer alapidokumentumaként a mentorok mint mesterpedagógusok tevékenységeit, elvárt tudását, kompetenciáit mutatja be, és ezzel kapcsolatos szakmai állásfoglalásként jelentősége vitathatatlan. Az első változatában közölt mesterpedagógus kompetenciákra továbbá Kotschy és munkatársai is hivatkoznak, továbbá ez a munka fogalmazta meg a azoknak a mesterpedagógus pályázatoknak az elvárásrendszerét, amelyeket doktori kutatásom során elemezni fogok. E munkák rámutatnak a mentorálás és a mentori támogatás kiterjesztésének igényére a hazai köznevelés és tanári szakmai fejlődés rendszerében, ezzel kapcsolatban rámutatnak a mentorok felkészítésével kapcsolatos további elvárások megjelenésére.

6. A kutatás módszere

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében a dokumentumelemzést végeztem.

6.1. Adatgyűjtés és adatfeldolgozás

A kutatás során felhasznált dokumentumok adatait saját fejlesztésű táblázat segítségével gyűjtöttem össze. Elemzésemben az alábbi kérdéseket vizsgálom:

I. Milyen feladatkört/szerepet töltenek be a tanárok felkészülésében? Milyen oktatáspolitikai célt szolgál a mentorálás?

I./1. A tanárképzés/a tanárrá válás/a tanári szakmai fejlődés mely szakaszában játszanak szerepet?

I./2. Kit mentorálnak?

I./3. Tanárképzőknek tekintik-e a mentorokat?¹²⁷

I./4. Milyen szerepet töltenek be a mentorok a tanárok képzésben/korai szakmai fejlődésében?

II. Milyen a mentorok tudása/tanulása/felkészítése?

II./1. Mik a mentorrá válás szakmai előfeltételei?

¹²⁷ Az újabb uniós források (European Commission, 2013, 2014) nem kizárólag a felsőoktatási szféra azon szereplőit tekintik tanárképzőnek, akik az eredeti tanárképzés intézményeiben működnek, hanem mindazokat a szakembereket, akik a tanárok formális képzésében aktívan részt vesznek, így a mentorokat is.

II./2. Szükséges-e a mentorok speciális felkészítése?

II./3. Milyen támogatási formák nyújtására kell a mentoroknak felkészülniük? (A mentori támogatás területei)

II./4. Milyen elvárások fogalmazódnak meg a mentorok felkészültségére/tudására vonatkozólag?

Az adatok rendszerezése révén lehetőség nyílt arra, hogy az eltérő felépítésű és belső logikával megalkotott dokumentumokból kiemelhessem azokat a szakirodalom alapján kikristályosodó és a dolgozat témája szempontjából releváns elemeket, amelyeket a mentorálás pedagógusok szakmai tanulásában, fejlődésében, fejlesztésében betöltött szerepének megértésében a legfontosabbakként azonosítottam, mert csomópontokként meghatározzák a rendszerszintű gondolkodást. A kategóriák kialakítása a grounded theory elvárásrendszerének megfelelően a szakirodalommal és a kutatási anyaggal való folyamatos reflektív „párbeszédben” történt. A főkategóriák meghatározását adatgyűjtés, az adatok rendszerezése követte, ez után nyílt lehetőség a főkategóriák felülvizsgálatára, pontosítására, újabb adatgyűjtésre az esetlegesen kialakított alkategóriák mentén. Különösen igaz volt ez a II./4. kategória esetében, ahol a mentori feladatok és ennek megfelelően a mentoroktól elvárt tudáselemek rendszerezése, összevetése komoly nehézséget jelentett. Itt az elvárások, – különösen a hazai anyagokban közölt – kompetenciasorok újbóli és újbóli alapos elolvasása, értelmezése, kategorizálása vezetett el az alkategóriák megalkotásához.

A kategóriák mentén megvalósítandó elemzés megmutatja a mentorálás rendszerének, rendszerszintű értelmezésének hasonlóságait, különbségeit és alakulását az utóbbi két évtized során nemzetközi és hazai térben, ezáltal a mentorálásról való rendszerszintű gondolkodás bizonyos trendjeinek bemutatása válik lehetővé.

A kutatás eredményei kiindulópontul szolgálnak a kutatás következő szakaszaira nézve.

7. Eredmények

A kutatás egyik fő célkitűzése volt, annak megértése, hogy milyen feladatkört/szerepet töltenek be a mentorok a tanárok felkészülésében, milyen oktatáspolitikai célt szolgál a mentorálás. A kutatás eredményeit az adatgyűjtés alapján elkészített 8. táblázat mutatja be.

	Krull, 2004	EUC, 2010	EUC, 2013	EUC, 2014	Ajánlás és Jav., 2009	M. Nádasi, 2010-11	Molnár, 2015	Kotschy, 2016	Útmutató, 2016/2019
I./1.	IP (TK – Gyak + PK)	IP	KP (TK + IP)	IP (TK – Gyak + PK)	TK – Gyak + (PK – GYSZ)	TK – Gyak	TK – Gyak + (PK – GYSZ)	PK – GYSZ	Minden ped. kolléga
I./2.	Ped.hallg. Ped.jelölt Pályak.ped.	Pályak.ped.	Ped.hallg. Ped.jelölt Pályak.ped	Ped.hallg. Ped.jelölt Pályak.ped.	Ped.hallg. Ped.jelölt (Pályak.ped.)	Ped.hallg. Ped.jelölt	Ped.hallg. Ped.jelölt (Pályak.ped.)	Pályak.ped.	Minden ped. kolléga
I./3.	-	Nem	Igen	Igen	-	-	-	-	?
I./4.	Az iskola mint munkahely valós közegében								
	Optimalizál, támogat (SZF)	Szakmai/ Érzelmi/ Szociális támogatást nyújt	Felügyel (támogat) (munka/SZF?)	Hosszútávú irányítást (támogatást) nyújt	Irányít (munka, SZF), „Minden tev. gondozója”	Támogat (SZF) bevezet (int.)	Támogat együttműködik bevezet (int.)	Támogat (SZF + minősítő eljárás/gyakornoki vizsga)	Támogat (SZF + pálya/int. szoc., beilleszkedés)
II./1. a	Intézményi pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalat								
	Megfelelően képzett	-	-	-	Felsőfokú iskolai végzettség és szakképzettség/ Megfelelő szintű tanári végzettség				
					A pedagóguskompetenciák kiváló/magas szintű birtoklása				
					Pedagógus-szakvizsga, Intézmény-vezetői támogatás	Osztályfőnöki gyakorlat, A szakmai fejlődés, fejlődőképesség bizonyítása, Elhivatottság (mentori), Alkalmasság (az iskola vezetése szerint) (Mentori kompetenciák)	Mentori kompetenciák	Korábbi mesterpedagógus-tevékenységek, Mesterpedagógus-kompetenciák	
II./1. b	Intézményi háttér								
II./2.	Igen								

	Krull, 2004	EUC, 2010	EUC, 2013	EUC, 2014	Ajánlás és Jav., 2009	M. Nádasi, 2010-11	Molnár, 2015	Kotschy, 2016	Útmutató, 2016/2019
II./3.	Szakmai, érzelmi támogatás az iskola közegében	Szakmai, személyes, szociális támogatás ¹²⁸			Szakmai, érzelmi, szociális támogatás az iskola közegében	Szakmai, érzelmi, szociális támogatás	Személyes és szakmai támogatás (intézményi szocializáció)	Szakmai, szociális (nem hangsúlyosan: személyes) támogatás	Szakmai, érzelmi, szociális támogatás
II./4.	Külön táblában								

8. táblázat: A mentorok és a mentorálás oktatáspolitikai szerepe

¹²⁸ A támogatási területek e hármass felosztása és a hozzájuk tartozó fogalmak ('professional' – 'szakmai', 'personal' – 'személyes', 'social' – 'szociális') eredetileg a Kézikönyvben tűntek fel (Snoek, 2009), és azóta is használatosak mind az uniós, mind a hazai dokumentumokban. A Kotschy és munkatársai által készített Segédanyag (2015) kibővítetten értelmezi a három fogalmat: „A bevezető szakaszban a mentori támogató rendszer három területe: szakmai (szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben) támogatás; személyes támogatás a szakmai identitás kialakulásában; intézményi, szakmai közösségi beilleszkedés támogatása.” (Kotschy et al., 2015. p. 7.). Ez az értelmezés a hazai szakirodalomban általánosan elfogadottnak tekinthető.

Az eredmények szerint¹²⁹ a mentorok feladatkörének folyamatos bővülése figyelhető meg a mentori rendszerek bevezetése óta Európában és hazánkban egyaránt. A korábbi források – az akkori szakirodalomnak megfelelően – kifejezetten a pedagógusok legifjabb korosztályának mentori támogatására koncentrálnak (Krull, 2004 és European Commission, 2010),¹³⁰ de nem tükröznek egységes álláspontot a tekintetben, hogy a pályakezdő pedagógusok mely csoportját kell benne részesíteni. Ez egyrészt a tanárképzés szerepének és a pályakezdő (indukciós) szakasznak/periódusnak eltérő és sokféle értelmezéséből, jogi szabályozásából eredt (lásd pl. Stéger, 2010), másrészt két egyidejűleg jelentkező probléma: a pedagógusképzés (elsősorban a tanárképzés) gyakorlati oldalát érő erős kritika és a pedagóguspálya demográfiai válságának megoldása érdekében teendő lépések miatt adódott a nemzetközi térben. Ezzel ellentétben a hazai dokumentumok elemzését a pályakezdés szakaszainak elkülönítése nem nehezíti az oktatáspolitikai – a köznevelés, korábban közoktatás (lásd például a pedagógusok előmeneteli rendszerét, életpályamodelljét) és a felsőoktatás, azon belül a pedagógusképzés – szigorú központi szabályozottsága miatt (Nagy et al., 2017, 2018; a pedagógusképzésre és –továbbképzésre vonatkozó jogszabályokat lásd az 1. mellékletben). Az Európa-szerte jelentkező, illetve prognosztizálható pedagógushiány 2010 körül Magyarországon még nem tűnt fenyegetőnek, a tanárképzés 2006-ban kezdődött bolognai típusú átalakítása azonban felvetette, egyben lehetővé tette az iskolai gyakorlatok szerepének újragondolását és súlyának növelését (A Bolognai Nyilatkozat, 1999; Hunyadi, 2009, 2010; Pukánszky, 2012). Így hazánkban alapvetően tanárhallgatók/tanárjelöltek (Javaslatok, 2009; M. Nádasi, 2010-11) összefüggő szakmai gyakorlatának mentori támogatásában gondolkodtak az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) szerzői, ez utóbbi dokumentum azonban már szót ejt (lásd V. fejezet: A gyakorlati féléven túlmutató, hosszú távú javaslatok) arról, hogy a mentorok a pályakezdők/gyakornok fejlődését is segítsék – Javaslatok, 2009). E törekvés a pályakezdés és az indukciós szakasz jelentőségének felismeréséhez köthető, ami az uniós dokumentumokban az évtized során folyamatosan, majd a Handbookban az említett folyamatok eredményeként markánsan megjelent (European Commission, 2010). Ez az irány a későbbiekben az uniós legtöbb országában, így Magyarországon is megerősödött, és rendszerelemmé vált (Molnár et al., 2015; Kotschy et al., 2016; Útmutató, 2016; lásd alább, jogi szabályozás). Ennek a fejlődésnek köszönhető hazánkban a vezetőtanár, a gyakorlatvezető mentor és a közoktatási mentor fogalmának különválasztása (Molnár et al., 2015). E folyamatot támogatta, hogy az osztott (bolognai)

¹²⁹ A mentori feladatkör változására határozottan rávilágít annak vizsgálata, hogy a tanárképzés/a tanárrá válás/a tanári szakmai fejlődés mely szakaszában játszanak szerepet, és ennek megfelelően kiket támogatnak a mentorok.

¹³⁰ A fejlődés hazai irányának megfelelően a tanárjelöltek és a gyakornokok támogatása kidolgozottabbnak, kiforrottabbnak látszik a dokumentumokban, míg a kollégák támogatása sokkal vázlatosabb.

tanárképzési modell után 2013-ban megtörtént az osztatlan modell bevezetése, melyben az összefüggő tanítási gyakorlat időkerete félévesről egyévesre nőtt (lásd a vonatkozó jogszabályokat – 1. melléklet).

A tanulmányozott irodalmak szerint a tanári pályakezdés mentori támogatását mind tágabban értelmezték, az uniós és a hazai oktatáspolitikában a kétezres évek második évtizedének derekáig a mentorálást a pályakezdők mindkét fő csoportjára (a tanárképzésben intézményi gyakorlataikat teljesítő hallgatókra, jelöltekre és a pedagógusi pályájuk első szakaszában, de már oktatási-nevelési intézményben munkavállalóként megjelenő fiatal pedagógusokra) kiterjesztették (Krull, 2004; European Commission, 2010, 2013, 2014; Molnár et al., 2015; Útmutató, 2016/2019). A fejlődés hazai irányának megfelelően előbb a tanárjelöltek egyéni összefüggő gyakorlatát, majd, illetve ezzel párhuzamosan a pályakezdő pedagógusok gyakornoki státuszát (így közvetetten ezek mentori támogatását) hazánkban jogszabályi szinten szabályozták:

- A pedagógusképzés szabályozása megköveteli a képzés befejező szakaszában az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat teljesítését, melyet a pedagógus-hallgatók a köznevelés intézményeiben mint partnerintézményekben végeznek (Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag Budapest, 2009. április 21.),
- egyidejűleg az életpálya-modellben bevezetésre került a gyakornoki szakasz, melyet szintén mentor támogat.

Habár arra, hogy a pedagógusoknak karrierútjuk teljes tartamán át hatékony személyes és szakmai támogatásra van szükségük (European Commission, 2010, p. 5.), és hogy a mentorok nem csak a pályakezdő tanárok mentorálásában működhetnek közre, a tantestület tanulásának facilitátorai is lehetnek (European Commission, 2010, p. 18.), az uniós források már több, mint tíz esztendeje figyelmeztettek (European Parliament, 2008; European Commission, 2010; European Commission, 2013, 2014), az említett munkák alapvetően a mentoroknak a pályakezdés támogatásában játszott szerepének és e munkát támogató tanulásának problematikájára fókuszálnak. Valós igényként csak később (mindössze néhány évvel ezelőtt) jelent meg a már pályán lévő pedagógusok mentorálásának igénye, azaz, hogy a mentorok kollégáik formális és munkahelyi informális tanulását is aktívan támogassák. A támogatandók csoportján belül kiemelt célcsoportokként azonosítja az irodalom azokat a pedagógusokat, akik valamilyen okból nehézségekkel, problémákkal találják szembe magukat pályájuk valamely szakaszán (Molnár et al., 2015). Ilyenek lehetnek a hosszabb távollét,

kihagyás (pl. szülési szabadság miatt), sajátos problémák észlelése (pl. konfliktuskezelés, módszertani fejlődés igénye, kiégés megelőzése stb). Az előbbinél is újabb fejlemény, hogy a legutóbbi szakirodalmak már a pedagógusok folyamatosan jelentkező szakmai tanulásának, fejlődési igényeinek, továbbá a nevelőtestületek tanulószervezetté alakulásának támogatójaként tekintenek a mentorokra (Útmutató, 2016/2019). Ez az igény már a hazai szakirodalomban is megjelent, és folyamatosan erősödik (lásd például az Útmutatóban, 2016/2019), ám mindez nem járt együtt a mentorok folyamatos szakmai tanulását segítő támogatórendszer kiépítésével.¹³¹

A mentorok kulcsszerepét a pedagógusok korai pályafejlődésében kezdettől fogva elismerte és elismeri mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom, arról azonban nem tettek említést, hogy tanárképzőknek tekintik-e a mentorokat, vagy sem (Krull, 2004; European Commission, 2010; Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015; Kotschy et al., 2016). A Handbook szerzői egyértelműen nem sorolták e csoportba a mentorokat (European Commission, 2010). Ezekben a forrásokban a mentorok egyértelműen a tanárképzés külső – bár kétségkívül szakértő – segítői, de nem tanárképzők. A szakirodalmi elemzés e kérdésben a kétezres évek második évtizedében gyökeres fordulatot jelez: a Supporting Teacher Educators... (European Commission, 2013, ezt a gondolatot viszi tovább a European Commission, 2014) című dokumentum a mentorokat **tanárképzőknek** tekinti abban az értelemben, ahogyan e fogalmat a European Trade Union Committee for Education (ETUCE, 2008) meghatározását alapul véve használja: „*tanárképzők mindazok, akik a tanárképzésben szerepet játszanak*” (p. 7.), azaz „*akik a tanárhallgatók ('student teachers') és a tanárok (formális) tanulását aktívan facilitálják*” (p. 8.). A tanárképzők között a mentorok azok a személyek, akik tapasztalt tanárokként az eredeti tanárképzésben a tanítási gyakorlatok során, majd az azt követő indukciós szakaszban (European Commission, 2010) az iskolában mint munkahelyi valós közegben (Krull, 2004; European Commission, 2013, 2014) a tanár hallgatók, a tanárjelöltek, (és) a pályakezdő tanárok fejlődését szakmai, érzelmi téren és szakmai szocializációjuk terén támogatják.¹³² A dokumentum kiemeli azt, hogy a mentorok tanárképzőkként történő azonosítása szakmai identitásuk alakulásának szempontjából kiemelten fontos annak ellenére, hogy ők saját magukat nem feltétlenül tekintik tanárképzőknek, vagy identitásuk kettős – esetleg elsősorban tanári (European Commission, 2013, p. 13.; Swennen et al., 2010) –, mert „*A kollektív identitás segít a csoportnak a közös*

¹³¹ Korai példája ennek a szakirodalmfeldolgozásban bemutatott finnországi VERMEE-projekt, amely mind pályakezdő, mind gyakorlott pedagógusokat tömörítő mentoráló csoportok működtetését célozza.

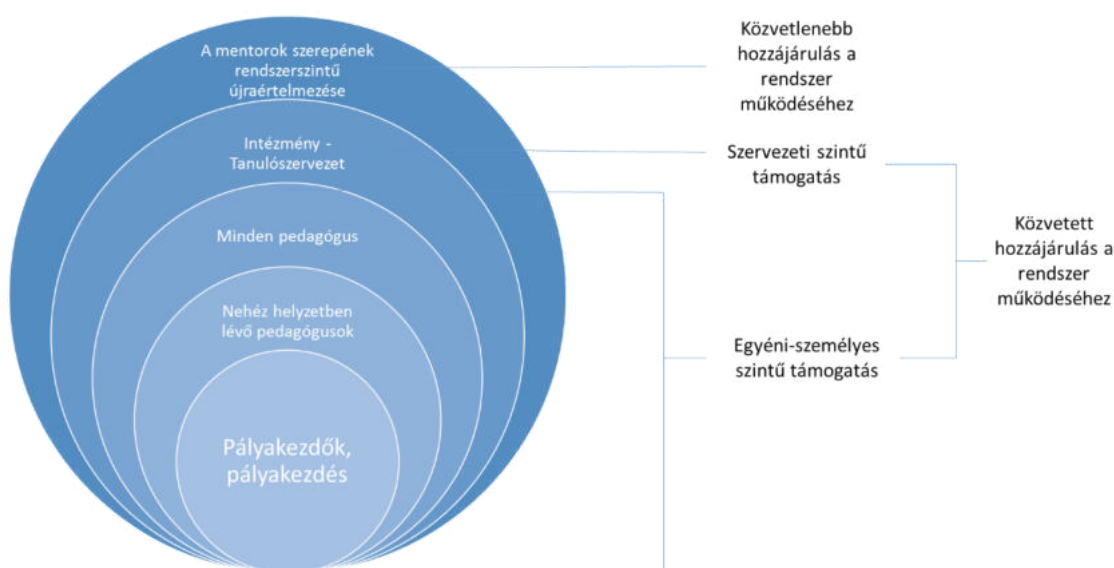
¹³² A dolgozat alapvetően a mentoroknak a pályakezdés támogatásában játszott szerepének és e munkát támogató tanulásának problematikájára fókuszál, de a mentorok nem csak a pályakezdő tanárok mentorálásában működhetnek közre, a tantestület tanulásának facilitátorai is lehetnek (European Parliament, 2008; European Commission, 2010; European Commission, 2013, 2014).

célok, értékek és filozófia kialakításában.” Továbbá „*A szakmai identitás szorosan összekapcsolódik a minőség kérdésével is, mivel a szakmai csoport egésze határozza meg, hogy milyen szabványokat kell alkalmazni a tagjaira.*” (European Commission, 2013, p. 8.) Ez a gondolat a vizsgálatba bevont hazai anyagokban nem jelenik meg, és úgy tűnik idegen is a hazai gondolkodástól, ahol csak elszigetelten tapasztalható a mentorok tanárképzők közé sorolása: „*Az Európai Bizottság által elfogadott terminológia szerint pedagógusképzők mindazon személyek, akik részt vesznek a pedagógusjelölt és a pedagógus formális képzésében. Ebben a széles értelemben pedagógusképzőnek tekintjük a szaktudományok, a pedagógia, a pszichológia és a tantárgypedagógia (szakmódszertan) oktatóit, a gyakorlóiskolákban és a partneriskolákban dolgozó vezetőtanárokat, mentorokat, valamint a pedagógusok továbbképzőit is.*” (Falus & Estefánné, 2015, p. 7.). Habár személy szerint a fentiekkel teljesen egyetértek, a korábban kifejtettek okán kételkedem abban, hogy a szerzőknek igazuk lenne abban, hogy a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan már hazánkban is „*egyetértés van abban a tekintetben, hogy pedagógusképzőknek tekintjük mindazokat a személyeket, akik valamilyen formában hozzájárulnak a pedagógusjelöltek képzéséhez, a kezdő pedagógusok bevezető képzéséhez, és a gyakorló pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez.*” (Falus & Estefánné, 2015, p. 7.)¹³³

Sajátos jelenség figyelhető meg az Útmutatóban (2019), mely a pedagógusképzésben való aktív részvételt elvárásként fogalmazza meg a mentorokkal szemben. Ez az elvárás messze túlterjed a mentoráltak támogatásán: a más tanárképzőkkel való együttműködésen és kapcsolattartáson túlmenően magában foglalja a kutatásban, a szakmai közéletben, a képzésben és képzési programfejlesztésben való közreműködést is (lásd Útmutató, 2019. p. 13., 21., valamint 10.4. melléklet). Ezek a tanárképzés hazai rendszerében hagyományosan tanárképzői feladatok, melyek olyan elméleti és gyakorlati tudásbázis meglétére alapoznak, melyek szintén a tanárképző szakemberek kompetenciái közé sorolhatók. Érdekes kérdés, vajon az Útmutatóban (2019) a mentorok új, tanárképzői szerepének körvonalai bontakoznak ki, vagy csak a velük kapcsolatos szakmai elvárások további szaporításának és új területekre való kiterjesztésének gyakorlata folytatódik.

¹³³ Az eredeti teljes idézet így hangzik: „*Ma már mind hazánkban, mind pedig a nemzetközi gyakorlatban egyetértés van abban a tekintetben, hogy pedagógusképzőknek tekintjük mindazokat a személyeket, akik valamilyen formában hozzájárulnak a pedagógusjelöltek képzéséhez, a kezdő pedagógusok bevezető képzéséhez, és a gyakorló pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez. Az Európai Bizottság által elfogadott terminológia szerint pedagógusképzők mindazon személyek, akik részt vesznek a pedagógusjelölt és a pedagógus formális képzésében. Ebben a széles értelemben pedagógusképzőnek tekintjük a szaktudományok, a pedagógia, a pszichológia és a tantárgypedagógia (szakmódszertan) oktatóit, a gyakorlóiskolákban és a partneriskolákban dolgozó vezetőtanárokat, mentorokat, valamint a pedagógusok továbbképzőit is.*” (Falus & Estefánné, 2015, p. 7.)

A bemutatott folyamat arra utal, hogy a mentorok az elmúlt húsz évben lezajlott változások következtében a pedagógusi pályakezdés kulcsfontosságú szereplőiből fokozatosan általában a pedagógusok szakmai tanulásának és fejlődésének, majd intézményük – szervezeti szint – tanulószervezetté válásának támogatóivá léptek elő. A folyamat betetőzésekként már körvonalazódik a mentorok – ha nem is egyéni szereplőkként, hanem foglalkozási csoportként – rendszerszintű, pedagógusképzői, -továbbképzői szerepe. Erre utal az, hogy számítanak részvételükre a képzési programok tervezésében és megvalósításában, kutatási tevékenységben (Útmutató, 2016/2019), valamint hogy pedagógusképzői identitásuk kialakításának, megerősítésének igénye már megjelent a vizsgált irodalomban (European Commission, 2013, 2014).



12. ábra: A mentorok szerepének változása, differenciálódása, fokozatos kiterjesztése

A mentorok szerepének változása, differenciálódása, fokozatos kiterjesztése, a mentorok tanárképzőkként való azonosításának kérdésköre abba az irányba visz tovább, hogy megvizsgáljam, milyen sajátos szerepet töltenek be a mentorok a pedagógusok korai pályafejlődésében. Az elemzett források alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a tanárképzés szereplői között a mentorok azok a személyek, akik tapasztalt és kiváló tanárokként (1) az eredeti tanárképzésben a tanítási gyakorlatok során, majd (2) az azt követő gyakornoki szakaszban **az iskolában mint munkahelyi valós közegben** a tanár hallgatók, a tanárjelöltek, (és) a pályakezdő tanárok/gyakornokok fejlődését és tanulását támogatják. A mentori támogatás tartalmának tekintetben csak abban egységesek a források, hogy **a támogatás a szakmai tanulást és fejlődést szolgálja**, abban már kevésbé, hogy ezen felül milyen területekre terjed ki, és abban sem, hogy a támogató tevékenységet milyen más tevékenységgel kapcsolják össze, azaz merre tolódik el annak fókuszja:

- Míg a nemzetközi források többsége a szakmai/szakmaszocializációs mellett a személyes-érzelmi jellegű támogatás fontosságát is hangsúlyozza, addig a hazaiak szinte kizárólag a szakmai/szakmaszocializációs támogatás területére koncentrálnak (alább lásd bővebben).
- A támogatás fókuszja a pedagógusok tanulására (Krull, 2004) esik, de eltolódhat az irányítás (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; European Commission, 2014), a felügyelet (European Commission, 2013) és az együttműködés (Kotschy et al., 2016) irányába is. A szakmai fejlődés és tanulás támogatása mellett megjelenhetnek benne speciális elemek, mint a bevezetés (a szakmai és az intézményi szocializáció támogatása értelmében), vagy a képesítő/minősítő vizsgára/eljárásra való felkészülés, ennek részeként a portfólió elkészítésének támogatása (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; Kotschy et al., 2016). Ezek az elemek vagy a mentoráltak célzott populációjának sajátos igényeiből vagy – hazánkban – a tanárképző intézmények egyedi és a jogszabályi környezet általános, de hazánkra speciálisan jellemző elvárásaiból erednek.
- A támogatást legtágabban az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) szerzői értelmezik, akik úgy fogalmazzák: (gyakorlatvezető) mentor: *„a féléves egyéni hallgatói gyakorlattal összefüggő minden iskolai tevékenység gondozója, a hallgató egyéni fejlődési terve megvalósításának legfontosabb szakmai támogatója.”* (p. 15.).¹³⁴

A mentorok tudása, tanulása, felkészültsége szempontjából vitán felül áll a szakirodalom szerint, hogy a mentoroknak feladatuk hatékony ellátásához szükségük van

- intézményi pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatra,
- ennek megszerzéséhez és munkájukhoz intézményi háttérre,
- a pedagógiai mesterségbeli tudás bizonyos (minél magasabb szintű) fejlettségére. (Ez utóbbit a hazai források többféleképpen említik: *„kiváló tanár”*, esetleg *„kiemelkedő felkészültségű/képességű tanár”* (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009), *„saját szakterületén kiváló tanár”* (M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015), a nyolc pedagóguskompetencia kiváló birtoklása (Kotschy et al., 2016); az Útmutatóban (2016/2019) e kivánalmak, megfogalmazások mindegyike megjelenik (lásd p. 14. és 94.). A külföldi források ilyen kívánalmat nem említenek, ám vélhető, hogy ezekben a *„tapasztalt tanár”* kifejezés egyben a szakmai kiválóságra is utal.)

¹³⁴ Itt kell szót ejteni arról, hogy ezek a dokumentumok a gyakorlatvezető mentor fogalmát a később az ELTE-n keletkezett anyaggal éppen ellentétesen használják: gyakorlatvezető mentor ez esetben a partneriskola (partnerintézmény) mentorpedagógusa, aki az egyéni összefüggő gyakorlaton támogatja a jelöltet, őket Molnár és munkatársai (2015) közoktatási mentoroknak nevezik. Ebben az anyagban a gyakorlatvezető mentor a gyakorló intézmény vezetőtanára, akit az Ajánlásban (2009) és a Javaslatokban (2009) gyakorlatvezető tanárnak (p. 14.) neveznek. M. Nádasi és munkatársai (2010-11) többnyire abban az értelemben használják a gyakorlatvezető mentor kifejezést, ahogy az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009), de már megjelenik benne a közoktatási mentor fogalma is – ugyanebben az értelemben.

- Mindezekon felül a hazai anyagokban megjelennek a speciális mentori kompetenciák is (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015; Kotschy et al., 2016; Útmutató, 2016/2019). A mentori szakvizsga meglétét csak az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) követeli meg, az osztályfőnöki gyakorlat, a szakmai fejlődés, fejlődőképesség bizonyítása, a mentori elhivatottság és az alkalmasság (az iskola vezetése szerint) explicite az ELTE szakmai műhelyeiből kikerült anyagokban jelenik meg (M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015), a mentori kompetenciák, a szövegek szellemisége (az Útmutató (2016/2019) esetében a pályázati feltételek) voltaképpen tartalmazzák az utóbbi elemeket is (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; Kotschy et al., 2016).

A mentorálás korai szakirodalmában egymásnak ellentmondó vélemények olvashatóak azzal kapcsolatban, vajon van-e szükségük a mentoroknak speciális felkészítésre, vagy sem (Krull, 2004). A dokumentumok elemzése szerint ez a kérdés már eldőlt: a dokumentumok tanúbizonyága szerint a mentoroknak sikeres és hatékony munkavégzésük érdekében speciális és releváns felkészítésre van szükségük. Ennek a felhalmozódott tapasztalatok mellett oka lehet az is, hogy a mentori szerepek nem csak a mentoráltak köre, de a támogatási formák tekintetében is folyamatosan újabb területekre terjednek ki: a szakmai felkészülés támogatása mellett fokozatosan teret nyert az érzelmi/személyes és a szakmaszocializációs támogatás. A képet tovább árnyalja, hogy a mentoráltak egyes csoportjainak eltérő igényei szerint a feldolgozott források más-más képet mutatnak azzal kapcsolatban, hogy mely területeken/milyen fajta támogatást nyújtson a mentor.

A mentorálás különböző modelljei (lásd 1. táblázat: A mentorálás modelljei) nem egyformán súlyozzák ezeket a területeket. A külföldi források e modellek összehasonlítására, és azok előnyeinek egyesítésére, a támogatás területei közötti egyensúly megteremtésére, megőrzésére törekedtek (Krull, 2004; European Commission, 2010, 2013, 2014). Hazánkban a mentorálás és a mentorképzés bevezetését a külföldi példák beható tanulmányozása előzte meg (lásd például Kotschy, 2007, 2009; Falus, 2010, Stéger, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11 stb.). Falus Iván és Stéger Csilla tanulmánya a Pedagógusképzés című lapban (2010) a mentori feladatok és a támogatási területek értelmezésére vállalkozott. Munkájukra, ahogyan a mentorálás hazai gyakorlatának kidolgozására elsősorban és alapvetően a nem sokkal előbb megjelent Kézikönyv tette a legnagyobb hatást (European Commission, 2010). E könyv és annak hazai értelmezése szerint

- a szakmai támogatás „a pályakezdő tanár szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben való” (Stéger, 2010, p. 37.; Kotschy et al., 2016, p. 7.) segítségét jelenti. Így ez a feladat messze túlmutat a szaktanári tevékenységgel kapcsolatos feladatok körén (és szorosan

összekapcsolódik a pályáját kezdő pedagógus szakmai szocializációjával, az iskolai szervezetbe való beilleszkedéssel), kiterjed: a) a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységekre; b) a szaktárgy tanításán kívüli pedagógiai, nevelési alaptevékenységekre; c) az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerésére (Javaslatok, 2009, pp. 8-9.). Mindez azt jelenti, hogy a mentor, aki a mentorált *„minden iskolai tevékenységének gondozását”* végzi (Javaslatok, 2009, p. 46.), *„bevezeti a tanárjelöltet, gyakornokot az iskolabelső világába, a tanításon kívüli tevékenységbe”* (Molnár et al., 2015, p. 4.), mert a mentorálás alapvető célja az önálló tanári munkára való felkészülés támogatása (Molnár et al., 2015, p. 4.), ennek érdekében a pedagóguskompetenciák (ismeretek, képességek és attitűdök) fejlesztése (Javaslatok, 2009, pp. 19-20.; Kotschy et al., 2016, p. 6.; Útmutató, 2019, pp. 122-3.).

- A személyes támogatás tartalmának értelmezésében alapvetően Stéger (2010) tanulmányára támaszkodhatunk. Egyértelműen ezt az értelmezést viszik tovább Kotschy és munkatársai (2016), és vélhetően erre utalnak (bár részletesebben nem fejtik ki) Molnár és munkatársai (2015). E definíció szerint a személyes támogatás a pályakezdő tanár szakmai identitásának kialakulását célozza, segíti (Stéger, 2010, p. 37.; Kotschy et al., 2016, p. 7.; Imre & Imre, 2016, pp. 35-36.). Stéger megjegyzi, hogy *„a személyes támogatás [...] részét képezi az érzelmi támogatás”* (Stéger, 2010, p. 37.). Ez azért bír kiemelt jelentőséggel, mert *„A PLA keretében megkérdezett pályakezdő tanárok mindegyike a támogatások közül az érzelmi támogatást tartotta a legfontosabbnak.”* (Stéger, 2010, p. 37.).

A források – részben igazodva ahhoz, hogy a mentoráltak mely csoportjának tanuláshoz kapcsolódnak – némiképp eltérően vélekednek a támogatás területeinek súlyozásával kapcsolatban is: a tanárjelöltek esetében a korábbi irodalomban egyaránt jelen van a szakmai, a személyes (érzelmi) és az intézményi, szakmai szocializáció támogatása (Javaslatok, 2009; M. Nádas et al., 2010-11) – habár az érzelmi támogatás kisebb súllyal. A mentorok tevékenységének támogatása (Kotschy, 2016) szintén megjeleníti e három területet, de a többi 2014 utáni forráshoz hasonlóan alapvetően a szakmai, szakmaszocializációs aspektust hangsúlyozza (Molnár et al., 2015; Útmutató, 2019). Ez arra utal, hogy hazánkban a mentorálást elsősorban a pedagóguskompetenciák fejlesztését, a szakmai fejlődést és tanulást és/vagy a szakmai szocializációt segítő, támogató folyamatként és tevékenységként értelmezték, és ebből kifolyólag leértékelődött annak személyes, különösen érzelmi aspektusa, amely a mentorálás hazai rendszerének előkészítésekor még sokkal fontosabbnak tűnt (Krull, 2004; Stéger, 2010). Ezt az értelmezést támogatja azonban, hogy az érvényes

hazai jogszabályi környezet „*elsősorban a szakmai segítségnyújtásra tér ki, a közösségi beilleszkedés támogatása nem hangsúlyos, a személyi támogatás pedig nincs nevesítve*” jegyzi meg a 326/2013. Korm. rendelet és a CXC. köznevelési törvény szövegét elemezve tanulmányában Imre és Imre (2016, pp. 35-36.). A mentori támogatás tehát a hazai rendszerben elsősorban szakmai támogatásként, a szakmai tanulás támogatásaként értelmeződik, a támogatási formák közül a dokumentumok szintjén ez dominál.

A mentor nyújtotta érzelmi támogatás a tanulmányozott hazai anyagokkal szemben a nemzetközi szakirodalomban az utóbbi időben sem szorult háttérbe (lásd pl. Ricci & Zetlin, 2013; Liu, 2014; Adhikari, 2016), pedig a témában végzett hazai kutatások arra engednek következtetni, hogy a pályakezdők igényelnék az érzelmi támogatást. A mentorok véleménye azonban megoszlik a tekintetben, hogy az érzelmi támogatás mennyire fontos, és hogy ennek biztosítása feladatuk-e (lásd Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Gál et al., 2014; Jankó & Szemerszki, 2016; Kállai & Sági, 2016; Kovács, 2015; Sallai, 2015). Az érzelmi támogatás elhanyagolása azért kifogásolható erősen, egyrészt mert a pályakezdő pedagógusok nehézségei sok tekintetben érzelmi jellegűek (lásd Veenman, 1984; Szivák, 1999; Korthagen, 2010), másrészt ez az attitűd – a személyes/érzelmi aspektuson túl – más „alrendszerek” vonatkozásában is kihatással lehet a pályakezdő pedagógusok (tanárjelöltek és gyakornokok) fejlődésére.

A mentorok szerepének – a választott mentorálási modellhez illeszkedő, vagy azokat szintetizáló – rendszerszintű értelmezése, és a pedagógusok tudásával szemben támasztott elvárások rendszere hatással van arra, milyen elvárások fogalmazódnak meg a mentorok felkészültségére vonatkozólag. A kutatás e szakaszának egyik legnehezebb feladata volt a mentori tudás területeinek áttekintése, rendszerezése. Ennek két fő oka volt: (1) a mentorok tudásával kapcsolatban az egyes dokumentumokban meghatározott tudás nagyon sokféle volt, és a területek csak részben fedték egymást; (2) az elvárt tudás nyelvi megragadását szintén a sokszínűség jellemezte – ami a források nagyon aprólékos tanulmányozását és összevetését tette szükségessé. Hasonló odafigyelésre volt szükség annak megértéséhez, hogy egy-egy terület (pl. reflektivitás) fontosságát a mentoráltak fejlődése szempontjából általánosságban hangsúlyozza-e a forrás, vagy olyan értelemben, hogy az adott terület fejlődésének támogatása a mentorok feladata-e. E munka eredményeként jött létre az alábbi (8.) táblázat, amely egyben támpontot nyújt az elvárt tudás bemutatásához.

	Krull, 2004	EUC, 2010	EUC, 2013	EUC, 2014	Ajánlás és Jav., 2009	M. Nádasi, 2010-11	Molnár, 2015	Kotschy, 2016	Útmutató, 2016/ 2019
Pedagógus kompetenciák fejlesztése, ¹³⁵	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A mentorálás elmélete és gyakorlata ¹³⁶				X	X	X	X	X	
Tanácsadás					X	X	X	X	
Reflektivitás/Kritikus gondolkodás					X	X	X	X	X
Értékelés/Visszajelzés	X			X	X			X	
A mentorálás pszichológiai aspektusai, Érzelmi problémák és kezelésük a mentorálás során (pl. a tanári pályakezdettség nehézségei, kiégés stb.)	X				X	X	X	X	
Tanári tanulás – Felnőtt tanulás (Andragógia)	X		X	X	x	x	X	X	x
A tanárrá válás szociológiai aspektusai						X	X	X	X
A tanárképzés, a képzési, indukciós, gyakornoki stb. program ismerete	x	X			X	X	X	X	
Kommunikáció és együttműködés a pedagógusképzés más szereplőivel			X						X

¹³⁵ Ide sorolom mindazokat a mentori tudáselemeket, amelyek a tanári mesterség elsajátításának, fejlesztésének mentori támogatására irányulnak, a pedagógusok tanulásának stimulációját szolgálják: ezek az eredményes és hatékony tanári osztálytermi munka, általános pedagógiai módszertan, jó gyakorlatok, szakmódszertan, tantárgypedagógia (IKT is), a tanulás és a tanítás általános aspektusai, a tanulók tanulása, a tanulók és a tanárok (mentoráltak) számára stimuláló tanulási környezet alakítása, osztályfőnöki tevékenység, kommunikáció, probléma- és konfliktuskezelés, a szakmai szocializáció, a tanári attitűdök stb.

¹³⁶ E kategóriába sorolom mindazokat a speciálisan mentori – tehát nem pedagógiai – kompetenciákat, amelyek a mentori munkát megalapozzák, így például a mentortanári módszertant (a tanóra megfigyelése, a gyakorlat modellezése, szervezése, alkalmazott eszközök és módszerek, mentori (ön-)reflexió stb.).

	Krull, 2004	EUC, 2010	EUC, 2013	EUC, 2014	Ajánlás és Jav., 2009	M. Nádasi, 2010-11	Molnár, 2015	Kotschy, 2016	Útmutató, 2016/ 2019
A közoktatási (köznevelési) intézmény ismerete, Intézményi szocializáció támogatása		X			X	X	X	X	X
A közoktatási (köznevelési) rendszer ismerete					X			x	
Interperszonális, kommunikációs, együttműködési, szervezési, vezetési készségek, autonómia és felelősségvállalás (szakmai és mentori)	X		X		X	X	?	X	
Mentori elkötelezettség, mentori attitűdök					X	X	X	X	X
Egyéb			Kutatás						X

9. táblázat: Milyen elvárások fogalmazódnak meg a mentorok felkészültségére/tudására vonatkozólag? (A dokumentumelemzési szempontsor II./4. kérdése)

A mentorálás, így a mentori munka egyik, hazai értelmezésben és számos mentorálási modellben legfontosabb aspektusa a szakmai fejlődés támogatása, olyan tanulási környezet megteremtése, amelyben a pedagógus kompetenciák fejlődése megvalósulhat. Ezt egyben minden forrás elvárja, az elvárás tartalmát azonban nem egyforma mélységben ismerhetjük meg a forrásokból. Ennek elsősorban az az oka, hogy a külföldi források az összefoglalás, míg a hazaiak a részletek tisztázásának igényét tükrözik erőteljesebben. (Ennek oka lehet a forrás tervezett hatókörének különbözősége (Falus, 2011). A uniós források alkotóinak az Európai Unió oktatási rendszereinek sokszínűségét kell tekintetbe venniük, a hazaiaknak a konkrét magyarországi céloknak, igényeknek kell megfelelniük – többek között a minél pontosabb, részletesebb leírás igényének. Hasonló jelenség tapasztalható a pedagóguskompetenciák esetében is, lásd Rapos & Kopp, 2015; Pesti et al., 2017 és Nagy et al., 2018).

A mentorálás elmélete és gyakorlata, illetve a tanácsadás – mely sok tekintetben hasonló az előzőhöz, mégsem azonosak – a hazai forrásokban játszanak elsősorban szerepet. Ezeknek alapos megismerése különösen fontos lehet olyan rendszer- és szervezeti környezetben, ahol a tanulás horizontális értelmezése nehézséget jelent a résztvevők számára.¹³⁷ Részben ugyanezért fontos, hogy a mentorok megismerjék a tanári tanulás mint felnőtt tanulás sajátosságait, aminek nem csak tanulásmódszertani jelentősége van, de a mentorok attitűdjeinek alakítását célozza, hisz a mentorok alapvetően tanárok, nem mindegyiküknek könnyű a mentoráltra felnőttként, partnerként tekinteni. Ez rámutat arra, mennyire fontos, hogy a mentorok a mentorálás keretében végbemenő kölcsönös tanulási folyamatot ne tudásátadásként, tanításként értelmezzék, saját szerepüket a mentorált tapasztalatszerzésének, tanulásának támogatásában, azt hatékonyan szolgáló tanulási környezet alakításában lássák. Ez még azoknak a tanároknak is nehézséget jelenthet, akik elkötelezettek a tanulóközpontú módszerek és attitűd iránt. Mentori attitűdjük formálása mellett a mentortanároknak szükségük van a megfelelő mentori módszertan és sok esetben a mentorálást, a mentori kommunikációt és kapcsolattartást hatékonyan támogató „nyelv” elsajátítására is. Mindezeket a problémákat jelezte a TISSNTE (2007) kutatás (lásd Jones, 2009; Kotschy, 2009).

A reflektivitás (önreflexió) a tanárképzés és a tanári pályafejlődés vonatkozásában nemzetközi szinten és hazánkban egyaránt hangsúlyos tényezőként jelentkezik (lásd pl. Szivák, Gazdag & Nagy, 2019, Útmutató, 2019). A reflexió jelentőségére minden forrás felhívja a figyelmet, a Kézikönyv (European Commission, 2010) egyenesen a korai

¹³⁷ Hasonló problémát jelez Jones (2009) a kritikus barát szerep megértésével, kezelésével kapcsolatban a kelet-európai mentortanárok esetében.

pályafejlődést „segítő” negyedik alrendszerként írja le. Ezzel a reflexiót bizonyos mértékig leválasztja a mentorálásról, és önreflexióként (*'self-reflection'*) a mentorált saját egyéni tanulásához sorolja, fejlődési, önfejlesztési stratégiaként azonosítja (p. 21.). Ezt a szemléletet továbbviszik a tanulmányozott uniós források, lásd: European Commission, 2013, 2014), miközben hangsúlyozzák a reflektivitás/önreflektivitás fejlesztésének fontosságát is, amelyben az eredeti tanárképzés (mint a szakmai reflektivitás megalapozója) mellett a mentorok (tapasztalt tanárok és tanárképzők) szerepe is jelentős, mert a velük folytatott reflektív párbeszéd tanári tanulásuk és szakmai fejlődésük minden területére jótékony hatással lehet, hisz ilyenkor a gyakorlatból (*'from practice'*) tanulnak (European Commission, 2014, p. 5.) A hazai források sem tagadják a mentoráltak önreflexiójának fontosságát, sőt kiemelik azt (gyakran elsősorban a Kézikönyvre hivatkozva), a mentorok szerepét ennek fejlesztésében azonban erősebben hangsúlyozzák, az mentoráltak reflektivitásának fejlesztését (és az arra vonatkozó tudás képességek meglétét) elvárják a mentoroktól.¹³⁸ A hazai szakirodalomban azonban jellemző egy másik – sokkal inkább konstruktivista alapú – megközelítés is (Kimmel, 2006; Szivák, 2010), amely szerint a reflektivitás fejlődését, fejlesztését a mentor és a mentorált közös erőfeszítései alakítják. Ezek a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy az érzelmek védekező reakciókként a tanári reflexiót gátló tényezők, amelyeknek kezelésében, megélésében a kezdő tanárt nem csak ösztönözni, segíteni is kell, mert enélkül a „párbeszéd” (Schön, 1983) a szituáció és a rá reflektáló személy között nem, vagy csak korlátozottan jön létre. Ennek oka, hogy *miközben „az érzelmi-indulati tényezők megbeszélése nagyon fontos”* (Szivák, 2010, p. 25.) ventillációs folyamat, a szituáció felidézése, feldolgozása *„újabb érzelmi megterhelést jelent”* (Kimmel, 2006, p. 39.), különösen, ha tekintetbe vesszük azt, hogy *„A tanítás mélyen személyes és érzelmileg is telített munka, és így a relaxációval járó érzelmi megpróbáltatás különösen erős lehet a tanárok és tanárjelöltek számára. Mindebből úgy tűnik, a tanárjelölti reflexió elősegítése során az érzelmi akadályok lebontása az egyik legfontosabb feladat.”* (Kimmel, 2006, p. 39.). A mindennapi pedagógiai munka sodrában azonban a problémás szituáció és a vele járó érzelmek feldolgozását szinte csak a mentor segítheti elég hatékonyan – ebben a feladatban nagy segítséget jelenthetnek a reflektív gondolkodás fejlesztését szolgáló eszközök (Szivák, 2010, 2014), amennyiben azokat és alkalmazásukat a mentor jól ismeri. Ez egyrészt visszautal a mentorálás pszichológiai aspektusaival kapcsolatos mentori tudás fontosságára, másrészt nagy felelősséget ró a

¹³⁸ A mentor *„képes a hallgató/kezdő pedagógus reflektivitásának (önreflexiójának) szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítására, fejlesztésére”* (Javaslatok, 2009, p. 58.); *„Ismeri a reflektív gondolkodás, a szakmai elemzés fejlesztésének módszereit, technikáit.”* *„képes fejleszteni a pályakezdők reflektív gondolkodását”* (Kotschy et al., 2016, p. 11.; 12.). Az Útmutató az említettekhez nagyon hasonlóan fogalmaz (lásd: p. 102.). Molnár és munkatársai (2015) óvatosabb megfogalmazással élnek, de a mentoroktól elvárják az önreflexiót segítő módszerek ismeretét, azért, hogy gyakorlatukban ezt alkalmazzák is (p. 11.).

támogatói szerepében magára maradt mentorra, mivel a hazai gondolkodásban és gyakorlatban az egyéni összefüggő gyakorlat mentori támogatása mellett megjelenik ugyan a szakértői támogatási forma (a gyakorlatvezető oktató személyében) és az önreflexió, ám elmarad a társak (*'peers'*) általi támogatás (lásd European Commission, 2010), a későbbi szakaszokban pedig a szakértők segítségét sem biztosítja a köznevelés pedagógus-továbbképzési rendszere. Ez a tendencia rámutat a hazai mentorálási rendszer egy kevésbé kedvező vonására, nevezetesen arra, hogy az indukciós szakaszban a gyakornokok szakmai fejlődésnek mentori támogatása nem illeszkedik „*átfogó pályaszocializációs folyamatba*”, amennyiben ezen a támogatási formák sokszínűségét értjük (vö. Falus, 2014; Imre & Imre, 2016).

A mentorálás pszichológiai aspektusainak mint a a mentori kompetenciák egy területének tanulmányozása¹³⁹ azért is nagyon érdekes, mert a szakirodalomban nagyon erős ambivalencia mutatkozik e területtel kapcsolatban a tekintetben, hogy éppen azok szerint a források nem hangsúlyozzák a mentorok ilyen irányú felkészítését, amelyek a terület jelentőségét kiemelik (uniós források), míg azok, amelyek a mentorálást alapvetően szakmai, szakmaszocializációs aspektusban értelmezik, a mentorok felkészítésében fontos elemként jelölik meg a mentori pszichológia tanulmányozását (hazai források). Ez összességében arra utal, hogy az érzelmi támogatás és az ezt támogató mentori pszichológia a mentorálásnak mindenképpen fontos vetülete, helyének, szerepének megértése, kidolgozása azonban már rendszerszinten is akadályokba ütközik. Ennek legfőbb okát abban látom, hogy a mentorálásban mint tevékenységben a pedagógia a segítő szakmákkal érintkezik, amelyeknek szakmai megközelítései nem feltétlenül egyeznek a neveléstudományával és az oktatáspolitikáéval. Az érzelmi támogatás értékének nem kellő hangsúlyozása, fel nem ismerése, elmaradása a mentorálás, a mentori kompetenciák szintjén azonban hatást gyakorolhat közvetlenül a mentorképzési programok tervezésére, (és részben ezeken keresztül) közvetetten a mentorok szerepértelmezésére, mentori attitűdjeik kialakítására. E szemlélet pedig (1) ellentétes a tanulót (a mentorálási folyamatban a pályakezdő pedagógust) – saját tanulásával kapcsolatos érzelmeivel egyetemben – középpontba állító tanulóközpontú pedagógiai elméletekkel (Vigotszkij, 2000; Fejes, 2007; Cubukcu, 2012) és gyakorlattal, amelyek a modern felsőoktatást, ezen belül a modern tanárképzést jellemzik (Richardson, 1996; Halász, 2009; Kálmán, 2013), és amelyek „*jelentőséget tulajdonítanak affektív elemeknek, értelmezik az attitűdök, nézetek szerepét*” (Rapos & Szivák, 2015, p. 13.). Az érzelmi támogatást elutasító mentori attitűd tovább (2) befolyásolhatja a pályakezdő

¹³⁹ Ide értem a mentorálás során jelentkező érzelmi problémák azonosítását és kezelését (pl. a tanári pályakezdés nehézségei, kiegész stb.).

pedagógusok tanulási folyamatának szervezését, a tanári tanulás motiválását, a szakmai fejlődés irányítását is, ilyen módon negatívan hathat vissza az indukció lényegéként kezelt szakmai támogatásra.

Az értékelés mint mentori feladat megítélése tekintetében a vizsgált dokumentumok két gyökeresen eltérő irányvonalat képviselnek. Az uniós források felvetik az értékelés problematikáját, de azt inkább a mentorált önértékeléseként értelmezik, míg a mentorok esetében inkább „visszajelzésről” beszélnek. Ezt a trendet markánsan képviselte a Kézikönyv (European Commission, 2010), amely a mentorálást biztonságos, ítékezésmentes (tanulási)környezetként (*'safe, non-judgemental environment'*) értelmezte, amivel azonban összeegyeztethetetlen, vagy legalábbis nehezen összeegyeztethető, a mentor értékelői szerepe (lásd p. 19.). A későbbi uniós források ugyanezt a logikát követik és a hazaiak közül az ELTE-hez kapcsolható szakmai anyagok, melyekben a mentorok értékelő szerepe nem jelenik meg (M. Nádasi et al., 2010-11; Molnár et al., 2015; Útmutató, 2019), míg a Javaslatok (2009) és a gyakornokok támogatására vonatkozó irodalom (Kotschy et al., 2016) a mentori tevékenységek között említi e feladatot. Az értékelés eredetileg azért is mutatkozott kiemelten fontos elemnek, mert a sztenderdek (kompetenciák) kidolgozásának időszakában azok alkalmazásához, az életpályán való előrehaladásban betöltött szerepükhöz kapcsolódott. Ebben a folyamatban tíz esztendővel ezelőtt a Javaslatok (2009) alkotói a mentornak markáns szerepet szántak (habár már ebből az időszakból is ismert olyan tanulmány, mely a mentor értékelő és támogató szerepének ütközésére hívja fel a figyelmet – Stéger, 2010). A mentor értékelő szerepe ebben a forrásban az alábbi területekre terjedt ki:

- iskolai gyakorlat értékelésére,
- hallgató/kezdő pedagógus munkájának (fejlesztő) értékelésére,
- kompetenciái fejlettségének/fejlődésének értékelésére.

Kotschy és munkatársai (2016) lényegében ugyanezeket tekintik a mentori értékelés alapvető területeinek, ám a mentori folyamat értékelésének reflektív-önreflektív feladatával még kiegészítik az előbbieket. A dokumentum az értékelést olyan mentori szerepként azonosítja, amely „*a mentorálás teljes folyamatát átfogja*” (Kotschy et al., 2016, p. 11.), mert „*A gyakornok tevékenységének folyamatos elemzése és értékelése a legtöbb esetben nem a minősítést, hanem a fejlődés támogatását célozza.*” (Kotschy et al., 2016, p. 10.). Ennek megfelelően a mentor az értékelés különböző fajtáit (diagnosztikus – a folyamat kezdetén –, formáló-segítő – folyamat során –, minősítő – az egyes szakaszok és a teljes mentorálási folyamat végén) alkalmazza. Az értékelő szerep megkívánja és feltételezi az erre vonatkozó magas szintű mentori tudás meglétét, melyet a mentor értékelő munkájában tudatosan és

szakszerűen alkalmaz elsősorban a pedagóguskompetenciákhoz, másodsorban a gyakornok egyéni fejlődési/fejlesztési szükségleteihez igazodva. A mentor értékelő szerepének hangsúlyozása itt az előzőhöz hasonló okból történt, azaz azért, mert ekkorra már bevezették a pedagógus életpályamodellt, melyben a gyakornokok a Pedagógus I. fokozatba lépés előtt minősítő vizsgát tesznek. (A minősítő eljárásban mentorok értékelő szerepe, a mentori értékelés súlya eredetileg nagyobbnak látszott.)

Az ELTE-n készült anyagok elemzése arra enged következtetni, hogy az értékelés mint mentori feladat megítélése az előzőekétől eltér, jobban igazodik az uniós forrásokhoz. M. Nádas és munkatársai átfogó munkájukban (2010-11) áttekintették az elérhető külföldi és hazai anyagokat (Javaslatok, 2009; Ajánlás, 2009 címen hivatkozott OKM – OFI munkaanyagok és a tudományegyetemek a mentorképző programjait (Czető, 2010b) és a tanulmányoztak külföldi példákat is (lásd pl. Dömsödy, 2010), ezekben a mentorok értékelő szerepével kapcsolatban különböző elképzelések jelentek meg. A mentori kompetenciák és feladatok meghatározásakor – bár erről a konkrét állásfoglalás a műben nem olvasható – már valószínűleg szándékosan nem használták/kerülték az 'értékelés' kifejezés használatát a mentor-mentorált viszonylattal kapcsolatban. A később keletkezett anyagok is ezt a szemléletet tükrözik: Molnár és munkatársai (2015) az 'értékelés' fogalmát kizárólag a mentor képzésben való haladásával, előmenetelével kapcsolatban használják (lásd 7. fejezet: Értékelés a mentorképzésben). Helyette a mentorálás folyamatában az 'értékelés'-sel nem azonos tartalmú 'tanácsadás', 'elemzés' (például tanítási óráé), 'reflektálás' szerepel. Jó példa lehet az alábbi idézet: „*A tanítási óra elemzése nagyon fontos gyakorlat, hiszen – tapasztalataink alapján – a mentoráltak óráira való felkészüléshez, a mentoráltak által tartott órák elemzéséhez, az önreflexióhoz a mentornak gyakran kell segítséget adnia. [...] E gyakorlat célja az, hogy a mentor birtokában legyen szakos és szakfüggetlen óraelemzési szempontoknak, birtokolja az óra rögzítésének technikáit, képes legyen az óra elemzésében a segítő, támogató, fejlesztő tanácsadásra.*” (Molnár et al., 2015, p. 16.) E mentori módszerek alkalmazása (például az óraelemzési szempontok mentén történő „*fejlesztő tanácsadás*”) a elvben elképzelhető az értékelés mozzanata nélkül is, de nehezen, miközben értékelés nélkül fejlesztő hatásuk legalábbis megkérdőjelezhető, és az idézet is utal arra, hogy a mentoráltak szükségleteit sem feltétlenül elégíti ki („*a mentoráltak által tartott órák elemzéséhez, az önreflexióhoz a mentornak gyakran kell segítséget adnia*”). Az értékelés mozzanatának elhagyása egyben ellentétes (1) a modern tanuláselméletek szellemiségével, melyek a fejlesztő értékelést a visszacsatolás eszközének, így a tanár/oktató/képző kiemelt feladatának tekintik, (2) ennek megfelelően a képzési kimenenti követelményekben való gondolkodással (mely az ELTE tanárképzési anyagait – így az itt elemzettet is – hazánkban példaadó módon

jellemzik)¹⁴⁰, és (3) speciálisan a pedagóguskompetenciák fejlettségének, fejlődésének megállapítására való törekvéssel, ennek keretében a mentorált önértékelésének támogatásával (holott ez a terület a TISSNTE-vizsgálat szerint a mentorálás gyakorlatához erősen kötődik, ám a pedagógiai gyakorlat nem fejleszti szükségszerűen és automatikusan).¹⁴¹ Végezetül pedig nem felel meg az ELTE Tanárképző Központja által kibocsátott és jelenleg érvényes Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának koncepciója (2016) című dokumentum vonatkozó pontjainak, melyek szerint „*a mentor a gyakorlat első fázisában közösen kialakított fejlődési tervvel, óralátogatással, reflektív elemzéssel és a tanítás tervezésének, értékelésének és a gyakorlati problémák megoldásának segítségével folyamatos segítséget nyújt.*”; továbbá a mentor által végzett tevékenységek között megjelenik az formatív (fejlesztő) és a szummatív értékelési feladat is (Az osztatlan..., 2016, p. 7.).

A pályakezdő pedagógusokat támogató mentoroknak a hazai rendszerben tehát van értékelési feladta, kérdéses azonban, mennyire készítik fel őket erre, amikor a szakirodalom egy része – egyébként nem megalapozatlanul –, ha nem is explicite kimondva a mentori értékelés ellen foglal állást, illetve milyen szerepkonfliktusokhoz vezet mindez a mentorálás során?

Az elemzett szempontokon/tudáselemeken felül a hazai források többségében megjelennek a tanárrá válás szociológiai aspektusaival, a tanárképzés, a képzési, indukciós, gyakornoki stb. programmal és a közoktatási (köznevelési) intézmény ismeretével, az intézményi szocializáció támogatásával kapcsolatos ismeretkörök. Ezek a külföldi forrásokban csak szórványosan találhatók meg, azaz mindegyik csak egyben-egyben. Az interperszonális, kommunikációs, együttműködési, szervezési, vezetési készségek, autonómia és felelősségvállalás (szakmai és mentori) csak a források felében jelenik meg, ezek között egyaránt vannak külföldi (Krull, 2004, European Commission, 2013) és hazai (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009; M. Nádas et al., 2010-11; Kotschy et al., 2016) források. Ezeknél is ritkább elem a kommunikáció és együttműködés a pedagógusképzés más szereplőivel (European Commission, 2013; Útmutató, 2016/2019), mely – a kutatáshoz, kutatásban való részvételhez hasonlóan – újabb elemnek tűnik, illetve a közoktatási (köznevelési) rendszer ismerete, mely kifejezetten azokban a forrásokban jelenik meg hazánkban, amelyek a szakvizsga megszerzését a mentorrá válás feltételeként említették (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009).

A mentori elkötelezettség és mentori attitűdök minden hazai forrásban megtalálható hasonló bár nem teljesen azonos tartalommal. Vélhető, hogy ez az elem azért került bele a

¹⁴⁰ Lásd például: Rapos & Kopp, 2015; Pesti, Rapos, Nagy, & Bohán (2017).

¹⁴¹ Lásd: Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe (TISSNTE) 2006-2009. <https://www.ea.gr/ep/comenius-study/actionDetail.asp?id=51> és Simon, 2013.

hazai a anyagokba, mert azok a pedagóguskompetenciák mintáját, logikáját, nyelvi megformálását követik. Ez lehet kifejezetten hasznos is, hisz egységes gondolkodást tükröz a pedagógusok előmeneteli rendszerében, ami segíti a kompetenciák mentén alakuló elvárások közötti a tájékozódást, eligazodást. Erre szükség is van, mivel hazánkban a pedagóguskompetenciákban foglalt célkitűzések megfogalmazására jellemző, hogy az kifejezetten részletező, ennek A megfogalmazása részletező, s „*kellően konkrét*”, ami – mint Rapos és Szivák (2015) tanulmányában olvashatjuk – „*segíti az egyes kompetenciák tartalmi megértését a képzési programban történő operacionalizálását, amellyel, hogy kellő szabadságot is enged az intézményi értelmezések megjelenésére. Ugyanakkor az ilyen túlrészletező kifejtés minden esetben magában hordozza a teljesség hiányát. Jobban láthatóvá válnak egyes fogalmak definíciós problémái, az értelmezés esetleges hiányosságai egy konkrét példa kapcsán.*” (p. 17.)

Az előbbieket támasztja alá az is, hogy a mentorokkal kapcsolatos elvárások a hazai forrásokban egyértelműen arra törekszenek, hogy a mentori tudást minél több területre terjesszék ki és minél pontosabban írják körül. Ez egyrészt jelentheti azt, hogy a mentorokkal, a mentorok kompetenciáival szemben lehetetlenül sok és sokrétű elvárás érvényesül, de – éppen az előbbi által – abba az irányba hat, hogy a mentorok a pedagógusok között szakmai alcsoporthként, a szakmai elit egyik sajátos csoportjaként definiálódjanak. Ezt az irányt fejezi ki az életpályamodell (Útmutató, 2016/2019), amely lehetővé tette, hogy – a vezetők, szakértők, szaktanácsadók és innovátorok mellett – a mentorok (támogató mesterprofilú) mesterpedagógusok lessenek. (Miközben nem szabad elfelejteni, hogy sem a mentori szakképzettség, sem a mentori tevékenység nem jelenti azt, hogy a pedagógus automatikusan mesterpedagógus lehet.) A dokumentum szerint (Útmutató, 2016/2019) „*A mester- és kutatópedagógus a pedagógus-életpályamodell utolsó két, egymásra épülő fokozata, ami a szakma kiemelkedő pedagógusainak munkáját ismeri el és erősíti meg tevékenységüket, hatásukat a köznevelési rendszeren belül. [...] A mester- és kutatópedagógusok a köznevelés fontos alakítói, meghatározó szereplői. [...] A mesterpedagógusok elsősorban a gyakorlat olyan kiváló szakemberei, akik tevékenyen részt vesznek a pedagógiai gyakorlat megújításában, tényeken alapuló fejlesztésében, az új eredmények, gyakorlatok megosztásában, kollégák támogatásában. Tevékenységükkel főként saját intézményük és környezetük gyakorlatára vannak hatással, de fontos ezen túlmutató szerepük is.*” (p. 4.).

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a nemzetközi térben és az ehhez sok tekintetben illeszkedő hazai köznevelés rendszerében a tanárképzés szereplői között a mentorok azok a személyek, akik tapasztalt és kiváló tanárokként (1) az eredeti

tanárképzésben a tanítási gyakorlatok során, majd (2) az azt követő gyakornoki szakaszban az iskolában mint munkahelyi valós közegben a pedagógushallgatók, a pedagógusjelöltek, (és) a pályakezdő pedagógusok/gyakornokok fejlődését szakmai és személyes téren, valamint szakmai szocializációjuk téren támogatják, továbbá (3) gyakorlattal rendelkező¹⁴² kollégáik és testületük szakmai tanulását segítik.¹⁴³ A dolgozat további részében ennek a meghatározásnak megfelelően értelmezem a mentor fogalmát, erre építve elemzem a mentorok tanulását és szakmai fejlődését.

Azonosan vélekednek a források a tekintetben, hogy a mentori tevékenység sokrétű. A mentorálási folyamat mindenekelőtt a pedagóguskompetenciák fejlesztését szolgálja elsősorban az iskola valós közegében munkavégzés közben történő, azaz a gyakorlatból tanulás lehetőségének (és az erre való reflektálásnak) biztosításával. A mentori feladatok változnak a támogatottak köre és e kör szükségletei szerint, jelentős véleménykülönbség mutatkozik a mentorok értékelő szerepével kapcsolatban.

A mentorálást a tanulmányozott hazai források a pedagóguskompetenciák fejlesztését, mindenekelőtt a szakmai fejlődést és tanulást és/vagy a szakmai szocializációt segítő, támogató folyamatként és tevékenységként értelmezik. A személyes támogatás az előbbinél kevésbé hangsúlyos, és alapvetően a pályakezdő tanár szakmai identitásának kialakulását célozza (Molnár et al., 2015; Kotschy et al., 2016). A mentor nyújtotta érzelmi támogatás igénye – a személyes támogatás területéként – a mentorálás rendszerét megalapozó korai hazai irodalomban erősebb (lásd Krull, 2004; Stéger, 2010), a tanulmányozott anyagokban (és egyes kutatások szerint a mentorok gondolkodásában – Di Blasio, Paku & Marton, 2013) kevésbé hangsúlyos, ám ez az irány nem esik egybe a nemzetközi szakirodalomban tapasztalható trendekkel (lásd pl. Ricci & Zetlin, 2013; Liu, 2014; Adhikari, 2016) és a mentoráltak igényeivel (Gál, et al., 2014; Imre & Imre, 2016; Jankó & Szemerszki, 2016; Kállai & Sági, 2016).

A szakirodalom egyértelműen a mentorok speciális felkészítése mellett foglal állást. Egyes mentori feladatok és tudáselemek említése általánosnak mondható, míg mások a külföldi vagy a hazai, egy bizonyos időben vagy szakmai közösségben keletkezett forrásokhoz köthetők. A hazai irodalom részletezőbb, konkrétabb formában igyekszik

¹⁴² Esetleg krízis helyzetben lévő kollégáik tanulását szakmai fejlődését támogatják (Molnár et al., 2015).

¹⁴³ A dolgozat alapvetően a mentoroknak a pályakezdés támogatásában játszott szerepének és e munkát támogató tanulásának problematikájára fókuszál, de a mentorok nem csak a pályakezdő tanárok mentorálásában működhetnek közre, a gyakorlattal rendelkező kollégák és a tantestület tanulásának facilitátorai is lehetnek (Útmutató, 2016/2019).

megragadni a mentori kompetenciákat, melyeknek tartalmi elemei, megfogalmazása szorosan köthető a pedagóguskompetenciákhoz.

A fentiek alapján úgy találom, hogy megkezdődött (1) a mentorok sajátos szakmai csoporttá alakulása a pedagógushivatás gyakorlói között, (2) a mentorpedagógusi működés professzióvá válási folyamata (mely valószínűleg sohasem lesz teljesértékű professzió). A mentori feladatkör professzionalizálódására számos jel utal¹⁴⁴

- a professzionalizáció alakulása (a szakma/feladatkör elkülönülése): A szakmai elkülönülés legfőbb oka, hogy a mentorok pedagógusi szerepükön felül, azaz a pedagógus professzió gyakorlói között külön, sajátos csoportot alkotva – sajátos feladatvégzésüknek és ehhez köthető speciális tudásuknak köszönhetően – belépnek (1) a segítő szakmát gyakorlók,¹⁴⁵ (2) a pedagógusképzők¹⁴⁶ szakmai közösségébe, amit interprofessziós folyamatként azonosíthatunk (Vámos et al., 2020). Míg az előző folyamat hazánkban lényegében már lezajlott, de a jövőben továbbra is alakulhat, addig az utóbbi folyamatban van, kimenetele még nem látható.

Fontos megjegyezni, hogy a mentori szerepkört a pedagógushivatás körében nem a klasszikus professziókra jellemző bottom-up jellegű társadalmi (szakmai), sokkal inkább top-down módon jelentkező oktatáspolitikai igény hívta életre (ami a szakma és a szakmaiság alakulására mind a mai napig hatással van, amint az az alábbiakból is látható).

A mentori feladatkör professzionalizálódásában fontos szerepet játszik az, hogy már keresztül ment azokon a fázisokon, amelyeket a professziók kialakulásának „lépcsőfokaiként” azonosít a szakirodalom:

- új professzionális társulás – elnevezés – etikai kódex – legitimáció (Caplow, 1954 – idézi Nagy, 2009)
- szakmai kompetenciák¹⁴⁷ munkaformák – adekvát képzés biztosítása (képzőhelyek létrejötte), szakmai szervezetek alakulása, biztos státus kivívása a hivatások hierarchiájában – etikai szabályozás, kompetenciahatárok megvonása (Wilensky & Lebeaux, 1965 – idézi Nagy, 2009)

¹⁴⁴ A szakmai professzionalizáció problematikáját Nagy Krisztina (2009) tanulmányának logikája alapján tekintem át. E helyt szeretném jelezni, hogy a név egyezése pusztán véletlen, a tanulmány szerzője nem én vagyok.

¹⁴⁵ Lásd erről részletesebben Nagy Krisztina (2009) tanulmányát.

¹⁴⁶ Lásd Kálmán (2019) és European Commission (2013, 2014).

¹⁴⁷ Ide sorolhatók a szerző szerint a munkaformák, a sztenderdek, a kontroll, a szakember–kliens viszony új formái, a megfelelő módszerek és szolgáltatások, a gyakorlat jövőbeli fejlesztési irányai (p. 88.).

- a professzió alakulása (a szakma elkülönítését szolgáló/lehetővé tevő kritériumok kialakulása): a mentoroké tipikus értelmiségi foglalkozás, melynek *„középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés általmegszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll.”* (Nagy, 2009, p. 90.). Megkérdőjelezhető azonban a mentori tevékenység presztízse nem csak társadalmi (lásd a pedagógus szakma esetében: Nagy, 2009; Vámos et al., 2020; a segítő szakmákra nézve Nagy, 2009), de pedagógusszakmai körben is, illetve erről nem állnak rendelkezésre olyan kutatások, amelyek az ellenkezőjét hitelt érdemlően bizonyítanák.¹⁴⁸
 - professzió-kritérium: a mentoroknak nem kell hosszú, speciális tanulmányokat folytatniuk a mentori státus eléréséhez, és kevésbé jellemző, hogy szakmai szerveződésbe tömörülnek, azonban jellemző rájuk, hogy *„a tevékenység túlnyomó részben nem manuális”, „normák, iránymutatások, kodifikált magatartási szabályok figyelembe vétele, az egyes kliensek számára nyújtott fontos szolgáltatás, mely ugyanakkor a közjót is szolgálja”* (lásd Hesse, 1968 alapján Nagy, 2009, p. 91.; továbbá Vámos et al., 2020). A mentorok korlátozott autonómiája nem különbözik a pedagógusokétól (Van Buer & Venter, 1996 – idézi Nagy, 2009), a pedagógusok csoportjai, *„a tanári professziók”* hierarchikus tagozódásával ellentétesen a különböző pedagógusszakmai rétegekből kikerülve viszonylag egységes, magasan és speciálisan képzett csoportot alkotnak (Hacker & Venter, 1999 – idézi Nagy, 2009).
 - társadalmi funkció: a mentorálás legfőbb társadalmi funkciója, missziója abban jelölhető meg, hogy (1) minél több pedagógus pályára jutását és pályán tartását, (2) a pedagógusok tanulását és szakmai fejlődését támogatva az oktatási rendszer hatékonyságát támogassa, ilyen módon egyszerre szolgálja a kliens (a mentorált, a tanulók, a szülők, a köznevelési rendszer – saját intézménye és a teljes intézményrendszer és a felsőoktatás – tanárképzés) és a közjó érdekét, amely tevékenységben erős az altruista motiváció (vö. Durkheim, 2000, 2001; Marshall, 1965; Parsons, 1951 – idézi Nagy, 2009).
 - önérdék-érvényesítés: a mentori feladatkör kialakítása és fokozatos térnyerése a legtöbb oktatási rendszerben a pedagógusszakma iránti bizalmatlanság növekedéséhez (ez azonban nem mindenhol igaz), a pedagógusképzés gyakorlatorientáltságával, a pályakezdő pedagógusokat foglalkoztató intézményeknek a pedagógusok képzését, tanulását és szakmai fejlődését nem elég

¹⁴⁸ A mentorok mestertanárok körébe emelése azonban ebbe az irányba hat, illetve ezt fejezi ki (Útmutató, 2016/2019).

hatékonyan szolgáló gyakorlatával kapcsolatos kritikák szaporodásához köthetőek, valamint ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok szakmai tudásával szemben a gyorsan változó társadalmi környezet folyamatosan újabb és újabb elvárásokat fogalmaz meg – ezek egyben a mentori támogatás fő területei. Ez a társadalmi hasznosság azonban nem vezetett automatikusan a mentorok önérdék-érvényesítő képességének drámai változásához, aminek két okát látom: (1) a mentorpedagógusoknak pedagógusként hivatásuk presztízscsökkenésében osztozniuk kell a többi pedagógussal; (2) mivel a mentori hivatást nem a pedagógusszakma, hanem az oktatáspolitikai, a neveléstudományi kutatás és a pedagógusképzés hozta létre, a mentorok továbbra is ezek gyámsága alatt maradtak – miközben e szerelők érdekérvényesítő képessége messze meghaladja az övéket.

- szakmai identifikáció: A szakmai identifikációnak a mentori identitás, szakmai önazonosság kialakulása szempontjából is fontos szerepe van, habár nem úgy, ahogyan azt a klasszikus szakmaidentifikációs elméletek tárgyalják (lásd Nagy, 2009, Vámos et al., 2020). A folyamat sokkal jobban hasonlít ahhoz, ahogyan Kálmán (2019) az egyetemi oktatók szakmai identitásalakulási folyamatait bemutatja: a mentorpedagógusok már kialakult és erős pedagógus szakmai identitással rendelkeznek – amit ráadásul mentori tanulmányaik és működésük okán időről időre meta szinten értelmezniük, elemezniük is kell. Emellé épül a mentori identitás: új szakmai tudás, az új feladatkörrel, szereppel való azonosulás, új értékek elfogadása. Kairat (1969 idézi Nagy, 2009, p. 98.) szerint „*a professzionalizmus belső és külső tényezők eredményeképpen alakul ki.*”, belső tényezők: a szakmai szerepkészlet, a célrendszer, az érdekek differenciálódása, a professzió szervezeti sajátosságai; külső tényezők: a professzió gyakorlásának formái, a kliensekkel és más professziókkal való kapcsolat. Kairat a szakmai identifikációt a szakmai szocializációval hozza összefüggésbe. „*Ezt olyan folyamatként definiálja, amelynek során a tudás, készségek, beállítódások, értékrendek olyan kombinációja jön létre, amely a professzionális szerep betöltésére való motiváltságot és képességet jelenti.*” (Nagy, 2009, p. 98.). A folyamat-jelleg egyben a szakmai identifikáció időbeliségére irányítja a figyelmet, vagyis arra, hogy idővel a szakmai szerep változhat, alakulhat. Ilyen jelenséget figyelt meg Kálmán (2019) a felsőoktatásban működő oktatók esetében.

A szakmai identifikációban fontos szerepe van a tevékenységeknek, amelyek szorosan összekapcsolódnak a képzési tartalmakkal (Hacker & Venter, 1999 idézi Nagy, 2009) és a kompetenciákkal (Shcön, 1983, 1987 idézi Nagy, 2009) – ezt kutatásom is igazolta, illetve ez a vizsgálati szempont fog elmélyülni a kutatás következő szakaszaiban.

A mentorok professzionális csoportként történő azonosításával, mentori és tanárképzői szerepével, identitásával kapcsolatban az alábbi kérdések vizsgálata látszik hasznosnak: Míg a pedagógushivatást a vonatkozó irodalom szemi-professzióként azonosítja (Vámos et al., 2020), a mentorok mint e hivatás gyakorlóinak alsó csoportja határozottan elmozdulnak a professzionalizálódás irányába, amennyiben (1) formális és nem formális szakmai fejlődésük és tanulásuk során megerősítik szakmai kompetenciáikat, azaz pedagógusként különösen jellemző rájuk a szakmai „tudástest gondozása”; ennél fogva fokozottan jellemző lehet rájuk (a) az elkötelezettség a szakmai vitákban történő részvételre, (b) az, hogy „vizsgálattal, kutatással kísérik a szakmai elvek és folyamat fejlesztését, (c) hogy szakmai konferenciákon vesznek részt, és különösen, hogy tevékenyen részt vállalnak fiatal kollégák oktatásában, (d) az egyéni felelősségvállalás és (e) kezdeményező-készség „szakmai dilemmák megoldásában” (Vámos et al., 2020, p. 9.).

A mentoroknál a kliensek körének megváltozása, és az új kliensek (mentoráltak) a tanulóktól eltérő igényeihez való alkalmazkodás döntő jelentőségű, miközben nem szabad elfelejteni, hogy pedagógusként továbbra is a tanulókkal/gyermekkel megvalósítandó klienskapcsolatban kell mozogniuk – amelyet párhuzamosan modellezniük is kell a mentorálás során.

Joness és Joss (1995) a szakemberek három típusát különbözteti meg: a praktikus szakemberként működő „mesterembereket”, a „technikai szakértői” professzionalistákat és a „reflektív szakembereket” (Nagy, 2009, p. 100; az egyes típusok leírását lásd ugyanott). A kutatás harmadik fázisában fontos lesz arra figyelni, vajon megfigyelhető-e hasonló jelenség a mentorok között.

A mentorok szakmai identifikációjával kapcsolatban megkerülhetetlen kérdés a tanárképzői szereppel való azonosulás (lásd European Commission, 2013, 2014; Falus & Estefánné, 2015).

A fent vázolt professzionalizációs folyamatokkal párhuzamosan zajlik a mentori munka és tudás differenciálódása. Ezt a jelenséget dolgozatomban csak a mentorpedagógusok esetében vizsgáltam, de köztudomású, hogy mentori feladatokat nem csak ebben a

foglalkozási ágban kell ellátni. Érdekes és hasznos tudást hozó kutatás lenne a nem pedagógushivatáshoz kötődő mentori gyakorlat és tanulás vizsgálata és összehasonlítása a mentortanárok munkájával, tanulásával.

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a mentorok tanulásában kiemelt szerepet kell kapjanak azok a tanulási célok, amelyek a segítő foglalkozásokat határozottan jellemzik, a pedagógusok tanulásában azonban kisebb súllyal vagy egyáltalán nem jelennek meg. Ezek közül kiemelkedik a felnőtt tanuló iránti elköteleződés, a kliensközpontú szemlélet, a horizontális tanulás és az egyenrangú, partneri jellegű viszony elfogadása, ami egyben annak elfogadását jelenti, hogy a mentor a mentoráltat alapvetően nem tanítja, hanem tanulását támogatja.

8. A kutatás korlátai

Kétség kívül kutatásom korlátai között kell említeni a feldolgozott nemzetközi anyag kiválasztásának szempontjait és mennyiségét. Bizonyos, hogy további források feldolgozása árnyaltabb képet adhatott volna a mentorálás funkciójának és az ehhez kapcsolódó mentori feladatok, tanulás és szakmai fejlődés értelmezésével kapcsolatban.

II. kutatási egység: A mentorok formális tanulása a hazai mentorképzés tükrében

1. A kutatás célja

A kutatás célja a hazai mentorképzés – mint a mentorok tanulásának formális keretének – tartalmi elemzésén keresztül rámutatni arra, hogy mennyire egységes és/vagy eltérő a mentori felkészítés formális képzési rendszere. Rámutatni a sajátosságok okaira, várható következményeire a mentorok szakmai tanulásában. Ez által lehetővé válik az előző fejezetben feldolgozott anyag mélyebb megértése abban az értelemben, hogy vajon a mentorképző programok tervezői hogyan interpretálták a hazai mentorképzési gyakorlatban azokat a nemzetközi szakirodalomból, mindnekelőtt európai uniós dokumentumokból származó tudást, útmutatást amelyet felhasználtak, milyen tartalmakkal egészítették ki azt, és ezek mentén hogyan alakult hazánkban a mentorok képzése.

2. A kutatás kontextusa

Mentorképző programok bemutatására nemzetközi és hazai szinten is kevés tanulmány vállalkozott (lásd például: Gál et al., 2014; Molnár et al., 2015; Niklasson, 2018), a mentorképző programok áttekintésére, összehasonlítására még ennél is kevesebb. Azok a szerzők, akik ezzel foglalkoztak (lásd pl. Wood & Stanulis, 2009) valójában a mentorálás problematikájára koncentráltak, és mindössze néhány bekezdést szenteltek a témának. Hazánkban egy átfogó vizsgálat ismeretes e témában: Czető Krisztina 2010-es tanulmánya, *Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről* (Czető, 2010b). Ez a tanulmány a mentorképző programokat az alábbi szempontok szerint vizsgálta: „(1) a gyakorlatvezető mentortanár-képzésben szereplő elnevezése, a képzés időtartama és egyéb sajátosságai, (2) a képzésben meghatározott mentortanári feladatok, a képzés képesítési és kimeneti követelményei: kompetenciák, (3) a képzés főbb tartalmi elemei” (Czető, 2010b, p. 48.). Elkészítésének idején hazánkban mindössze öt helyen működött mentorképzés.¹⁴⁹ A képzési koncepció kiforratlanságát mutatja, hogy a képzési programok nevében a mentorok megnevezése különböző volt (lásd Czető, 2010b, 2. táblázat: A gyakorlatvezető-mentor képzési elnevezése, p. 49.), különbözőek voltak a bemeneti elvárások, a programok időketere és kreditértéke, a szakvizsgát még csak az EKE és az SZTE kapcsolta össze a mentorképzéssel.¹⁵⁰ A gyakorlatvezető mentortanárok képzését a mentorkétől külön,

¹⁴⁹ Czető (2010b) tanulmánya szerint mentorképzés a 2010-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE), az Eszterházy Károly Főiskolán, a Nyíregyházi Főiskolán, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen (PPKE) és a Szegedi Tudományegyetemen működött. Az Eszterházy Károly Főiskolán kétféle mentorképző programot is indítottak, a Nyíregyházi Főiskolán a Budapesti Műszaki Egyetem képzése volt elérhető.

¹⁵⁰ A mentorképzés szakvizsgás továbbképzéssé történő átalakításának koncepciója jelenik meg a Javaslatokban (2009): A gyakorlatvezető mentor képzése akkor biztosítható, ha szakirányú továbbképzésben mielőbb

szakirányú továbbképzési szak keretében valósították meg. A mentorképzés közös elemei ez időben Czető (2010b) elemzése szerint az alábbiak voltak:

- a pályakezdők/hallgatók munkájának tervezése, szervezése, irányítása, értékelése;
- együttműködő, szakmai kommunikáció;
- segítő, konstruktív, fejlesztő értékelési gyakorlat;
- tanácsadás, mentorálás módszertanának adaptív alkalmazása;
- nyitottság a szakmai kezdeményezések iránt;
- segítő, támogató kapcsolat kialakításának képessége;
- módszertani felkészültség (szakterületi és mentorálási területen) (p. 61.).

3. A kutatási probléma

A mentorok tanulásának és szakmai fejlődésének, tanulási útjainak megismeréséhez, megértéséhez okvetlenül szükség van a formális tanulásuk keretét biztosító mentorképzés áttekintésére. Jelenleg nem áll rendelkezésre e tárgyban az aktuális helyzetet bemutató munka, amelyre támaszkodni lehetne, mert

- a mentorálás, így közvetetten a mentorképzés erősen kontextusfüggő (lásd az 1. ábrát),
- az elmúlt egy évtized alatt a hazai oktatáspolitikai kontextus (lásd a köznevelés és a pedagógusképzés jogi szabályozását), így a mentorálás kontextusa gyökeresen megváltozott: 2010 óta az osztott tanárképzést az osztatlan rendszer váltotta fel, az iskolai gyakorlatok helye és szerepe változott, súlyuk, időtartamuk (fél tanévről egy egészre) nőtt a tanárképzés rendszerében.
- A mentorképzés jelenlegi rendszere 2010 (Czető Krisztina tanulmányának megírása) után épült ki.

megindul a továbbképzés. „Lehetővé kell tenni, hogy a tanári mesterszak szakmai gyakorlatának gyakorlatvezető mentori ismereteinek elsajátításában létesüljön olyan, 2 féléves szakirányú továbbképzési szak, amely beleépülhet, illetve kiegészíthető a pedagógus-szakvizsga követelményeivel. A gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek tervezetét a munkacsoport kidolgozta, azt a VI. Fejezetben az 6. melléklet tartalmazza. Javasoljuk a szakirányú továbbképzési szak egy képzőhely általi, mihamarabbi nyilvántartásba vételének kezdeményezését az Oktatási Hivatalnál.” (p. 26.)



13. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők II.

4. Kutatási kérdések

A kutatás második szakaszában kutatási kérdéseim az alábbiak voltak:

- Milyen tanulási eredményeket fogalmaz meg, milyen tudástartalmakat közvetít a hazai mentorképzés a mentorok mint tanulók számára?
- Milyen mentori szerepértelmezés azonosítható a hazai mentorképzési rendszerben és az ahhoz kötődő szerepértelmezésekben?

5. Kutatási módszer

A kiválasztott mentorképzési programok interneten fellelhető dokumentumain dokumentumelemzést végeztem, a nyert adatokat saját fejlesztésű kódtáblákban rögzítettem.

6. A kutatás mintája

6.1. Adatgyűjtés 1.

A kutatás mintája két külön elvégzett keresés mentén alakult ki. Az egyik eljárásban a FIR (Felsőoktatási Információs Rendszer) adatbázisának adataiból indultam, melyben a szakirányú továbbképzések közül a 'mentor' kulcsszó alkalmazásával kiválasztottam a mentori szakirányú továbbképzéseket. Ekkor 32 találatot kaptam. A találatok közül kizárási kritériumok alkalmazásával leválogattam mindazokat, amelyek (1) nem pedagógus-

továbbképzések voltak, (2) nem közoktatási közegben végzett mentorálási tevékenységre, illetve (3) nem pedagógusok (pl. tanulók) mentorálására irányultak, (4) felvételi feltételeiknek nem minden pedagógus felel meg, valamilyen szempontból speciális pedagógiai területre irányulnak (pl. csak óvodapedagógusok, tanítók, nyelvatnárok stb. számára hirdetik, nekik ajánlják). Ezt követően mindössze 4 mentori szakirányú továbbképzés maradt a mintában (9. táblázat):

A képzés kódja (FIR)	A képzés neve (FIR)
TTOVGYA	gyakorlatvezető mentorpedagógus¹⁵¹
TTOVGYM	gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő
TTOVRPD	mentorpedagógus mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő
TTOVMTK	mentortanár-képzés

10. táblázat: Szakvizsgás mentorpedagógusképzési továbbképzési szakok (szakleírások) a FIR adatbázisában

Ez után következett egyrészt FELVI adatbázisában a továbbképzések leírásának kikeresése (Szakleírások) és elemzése, majd az adott kódszámon és néven bejegyzett továbbképzést indító képzőintézmények listájának összeállítása.

A keresés során alkalmazott másik eljárás az előbb bemutatottal szinte ellentétes volt. A magyarországi pedagógusképző intézmények honlapjának vizsgálatával igyekezett feltárni, mely intézmény indít mentorképzési programot. (Mivel ebben a keresésben kifejezetten azoknak a képzőhelyeknek a honlapjain folyt a keresés, ahol vélhető volt, hogy a kizárási és benttartási kritériumoknak megfelelő képzéseket találok, ebben a lépésben még csak az intézmények listáját állítottam össze, kizárási kritériumot nem alkalmaztam.)

A két keresés alapján összeállíthatóvá vált a mentori szakirányú pedagógus-továbbképzési szakok és az ezeket indító intézmények közös adatbázisa, amelybe minden eddigi találat bekerült (10. táblázat).

A képzés kódja (FIR)	A képzést megvalósító intézmény neve (FELVI)
TTOVGYA¹⁵²	Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
TTOVGYM	Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ ¹⁵³

¹⁵¹ Az elemzésből kizárt szakleírás.

¹⁵² A képzést csak egy képzőhelyhez köti a FELVI, és nem jelzi, hogy megszűnt volna, de ott más képzési kód alatt futó képzés is be van jegyezve, melyet máshol is indítanak, így vélhető, hogy ez a képzés már nem a valóságban nem létezik.

¹⁵³ A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központja vélhetően ezt a képzést valósítja meg. A FELVI-ben az intézmény nem szerepel, de a honlapon ennek a képzésnek megfelelő a szakirányú

	Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet
	Dunaújvárosi Egyetem
	Eszterházy Károly Egyetem
	Károli Gáspár Református Egyetem ¹⁵⁴
	Magyar Képzőművészeti Egyetem
	Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
	Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
	Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
	Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar¹⁵⁵
TTOVRPD	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
	Eötvös József Főiskola¹⁵⁶
	Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar¹⁵⁷
	Kodolányi János Egyetem
	Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
	Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (KÖVI)
	Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar¹⁵⁸
	Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
TTOVMTK	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
	Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete ¹⁵⁹

továbbképzési szak megnevezése: Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak (lásd: http://old.uni-corvinus.hu/index.php?id=50230&tx_ttnews%5Btt_news%5D=0&tx_ttnews%5BcalendarYear%5D=2018&tx_ttnews%5BcalendarMonth%5D=11&cHash=6d6fd61e0ece3501d6c30808553dd497).

¹⁵⁴ A Károli Gáspár Református Egyetem vélhetően ezt a képzést valósítja meg. A FELVI-ben az intézmény nem szerepel, de a honlapon ennek a képzésnek megfelelő a szakirányú továbbképzési szak megnevezése: Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak (lásd: http://www.kre.hu/portal/images/doc/KRE_RPI_Szakiranyu_tovabbkepzesi_tajekoztato.pdf).

¹⁵⁵ A vizsgálatból kizárt képzés, nem állapítható meg egyértelműen, hogy működik-e, elemzésre alkalmas dokumentumok a honlapon nem érhetőek el.

¹⁵⁶ A vizsgálatból kizárt képzés, nem minden pedagógus léphet be/speciális terület: óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok számára meghirdetve: „*A felvétel feltétele: Pedagógusképzés képzési területen óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógia alapképzési szakok valamelyikén szerzett oklevél*” (lásd: https://ejf.hu/sites/default/files/KEPZESEINK/kimeneti_kovetelmenyei.pdf).

¹⁵⁷ A vizsgálatból kizárt képzés, nem minden pedagógus léphet be/speciális terület: óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok számára meghirdetve: „*Jelentkezés feltétele: Óvodapedagógus vagy tanító alapképzési szakon szerzett szakvégzettség*.” (lásd: http://www.pk.gff-szarvas.hu/images/stories/hallgatoknak/tovabbkepzes/ajanlat/tov_ajanlat_2019.pdf).

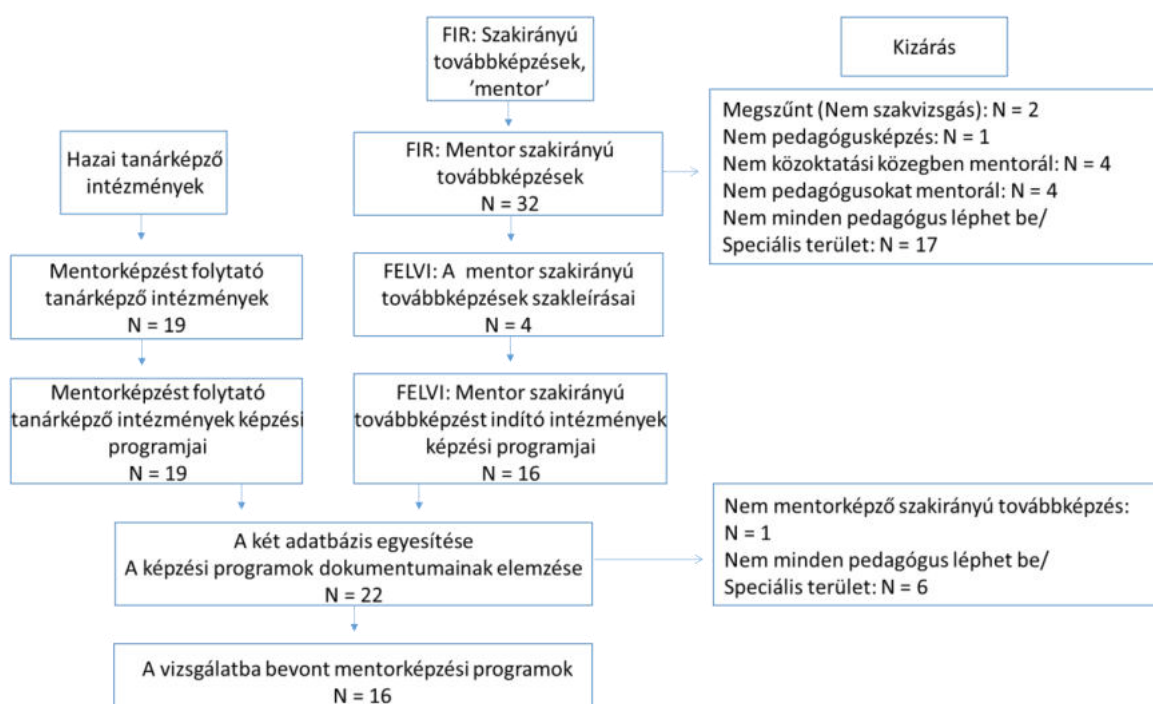
¹⁵⁸ A vizsgálatból kizárt képzés, nem minden pedagógus léphet be/speciális terület: fókuszában óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok képzése áll: „*Részvétel feltételei / A felvétel feltételei: A) Legalább alapképzésben szerzett csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító, konduktor, gyógypedagógiai végzettség és szakképzés; - vagy mesterképzésben (korábban főiskolai vagy egyetemi szintű képzésben) szerzett tanári szakképzés*” (<http://bpk.nyme.plugin.hu/catdoc/list/cat/293/id/986/m/2260>)

¹⁵⁹ A Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete által működtetett Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak FIR adatbázisában nem jelent meg, de az egyetem honlapján megtalálható.

	Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola ¹⁶⁰
TTOVGUV ¹⁶¹	Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet

11. táblázat: A mentori szakirányú pedagógustovábbképzési szakok és az ezeket indító intézmények közös adatbázisa (Piros színnel szedve a kizárt képzési programok, a kizárás oka lárkjegyzetben)

Ennek alapján történt az intézmények képzési programjait bemutató dokumentumok összegyűjtése, majd az elemzése, aminek során szükségessé vált további egy képzés (TTOVGUYA) és hat képzési program kizárása – lásd az 10. számú táblázatot –, és a kritériumoknak megfelelő anyagok kódolása. (Az adatgyűjtés, azaz minta összeállításának folyamatát a 14. ábra szemlélteti.)



14. ábra: Az adatgyűjtés (a minta összeállításának) folyamata

Ebben a fázisban az intézmények honlapjairól olyan dokumentumokat, ezekből olyan adatokat gyűjtöttem, amelyeket (1) az intézmények az interneten a képzés bemutatása érdekében közzétesznek, (2) így bárki – például egy a képzés elvégzését tervező kolléga – számára elérhetőek. Mivel ezek a dokumentumok számukat, tartalmukat tekintve – az azonos

Nem egyértelmű, melyik képzés valósul meg itt, de mivel létesítő intézményként az ELTE-t nevezi meg a dokumentum, ide soroltam.

¹⁶⁰ A vizsgálatból kizárt képzés, nem minden pedagógus léphet be/speciális terület: kifejezetten hittanárok, egyháti fenntartású iskolában működő erkölestanárok számára szükséges speciális képzési tartalmakkal (lásd: https://www.sapientia.hu/hu/system/files/%252Fvar/www/clients/client11/web11/private/files/Mentortanar_2_015_0.pdf).

¹⁶¹ A képzés nem mentori, csak pedagógusszakvizsga szakirányú továbbképzési szak, mely mentorálással kapcsolatos elemeket is tartalmaz, de a dokumentumok alapos tanulmányozása és a TTOVGUV FIR azonosító alapján a képzési programot kizártam (lásd: <https://www.uni-miskolc.hu/files/6641/Pedag%C3%B3gus%20szakvizsga%2018.01.24.pdf>).

akkreditációs elvárások ellenére – nagyon különbözőek voltak, a belőlük kinyerhető adatok sem egyforma részletességű, mélységű, pontosságú elemzésre adtak módot.

6.2. Adatgyűjtés 2.

Az adatokat saját fejlesztésű kódtáblában gyűjtöttem. Az adatok fő típusai az alábbiak voltak: a képzés általános adatai (félévek száma, kreditértéke, típusa stb.), a képzést bemutató dokumentumok típusai, képzési tartalmak, speciális képzési eljárások (A kódtábla kategóriáit lásd az 3. mellékletben).

Az adatgyűjtés következő fázisában került sor a képzési programok részletes vizsgálatára. Ebben a szakaszban a fő tartalmi csomópontok kódolása után arról szerettem volna képet kapni,

- milyen arányban jelennek meg a mentorképzési programokban azok tartalmak, amelyek a kutatás korábbi eredményei szerint a hazai oktatáspolitikai kiemelt figyelmét élvezik: a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatását és az ehhez szükséges a mentori módszertan fejlesztéséhez kapcsolható kurzusok;
- továbbá arról, milyen módszereket alkalmaznak a képzési célok elérése érdekében a képzők.

A kutatásnak ebben a részben csak azokat a programokat lehetett vizsgálni, amelyekhez képzési hálótér is tartozott (a képzés bemutatása ez esetben értelem szerűen nem volt elegendő). A kutatás e szakaszában került sor arra, hogy intézményenkénti bontásban összegyűjtsem a mentorképzési programok mentorképzési moduljainak tanegységeit. (A szakvizsgálóhoz köthető tartalmakat lehetőség szerint nem kódoltam. Ez a legtöbb képzőhely esetében nem okozott nehézséget, mert a képzési hálóban a két modult többnyire elkülönítették, illetve évfolyamok szerint bontották.) A kódoláskor kódtáblában rögzítettem a kurzusok nevét, alapadatait: óraszám, kreditérték, a kurzus típusa (előadás, gyakorlat stb.), és speciális tartalmúakként elkülönítettem azokat, amelyek a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatását és az ehhez szükséges mentori módszertan fejlődését szolgálták¹⁶² (a kódtáblát lásd a 3. mellékletben). Ezek a kategóriák megegyeztek azokkal, amelyeket a vizsgálat első szakaszában alkalmaztam (lásd a 8. táblázatot és a hozzá tartozó lábjegyzeteket).

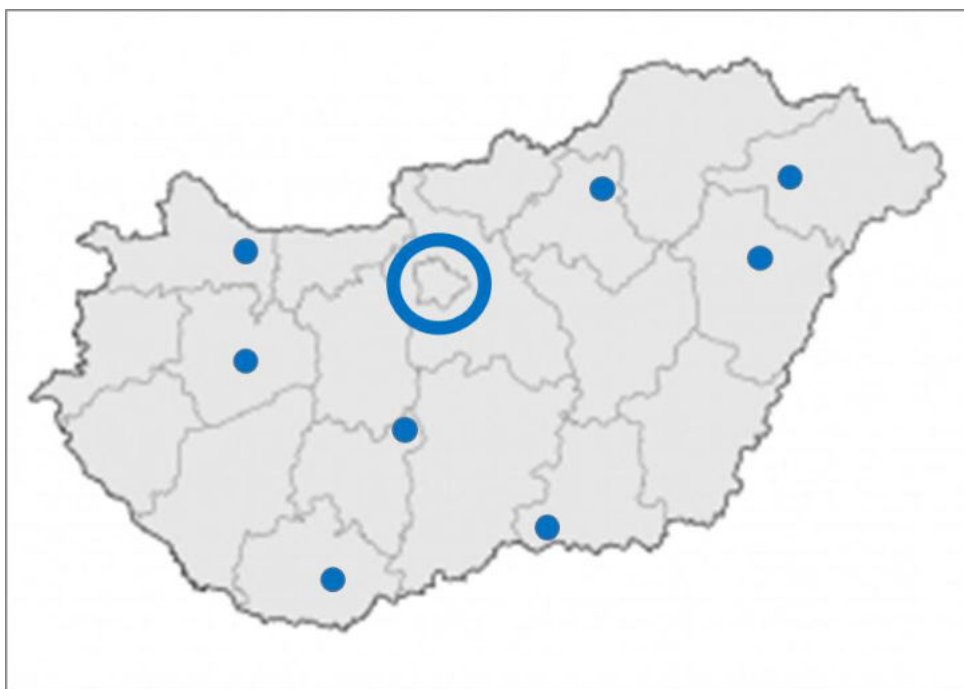
¹⁶² Ennek megfelelően nem kerültek a kiemelt tárgyak közé a mentorálás pszichológiai és pedagógiai aspektusára, a mérésre és értékelésre, a reflektivitásra, a tanácsadásra, a tanárképzés megismerésére, az interperszonális, kommunikációs, együttműködési, szervezési, vezetési készségek, autonómia és felelősségvállalás (szakmai és mentori) területére koncentráló tanegységek.

6.3. Adatfeldolgozás – Elemzés

Az adatok feldolgozása részben kvalitatív (a szövegek elemzése), részben kvantitatív, matematikai statisztikai módszerrel történt. Ehhez az elemzéshez excel táblát, illetve programot használtam.

7. Eredmények

Az adatok elemzése rávilágít arra, hogy hazánkban a mentorképzést számos intézmény felvette továbbképzési kínálatába. Ez a jelenség nem kizárólag a pedagógus-továbbképzés területén figyelhető meg, hisz mentorképzést nem kizárólag pedagógusok számára hirdetnek, de ott is szembeszökő: míg 2010-ben összesen négy ilyen sikerült fellelni, 2020-ban 16-ot, és ebben a számban nem jelennek meg a pedagógusok speciális csoportjaira fókuszáló képzések. Ezek közül nyolc intézmény Budapesten (BME, Budapesti Corvinus Egyetem, ELTE, Károli Gáspár Református Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Óbudai Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem), kilenc vidéken (Dunaújvárosban, Debrecenben, Győrben, Egerben, Nyíregyházán, Pécsen, Szegeden, Veszprémben) található (lásd a 15. ábrán).



15. ábra: Mentorképzőhelyek Magyarországon (csak a vizsgálatba bevont intézmények)

Ez arra utal, hogy a mentori támogatás iránti igény – más területekhez hasonlóan – a hazai köznevelésben is egyre elfogadottabbá vált, amit támogat a jogszabályi környezet (lásd fentebb, és az 1. számú mellékletben). Miközben mentorképzést sok intézmény folytat, azaz a

mentorképzés terjedése hazánkban jellemző folyamat,¹⁶³ a mentorképző továbbképzési szakirányú szakok szaporodása – legalábbis a szakvizsgás pedagógus-továbbképzések szintjén – nem az a FIR és a FELVI adatai szerint. Ezekben az adatbázisokban továbbra is mindössze négy mentori továbbképzés van szakként bejegyezve, melyek közül egyet ki is zártam, így a vizsgálatban csak három, a [TTOVRPD](#), a [TTOVRPD](#) és a [TTOVMTK](#) FIR kód alatt jegyzett továbbképzés került elemzésre és összehasonlításra.¹⁶⁴ Az egyes képzőhelyek ezeket a továbbképzési szakirányú szakleírásokat valósítják meg (lásd 12. táblázat).

A képzés kódja (FIR)	A képzést megvalósító intézmény neve (FELVI)
TTOVGYM	Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ ¹⁶⁵
TTOVGYM	Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet
TTOVGYM	Dunaújvárosi Egyetem
TTOVGYM	Eszterházy Károly Egyetem
TTOVGYM	Károli Gáspár Református Egyetem
TTOVGYM	Magyar Képzőművészeti Egyetem
TTOVGYM	Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ
TTOVGYM	Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
TTOVGYM	Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
TTOVRPD	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
TTOVRPD	Kodolányi János Egyetem
TTOVRPD	Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
TTOVRPD	Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

¹⁶³ A mentorképzési programok szaporodása öröndetes, egyrészt mert így az a pedagógusok számára lakóhelyükön, vagy attól nem túl távol elérhető, másrészt azért, mert arra utal, hogy rendszeresen viszonylag sok pedagógus kíván ilyen képzésben részt venni. A mentorképzésben való részvétel önkéntes alapú, erre senki nem kötelezhető. Más kérdés, hasznos-e vagy éppen káros a képzés ilyen mértékű szétaprózódása. Ezt a problémát dolgozatomban nem vizsgálom, de nagyon hasznos lenne a téma tanulmányozása.

¹⁶⁴ A jogszabályi környezet szigorúan meghatározta a képzések, így a mentorképzés alapítási követelményeit, ez az egységesülésen túl akár ahhoz is vezethetett volna, hogy csak egy képzés kerüljön bejegyzésre.

¹⁶⁵ A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központja vélhetően ezt a képzést valósítja meg. A FELVI-ben az intézmény nem szerepel, de a honlapon ennek a képzésnek megfelelő a szakirányú továbbképzési szak megnevezése: Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak.

TTOVRPD	Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (KÖVI)
TTOVMTK	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
TTOVMTK	Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete

12. táblázat: A vizsgálatba bevont képzési programok

A mentorképzés egységesülése, standardizálódása nem csak a továbbképzési szakok, szakleírások limitált számában ragadható meg. A mentorképzés beemelése a szakvizsgás továbbképzések közé egyben rögzítette a képzés kereteit, általános jellemzőit: ezek a képzések 2, illetve 4 félévesek aszerint, hogy a jelentkező rendelkezik-e pedagógus szakvizsgával, vagy azt a mentorképzés keretében kívánja megszerezni. A képzés során megszerzhető kreditek száma összesen 120 (amennyiben a hallgató már rendelkezik szakvizsgával a megszerzhető/megszerzendő kreditek száma a képzési időhöz hasonlóan módosul: 60 kreditre csökken), amiből 10 a diplomamunka kreditértéke. A képzésbe való bemeneti feltételek (szakmai előfeltételek) nagyrészt azonosak:

- pedagógusdiploma (megfelelő szintű – legalább alapképzésben (korábban főiskolai szintű képzésben) szerzett – pedagógiai végzettség és szakképzettség)
- és 3 (az ELTE esetében 5) éves szakmai gyakorlat.

Az ELTE-n további speciális elvárás, hogy a jelentkezőknek intézményük vezetőjének vagy munkaközösségük vezetőjének szakmai ajánlásával kell rendelkezniük, ezen felül olyan pedagógusok jelentkezését várják, „*akik a képzés folyamán vállalni tudnak intézményükben tanárszakos hallgatók tanítási gyakorlatában történő mentortanári közreműködést.*”¹⁶⁶ A képzés többnyire levelező, az ELTE-n esti munkarendben valósul meg.

A képzési tartalmakat két szinten vizsgálom, egyrészt a szakleírások, másrészt a szakleírásokhoz elvileg kötődő képzési programok szintjén a programokat reprezentáló dokumentumok alapján. A tanulásszervezési eljárásokat, a tanulástámogatást és az előzetes tudás beszámítását csak a képzési programokban tanulmányozom, mert ezekről részletesen csak a képzési programok szintjén lehet fogalmat alkotni.

Mint fentebb jeleztem a vizsgálatba három szakleírást, a TTOVRPD, a TTOVGYM és a TTOVMTK FIR kódszámúakat vontam be (lásd 9. táblázat). A FELVI egységes felülete

¹⁶⁶

https://www.felvi.hu/felveteli/szakiranyu_tovabbkepzesek/IntezmenyiOldalak/szakiranyu.php?smeg_id=1036&elj=20s

azonos tartalmi elemek kifejtésére kényszeríti a szakleírás készítőit,¹⁶⁷ ezek az elemek azonban csak addig könnyen összevethetőek, amíg a képzés formai elemeiről olvasunk, amelyekben a szöveges kifejtés rövid, szinte csak pár szó (1-6. pont). A 7.¹⁶⁸ és a 8.¹⁶⁹ pont alatt azonban már nagyon eltérő tartalmakkal találkozunk, melyek összevetése annak ellenére is nehéz, hogy nagyon hasonló képzésekről van szó. A szerzők gyakran rendkívül különböző gondolatokat fogalmaznak meg az egyes pontokhoz kötődően. Ez egyrészt magának a szakleírásnak, másrészt a mentori szakvizsgás pedagógustovábbképzésnek a különböző felfogására utal.

A tartalmi elemek beható vizsgálata alapján a mentorálás, ennek mentén a mentorképzés két egymástól gyökeresen eltérő felfogása bontakozik ki:

- A mentorpedagógus mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (TTOVRPD) képzés kifejezetten vezetői – humánerőforrás-gazdálkodási – iskolai fókuszú mentori szerepkörben gondolkodik. A dokumentumban a képzési tartalmak ennek megfelelően a közigazgatási vezetési ismeretek és az iskolával mint intézménnyel kapcsolatos tartalmak (a szakvizsga ismeretkörei) köré épülnek. Az anyag a mentorálást főként iskolán belüli vezetési, humánerőforrás-gazdálkodási funkcióként ragadja meg, a mentori tevékenység alapvetően már az iskolában dolgozó gyakorló (nem elsősorban pályakezdő) pedagógusok „*egyéni fejlesztési tervének elkészítéséhez, a munkatársak önismeretének növeléséhez, motivációs stratégiák kialakításához*”, illetve újonnan belépő és pályakezdő kollégák „*beilleszkedéshez*” (a szervezeti értékrend megismeréséhez, elfogadásához, a szervezet iránti elköteleződés kialakításához) kapcsolódik. A mentori pszichológia szintén az intézményen belüli mediációt, konfliktuskezelést szolgálja.
- A gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő (TTOVGYM) és a mentortanár-képzés (TTOVMTK) középpontjában a mentorálás, a mentori feladatok és tevékenység áll, mely a pedagógushallgatók és a pályakezdő pedagógusok támogatására irányul, ilyen értelemben ezek mentorálásközpontúaknak tekinthetők.
- Míg a mentorpedagógus mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (TTOVRPD) és a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő (TTOVGYM) továbbképzés szakleírása a mentori szakvizsgás továbbképzést inkább egységében látja (az első különösen a szakvizsga követelményei felől közelíti meg), a

¹⁶⁷ Ezek az elemek: Szak neve nagybetűsen, Szak neve, Végzettségek, Képzési terület, A felvétel feltételei – szöveges, Képzési idő, Kreditok száma (továbbá lásd az alábbi két lábjegyzetet).

¹⁶⁸ 7. A képzés során elsajátítandó kompetenciák, tudáselemek, megszereshető ismeretek, személyes adottságok, készségek, a szakképzettség alkalmazása konkrét környezetben, tevékenységrendszerben (FELVI)

¹⁶⁹ 8. A szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök és a főbb ismeretkörökhöz rendelt kreditérték (FELVI)

mentortanár-képzés (TTOVMTK) csak a szakvizsgás továbbképzés mentorképzési moduljának bemutatására törekszik, emiatt a képzést 2 féléves, 60 kredites képzésként írja le, a képzési tartalmak közül hiányoznak a szakvizsga jellemző tudástartalmai és csak a mentorpedagógusképzés tartalmai jelennek meg (ezeknek a kompetenciáknak a meglétével azonban joggal számolnak a szakleírás készítői).

- Mindhárom szakleírás tartalmazza az alábbi elemeket
 - pedagógus kompetenciák fejlesztése, fejlődésének támogatása,
 - a mentorálás elmélete és gyakorlata, a mentori munka módszertana,
 - tanácsadás,
 - reflektivitás (a mentoráltak reflektivitásának támogatása),
 - mentori értékelés/visszajelzés,
 - a mentorálás pszichológiai aspektusai (ez az elem azonban – lásd fentebb – más tartalommal, más aspektusban jelenik meg a TTOVRPD anyagában),
 - a mentori önreflexió
 - és az interperszonális, kommunikációs, együttműködési, szervezési, vezetési készségek, autonómia és felelősségvállalás (szakmai és mentori) – leginkább a mentori kommunikáció értelmében.
- A tanárrá válás szociológiai aspektusait csak két (TTOVGYM és TTOVMTK), a tanárképzés, a képzési, indukciós, gyakorlonki program ismeretét csak egy (TTOVGYM) szakleírás tartalmazza.
- Egyik szakleírás se tért ki a pedagógusképzőkkel való kapcsolattartás kérdéskörére, bár az egyik leírásba ez beleírható („*a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint*” végzi munkáját – TTOVGYM).
- A szakleírások közül kettő inkább mentori attitűdökben (TTOVGYM és TTOVMTK), egy inkább személyiségjegyekben, jellemzőkben (TTOVRPD) gondolkodik, ezeknek a komponenseknek a tartalma azonban nagyon hasonló: nyitottság, türelem, elkötelezettség, empátia stb.
- A szakleírások szűk kerete nem teszi lehetővé, hogy a képzés konkrét tanulásszervezési megoldásai megjelenhessenek – így ezek vizsgálata ezen a szinten nem lehetséges. Megjelenik azonban három speciális tanulásszervezési elem: gyakorlóiskolai és/vagy külső iskolai mentorálás gyakorlatvezető támogatásával (TTOVGYM), tréning (konfliktuskezelés – TTOVRPD) és a mentorhallgató saját mentorálási gyakorlata (TTOVMTK).
- A hallgatók különböző előzetes tudásával egy anyag számol (TTOVGYM).

- A szakleírásokra jellemző mentorközpontú, azaz konstruktivista, tanuló- és tanulásközpontú szemlélet,
- elérendő tanulási célokban, képzési kimeneti követelményekben (a hallgatók képzés során elsajátítandó, továbbfejlesztendő kompetenciáiban) gondolkodik,
- a hallgató (mentor) tanulását saját tudáskonstruálásként értelmezi: *„A képzés célja: [...] Annak támogatása, hogy a legfontosabb reflektív és tanácsadói elméletek és módszerek ismerete és alkalmazásának tapasztalatai alapján kialakíthassák saját szerepértelmezésüket, képessé váljanak a pedagógiai szituációk tervezésében, megvalósításában és értékelésében mintát adni, az önfejlesztésre motiválni.”* (FELVI – TTOVMTK).
- Ez a szemlélet nem mindig érvényesül következetesen: a mentorált, esetleg a tanulók tanulásával kapcsolatban már elvélve előfordulnak a „*kialakít*”, „*fejleszt*” kifejezések (FELVI – TTOVRPD, TTOVGYM).

A mentorképzési programok összehasonlítása még az előzőnél is nehezebb, több figyelmet igénylő feladatnak bizonyult. Ennek oka nem kizárólag a vizsgált anyagok nagyobb száma és terjedelme volt, hanem az is, hogy a képzőhelyek honlapjukon a képzés iránt érdeklődőknek adott tájékoztatása részletességében, minőségében, mélységében, fókuszában és tartalmában nagyon különböző. Az így elérhető információk a kutatás szempontjából is nagy jelentőséggel bírtak: sokkal pontosabb képet lehetett alkotni a kurzus tartalmáról, ha képzési hálóterv is rendelkezésre állt, illetve az egyes képzési témakörök tartalmáról akkor, ha azokat tantárgyleírásokban lehetett tanulmányozni, ilyen anyagok alapján lehetett elvégezni az elemzést és a kódolást. Ez egyben a kutatás egyik korlátjának is bizonyult, hisz a hiányzó információkat más forrásból nem lehetett pótolni – ami a kutatás későbbi folytatására ösztönöz.

A kódoláskor 1, 0 és ? értékeket adtam meg. Ezek jelentése: 1: a keresett tartalom a vizsgált anyagban egyértelműen megtalálható; 0: a keresett tartalom a vizsgált anyagban egyértelműen nem található meg; ?: a keresett tartalom megléte a vizsgált anyag alapján nem egyértelműen ítéltető meg. Az anyagok különböző mértékű kifejtettsége miatt egy-egy téma kapcsán csak akkor nevezhető biztosnak a kapott eredmény, ha az pozitív, azaz konkrétan sikerült olyan információt találni, amely szerint az adott tartalom/tanulásszervezési forma megjelenik a vizsgált képzésben, a többi eredmény nem jelenti, hogy a keresett tartalom a képzésben nincs jelen, csak azt, hogy az elérhető dokumentumokban nem jelent meg (vagy megléte nem volt egyértelműen eldönthető), mert bár az intézmények mindegyike nyújt tájékoztatást a jelentkezni vágyóknak, az így hozzáférhető információk nagyrészt a FELVI

szakleírására (egy-két egyéni elemmel) és a jelentkezéssel kapcsolatos tudnivalókra szorítkoznak. Három intézmény képzési programjáról azonban csak ezekből lehetett adatot nyerni. 13 intézmény esetében mintatanterv (képzési hálóterv) is segíti az eligazodást, egy intézmény honlapján a főbb ismeretköröket tüntették fel, további 6 honlapon a tantárgyak leírása is szerepel. Ez utóbbi dokumentumok olvasmányokat, irodalmakat (kötelező és ajánlott) is megadtak.

A képzési programok dokumentumainak elemzése és összehasonlítása arra utal, hogy az az egységesülési folyamat, ami a szakalapítás és létesítés szigora, valamint a mentorképzés szakvizgássá tétele miatt valószínűnek látszik, a képzési programok tartalmi elemeinek szintjén csak részlegesen igazolható. Az elemzés szerint a pedagógus szakvizsgához legerősebben kapcsolható tudáselemek, tudástartalmak (a köznevelési intézmény és a köznevelési rendszer ismerete) minden képzésben jelen vannak. Ezeknek a tartalmaknak a leírása, tartalmi mutatók a legnagyobb fokú standardizáltságot. Egyben nagyon hasznosnak mondható, hogy a mentorpedagógusok ezeken a területeken bővíthetik tudásukat, mert lehetőségük nyílik arra, hogy az intézményi és országos szintű folyamatokat új perspektívából szemlélhessék, látókörüket olyan irányban tágíthassák, amerre pedagógusi működésük kevésbé vezeti őket. (Ezt a nézőpontváltást magam is tapasztaltam a képzésben való részvételem és tanulásem eredményeképpen.) Day és munkatársainak (2006) nagymintás kutatása arra enged következtetni, hogy a pedagógusok egy részének pályafutása kezdeti szakasza után kifejezetten igénye van az ilyen irányú tudásra, tehát a szakvizsga egyéni-személyes tanulási igényt is kielégít. A szakvizsgák tartalmak előzetes elsajátítása azért is hasznos, mert így erre már előzetes tudásként építhetnek a képzők és a hallgatók egyaránt, valamint a mentorképzés két félévét kifejezetten a mentori kompetenciák elsajátítására fordíthatják – ami a tervezett tanulási eredmények függvényében komoly feladatnak bizonyul. A képzésre fordított időt számos kutató az eredményesség egyik lényeges faktorának tekinti – lásd például Darling-Hammond és Richardson (2009) tanulmányát – a mentorok képzésében ennek a szakmai attitűd és identitás alakulása miatt kiemelt jelentősége van.

Vizsgálatom fókuszában a mentorképzés speciális tartalmainak vizsgálata áll. A kódolás e szakaszában már ezek vizsgálatára is lehetőség nyílt, illetve erre összpontosult a figyelem – ezért a következő rész már csak a mentorképzési modul kódolásából nyert eredmények bemutatására vállalkozik. A eredmények arra utalnak, hogy a mentorképzési programok kialakítói közös alapra építkeztek: a mentorképzés gerincét az alábbi területek adják, ezek a pedagógus kompetenciák fejlesztése, fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete és gyakorlata, a mentori munka módszertana, az értékelés/visszajelzés, a

reflektivitás, a mentorálás pszichológiai és szociológiai aspektusai, a felnőttek tanulása és az interperszonális készségek (leginkább a kommunikáció). Ezek a képzési elemek levezethetők a megismert és meghatározó nemzetközi és hazai szakirodalomból, és a mentorképzés egységes mivoltára utalnak. Ez azonban csak részlegesen igaz, mert még a fenti mentori kompetenciák közül is csak három található meg minden képzési programban:

- a pedagógus kompetenciák fejlesztése, fejlődésének támogatása,
- a mentorálás elmélete és gyakorlata, a mentori munka módszertana
- és az értékelés/visszajelzés témaköre.

Az első két témakörhöz kötődő tartalmak együttesen a mentorképzési programok tartalmainak mintegy felét teszik ki mind a tanegységek, mind az óraszám, mind a kreditek tekintetében, az intézmények között azonban nagy eltérés mutatkozik: van, ahol ez az arány 85%-nál is magasabb, van, ahol az 50-et sem éri el (lásd az alábbi táblázatban).¹⁷⁰ Ez az érték úgy adódott, hogy a képzési programok összes kurzusa közül speciális tartalmúakként kijelöltem azokat, amelyek címük szerint kifejezetten erre a területre irányultak,¹⁷¹ majd jellemzőiket összehasonlítottam. (A kategóriák megegyeztek azokkal, amelyeket a vizsgálat első szakaszában alkalmaztam – lásd a 8. táblázatot és a hozzá tartozó lábjegyzeteket.)¹⁷²

¹⁷⁰ Mint fentebb már utaltam rá, nem minden képző intézmény részéről állt rendelkezésre a vizsgálathoz elegendő adat, így a Szegedi Tudományegyetem és a Kodolányi János Főiskola képzésének esetében a „0” kód annyit tesz, nincs adat. Az Eszterházy Károly Egyetem rövid tantárgyleírásaihoz nem tartozik képzési hálótér, ebben az anyagban csak a tanegységekhez tartozó kreditértéket adták meg, az óraszámokat nem.

¹⁷¹ Sokkal megbízhatóbb lenne ez az eredmény, ha tantárgyleírásokra lehetett volna hagyatkozni a döntés során. Mivel azonban ilyenek csak hét (illetve ha csak a képzés főbb ismeretköreit közlő Debreceni Tudományegyetemet is számítjuk nyolc esetben álltak rendelkezésre), módszertani szempontból helyesebbnek tűnt a kurzusok címe alapján dönteni.

¹⁷² Nehéz volt eldönteni, mely kurzusokat sorolhatom ide, és melyeket nem: végül azt a döntést hoztam, hogy az első kutatási résszel való koherenciát, így a fogalmak azonos használatát tekintem vezérelvnek. Ezért azokat a kurzusokat választottam ki végül, amelyek

- a tanári mesterség elsajátításának, fejlesztésének mentori támogatására irányulnak, a pedagógusok tanulásának stimulációját szolgálják (úm. eredményes és hatékony tanári osztálytermi munka, általános pedagógiai módszertan, jó gyakorlatok, szakmódszertan, tantárgypedagógia (IKT is), a tanulás és a tanítás általános aspektusai, a tanulók tanulása, a tanulók és a tanárok (mentoráltak) számára stimuláló tanulási környezet alakítása, osztályfőnöki tevékenység, kommunikáció, probléma- és konfliktuskezelés, a szakmai szocializáció, a tanári attitűdök stb.) és
- a speciálisan mentori – tehát nem pedagógiai – kompetenciákat, amelyek a mentori munkát megalapozzák, így például a mentortanári módszertant (a tanóra megfigyelése, a gyakorlat modellezése, szervezése, alkalmazott eszközök és módszerek, mentori (ön-)reflexió stb.). (Így azok az általánosabb jellegű tanegységek, mint Mentori szerepek és feladatok (BME) például már nem kerültek a kiválasztottak közé, mert bár a mentorálás mélyebb megértését szolgálják, nem egyértelmű, hogy mennyire irányulnak közvetlenül a mentori „mesterség” gyakorlati alkalmazására.)

Összes:	TANEGYS.	TANEGYS.	%	ÓSZ.Ö.	ÓSZ.SP.Ö.	%	KR.Ö.	KR.SP.Ö.	%
BME GTK	14	7	50	110	58	52,73	55	28	50,91
BCE	13	10	76,92	73	55	75,34	48	37	77,08
DE	15	9	60	175	110	62,28	55	33	60
DuE	11	5	45,45	145	75	51,72	50	30	60
ELTE PPK	14	6	42,86	150	80	53,33	44	28	63,63
EKE	6	3	50	0	0	0	55	33	60
KGRE	15	8	53,33	180	105	58,33	55	30	54,54
KJF	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MKE	17	13	76,47	160	128	85	81	69	85,18
NyE	13	6	46,15	172	91	52,91	55	29	52,73
ÓE	25	12	48	190	128	67,37	55	33	60
PE	23	9	39,13	270	130	48,15	67	27	40,3
PPKE	13	6	46,15	160	85	53,12	53	25	47,17
PTE	6	4	66,66	60	40	66,66	20	14	70
SzIE	9	4	44,44	165	69	41,18	52	22	42,3
SzTE KÖVI	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ÖSSZ.	194	102		2010	1154		745	438	
%			52,58			57,41			58,79

13. táblázat: A mentorképzés a pedagógus kompetenciák fejlesztése, fejlődésének támogatása és a mentorálás elméletére, gyakorlatára, módszertanára irányuló tartalmainak aránya

Ez a magas szám arra utal, hogy a képzők arra törekszenek, hogy a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzését támogassák elsősorban. Ez a kép megegyezik azzal, amit a rendszerszint elemzésekor láttunk, vagyis hogy a mentorálás hazai felfogása elsősorban a szakmai támogatás területére fókuszál. Ezek a mentorképzési tartalmak, tanulási eredmények egyben hozzájárulhatnak a mentorok saját pedagógiai kompetenciáinak fejlődéséhez, különösen a módszertan terén. Egyes programok, mint például a pécsi, kifejezetten erős szakmódszertani blokk teljesítését írják elő, de szinte minden képzőhelyen igyekeznek a mentorhallgatóknak lehetőséget adni módszertani eszköztárak kibővítésére, felfrissítésére. Ez a kérdés szorosan kapcsolódik ahhoz a hazánkban ma is létező – bár korábban élénkebb – vitához, hogy a mentor azonos szakos legyen-e. Úgy tűnik, e tekintetben a képzőhelyek megosztottak: akik a szakmódszertani képzést erősítik, a mentorálást inkább gyakorlatvezetésként, akik az általános módszertant, inkább átfogó szakmai támogatásként ragadják meg a mentorálást. Lehetséges, hogy emögött bizonyos helyi igények kielégítése is áll. A pedagógiai módszertan másik fontos területe az IKT alkalmazása, amely számos program része, a hozzá rendelt kredit érték többnyire viszonylag alacsony: a BME-n például 2 (8), a Budapesti Corvinus Egyetemen 3 (4), a Károli Gáspár Református Egyetemen 5 (20), amihez azonban nagyon eltérő óraszám tartozhat (lásd a kredit

értékek után zárójelben).¹⁷³ A mentorok pedagógiai módszertani fejlődése egyben az oktatási rendszer eredményességének növeléséhez is hozzájárulhat, ha e tudásnak a tanulók tanulására tett hatására gondolunk, különösen ha tudásuk intézményük szervezeti kultúrájába is beépül. (Az ÚNKP keretében végzett kutatásom egyik legfőbb eredménye, hogy a pedagógusok módszertani kultúrájuk megújításának kiemelt jelentőséget tulajdonítanak, mert úgy érzik, a régi módszerek nem szolgálják elég hathatósan a tanulók tanulásának, különösen pedig motiválásának ügyét. A nevelőtestületben dolgozó mentorok egyik fontos feladata lehetne kollégáik támogatása e téren, különösen mivel a módszer költséghatékony mivolta mellett eredményes is lehet, mert a pedagógusok az új módszereket a gyakorlatban figyelhetnék meg. Ezek mind a tanári tanulás, mind a változtatás melletti elköteleződés szempontjából fontos kérdések.)

A mentorálás elméletét, gyakorlatát és módszertanát nagyrészt gyakorlati jellegű foglalkozások keretei között sajátíthatják el a hallgatók, a belső arányok azonban itt is nagymértékben eltérhetnek: a Budapesti Corvinus Egyetemen például minden kurzus gyakorlati jellegű, ez azonban egyedülálló. A legtöbb képzőhelyen elméleti és gyakorlati kurzusok egyaránt vannak, és ritkábban, de előfordulnak tréningek és szupervíziós lehetőségek is, melyek valószínűleg nagyrészt a mentori módszerek gyakorlati elsajátítását célozzák. A bizonytalanság abból fakad, hogy e tekintetben látszólagos ellentmondás van az eredmények között: míg a programok összesen elemzett dokumentumából az derül ki, hogy a képzésben – elsősorban a mentori módszertan elsajátításának támogatása céljából a szemináriumi kereteken túl 8 képzőintézményben tréninget, 4-ben szupervíziós lehetőséget is kínálnak, addig a képzési hálótervek szerint tréninget csak 4, szupervíziós lehetőséget pedig sehol sem említenek. Az eltérés oka lehet egyszerűen adminisztratív jellegű is, elképzelhető, hogy ezek a foglalkozások a gyakorlatok között kaptak helyet. Érdeemes megemlíteni a Dunaújvárosi Egyetem sajátos gyakorlatát, amelyben a kurzusok egy részét elméleti, más részét gyakorlati tevékenységgel teljesítik a hallgatók, valamint itt említettek (és az Óbudai Egyetemen) laborgyakorlatokat is – ez a terminus valószínűleg a mérnöki tudományokhoz kötődik. A Dunaújvárosi Egyetemen ezek a gyakorlatok sokféle tevékenységet jelenthetnek, A mentortanár-képzés pedagógiai alapjai, mentori feladatok című kurzus esetében intézménylátogatási tapasztalatok elemzését, oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentumok elemzését, projektfejlesztési gyakorlatot, esettanulmányok elemzését, tutori gyakorlatot és a pedagógusok adminisztrációs és dokumentálási feladatainak áttekintését.

¹⁷³ A módszertan hangsúlyozása (akár szakos, akár általános, akár digitális) talán túlzottnak tűnhet, hisz a mentorok maguk is gyakorló és már nagy tapasztalatot szerzett pedagógusok. Sallai és munkatársai (2015) kutatásai szerint azonban, habár a mentortanárok elég jónak értékelték tevékenységüket a módszertani segítségnyújtásban, a jó gyakorlatok bemutatása terén már kevésbé.

A mentori módszertan elsajátításának támogatása érdekében a dokumentumok szerint többféle tanulásszervezési móddal élnek a képzőhelyek. A mentori gyakorlat, illetve a tanóra megfigyelése 12 intézményben, bemutató órán való hospitálás 7, bemutató óra tartása 5, esetmegfigyelés 8 helyen képezi a program részét.¹⁷⁴ Ezeknek célja: „*Csoportos iskolai gyakorlatok, óralátogatások keretében a vezetőtanár által alkalmazott tanári és tanulási eljárások, módszerek, eszközhasználat megfigyelése és elemzése*” (Dunaújvárosi Egyetem, 2013, p. 36). E tekintetben előnyben vannak azok az intézmények, amelyeknek fő profilja a pedagógusképzés, és így saját gyakorlóiskolával, -iskolákkal rendelkeznek, ahol a mentorálás gyakorlata folyamatosan megfigyelhető és könnyen megszervezhető. Mivel a mentorképzés jórészt ezekhez az intézményeihez kötődik, a probléma többnyire megoldható. A Károli Gáspár Református Egyetemen például két kurzus kifejezetten a tanárjelöltek óráin való részvételre és ehhez kapcsolódóan a pedagógiai jelenségek feltárására irányul.¹⁷⁵ A Pécsi Tudományegyetem mentorképzése pedig szorosan együttműködik az egyetem más tanszékeivel a mentorhallgatók szakmódszertani képzésének érdekében. A legigényesebbnek e tekintetben az ELTE mutatkozik, ahol a hallgatóktól elvárják, hogy már mentori tanulmányaikkal párhuzamosan mentorként is részt vegyenek mentorálásban saját intézményükben és/vagy az ELTE tanárszakos hallgatónak képzésében való közreműködés keretében. Nehézséget jelenthet azonban a mentorálás gyakorlatban történő megfigyelése, ahol ezek a körülmények nem adóttak. Valószínűleg ezért nem szerepel ez a lehetőség a BME¹⁷⁶ és a Kodolányi János Főiskola kínálatában, illetve nem egyértelmű, hogy az Óbudai Egyetemen mennyire lehetséges.

A mentoráltak értékelése ennek ellenére hazánkban rendszerszinten elvárásként fogalmazódik meg a mentorokkal szemben.¹⁷⁷ Ennek köszönhetően az értékelés/visszajelzés témaköre szintén minden képzésben szerepel. Kételyek merülhetnek fel azonban azzal kapcsolatban, vajon mennyire törekszenek a képzők a mentori értékeléshez szorosan köthető tartalmak képzésbe történő beépítésére, vagy inkább általános, az intézményi folyamatokat támogató (a szakvizsgához kapcsolódó) mérés-értékelési ismeretekről van-e szó. (Ez utóbbi esetben ugyanis kevésbé valószínű, hogy a tanegység tartalmai megfelelően szolgálhatják a

¹⁷⁴ Ha azokat az eseteket is ide vesszük, amikor a döntés nem volt egyértelmű, akkor magasabb számokat kapunk: az említettek felül további a tanóra megfigyelésére még 2, bemutató órán való hospitálásra 6, bemutató óra tartására 5, esetmegfigyelésre 3 intézményben van módjuk a hallgatóknak.

¹⁷⁵ A tanárjelöltek óráin való részvétel, a pedagógiai jelenségek feltárása I-II. (lásd: Károli Gáspár Református Egyetem, Hálóterv)

¹⁷⁶ Kiegészítés képpen el kell mondanom, hogy a BME-n, ahol a mentorképzést végeztem, ilyen lehetőség tényleg nem volt beépítve a képzésbe, de kérésünkre megszervezték a látogatást a BMSZC Petrik Lajos Két Tanítási Nyelvű Vegyipari, Környezetvédelmi és Informatikai Szakgimnáziumába.

¹⁷⁷ Fentebb már szó esett arról, hogy az értékelés megítélése – a mentorálás hazai irodalmában – nem esett egységes megítélés alá, és az ELTE szakmai anyagai kifejezetten kerülték a mentori értékelés témakörét.

mentorált kompetenciáinak megítélését és a mentori fejlesztő értékelés területén való előrehaladást.) Biztosak lehetünk abban, hogy valóban speciális mentori tudásról van szó például az alábbi esetekben: a BME képzési programjában a tanegységek neve: Mérés-értékelés a mentori munkában, illetve Portfólió készítés, értékelés. A Nyíregyházi Egyetem képzési programjában a tanegység neve: Mérés és értékelés I. és II., a tantárgyleírásból megtudjuk, hogy míg az első általánosabb tartalmú, alapozó jellegű, a második tárgy már kifejezetten a mentorálást szolgálja. Az értékelést több programban kapcsolták össze a mentoráltak reflektivitásának támogatásával¹⁷⁸ (melyet csak egy programban nem említettek, és egyben nem volt egyértelmű a jelenléte), ami viszont szerencsés, mert ez esetben az értékeléssel kapcsolatos tudás valóban a mentorálást szolgálja. Így az értékeléssel kapcsolatos tudás biztosabban járul hozzá ahhoz, hogy a mentorok fejleszthessék saját önértékelésüket, reflektivitásukat, és ahhoz, hogy mentoráltjaikat támogatni tudják szakmai fejlődésüknek ugyanebben a folyamatában, ahogyan azt az EKE dokumentumában olvashatjuk: *„az önreflexió az a kulcsképeség, amelynek alkalmazásával lehetővé válik a tervezett pedagógiai hatások és a gyakorlatban történő megvalósulásuk összevetése, értékelése, valamint a diszkrepancia okainak a feltárása. Ugyanez a tudatosság szükséges a hallgatók tapasztalatszerző munkájának az irányításhoz, elemzéséhez és értékeléséhez is, amely ezáltal a hallgatók tapasztalati tanulásának a hatékonyságát, így a gyakorlati képzés, illetve a pályakezdők beilleszkedésének az eredményességét szolgálja.”*¹⁷⁹ Míg az anyagok egy része az értékelést a méréssel köti össze (Pannon Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem), másutt sokkal inkább a fejlesztő értékelésre vonatkoztatják (lásd például EKE). Így például az ELTE kurzusainak leírásaiban több olyat is találunk, ahol a fejlesztő mentori értékelés tanulási eredményként jelenik meg, és az Óbudai Egyetem kínálatában is szerepel ilyen kurzus.¹⁸⁰ Sallai és munkatársai (2015) kutatási eredményei szerint a mentoroknak támogatásra van szükségük e területen, mert a gyakornokok diagnosztikus értékelését és a pedagóguskompetenciák fejlettségének, fejlődésének megítélését azok közé a tevékenységek közé sorolták amelyeket kevésbé sikeresen végeztek, annak ellenére, hogy véleményük szerint éppen az óramegfigyelések és az ezekhez óramegbeszélések járulnak hozzá leginkább a gyakornokok fejlődéséhez.

¹⁷⁸ Önmagában az, hogy a két terület megjelenik egyazon programban, még nem jelenti azt, hogy ezeket egymással kapcsolatba is hozták.

¹⁷⁹ https://felvieger.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mentor-szkv_5e280f1029726.pdf

¹⁸⁰ Lásd például: A mentortanár feladatköre (*„az összegző értékelés szempontjai, minősítés kritériumai”*); A tanítási óra elemzése (*„az elsajátítást támogató pedagógiai értékelés”*, *„a tanárjelölt (mentorált) támogató értékelése”*); Tanári portfólió 2. (*„a hallgatók megismerjék és megértsék a tanári portfólió fogalmát, az értékelési és fejlődési portfólió eltérő funkcióját, jelentőségét a folyamatos szakmai fejlődésben”*).

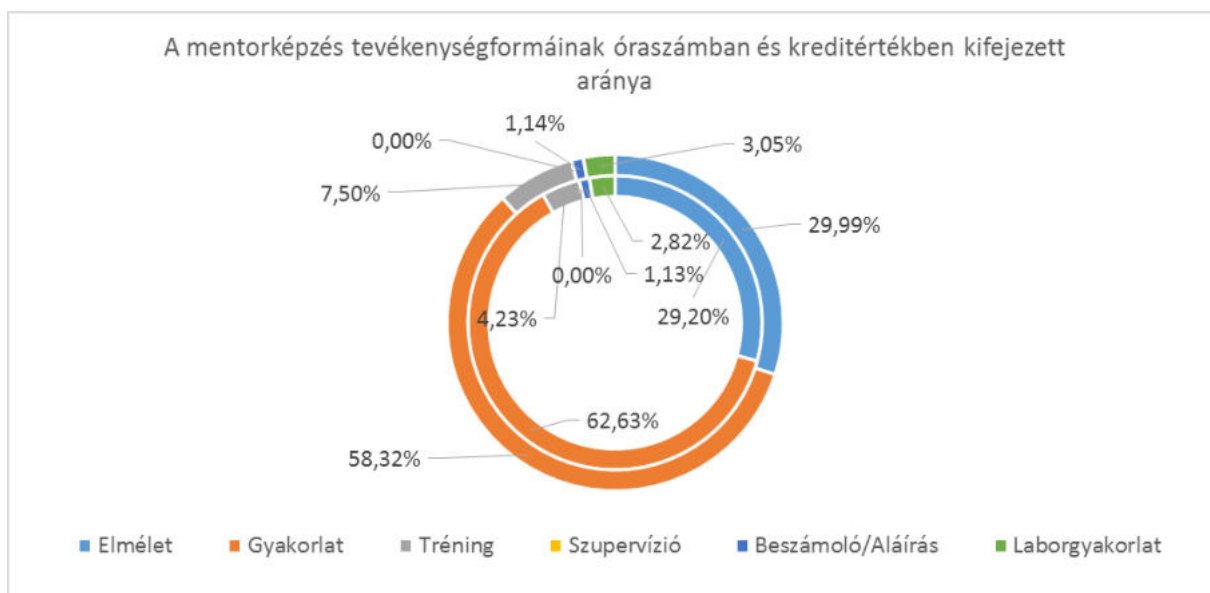
A tanácsadás és a mentorálás pszichológiai aspektusainak tanulmányozását szintén azok közé a tartalmak közé sorolhatjuk, amelyeket a képzési programok írói kiemeleten fontosnak tartanak: mindössze egy olyan intézmény akadt, amelynek programjában meglétével kapcsolatban bizonytalan voltam. A reflektivitás, a tanári tanulás mint felnőtt tanulás (andragógia) és a tanárrá válás szociológiai aspektusainak témakörei is szerepelnek a legtöbb képzési programban.

Az értékelés, az önértékelés és az önreflexió dokumentumának tekinthetjük a portfólióírás támogatását is. Valószínűleg minden képzőhelyen foglalkozhatnak ennek témakörével, de egyértelműen csak öt képzőhelyen, a BME-n, a Budapesti Corvinus Egyetemen, a Dunaújvárosi Egyetemen, az ELTE-n és a Pannon Egyetemen sikerült biztos adatot találni ezzel kapcsolatban. A mentorok portfóliókészítéssel kapcsolatos tudását az intézmények és a minősítési eljárásban érintett pedagógusok a pályakezdőkhöz hasonlóan nagyon jól hasznosíthatnák, így kár lenne, ha ez a tanulási cél valóban ennyire kevésbé jelentkezne a mentorképzésben. A szakvizsga képzési kimeneti követelményei között megjelennek az intézmény dokumentumaira és a pedagógiai adminisztrációra vonatkozó ismeretek, a mentoroknak is fontos feladatuk, hogy az eligazodásban segítsék a pályakezdő kollégákat. A mentori adminisztráció azonban elhanyagolt területnek tűnik: mindössze négy képzőhely fogalmaz meg ilyen követelményt a hallgatókkal szemben (ezek a Magyar Képzőművészeti Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pannon Egyetem). Az adminisztrációhoz hasonlóan a tanárképzési program ismerete és a pedagógusképzés más szereplőivel történő kommunikáció és együttműködés sem hangsúlyos területe a képzésnek. Lehetséges azonban, hogy a valóságban ez nem így van: ezek a területek ugyanis tantárgyak/tanegységek nevében nem szerepelnek, vagyis róluk szinte csak akkor nyerhető konkrét információ, ha a képzőhely tantárgyleírásait is közzé tette. Ahol ilyen nem található (csak tájékoztató és esetleg képzési háló), ott csak igen ritka esetben sikerült ezeket a témákat megtalálni, mint például az EKE tájékoztatójában. Ez azonban közvetetten mégis arra utal, hogy ezeket a területeket a mentorképzők kevésbé tartják fontosnak. A két témakör közül egyértelműen a képzési program ismerete tűnik hangsúlyosabbnak, az azonban minden esetben a tanárképzésre vonatkozik, az indukciós/gyakorlati programra nem (esetleg ekként értelmezhető *„a pedagógusi munkakörök követelményeinek, szabályozásának ismerete”* – EKE – de ez nem egyértelmű).

Ritkábban említett, de nagyon fontos és érdekes irány, hogy a programok egy része lehetőséget nyújt arra, hogy a mentorok a pedagógiai kutatás elméletében és gyakorlatában elmélyedhessenek. Ilyen kurzusok a képzőhelyek közel harmadában léteznek kötelező

jelleggel vagy választható tárgyként (Károli Gáspár Református Egyetem, Pannon Egyetem, Óbudai Egyetem, Széchenyi István Egyetem; speciálkollégiumként hirdeti a Pázmány Péter Katolikus Egyetem).

A képzési programok gyakorlatorientáltságáról a mentori módszertannal kapcsolatban már szó esett. Általánosságban is elmondható, hogy a képzők sokat tesznek azért, hogy a mentorok minél inkább gyakorlatias, gyakorlatra épülő képzést kapjanak, sőt, ha lehetséges ne csak a gyakorlatból, hanem gyakorlat közben is tanuljanak (az ELTE-n például lehetőség van arra, hogy a mentorhallgatók konzultáljanak egyéni összefüggő gyakorlaton résztvevő tanárjelöltekkel, és találkozhassanak a tanárképzés folyamatában részvevő hallgatóval)¹⁸¹. Az elméleti tárgyak a képzésnek óraszámában és kreditben mintegy harmadát teszik ki, a fennmaradó kb. 60% valamilyen gyakorlati foglalkozást jelent.



16. ábra: A mentorképzés tevékenységformáinak óraszámában és kreditértékben kifejezett aránya (A külső kör az óraszámok, a belső kör kreditértékek arányait mutatja)

A tantárgyak keretében gyakori munkaformák a kollaboratív tevékenységek, a kiselőadás, referátum, prezentáció készítése és bemutatása, a vita/érvelés, a szöveg- és dokumentumelemzés (egyéni és csoportos), az óralátogatás, -megfigyelés, -elemzés és az esetmegbeszélés. Fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában a saját tapasztalatok értelmezése, megosztása. Ezeknél ritkábbak a mentorálási szakmai gyakorlat, a tutorálás, a szupervízió, a mikrotanítás és az esetek modellezése (például az oktatási módszerek kipróbálása elemzése, csoportoktatás és a reflektív értékelési feladatok gyakorlati kipróbálása – Dunaújvárosi Egyetem, 2013, p. 43. – szerepjáték – ELTE). Az ELTE több tantárgyleírásában külön kiemelt szempont a hallgatói tevékenység értékelésében az aktív

¹⁸¹ ELTE, A mentortanár feladatköre című tantárgy leírása.

részvétel. Ezzel másutt nem találkozunk, de az elmondható, hogy a mentorképzés a hallgatók aktív tanulására épít. (Meg kell azonban jegyezni, hogy a képzési tevékenységekkel kapcsolatos adatok általánosíthatósága kétséges, hisz csak hét intézmény esetében lehetett erről tantárgyleírások alapján fogalmat alkotni.)

A kutatás alapján úgy látom, hogy a hazai mentorképzés koncepciójában (szakleírások) és gyakorlatában (mentorképzési programok) a mentorálási folyamat az eredeti hármas célrendszerhez (szakmai, személyes-érzelmi és szakmaszocializációt szolgáló) képest leszűkül, mindenekelőtt szakmai fejlődést, a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatását szolgálja. A személyes támogatás az előbbinél kevésbé hangsúlyos, és alapvetően a pályakezdő pedagógus szakmai identitásának kialakulását célozza.¹⁸² A mentor nyújtotta érzelmi támogatás igénye – személyes támogatás területeként – a mentorálás rendszerét megalapozó korai hazai irodalomban erősebb (lásd Krull, 2004; Stéger, 2010), a tanulmányozott képzési anyagokban kevésbé hangsúlyos. Az eredmények alapján a hazai mentorképzés elsősorban a mentorálás szakmai fejlődést támogató/gyakornoki – kompetenciaalapú modelljét közvetíti a mentoroknak, mely leginkább a modell és a gyakornok fejlődését kísérő szerepbe helyezi a mentort.¹⁸³ Ez a szerep véleményem szerint nagymértékben megfelel a hazai pedagógiai hagyománynak és a pedagóguskompetenciákban vázolt sokoldalúan fejlett pedagógus képének. A kutatások azt valószínűsítik, hogy a mentorok előzetes tudásuk alapján is ezekben a szerepekben, ezen a területen (a szakmai támogatásén) érzik leginkább megalapozottnak saját tudásukat (Tóth-Márhoffer & Paksi, 2011; Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Kovács, 2015; Tordai, 2015; Sallai, 2015 vö. azonban Radnóti & Adorjáné, 2016), így a mentorképzés a meglévő tudás fejlődéséhez mindenképpen hozzájárul, és valószínűleg kevésbé kérdőjelezi meg a mentorhallgatók pedagógus- és mentorképét, illetve sok szempontból megegyezhet a mentorhallgatók képességgel szembeni elvárásaival. Ahogyan a mentorálási modellek ritkán valósulnak meg „vegytisztán”, oly módon, hogy más modellek jellemzőit egyáltalán nem mutatják, úgy a hazai szakmai fejlődést támogató/gyakornoki – kompetenciaalapú modell is kiegészül a reflektív és a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell elemeivel. Ezek közül vélhetően a reflektív modell erősebb hatást gyakorol, de ez a képzési programok szintjén csak akkor volna egyértelműen kimutatható, ha sokkal több tantárgyleírás állna rendelkezésre. A

¹⁸² Lásd ezzel kapcsolatban Imre & Imre (2016); Jankó & Szemerszki (2016); Kállai & Sági (2016); Molnár et al. (2015); Kotschy et al. (2016) és Tordai (2015) kutatásait.

¹⁸³ Lásd fentebb: A kompetenciaalapú modellek (*'competency model'*) előre kidolgozott kompetenciamátrixok mentén képzelik el a mentoráltak fejlődését. A mentorálás fő célja e kompetenciák elsajátítása, a mentor feladata a tanulás támogatása elsősorban a megfigyelés és a visszajelzés segítségével, ezért a mentorok ezekben a modellekben a mentoráltak tanulásának szakértő facilitátorai, és (elsősorban a kompetenciaalapú modellekben) a tanítás mesterei, kiváló szerepmodellek.

személyes-érzelmi támogatás szerényebb hangsúlya egyes kutatások szerint a nem csak a mentorképzési programok tanulási célkitűzéseit, de a mentorok gondolkodását is jellemzi – Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Kovács, 2015; vö. Tordai, 2015. Ez az irány azonban nem esik egybe a nemzetközi szakirodalomban tapasztalható trendekkel (lásd pl. Ricci & Zetlin, 2013; Liu, 2014; Adhikari, 2016) és a mentoráltak igényeivel (Gál et al., 2014; Imre & Imre, 2016; Jankó & Szemerszki, 2016; Kállai & Sági, 2016), valamint Sallai (2015) eredményeivel sem. A teljesség kedvéért meg kell említeni, hogy a mentorképzés (lásd a szakleírásokat) erős elvárásként fogalmazza meg a mentorokkal szemben a türelem, az empátia, a nyitottság, az elfogadás értékeit, és lehetséges, hogy a programok íróit a józan belátás vezeti, amikor inkább számolnak azzal, hogy megfelelő önismerettel rendelkező pedagógusok választják a mentori feladatkört és tanulmányokat, mint azzal, hogy legalábbis középkorú emberek alapvető attitűdjeinek megváltoztatása lehetséges volna a mentorképzés során.

A mentorképzési programok tantárgyleírásaiban többnyire a konstruktivista tanulásértelmezés elemeit lehet felfedezni. A tanatárgyleírások megfogalmazzák a tantárgyak célját, közlik a főbb ismeretköröket, tanulási célokban, eredményekben (mentori kompetenciákban) gondolkodnak, tanulás- és tanulócentrikusak.

A kutatás eredményei szerint az elmúlt évtizedben hazánkban a mentorképzés nagyarányú expanziója zajlott.¹⁸⁴ A mentorképzés az ország minden részén elérhető a pedagógusok számára. Az országban három mentorképzési szakleírás alapján folyik a mentorok képzése, ezeken alapulnak az intézményi mentorképzési programok, melyek közül 16-ot vontam be vizsgálatomba.

A mentorképzés elterjedése fontos és öröndetes folyamat mind az oktatási rendszer, mind az intézmények (köznevelési és mentorképző), mind a képzésbe bekapcsolódni vágyó mentorok egyéni-személyes szintjén, hisz a köznevelési rendszernek, csakúgy, mint a felsőoktatásnak (pedagógusképzés) szüksége van a jól felkészült mentorokra, akik a gyakorló és a partnerintézményekben ellátják a mentorlálási feladatokat – mindazonáltal lehetséges, hogy a mentorképzés terén túlkínálattal kell és lehet számolni.¹⁸⁵ A mentorok magas

¹⁸⁴ Ennek ellenére a mentorképzés nem tudott lépést tartani ezekkel a rendszer szükségleteivel: továbbra sem mondható el, hogy a pályán megfelelő számú képzett mentor tevékenykedne, ezért gyakran végzik mentorálásra felkészítetlen pedagógusok a köznevelési mentori feladatokat. Az azonban kérdéses, vajon szeretne-e évente az eddiginél több pedagógus bekapcsolódni a mentorképzésbe, vagy ezzel nem lehet számolni.

¹⁸⁵ A képzőintézmények egy része marketingtevékenységet folytat a hallgatók megnyerése érdekében a honlapokon feltűnően elhelyezett információkkal, hirdetésekkel. E tevékenység négy területre koncentrál, ezek: a képzési idő rövidíthető volta szakvizsgával már rendelkező pedagógusoknak, árengedmény azoknak a pedagógusoknak, akik korábban az adott intézményben szerezték szakvizsgájukat, illetve részletfizetési lehetőség minden résztvevőnek, a pedagógusok lehetőségeihez alkalmazkodó munkarend és a tanulástámogatás – az előbbieknél jóval ritkábban. A tanulástámogatás területén kiténik a Kodolányi János

színvonalú szakmai munkájukkal egyben hozzájárulhatnak köznevelési rendszer és a pedagógusképzés eredményesebbé tételéhez, hatékonyságának növeléséhez. Ez az igény egyrészt egybeesik az intézményi célokkal, másrészt azoknak további vetülete is van: a mentoroknak fontos szerepük lehet a köznevelési intézmények pedagógiai kultúrájának fejlesztésében és esetleges tanulószervezeti célok elérésében, továbbá a pedagógusok egyéni-személyes és intézményi szintű tanulási céljainak tervezésében, elérésében, támogatásában, csakúgy mint az intézmény humánerőforrás-gazdálkodásában. A mentorképzés a képzőintézményeket is gazdagítja: túl azon, hogy képzési portfóliójukat bővíthetik, előbbé válik kapcsolatuk a köznevelés intézményeivel, ami jótékony hatást gyakorolhat a pedagógusképzésre is, habár úgy tűnik, az ebben rejlő lehetőségeket a mentorképzők még nem aknázzák ki. Végül, de nem utolsó sorban a mentorok számára a szakmai tanulás és fejlődés, új szerep kipróbálásának lehetőségét jelenti a mentorálás és a mentorképzésbe való bekapcsolódás, melyben saját pedagóguskompetenciáik fejlesztésére is módjuk nyílik.

A mentorképzés rendszere hazánkban erősen szabályozott, standardizált, aminek alapját a jogszabályi környezet jelenti, tartalmi elemeit a mentorképzési szakok, formai követelményeit a pedagógus-szakvizsga elvárásai határozzák meg. A standardizáltság elsősorban a mentorképzési szakok szintjén érvényesül, ahol mindazonáltal két egymástól sok elemben eltérő irányt, a vezetői – humánerőforrás-gazdálkodási – iskolai fókuszú és a mentorálásközpontú modellt lehet megkülönböztetni. A két modell nem tér el alapvetően a mentori kompetenciák tekintetében, melyek az alábbi témák körül csoportosulnak:

- (1) pedagóguskompetenciák (a tanítási folyamat, a tanári osztálytermi tevékenységgel kapcsolatos általános és tantárgypedagógiai), és
- (2) az ezek fejlődésének támogatására vonatkozó tudás és készségek: a mentorálás és a tanácsadás elmélete és gyakorlata, a mentori módszertan, kommunikáció és attitűdök;
- (3) reflektivitás
- (4) a tanári tanulás (mint felnőttkori munkahelyi tanulás) sajátosságai, támogatása, értékelése, a megfelelő tanulási környezet megteremtése;
- (5) a tanulás és a támogatás érzelmi és szociológiai aspektusai a pályafejlődés korai szakaszában (tanári énkép, önbizalom, önállóság, stresszkezelés, interperszonális készségek);
- (6) az oktatási rendszer és az iskolai szervezet ismerete.

Főiskola, melynek képzése „E-learning alapú, Blended típusú távoktatásban zajlik, online és személyes konzultációs alkalmakkal, valamint online tananyag támogatással.” – lásd honlap: <https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogusoknak-szakvizsgak/mentortanar>).

Ezekhez képest sokkal kisebb szerepet játszik a tanárképzés ismerete, a tanárképzés más szereplőivel való együttműködés, kapcsolattartás és kommunikáció. A mentorképzés sokszínű, teljességre törekvő tanulási céljai széleskörű mentori kompetenciák megszerzését teszik lehetővé a mentorhallgatók számára, ám az már kérdéses, mennyire lehetséges a tudás elmélyítése és a készségek gyakorlása a képzés szűk időkeretei között.

Az képzőintézmények szintjén kimutatható, hogy a mentorképzésben meghatározott tanulási eredmények, mentori kompetenciák azonosak, ezek mentén felismerhető az a tematikai váz, amely a hazai mentorképzést meghatározza. Ennek elemei megfelelnek a kutatás első fázisában feltárt nemzetközi és hazai elképzeléseknek, ezek közül inkább a mentorálás technicista, mesterséggközpontú megközelítését tükröző szakmai tanulást támogató/gyakornoki modelljét képezik le – ami megfelel a szakleírások szellemiségének. A mentoráltak személyes-érzelmi támogatását erősítő pszichológiai elemek a képzésekben jelen vannak, ám az óraszámok és a hozzájuk rendelt kreditértékek alapján kevésbé tűnnek hangsúlyosnak. A szakmai szocializációt támogató tudástartalmak gyakran a szakvizsgás elemek között kapnak helyet, ami erősíti a mentorok intézményi középvezetésben betöltendő funkcióját. A mentori attitűdök alakításának támogatására azonban kevésbé tűnik hangsúlyosnak a képzőintézmények programleírásaiban, mint ahogyan azt a szakleírások alapján várnánk. Egy területen mutatható ki a mentorképzés mentori attitűdöt befolyásoló igénye: a magas színvonalú munkavégzés melletti elköteleződésben. Ez megfelel az oktatási rendszer eredményességét és a tanulók (gyermekek és mentoráltak) tanulói eredményességét előtérbe állító gondolkodásnak és a pedagóguskompetenciák sokoldalúan képzett pedagógusképének és annak a mentori szerepértelmezésnek, amely elsősorban a kompetenciáinak fejlesztésében látja támogatói szerepét és ebből vezeti le feladatait. A vázolt közös jegyek ellenére a mentorképző intézmények képzési programjaiban az egységesülési folyamat kevésbé erős, és jellemzően nem annyira a szakleíráshoz, mint inkább az intézményi hagyományokhoz, kapacitásokhoz való igazodás mutatható ki bennük, hisz a hasonlóságok és a különbségek nem annyira abból adódnak, hogy a program alapját melyik szakleírás képezi.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a hazai mentorképzési programok képzési tartalmi, a bennük megfogalmazott tanulási célok, valamint a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján azonosítható mentori kompetenciamátrix között nagymértékű koherencia mutatkozik, kiegészítve azzal, hogy az oktatásirányítás és a pedagógusképzés hazai hagyományaihoz híven erősen érvényesülnek e területen is a központosító tendenciák. Mindezek alapján úgy látom, hogy a hazai mentorképzés és mentorképzés viszonylag egységes, a mentorképzést alapjaiban közös, ám folyamatosan fejlődő, alakuló vízió határozza meg. E

koncepció kialakítását a hazai források közül az Ajánlás (2009) és a Javaslatok (2009) határozták meg – melyekre Snoek és munkatársai Kézikönyve (European Commission, 2010) gyakorolta a legnagyobb hatást. Később – az időközben bevezetett életpályamodell és a kompetenciaalapú gondolkodás hatására – a mentori kompetenciák minél pontosabb, részletesebb meghatározása került az érdeklődés homlokterébe, ami pontosságot, egyben bürokratikus elszámoltathatóságra való törekvést is sugall. Az így kialakult közös víziót és koncepciót határozottan befolyásolja az, hogy az intézmények mennyire térnek el ettől, mennyire tudják a közös elveket a gyakorlatba átültetni, esetleg továbbfejleszteni. Ilyen módon a mentorképzés alakulásában egyszerre játszanak szerepet egységesülési és elkülönülési folyamatok.

8. A kutatás korlátai

A kutatás során – amint azt jeleztem is – szembe kellett néznem azzal a ténnyel, hogy a kutatáshoz használt anyagok információértéke változó, egyenetlen. Ez korlátozta az adatgyűjtést, és korlátozza a nyert adatok általánosíthatóságát. Mivel a dokumentumok a valóságban zajló folyamatok szabályozásának céljából készültek, számolni kell azzal is, hogy a megvalósulás sokban különbözik a leírtaktól, a mentorképzésben zajló interakciós folyamatokban testet ölt mindaz, aminek a tájékoztatók, hálótervek és szak-, illetve tantárgyleírások csak a vázát tudják adni. A kutatás korlátai egyben kijelölik a kutatás folytatásának lehetséges irányát, amelyet a mentorképzőkkel és a mentorképzésben részt vevőkkel, részt vettekkel készítendő egyéni és fókuszcsoportos interjúk elkészítésével szeretnék megvalósítani.

Szintén a kutatás korlátai között kell említeni, hogy a „speciális” (szaktárgyi, óvodapedagógusoknak ajánlott stb.) mentorképzést folytató programokat nem vizsgáltam.¹⁸⁶ Ez a kutatás esetleges folytatásakor érdekes és fontos eredményeket hozhat, de jelenleg le kellett mondanom erről.

Nagyon fontos lenne továbbá a mentorképzést minél szélesebb körben a tantárgyleírások szintjén vizsgálni. Jelenleg ezt a munkát is csak megkezdeni tudtam, ám munkám a módszertani alapozás tekintetében hasznosnak bizonyulhat.

¹⁸⁶ Ezt bírálóm is megjegyezték, észrevételüket hasznosnak és jogosnak tartom.

III. kutatási egység: A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján

1. A kutatás célja

A kutatás harmadik szakaszának célja a mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján. Ennek során kiemelten törekszem

- mind a formális, mind az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében,
- a tanulási utak feltárása során mintázatok keresésére és bemutatására,
- valamint a mentorok szakmai identitásalakulásának, -változásának és -fejlődésének feltárására.

2. A kutatás kontextusa

Hazánkban a pedagógus életpályamodell bevezetésével (amiről a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 1/b pontja intézkedik) lehetővé vált a pedagógusok mesterpedagógus fokozatba lépése (ugyanezen korm. rendelet 4. § b) alapján). „*A mester- és kutatópedagógus a pedagógus-életpályamodell utolsó két, egymásra épülő fokozata, ami a szakma kiemelkedő pedagógusainak munkáját ismeri el és erősíti meg tevékenységüket, hatásukat a köznevelési rendszeren belül.*”[...] *A mesterpedagógus mindenképp olyan kiváló pedagógus, aki szakmai tevékenységével, magas szintű tanító-nevelő munkájával modellként szolgál kollégái számára. A mesterpedagógus szakmai tevékenysége során a rábízott gyermekek fejlődését magas színvonalon támogatja, ugyanakkor tevékenysége ezen túlmutat, intézményi vagy tágabb környezetben jelentősen hozzájárul a tanítás, nevelés eredményességének növeléséhez. A mesterpedagógus magas szintű munkáját átható szakmai tevékenységei négy dimenzió mentén definiálhatóak: feltáró-elemző, fejlesztő-újító, tudásmegosztó-segítő tevékenységek, és a tudatos szakmai fejlődés tevékenységei.*” (Útmutató, 2016/2019, p. 4. és 12.). A mesterpedagógus fokozatba lépés jogszabályi feltétele (a 8.§ (2) b) szerint) a mesterpályázat benyújtása, amelynek az Útmutató (2016/2019) szerint tartalmaznia kellett a pályázó önéletrajzát, szakmai életútjának bemutatását, elemzését, bemutatóportfólióját, mesterprogramját (általános és részterv), továbbá szándék- és eredetiségnyilatkozatát. A pályázók öt tevékenységprofil (innovátor, támogató, vezető, szakértő, szaktanácsadó)¹⁸⁷ közül választhattak. A mentorok a támogató tevékenységprofilba tartoztak. A mesterprogramok

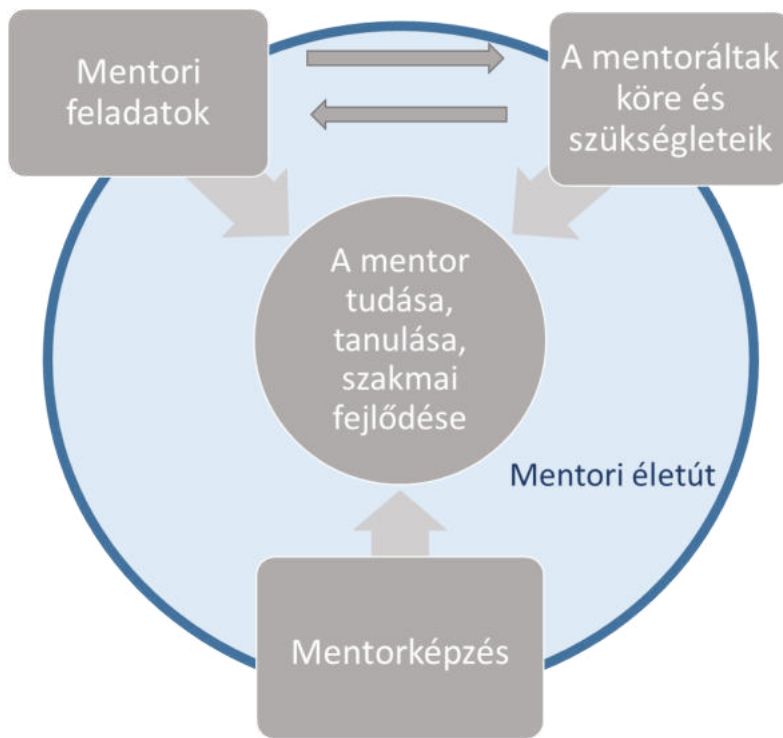
¹⁸⁷ Némi zavart okozhat, hogy az Útmutatóban ezek a profilok szerepelnek, a MEK-kutatásban pedig vezető, mentor, innovátor és képző. Ennek oka, hogy a koncepció változáson ment át a megjelenés idejéig.

kutatását (TÁMOP 3.1.5./12-2012-0001: A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása, kutatásvezető: Szivák Judit) az ELTE PPK nyerte el, melynek több kutatócsoportja vett részt a kutatásban (MEK).¹⁸⁸ Ebben a kutatásban az általános és a résztervek kódolása történt meg. A munkában kódolóként magam is részt vettem, így nyertem jogosultságot a mesterpályázati anyagok és a kódolás eredményeinek használatára, illetve felhasználására. Jelen kutatás keretei között részben a MEK-kutatás eredményeit, melyek a teljes minta (összes tevékenységprofil) elemzéséből adódnak, hasonlítom össze a mentorokra (mint almintára) vonatkozó eredményekkel, részben saját fejlesztésű kódtáblák használatával újabb adatokat gyűjtök munkatársaimmal, majd elemzem azokat annak érdekében, hogy a mentorprofilú mesterpedagógusok egyéni-személyes szakmai tanulási és fejlődési útjait megismerhessem.

3. A kutatási probléma

A mentorok szakmai tanulásáról és fejlődéséről, annak egyéni-személyes szintjéről mindeddig kevés tudás halmozódott fel, holott a mentori szakmai életutak tanulmányozása a pedagógusok tanulásának sajátos vetületét tárhatja fel. Rámutathat a mentorrá válás és a mentorok tanulásának sajátos motivációira, a mentori tanulás esetlegesen különböző mintázataira. A kutatás egyben mentori kutatásaim kiterjesztését jelenti a rendszer és a szervezeti szint tanulmányozása után a mentorok tanulásának egyéni-személyes szintje irányába.

¹⁸⁸ Lásd erről a kutatócsoportok honlapjait, és Szivák Judit: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/zarokonferencia/2_szekcio_Szivak_Judit.pdf, valamint Pesti és Szivák (Eds., 2020) közelmúltban megjelent kötetét.



17. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők III.

4. Kutatási kérdés

Milyen tanulási utak, ezeknek milyen tipikus mintázatai azonosíthatók hazánkban a mentor profilú mesterpedagógusok körében narratíváik tanúsága alapján?

5. A kutatás mintája

A kutatás mintáját a TÁMOP 3.1.5./12-2012-0001: A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása (MEK-kutatás) keretében összegyűjtött mesterpedagógus-pályázati anyagok szakmai életút, általános terv és részterv című dokumentumai (mint narratívák) adják.

6. Kutatási módszer

A kutatás módszere narratíva elemzés (elméleti áttekintését lásd fentebb) saját fejlesztésű kódtáblák segítségével.

A narratíva elemzést kiegészítő saját fejlesztésű grafikus táblák, melyek az életúton bekövetkező tanulási események egymásutánosságát: a tanulási életutat hivatottak bemutatni (lásd alább).

Leíró és matematikai statisztikai elemzés.

6.1. A narratíva elemzés

A narratíva elemzés tudományos megismerési módszerként való elfogadása, elterjedése szorosan összekapcsolódik a tudomány posztmodern, posztpozitivistá felfogásával, értelmezésével (lásd: Tudományfilozófiai alapvetés), amely megkérdőjelezi a „való” világ objektív megismerését és megismerhetőségét, illetve ennek nyelvi reprezentálhatóságát, mindazonáltal értéket és sajátos jelentést tulajdonít a világ szubjektumban való leképeződéseinek, és ezek nyelvi struktúrákban való kifejezésének mint „egyéni olvasatoknak”, élet- és valóságértelmezéseknek, így a narratíváknak is, melyekben a világ és az élet egyéni-személyes szinten megélt és értelmezett eseményei bontakoznak ki. E kutatások biográfiai és gondolkodáskutatások lévén elsősorban a makro- és mikrotársadalmi folyamatok és az azokban részt vevő, azokat megélt egyének viszonyát igyekeztek feltárni. Ezért a narratívakutatás eszközt egyaránt alkalmazták történeti (például neveléstörténeti),¹⁸⁹ szociológiai¹⁹⁰ és pszichológiai (személyiségfejlődés, a kognitív és a kulturális pszichológia)¹⁹¹ területeken, amint ezek a 20. századi filozófiai tanításokkal¹⁹² együtt viszont hatást gyakoroltak a narratíva és a narratív kutatás értelmezésére. A narratíva értelmezésének fejlődése elválaszthatatlan a narratív kutatásoktól, azok eredményeitől (lásd például Bruner, 1991, 2005; McAdams, 2001, 2006, 2008 és Erikson, 1977 kutatásait). A neveléstudomány területén a narratíva elemzést nem csak történeti jellegű kutatásokban használták fel: „*A narratív metodikák a tanárok saját tapasztalataikról szóló történeteit tanulmányozzák. Elsősorban élettörténetek, naplók elemzése által célozzák feltárni a tanári vélekedéseket, a pedagógusok tapasztalatainak szervezettségét, pedagógiai kultúrájukat.*” (Szivák, 2002). Vámos és munkatársai (2016) a pedagógusok narratíváit tanulásuk megértésére használták fel – ahogyan én is teszem doktori kutatásomban. Ezekben a kutatásokban a narratívában elbeszél és értelmezett életút csak az alapját adja annak a komparatív kutatásnak, amely az élet-/tanulási utakat elemeire bontja, majd az elemek újbóli rendszerezésével szakmai életutak, szakmai tanulási, fejlődési mintázatok megalkotására vállalkozik. Erre az ad lehetőséget, hogy a narratíva a narratív kutatások teoretikusai szerint az emberi gondolkodás olyan sajátos szociális térben (Gergen & Gergen, 1988) és nyelvi közegben létrejött konstruktuma,¹⁹³ amelyet az emlékezet, az emlékezés képessége tesz lehetővé (Kolosai, 2012), ám természete szerint elsősorban alkotásként kell felfognunk, hisz az a tudás olyan formája, amely az egyén életének tudatosan válogatott eseményeit és az időt retrospektíve

¹⁸⁹ Lásd Golnhofer & Szabolcs, 2005; Kolosai, 2012; Szabolcs, 2016.

¹⁹⁰ Lásd Szabolcs, 2001; Szivák, 2002; Görgöy, 2015.

¹⁹¹ Lásd Mezőfi, 2015.

¹⁹² Lásd például Derrida, Gadamer, Lyotard, Riceur – Kolosai, 2012; Mezőfi, 2015; Szabolcs, 2016 stb.

¹⁹³ Ezek a jellemzők mentén a narratívában kifejeződő tudást a konstruktivista-szociokonstruktivista irányzatokkal hozhatjuk kapcsolatba.

szemlélve történetekbe, elbeszélésekbe rendezi, strukturálja (azaz újrendezi, újrastrukturálja), amelyeknek ezáltal jelentést ad (Szabolcs, 2001, Szivák, 2002; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Mezőfi, 2015). A narratíva szerzője tevékenysége során újraértelmezi és alkotja saját identitását is, mely maga is egyszerre tartalmaz az identitás állandóságát és változását, fejlődését hangsúlyozó elemeket (lásd Kolosai, 2012, lásd továbbá a Mentori identitás – Tanári identitás című fejezetet). Ebben a folyamatban a szerző a cél függvényében egyszerre és egymástól elválaszthatatlanul teremt meg, érti meg és értelmezi az események kauzális kapcsolatait (Mezőfi, 2015). Mindez az élmény, a megélés és az elbeszélés hármasságára, a narratív identitásban való leképeződésére és ezeknek az objektív igazsággal való kapcsolatára irányítja a figyelmet, melyet a narratíva elemzés során Ricoeur szavaival „egyre inkább a valóságosságáé vált fel.” (Ricoeur, 1998, 14., 17. idézi Kovács, 2006)

A narratíva egy már meglévő (kutatási anyagomban tanári esetleg már mentori) identitás talaján képződik, de szolgálja az identitás továbbépítését is – jelen esetben a mesterpedagógus-identitását. Éppen ez a felismerés vezetett a személyes történetek folyamatos fejlődésének felismeréséhez, azaz a narratív identitás fejlődésének gondolatához (McAdams, 1985 idézi Mezőfi, 2015). Ennek megfelelően teszi fel magának a szerző azt a kérdést, hogy életútjának eseményei közül melyek fontosak. Döntése alapvetően befolyásolja az írásmű tartalmát. A narratíva szerzője párbeszédet folytat élete eseményeivel és önmagával, továbbá a feltételezett befogadóval – ami a fontosság problematikáját tovább árnyalja, és ugyancsak hatással van a tartalomra (vö. Kovács, 2006; Mezőfi, 2015). Ez az általam elemzett pedagógus narratívák esetében fokozottan és sajátos módon igaz, hisz míg a narratíva megalkotásakor az elbeszélőnek többnyire legfőbb feltételezései lehetnek a befogadó értelmezői, értékelői szempontjairól, éppen annak érdekében, hogy a narratívát ne az ezeknek való megfelelés kényszere alatt alkossa meg, addig a mesterpedagógusok munkáját szigorúan és számos tekintetben irányították, orientálták (lásd Útmutató, 2016/2019). Az elkészült alkotásokat nagyban befolyásolta a mesterpedagógus státusz elnyerésének célja is. Az általam elemzett narratívák abban is különböznek számos másiktól, hogy szakmai életútként számos konkrétum (munkahelyekhez, tanulási, magánéleti stb. aktusokhoz, és ezekhez köthető konkrét, visszakereshető időpontokhoz kapcsolódó tudás) kötötte meg az elbeszélők „kezeit”, korlátozta szabadságát, egyben segítette őket a felidézésben, miközben ezek a konkrétumok egyben éppen azok az események, amelyek az életút vázát adják – mindez sajátos módon újraértelmezi az emlékezés dinamikus voltát (vö. Schank, 2004 idézi Kolosai, 2012). Abban azonban más narratív írásművekhez hasonlítanak, hogy a konkrét (külső) eseményeket a szerzők belső történésekkel, tanulási eseményekkel, folyamatokkal, reflexiókkal kötik össze, melyeket már szabadon értelmezhetnek. Ez egyben

azt is jelenti, hogy az elemezni kívánt narratívák a pedagógusok folyamatosan megújuló tudásáról szóló metaszintű, az írás folyamatában megújuló tudásrendszer lenyomatai.

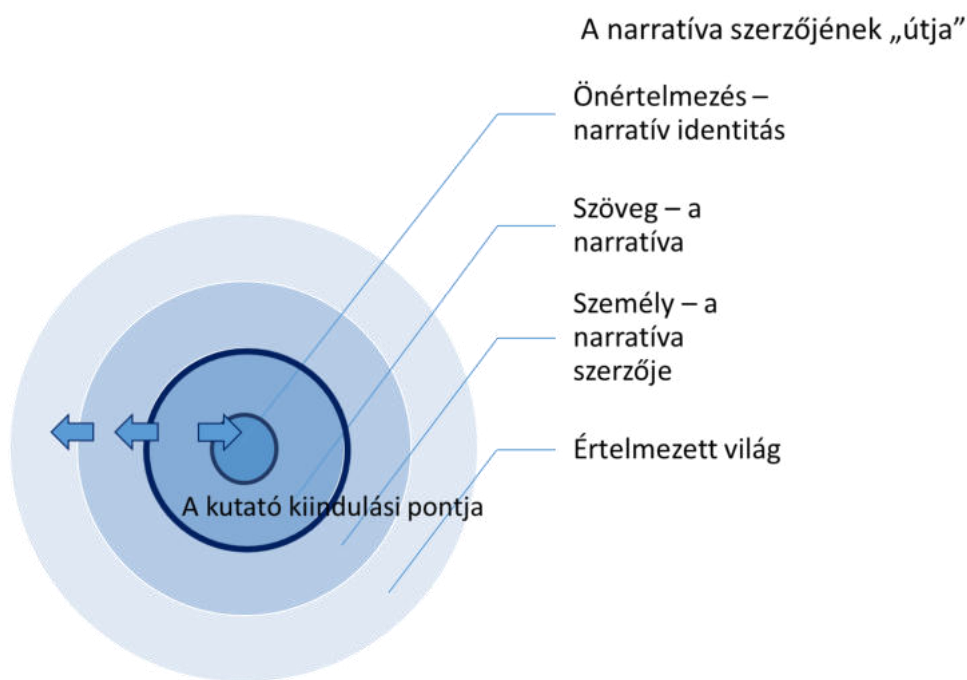
A narratíváknak – más írás- és beszédművekhez hasonlóan – vannak műfaji sajátosságai, alkalmazkodnak bizonyos konvenciókhoz. Ezek Gergen és Gergen (1988) szerint az értékkel rendelkező végpont létrehozása, a célállapot szempontjából releváns események kiválasztása, az események időrendbe tétele, az oksági kapcsolatok létrehozása és a demarkációs jelek (lásd Mezőfi, 2015). Ezeket a műfaji jellemzőket, szabályokat egyes szerzők szerint (lásd Kolosai, 2012) már gyermekkorunkban tanuljuk. Ezt a tanulást elsősorban informális tanulásként értelmezik. A szakmai életút narratívákra azonban erősen hatással van mindaz a formálisan és informálisan szerzett tudás is, amelyet a szakmai életrajzzal kapcsolatban megtanult a szerző. Így ezt a műfajt akár meta- vagy master-narratívaként is felfoghatjuk jelen esetben, habár a szakirodalom eredetileg nem ugyanebben a jelentésben használja (lásd Lyotard, 1979 idézi Mezőfi, 2015). McAdams élettörténet-modellje (2001) „szerint az identitás maga egy történet, melynek helyszíne, jelenetei, szereplői, cselekménye és témája van.” (Mezőfi, 2015, p. 2.) Ezeket a fogalmakat – melyeket kategóriákként jelen kutatás keretében magam is vizsgálok – a pedagógusok szakmai életújáról szóló narratívák sajátos tartalmakkal töltik ki: a helyszínek munkahelyek, képzési, formális és informális tanulási tapasztalatok helyszínei, a jelenetek a szakmai úton való haladás és a tanulás tipikus jelenetei, a szereplők kollégák (köztük a mentoráltak), oktatók, tanulók és szülők lesznek, míg a cselekmény és a téma maga a szakmai életút, illetve a tanulás (pedagógusi és mentori) és az identitás alakulása. A tartalmak a narratívákban

- tipikus kategóriákkal, motívumokkal, mint a helyrehozás, a kontamináció, az ágencia, a „kommunion”, a feltáró narratív feldolgozás, a koherensen pozitív feloldás és az értelemteremtés (Mezőfi, 2015);
- és egyéb elemekkel, úm. szereplői funkciók, téri-érzelmi távolságszabályozás, időélmény szerepe (László, 2005) kapcsolódnak össze.

Habár a történetmesélés kezdetei a gyermekkorba nyúlnak vissza, McAdams szerint a narratív identitás kialakulása inkább a kései kamaszkorra, illetve a korai felnőttkorra tehető. Ez a szakmai identitás kutatásának szempontjából nagyon fontos felismerés, mert arra utal, hogy a narratív identitás kialakulása egybeesik a pályaválasztás tipikus időszakával, és a korai pályatapasztalatokkal. A kutatásban használt narratívák szerzői azonban már régen túl vannak ezen a fejlődési szakaszon: többségük legalább középkorú, inkább annál idősebb pedagógus. Ez az életkor már nem az identitás alapozásának szakasza, melyet „az egyéni értékek megtalálása”, és az „ez vagyok én” motívuma jellemez. A hangsúly ekkor már sokkal inkább

„az imágóra tevődik, amely az én idealizált formája, a személyes történetek „főszereplője”, lényegében a cselekvő én; az élet vége felé pedig megjelenik az élettörténetekben a lezárás, kiteljesedés iránti igény.” (Mezőfi, 2015, p. 3.).

A narratíva tehát az objektívként felfogott valóság szubjektív, értelmező elbeszélése, melyet kutatóként azonban már a „valóság” lenyomataként fogadunk el. A kutatóra hárul a narratíva megértése, értelmezése, tartalmának elemzése (aki maga is dialógust folytat a narratívával). Munkájában a kutató az íróval nem azonos utat jár be: Míg az író az észlelt valóságból (a valóságként észleltekből) indul ki, melyet tapasztalásán, személyiségén átszűrve, céljának megfelelően válogatva narratívává alakít, ezáltal közelebb jut önmaga megértéséhez, addig a kutató a narratíva szövegének megértéséből kiindulva tesz kísérletet egyfelől a világértelmezés és az ennek mentén kialakuló narratív identitás, másfelől a személy és az értelmezett világ megértésére (lásd a 18. ábrát).



18. ábra: A narratíva szerzőjének és kutatójának eltérő értelmezési „útjai”

A kutatómunka során a kutató nem maradhat „kívülálló”, ahogyan a pozitivisták szemléletű kutatásokban: „...a biográfiai kutatás folyamata olyan együttműködést kíván a kutatótól és a vizsgált személytől [...], amely a megértő kutatói magatartás lényeges kelléke.” (Szabolcs, 2001). Ennek ellenére nekem, aki pedagógusként magam is részese voltam/vagyok azoknak a nagy narratíváknak, amelyek a pedagógusok személyes történeteit befolyásolták, folyamatosan emlékeztetnem kell magamat arra, hogy kutatóként a „megértésben” meddig

mehetek anélkül, hogy a saját narratívám elbeszélésébe kezdenék, a saját nézőpontomat vetíteném a kutatási anyagba.¹⁹⁴

6.2. Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés saját fejlesztésű kódtáblák segítségével két körben történt. Ez a kódolás tekintetében két egymásra épülő kódtábla kidolgozását és használatát jelentette. Az adatgyűjtés első körében (1. kódtábla) elsősorban azt vizsgáltam, milyen motivációs tényezők és szereplők játszanak szerepet a mentorok részéről a mentori feladatok felvállalásában. (Az 1. kódtábla kategóriáit lásd az 5. mellékletben.)

A második kódtábla megalkotásakor felhasználtam a kódolás első szakaszából nyert tapasztalatokat. Ez a kódtábla elsősorban a mentorok formális és informális tanulási tapasztalatainak feltérképezését, továbbá mentori kompetenciáik megismerését szolgálta. Ez utóbbiakat mentori tevékenységeik, tanulmányaik tükrében vizsgáltam, továbbá annak segítségével, hogy narratíváikban mentori tevékenységüket a mentoráltak mely pedagóguskompetenciáival összefüggésben említették. (A 2. kódtábla kategóriáit lásd a 6. mellékletben.)

A kódolás során kizárólag 1 (igen), 0 (nem/nincs adat) és ? (nem megítélhető) kódokat lehetett használni, de egyúttal törekedtem arra is, hogy a narratívákból idézeteket gyűjtssek.

A kódolást a személyi trianguláció érdekében négy kódoló páros kódolással végezte. A nagyobb pontosság érdekében a kódolók külön dolgoztak, majd az eredményeket össze hasonlítottuk, az eltérő kódokat ellenőriztük.¹⁹⁵

A kódolás során minden esetben csakis az adott mesterprogramhoz tartozó szövegekből meríthettek adatot a kódolók. A kódolás során a szakmai életút, az általános terv és a részterv című dokumentumok (narratívák) szövegeit együttesen tekintettem szövegegységnek.

6.3. Adatfeldolgozás

Az adatok rögzítése excel táblázatban, elemzésük leíró és matematikai statisztikai módszerekkel, az excel program segítségével történt.

¹⁹⁴ „Meddig juthatunk el az élettörténeti rekonstrukcióval? Aki a múlt mulandóságára adott replikaként arra vetemedik, hogy mások történetét értelmezze, valójában saját történetet alkot. Ahogy a megértés még a személyközi helyzetben is csak arra lehet képes, hogy elképzeljük azt a személyt, aki magunk volnánk a Másik helyében, sokkal inkább így van ez olyankor, amikor az eredeti elbeszélést a papírra vetett szöveg helyettesíti. Nem juthatunk el máshová, mint a Másik életének tényeivel ugyan rokon, de azzal azonosnak semmiképpen nem tekinthető történethez.” (Kovács, 2006, 6/B/I.)

¹⁹⁵ A kódolókkal folyamatosan kapcsolatot tartottam, a felmerülő problémák mentén igyekeztem velük együtt fejleszteni a kódtáblát, kérdéseiket, kéréseiket, javaslatokat figyelembe vettem.

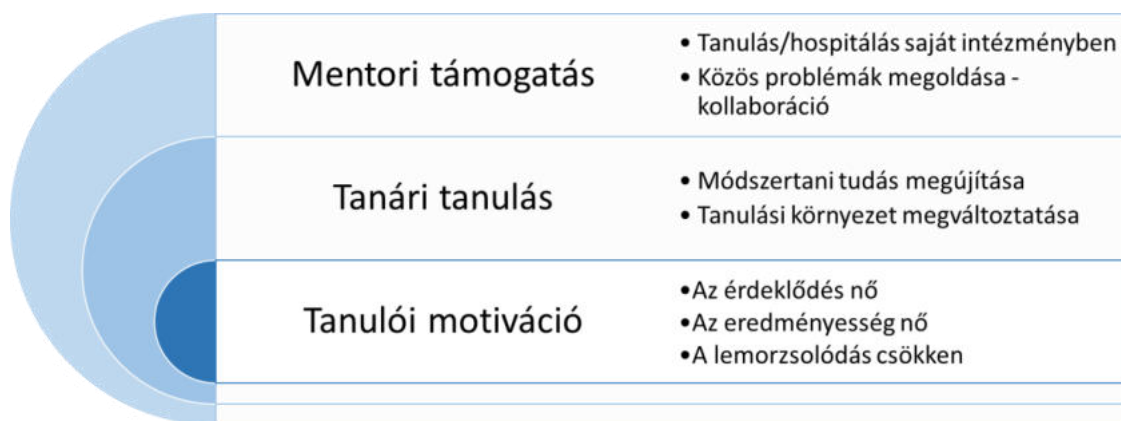
6.4. Pilotkutatás

Jelen kutatást részben megelőzően, részben vele párhuzamosan folyt az Új Nemzeti Kiválóság Program keretében végzett kutatásom, melyet azonos elméleti keretben és módszerrel végeztem – ennyiben a pilotkutatásnak tekinthető. A kutatás arra irányult, vajon Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében?¹⁹⁶ E kutatásban ugyancsak pedagógus narratívákat használtam, illetve kódoltam társaimmal (a fentebb ismertetett teoretikus keretrendszerben és módon, természetesen más kódtáblákkal). Ekkor volt alkalmam kipróbálni a többkörös kódolást, gyakorolni a kódtábla megalkotását. A pilotkutatás felhívta a figyelmet a kódkategóriák egyértelmű megfogalmazásának, a kódtábla logikus felépítésének, kipróbálásának, kutató-baráttá tételének és a memók írásának fontosságára. Ez utóbbi feladat jelentősen lassítja a kódolást, és a memók logikus rendszerezése, tárolása, kereshetőségük biztosítása további nehézséget jelent, ám nagyon hasznos segítség a kódolás újabb köreiből és a kutatási beszámoló megírásakor. Hasonlóan hasznát vettem ezeknek az emlékeztetőknél az élet- és tanulási utak grafikus ábrázolásakor.

A kutatás legfontosabb eredményei az alábbiak voltak:

- A pedagógusok nem számítanak ugyan a mentorok segítségére, ők mégis hathatós támogatást nyújthatnának kollégáiknak, mert
 - a pedagógusok közös problémáik, így a lemorzsolódás csökkentése érdekében szívesen működnének együtt és tanulnának, tanulásuk során előnyben részesítenék az intézményükön belül lehetőségeket, például az óralátogatást, attól azonban már sokan ódzkodnak, hogy óráikon másokat hospitálási céllal fogadjanak.
 - A pedagógusok a lemorzsolódás okát elsősorban az elégtelen tanulói motivációban látják, ami ellen módszertani eszközök alkalmazásával és a tanulástámogatás új eszközeivel kívánják felvenni a harcot, ám ehhez tanulniuk kell.
 - A mentorok – felkészültségük révén – birtokolják azt a módszertani tudást, amelyre kollégáiknak szükségük van, és tudásukat számos formában, így az igényelt óralátogatás keretében is szívesen osztják meg (lásd a 19. ábrát).

¹⁹⁶ Nagy, 2020a, Kézirat.



19. ábra: A mentori támogatás lehetőségei a pedagógusok tanulásában a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében (Saját szerkesztés, Nagy, 2020a, b)

- A pedagógusok tanulásának mentori támogatása az alábbi feltételek megléte esetén lehet elfogadható a pedagógusok számára:
 - a mentor és a mentorált pedagógus közeli kollégák (akiknek problémái azonosak),
 - jó kollegiális és emberi kapcsolatban vannak egymással, ezért
 - megvan köztük a bizalom (személyes).
 - A pedagógusok bizalmának másik pillére a mentor szakmai tekintélye.
 - A mentorálás elfogadása nem lehet kényszer és szégyen, hanem lehetőség, amelyet
 - a kollegiális együttműködés formái és légköre jellemeznek.
- A pedagógusok könnyebben fogadják a mentori támogatást, ha az illeszkedik a szervezeti kultúrához, mely igenli a tanulószervezeti működést.

Következtetései az alábbiak voltak:

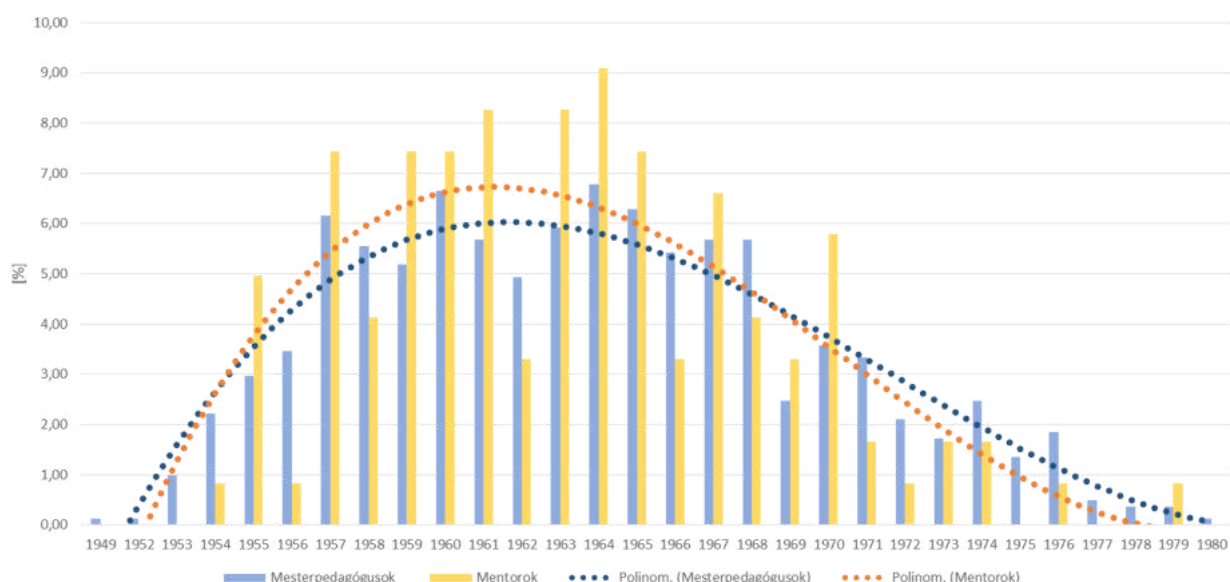
- Annak érdekében, hogy lemorzsolódás elleni küzdelemben a tanárok eredményesebbek legyenek, szükséges
 - a tanári tanulás mentori támogatásához megfelelő keretek biztosítása,
 - a mentorok tanulásának és szakmai fejlődésének támogatása.

7. Eredmények

7.1. A mentorpedagógusok almintájának, tevékenységének és tanulásának sajátosságai a MEK-kutatás adatainak másodelemzése alapján a mesterpedagógusokkal összehasonlítva

Az utolsó kutatási egység két fő részre tagolható, melyek közül az első a MEK-kutatás adatainak másodelemzése volt. Ennek célja az volt, hogy a mentorok almintájának jellemzőit összehasonlíthassam a mesterpedagógusokéival, annak érdekében, hogy tudásuk és tanulásuk sajátosságairól minél teljesebb képet kaphassak.

Kutatási eredményeim szerint a mesterpedagógusok nagyon sok szempontból homogén csoportot alkotnak, amelyen belül többnyire csak kisebb eltéréseket lehetett megfigyelni. A 813 fős mesterpedagógus mintán belül a mentorok (n=122) a harmadik legnépesebb csoportot alkotják. Az innovátor-profilt választották a legtöbben (536), őket követik a vezetők (n=119), legkevésbéen a képzők vannak (n=36). Nagyfokú hasonlóságot mutat a két minta az életkor és a szakmai gyakorlat tekintetében, habár a mentorok átlagosan kicsit idősebbek, és valamivel több a szakmai gyakorlatuk a mesterpedagógusoknál – a különbség azonban szinte elhanyagolható mindkét adat esetében. A mentorok mind az életkor, mind a szakmai gyakorlat tekintetében a vezetők után következnek, és megelőzik az innovátorokat és a képzőket (lásd a 14. táblázat adatait). A mentorok között arányukat tekintve kevesebben vannak azok a kollégák, akik a mesterpedagógusok legidősebb (1957 előtt születettek) és legifjabb (1970 után születettek) korosztályához tartoznak, viszont többen, akik a két említett időpont között születtek (lásd 20. ábra).



20. ábra: A mester- és a mentorpedagógusok életkorának összehasonlítása

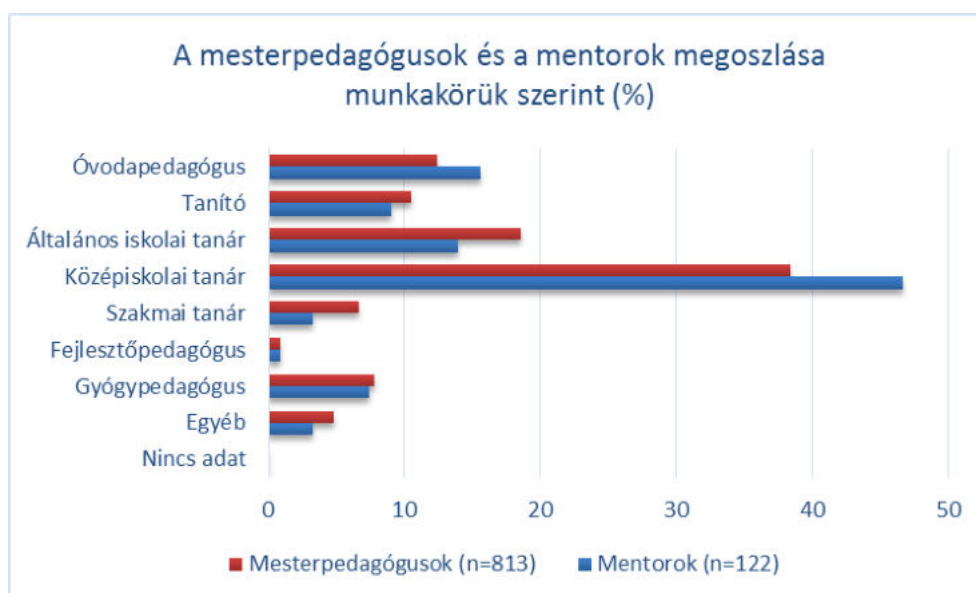
A homogenitás számos más tekintetben is jellemzi a mesterpedagógusokat, így például az elvégzett továbbképzések, a szakvizsgával, nyelvvizsgával rendelkezők arányának tekintetében is. A mesterpedagógusok minden tekintetben nagyon képzettnek bizonyulnak, közöttük a mentorok – legalábbis a formális képzések, tanulási eredmények tekintetében – kevéssel elmaradnak az átlagtól (lásd 14. táblázat).

	Mesterek (n=813)	Képzők (n=36)	Mentorok (n=122)	Innová- torok (n=536)	Vezetők (n=119)

Születési év (Átlag)	1963,77	1965,17	1963,24	1963,98	1962,77
Szakmai gyakorlat (Átlag; év)	28,06	26,75	28,10	27,79	29,59
Pedagógus szakvizsgák száma (Átlag; fő/%)	317 (38,99%)	16 (44,44%)	43 (35,24%)	208 (38,80)	50 (42,02%)
Továbbképzések (Átlag; db/fő)	7,54	7,22	6,89	7,66	7,80

14. táblázat: A mentorok és a mesterpedagógusok, valamint a többi alminta összehasonlítása a formális tanulás néhány területén

A mesterpedagógusok és a mentorok munkakör szerinti megoszlása hasonló, a mentorok között kissé felülreprezentáltak az óvodapedagógusok és erősen a középiskolai tanárok, a többi munkaköri kategóriában pedig éppen ellenkezőleg (negatíve a legnagyobb eltérés a szakmai és az általános iskolai tanárok esetében tapasztalható – lásd a 21. ábrát).



21. ábra: A mester- és a mentorpedagógusok százalékos megoszlása munkakörük szerint

A mentorok a mesterekhez hasonlóan alapvetően intézményi szinten gondolkodtak mesterprogramjuk megvalósításáról, a tankerületi szinten tervező mesterprogramok érthető módon ritkának mondhatók. A minta sok tekintetben homogénnek mutatkozik akkor is, ha a mester- és a mentorpedagógusok mesterprogramjait a MEK-kutatás kategóriái szerint a mesterprogramok fő elemei mentén hasonlítjuk össze (lásd a 15. táblázatot, bővebben a 7. mellékletet). A mester- és a mentorpedagógusok mesterprogramjai nagyjából egyenlő arányban tartalmaztak cél, előzmény és eredmény jellegű elemeket, szignifikáns eltérést csak a helyzetelemzés mutat. A mesterprogramok tartalmi elemei, tevékenységei között nagyobb az eltérés: az innovációs és fejlesztési tevékenység tekintetében szignifikáns különbséget lehet kimutatni: a mentorok kevesebben terveztek ilyen tevékenységet. Ez a különbség érthető, hiszen ezek azok a tevékenységek, amelyek leginkább az egyébként legnagyobb számú almintát adó

innovátorokhoz, illetve az ő fő tevékenységi körükhöz köthetők. A folyamatos szakmai önfejlődéshez köthető elemek nagyobb, a tudásmegosztáshoz köthető elemek szignifikánsan nagyobb mértékben jelentek meg a mentorok mesterprogramjaiban. A tartalmi elemek és a célok kapcsolódása hasonló arányokat mutat, itt szignifikáns különbség csak a kutatási és a fejlesztési innovációs tevékenységek és ezeknek a megjelölt célokhöz való kapcsolódásának esetében volt. Az eredmények és az indikátorok tekintetében az eltérés ismét igen csekély.

3.2. A MESTERPROGRAM ELEMEI								
A MESTERPROGRAM			A MESTERPROGRAM TARTALMI			A MESTERPROGRAM TARTALMI		
	Nem mentor mesterek n=691	Mentorok n=122		Nem mentor mesterek n=691	Mentorok n=122		Nem mentor mesterek n=691	Mentorok n=122
3.2.1. CÉLOK	99,71	100		70,04	52,46	3.2.5. A KUTATÁS - CÉL	67,58	46,72
Khinégyzet-próba p < 0,05		n. é.		0,00013338			9,07287E-06	
3.2.2. ELŐZMÉNYEK	78,87	81,11		95,95	88,52	3.2.7. A FEJL./INN. - CÉL	94,50	82,79
Khinégyzet-próba p < 0,05	0,567840166			0,000637464			1,46414E-10	
3.2.3. HELYZETELEMZÉS	73,52	59,84		75,40	81,97	3.2.9. FSZŐ - CÉL	71,20	77,05
Khinégyzet-próba p < 0,05	0,002036426			0,115254509			0,18436659	
TARTALMI ELEMEK/TEVÉKENYSÉGEK			3.2.10. TUD.MEGO.	94,79	99,18	3.2.11. A TUD.MEGO. - CÉL	90,45	95,08
				0,031958218			0,096779834	
3.2.12. EREDMÉNYEK	97,11	98,36				8.2. VANNAK INDIKÁTOROK?	39,07	32,79
Khinégyzet-próba p < 0,05	0,430923593						0,187481345	

15. táblázat: A nem mentor mester- és a mentorpedagógusok mesterprogramjainak összehasonlítása a mesterprogramok fő elemei mentén a MEK-kutatás kategóriái szerint¹⁹⁷

A mesterprogram céljainak összehasonlítása hasonló képet ad: a mentorok „Új nevelési-oktatási módszerek, jó gyakorlatok kidolgozását, vagy meglévő módszerek helyi kontextusra történő adaptálását” (3.3.1), és „Új tartalmak (például tanterv, nevelési-oktatási programok, programcsomagok, tankönyvek) kidolgozását” (3.3.2.) kevesebben tervezik, mint a mesterpedagógusok (az eltérés szignifikáns). Ez a különbség a fő elemek szintjén is megjelent – lásd feljebb –, és később is ismétlődik a kategóriák részletesebb elemzésekor. A mentorok innovációban való részvételi aktivitása a legtöbb kategóriában szintén csekélyebb ugyan a mesterekénél, de még így is nagyon magasnak mondható számos területen, hisz a mentorok 80,33%-a említett valamilyen innovációs tevékenységet mesterprogramja tevékenységei között (7.1. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei?/Innováció).¹⁹⁸ Az előzőeknél kisebbnek látszik a különbség a „Pedagógiai tevékenység, jelenségek, problémák (bármely területen) diagnosztizálásában való részvétel, és az eredmények felhasználása” (3.3.4.) terén, és a további kódkategóriák vizsgálata arra enged következtetni, hogy a mentorok tevékenységének fókuszában nem ezek a tevékenységek állnak. Az előzőeknél látványosabb az eltérés a mentorok és a mesterek kutatási

¹⁹⁷ Az adatok százalékban értendők, a teljes táblázatot lásd a 7. mellékletben.

¹⁹⁸ Ugyanebben a kategóriában a mesterek átlaga 89,91% volt.

tevékenységének terén („Kutatásra, vizsgálatra épített, tényekre alapozott csoportbeli, osztálytermi vagy intézményt érintő fejlesztő tevékenység megtervezése, bevezetése – 3.3.5.), és ezt erősítik meg a korábbi és a további adatok is, amelyek szerint a mentorok ritkábban kapcsolták a kutatás dimenzióját mesterpedagógusi terveik tevékenységeihez, mint a mesterpedagógusok általában. A „Kommunikációt, együttműködést, a szervezet fejlesztését elősegítő újító megoldások tervezése, kivitelezése, értékelésében” (3.3.3.) azonban a mentorok a mestereknél némiképp aktívabbnak látszanak (lásd a 16. táblázatot).

3.3. MESTERPROGRAM CÉLJAI					
		Mesterpedagógusok n=813	Nem mentor mesterpedagógusok n=691	Mentorok n=122	Khínégzet-próba p < 0,05
Jó gyakorlatok (összesen) ¹⁹⁹ MEK 3.3.1.	Fő	533	468	65	
	%	65,55	67,73	53,28	0,001958407
Új tartalmak (összesen) MEK 3.3.2.	Fő	472	417	55	
	%	58,06	60,35	45,08	0,001632202
Kommunikáció (összesen) MEK 3.3.3.	Fő	364	302	62	
	%	44,77	43,70	50,81	0,145116953
Diagnosztika/mérés-értékelés (összesen) MEK 3.3.4.	Fő	321	276	45	
	%	39,48	39,94	36,88	0,524252614
Kutatás (összesen) MEK 3.3.5.	Fő	345	309	36	
	%	42,35	44,72	29,51	3,34507E-09

16. táblázat: A mesterpedagógusok mesterprogramjainak céljai

A helyzetelemzésben megjelenő tartalmi elemek (6. kódcsoport) szintjén a hasonlóság szintén igazolható.

A mesterprogramok között (mind a mesterek, mind a mentorok mintáját tekintve) elenyésző azoknak a száma, amelyekben nincs megjelölt tevékenység, és 6% körül van azoké, amelyekben a tevékenység csak egy dimenzióhoz (kutatás, innováció, folyamatos szakmai önfejlődés, tudásmegosztás) kapcsolódik (7. kódcsoport). Habár eltérést láthatunk a tekintetben, hogy a további mesterprogramokban a tevékenységek egy, két, három vagy négy dimenzióhoz kapcsolódnak-e, abban az esetben, ha az 1-2, illetve a 3-4 kategóriákat összevonjuk, ismét szinte azonos adatokat kapunk. A dimenziók kapcsolatát vizsgálva azt láthatjuk, hogy a kutatás kapcsolata más dimenziókkal nagyságrendileg, az innovációé

¹⁹⁹ A MEK-kutatásban ezekhez a kategóriákhoz differenciált válaszlehetőségek tartoztak, melyeket a könnyebb áttekinthetőség érdekében az elemzésben összevontam. Ezek a „Jó gyakorlatok” (3.3.1.) esetében például az alábbiak voltak: csak új nevelési módszerek, "jó gyakorlatok" kidolgozása; csak meglévő módszerek helyi kontextusra történő adaptálása; új nevelési-oktatói módszerek és meglévő módszerek adaptálása egyben.

mestereknél (mintegy 10%-kal), míg a folyamatos szakmai önfejlődése a mentoroknál kissé magasabb, míg a tudásmegosztásé nagyjából egyenlő. (Lásd a 8. mellékletet.) Ez az eredmény nagyjából azonos azzal, amit korábban a mesterprogramok tartalmi elemeinek elemzésekor láthattunk (lásd 15. táblázat).

A tevékenységek közötti kapcsolat nem mutat lényeges eltérést a két csoport esetében, de az feltűnő, hogy amint a mentorok munkáiban a kutatás dimenziójában való gondolkodás, úgy a kutatás más dimenziókkal való összekapcsolása is lényegesen ritkább. A mentorok esetében a legerősebb kapcsolat a folyamatos szakmai önfejlődés és a tudásmegosztás között mutatkozik, ami meg is felel mentori szerepüknek.

A mentor- és mesterpedagógusok részvételi hajlandósága számos tevékenység esetében nagyon hasonlóan alakul – ezekben a tevékenységekben néhol a mentorok, máskor a mesterek tűnnek „erősebbnek” 1-2-3%-kal, van, ahol a különbség még ennél is kisebb. Többnyire azonban a mentorok említik nagyobb arányban az egyes tevékenységeket (lásd a 9. mellékletet). Mesterprogramjaik tanúbizonysága szerint a mentorpedagógusok a folyamatos szakmai (ön-)fejlődési tevékenységek közül az Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvételt (7.4.5.) említették a legtöbben (59,84%), ami több mint 10%-kal magasabb a mesterek átlagánál, és a Saját tevékenység elemzése, reflexió (a folyamatban, nem a helyzetelemzésben) (7.4.10. – ami szintén 10%-kal elmarad ugyan az előbbitől (50,82%), ám több mint 15%-kal gyakoribb, mint a mesterek esetében. Szintén jellemző tanulási formának tekinthető a Részvétel intézményen túli pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában (7.4.6. – 48,36%), a Nevelési/oktatási konferenciák, szemináriumok, műhelyek munkájában való részvétel (7.4.12. – 45,08%), melyeken mind előadóként, mind résztvevőként tervezik megjelenésüket, a Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések (7.4.3. – 38,52%) és az óralátogatáshoz köthető tanulási tevékenységek. Ez utóbbiak közül azok emelkednek ki, amelyek saját intézményhez köthetőek,²⁰⁰ és azok az alkalmak, amikor a mentor mások óráit látogatja. A mentori óralátogatás továbbá inkább szolgálja a tapasztalatátadást, mint a tanulást, tapasztalatszerzést.²⁰¹ Feltűnhet, hogy mindkét csoportban viszonylag kevesen tervezik a nevelőtestület egészének szervezett továbbképzésen, tréningen, (7.4.9.), illetve a képesítéshez vezető programban/képzésben (pl. pedagógus szakvizsga) (7.4.13.) való részvételt. Ennek

²⁰⁰ Óralátogatás/foglalkozás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából (7.4.8. – 6,56%). Ami arra utal, hogy a különböző intézmények közötti tudásmegosztásnak, szakmai tanulásnak ez a módja jelenleg hazánkban kevésbé hangsúlyos.

²⁰¹ Ezek közé sorolhatók: Óralátogatás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatszerzés céljából (7.4.7. – 18,85%), Foglalkozás/óralátogatás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából (7.4.11. – 44,26%).

legfőbb oka nem a tanulás elutasítása lehet, hanem a mesteraspiránsok magas kora és közelgő nyugdíjazása, továbbá az, hogy sokuk már korábban számos formális képzésen vett részt, és részben ennek köszönhetően tanulási igényeiket egyéni informális tanulás útján is ki tudják elégíteni. Erre engednek következtetni a fentebb bemutatott adatok is. Az informális tanulást szolgáló tevékenységek közül azonban azok látszanak hangsúlyosnak, amelyek a pedagógusok személyes – offline és online – részvételén alapulnak (megbeszélések, tanulóközösségek, óralátogatás, reflexió), hisz a szakirodalom és a kutatási beszámolók olvasását ezeknél jóval kevesebben említették. (Ennek lehet oka az, hogy a tanulásnak ez a módja oly természetes, hogy a pedagógusok maguk sem emlékeznek meg róla, ám az is lehet, hogy a szakirodalom olvasás mégsem olyan jellemző módja a hazai pedagógusok önművelésének – legalábbis az idősebb korosztályban –, mint az a szakirodalomban elterjedt – lásd OECD-TALIS, 2009; Sági 2011.) Végül jól látható, hogy a hazai gyakorlatban rendkívül ritka, hogy tapasztalt, nem krízishelyzetben lévő pedagógusokat mentoráljanak, de lehetséges, hogy éppen a mentorok tanulása hozhat ebben változást, hisz a mentorok 17,21%-a említett ilyen tevékenységet, míg a mestereknek mindössze 5,07%-a.

Tudásmegosztó tevékenységeik (7.5. kódcsoport) különböztetik meg igazán a mentorok alcsoportját a többi mesterpedagógusétól: körükben a tipikus mentori tevékenységek – amint az várható is volt lényegesen gyakoribbak. A pályakezdő pedagógusok támogatását (jelölt és kezdő tanár) nagyrészt ők végzik – de nem kizárólag. Ennek legfőbb magyarázata, hogy a tevékenységprofilok között átfedés van: amint a mentorok is végeznek innovátori, vezetői, képzői tevékenységet, más profilt választó pedagógusok is mentorálhatnak. (A 4D-modell is a mesterpedagógusok sokoldalúságát támogatja.) Képzői (pedagógusképzési, pedagógus-továbbképzési) tevékenységben (7.5.3.) való részvételt több mint kétszer annyian jelöltek meg, mint a mesterpedagógusok általában. Ennél kisebb a különbség, de még mindig a kétszeres előfordulást közelítik A pedagógus által tartott bemutató foglalkozás, óramegbeszélés (7.5.4.) és az Óralátogatás/ foglalkozás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából (7.5.5.) kategóriái. (E tevékenységekben a mentorok aktivitása a nem mentor profilú mesterpedagógusokénál szignifikánsan nagyobb.) A publikációs tevékenységben és az online tudásmegosztási platformokon való aktivitásban azonban a mesterek megelőzik a mentorokat, az előbbiben kisebb, az utóbbiban nagyobb mértékben (e tekintetben az eltérés szignifikáns).

7.5. TEVÉKENYSÉGEK – TUDÁSMEGOSZTÁS					
		Mesterpedagógusok	Nem mentor mesterpedagógusok n=691	Mentorok	Khínégyzet-próba

		n=813		n=122	p < 0,05
7.5.3. Képzői tevékenység (pedagógusképzés, pedagógus továbbképzés)	Fő	206	142	64	
	%	25,34	20,05	52,46	7,98804E-14
7.5.4. A pedagógus által tartott bemutató foglalkozás, óramegbeszélés	Fő	372	277	95	
	%	45,56	40,09	77,87	1,14058E-14
7.5.5. Óralátogatás/ foglalkozás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából	Fő	230	162	68	
	%	28,29	23,44	55,73	2,85718E-13
7.5.6. Pályakezdő támogatása (jelölt és kezdő tanár)	Fő	272	168	104	
	%	33,46	24,31	85,24	1,69484E-39
7.5.7. Online tudásmegosztási platformok (pl. Fórum, levelezőlista, közösségi média, szociális média, blog)	Fő	241	214	27	
	%	29,64	30,97	22,13	0,048751011
7.5.8. Publikáció (pl. Könyv, cikk)	Fő	294	254	40	
	%	36,16	36,76	32,79	0,399959032

17. táblázat: A mester- és mentorpedagógusok tudásmegosztó tevékenységei²⁰²

Ami a tudás, a tudásmegosztó tevékenység hasznosulását illeti, a mentorpedagógusok magasabb számban vélték úgy, hogy az a személyes tudás (7.5.11.1.), illetve a közös tudás (7.5.11.2.) szintjén hasznosul, és csak egészen kicsi eltérés mutatkozik a két csoport között a szervezeti és a külső tudáshasznosulás tekintetében. Szignifikáns eltérés a két csoport között csak a közös tudáshasznosulás kategóriájában volt kimutatható. A mesterpedagógusok (mentorok és nem mentorok egyaránt a közös, majd a személyes szintű hasznosulást említették a legtöbben, ezt követte a szervezeti szint (7.5.11.3.) említése (lásd a 18. táblázatot). A legkisebb remény a tudás intézményen kívüli hasznosulására (7.5.11.4.) van, ám az 50% körüli érték még így is magasnak mondható, és nem igazán indokolja a tantestületek elszigeteltségéről kialakult kép. Lehetséges, hogy ezen a ponton a mesterpedagógusok olyan speciális csoportot alkotnak, akiknek körében az intézményen kívüli hasznosulás sokkal inkább lehetséges és jellemző, hisz például a gyakorlóintézmények pedagógusképzésben, innovációs és publikációs tevékenységben aktív pedagógusai a tényleges arányokhoz képest lényegesen felülreprezentáltak a mintában.

7.5.11. KIÉ LESZ, KINÉL HASZNOSUL AZ A TUDÁS, AMELYET MEGOSZT A PEDAGÓGUS?					
		Mester pedagógusok n=813	Nem mentor mesterpedagógusok n=691	Mentorok n=122	Khínégyzet-próba p < 0,05

²⁰² A kék szín a mentorok, a piros a nem mentor profilú mesterpedagógusok szignifikánsan nagyobb aktivitását jelzi.

7.5.11.1. Személyes tudás szintjén hasznosul	Fő	599	501	98	
	%	73,68	72,50	80,33	0,07041987
7.5.11.2. Közös tudás szintjén hasznosul	Fő	646	538	108	
	%	79,45	77,86	88,52	0,00717763
7.5.11.2. Közös tudás szintjén hasznosul	Fő	521	443	78	
	%	64,84	64,11	63,34	0,97027531
7.5.11.4. Külső tudás szintjén hasznosul	Fő	412	353	59	
	%	50,68	51,08	48,36	0,57891777

18. táblázat: A mester- és mentorpedagógusok tudásmegosztó tevékenységeinek hasznosulása²⁰³

Ezek a kategóriák megfeleltethetők a 8.3.-as, eredményekre vonatkozó kódcsoport egyes kategóriáinak:

- 7.5.11.2. Közös tudáshasznosulás – 8.3.6. Munkaközösségi szintű, 8.3.7. Saját szervezetre, 8.3.5. Pár személyre (team) gyakorolt hatás
- 7.5.11.3. Szervezeti szintű tudáshasznosulás – 8.3.7. Saját szervezetre gyakorolt hatás
- 7.5.11.4. Külső tudáshasznosulás – 8.3.11. Országos szintű hatás

A kódcsoport elemzésének eredményei nagyrészt megfelelnek a 8.3.-as, eredményekre vonatkozó kódcsoport eredményeinek (ám az egyes értékek itt rendre alacsonyabbak), amennyiben itt is a munkaközösségi szintű (8.3.6.) és a saját szervezetre (8.3.7.) gyakorolt hatás mutatkozott a legerősebbnek. A pár személyre (team) gyakorolt hatás (8.3.5.) ezeknél ritkább volt, de még mindig elég magas. Az országos szintű eredmény a külső tudáshasznosulásnál jóval szerényebb értékben jelent meg, ami arra utal, hogy a külső hasznosulás az országosnál szűkebb körben értendő.

A mentorpedagógusok tudásmegosztó tevékenysége a tudásmegosztásba bevontak tekintetben is mutat bizonyos sajátosságokat. A mentorok, bár intézményük tanulóit kisebb (7.6.1.), belső kollégáikat általánosságban (7.6.9.) pedig azonos mértékben vonták be a tudásmegosztásba, sokkal inkább törekedtek mesterprogramjuk megvalósításába bevinni saját intézményükben működő kollégáik egyes csoportjait. A bevont csoportok sorrendje azonos volt, mértéke azonban nagyon különböző. A belső, azonos szaktárgyban, területen működő kollégák (7.6.3.) bevonását említették mindkét csoportban a legtöbben. A tudásmegosztó tevékenységbe való bevonásban őket követte a belső, más szaktárgyban, diszciplináris területen dolgozó kollégák (7.6.5.) csoportja, majd a belső, más életkori területen, életkori csoportban dolgozó kollégák bevonása (7.6.7.). A különbség egyre nagyobb. (Ez az eredmény egybevág az ÚNKP keretében folytatott kutatásom eredményeivel.) Hasonló a helyzet a belső vezető (7.6.11.) és a belső, specialisták (7.6.13.) bevonásával kapcsolatban. A szülők

²⁰³ A kék szín a mentorpedagógusok szignifikánsan nagyobb aktivitását jelzi.

bevonása (7.6.15.) mindkét csoportban kevésbé jellemző, de egyaránt gyakoribb a kisgyermek nevelését végző pedagógusok (óvodapedagógusok, tanítók) körében. A felsőoktatási (akadémiai) szféra bevonása (7.6.28.) több mint kétszer gyakoribb a mentoroknál, amiből arra lehet következtetni, hogy elsősorban a tanárképzéssel való kapcsolat okozza az eltérést.

A mesterpedagógusok és a mentorok tevékenységei többnyire mind a folyamat (4D-modellel való kapcsolat: 7.8.1.-7.8.23.; és további tevékenységek a folyamatban: 7.9.1-7.9.10.), mind az eredmények (8.8. kódcsoport 8.8.1.-8.8.33.) tekintetében szintén nagyfokú hasonlóságot mutatnak, inkább csak hangsúlyeltolódások mutathatók ki. Ez azt jelenti, hogy ha alacsonyabb vagy magasabb arányban jelentek meg az egyes elemek a mentorok és a mesterpedagógusok mesterprogramjaiban, az eltérés többnyire csekély volt, és jellemzően azt mutatta ki az elemzés, hogy az adott elem mennyire áll általában a mesterpedagógusok érdeklődésének, tevékenységének fókuszában, és sokkal kevésbé azt, hogy mennyire jellemző a mentori almintára. A két minta közötti azonosság/különbség igazolása érdekében khínégyszet-próbát végeztem. Ennek eredményei szerint

- a mentorpedagógusok pályázati anyagaiban szignifikánsan nagyobb arányban jelentek meg az alábbi tevékenységek/eredmények: (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák (7.8.2.; 8.8.2.), Foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése (7.8.6.; 8.8.6.), Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása (8.8.13. – csak eredményként), Pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20; 8.8.20.), Nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió (7.9.3.).²⁰⁴
- A mentor- és mesterpedagógusok pályázati anyagaiban szignifikáns különbség nem mutatkozott az alábbi területek tekintetében: A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) (7.8.5.; 8.8.5.), Egyénre szabott fejlesztés (7.8.7.; 8.8.7.), Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása (7.8.8.; 8.8.8.), Kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése (7.8.9.; 8.8.9.), Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás (7.8.10.; 8.8.10.), Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása (7.8.11.; 8.8.11.), Agresszió- és konfliktuskezelés (7.8.12.; 8.8.12.), Saját szakmai önfejlődést támogató idegen nyelvtudás és nemzetközi kapcsolatok (7.8.14. 8.8.14.), Intézmény újrapozicionálása (7.8.18.; 8.8.18.), Gyerek, tanuló teljes személyiségének fejlesztése

²⁰⁴ Az eltérés nem volt szignifikáns, de a mentorok almintájában 5%-nál nagyobb arányban jelentek meg a Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (7.8.1.; 8.8.1.) és célként a Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása (7.8.13.), valamint eredményként a Nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió (8.8.26).

tanórán és intézményen kívül (7.8.19.; 8.8.19.), Hálózatban való együttműködés (7.8.21.; 8.8.21.), Gyerekek, tanulók IKT tudásának fejlesztése (8.8.22.), Gyerekek, tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztése (7.8.23.; 8.8.23.), Teljesítményorientáció, magas elvárások (gyerek, tanulói és tanári szintre vonatkozóan is) (7.9.1.; 8.8.24.), Az oktatási tartalom minősége, lehetőség a tanulásra (módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció) (7.9.4.; 8.8.27.), Intézményi klíma (7.9.5.; 8.8.28.) és Strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés (7.8.10.; 8.8.33.).

- A nem mentor profilú mesterpedagógusok pályázati anyagaiban szignifikánsan nagyobb arányban jelentek meg az alábbi eredmények: Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek bővítése (7.8.3.; 8.8.3.), Gyerekek/tanulók fejlődésének nyomon követése, értékelése (7.8.4.; 8.8.4.), Intézmény menedzsment, kommunikáció és adminisztráció (7.8.15.; 8.8.15.), Tantárgyon átívelő készségek tanítása - tantárgyhoz kötve (7.8.16.), Tanulói pályorientáció és tanácsadás (7.8.17.),²⁰⁵ Tanulásközpontú, hatékony intézményvezetés (7.9.2.; 8.8.25.), Intézményi értékelési potenciál (7.9.6.; 8.8.29.), A szülők bevonása (nyitott intézmény) (7.9.7.; 8.8.30.), Tantermi/Osztálytermi/csoportbeli klíma (7.9.8. – csak tervezett tevékenységként) és A tanulási idő hatékony kihasználása (8.8.32. – csak eredményként).
- Az eredmények arra utalnak, hogy a mesterpedagógusok (a mentorokat külön és az összes mestert együtt egyaránt tekintve) által a legfontosabbnak ítélt területek az alábbiak (60% felett): Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (7.8.1.; 8.8.1.), (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák (7.8.2.; 8.8.2.), Foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése (7.8.6.; 8.8.6.), Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása (8.8.13.);
- míg a legkevesebb figyelmet (10% alatt) a Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás (7.8.10.; 8.8.10.), Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása (7.8.11.; 8.8.11.), Agresszió- és konfliktuskezelés (7.8.12.; 8.8.12.), Saját szakmai önfejlődést támogató idegen nyelvtudás és nemzetközi kapcsolatok (7.8.14.; 8.8.14.), Tanulói pályorientáció és tanácsadás (7.8.17.; 8.8.17.) és az Osztálytermi/csoportbeli klíma (7.9.8.; 8.8.31.) kategóriába sorolható tartalmak élvezik.²⁰⁶

Azokat a tevékenységeket, amelyekben a mentorok különlegesen magas aktivitást mutattak (amelyek egyben speciálisan a mentorálással kapcsolatba hozható tevékenységek –

²⁰⁵ E két kategóriában (8.8.16., 8.8.17.) a tervezett eredmények tekintetében az eltérés nem volt szignifikáns.

²⁰⁶ Csak a mentorok pályaműveiben szerepeltek 10% alatti értékben a következők: Intézmény újrapozicionálása (8.8.18.), Gyerekek, tanulók IKT tudásának fejlesztése (8.8.22.), Tanulásközpontú, hatékony intézményvezetés (8.8.25.). E területek azonban az összes mesterpályázat alapján is parciális jelentőségű területeknek tűnnek.

7.8. kódcsoport), részletesebb elemzés tárgyává tettem, és megvizsgáltam, vajon a kutatás, az innováció, a folyamatos szakmai (ön-)fejlődés és a tudásmegosztás kategóriái közül melyekkel hozták ezeket kapcsolatba a mentorok, illetve kontrollcsoportként a nem mentor profilú mesterpedagógusok általában. Ezek a területek az alábbiak voltak: Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek bővítése (7.8.1.), (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák fejlesztése (7.8.2.), Foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése (7.8.6.), Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása (7.8.13.), Pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20.) (lásd fentebb). A részletes elemzés azt mutatja, hogy a mentorpedagógusok a legtöbb tevékenységet a folyamatos szakmai (ön-)fejlődéssel és a tudásmegosztással kapcsolták össze a mesterpedagógusoknál nagyobb arányban. Kivételt képez a Pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20.), melynek esetében a kapcsolat mind a négy dimenzióban lényegesen erősebb, különösen az innováció és a tudásmegosztás területével.

A MEK-kutatás teljes mintájának és mentori almintájának összevetése alapján elmondhatjuk, hogy a minta nagyon sok szempontból homogénnek tekinthető. A két minta között a legtöbb területen mutatkozó 1-3%-os eltérés oly csekély, hogy szinte elhanyagolható, és néhol akár mérési (kódolási hiba is okozhatta), vagyis hogy a nagy terjedelmű anyagokban (gyakran 30 oldalnál több) a kódolók nem találtak meg, nem egyformán értelmeztek bizonyos információkat, illetőleg az, hogy bár a mesterpedagógus-aspiránsok nagyon részletesen igyekeztek bemutatni életútjukat és terveiket, még így sem térhettek ki működésük minden területére, ami szintén okozhat kisebb eltéréseket. A homogenitást fokozó tényezőknek kell tekintenünk:

- a mesterpedagógusok hasonló életkorát és szakmai gyakorlatát, ebből következő pozíciójukat intézményükben (ezt már az életpályamodell is eleve meghatározta): ezek a kollégák intézményeik legelismertebb pedagógusai,
- akiknek hosszú szakmai életútját ugyanaz az oktatáspolitikai környezet alakította és alakítja – bár eltérést okozó helyi és intézményi sajátosságokkal számolni kell és lehet –,
- az intézmények közötti különbséget csökkenti az a tény, hogy a mesterpályázatok többségét az ország legrangosabbnak számító intézményeiben dolgozó pedagógusok adták be, ily módon a „elit” kiválasztása kettős szűrőn keresztül történt.
- Mindezek következtében a mesterpedagógusok tanulási útjai, azoknak mind kontextusa, mind tartalmi (lehetséges és kötelező), mind támogatása nagyrészt hasonló volt.
- A hasonlóságokat felnagyítja az a körülmény, hogy tanulási útjaikat eredetileg nem a jelenleg megcélzott mesterpedagógusi tevékenységprofil határozta meg, hanem az

oktatáspolitikai változások követésének, és mindenkorai intézményüknek igényei. A mesterpedagógusok döntéseit tanulási útjukon elsősorban az ezeknek az igényeknek és kötelezettségeknek való megfelelés és saját szakmai igényességük, fejlődési, tanulási vágyuk határozta meg. Sokuk említi is, hogy akár másik profilt is választhatott volna, hisz az innovátori, vezetői (ritkábban a képzői) feladatokból is kivette, kiveszi a részét, és ilyeneket is tervez mesterprogramjában.

- Szintén a homogenizálódás irányába hatott az Útmutató (2016/2019), amely alapján a mesterpedagógus-aspiránsok – nyilvánvalóan azzal a szándékkal és reményben, hogy elnyerjék a pozíciót – pályázataikat elkészítették. Emiatt szakmai terveiket a 4D modell (folyamatos szakmai fejlődés, kutatás, innováció, tudásmegosztás) és a mesterpedagógus kompetenciák szellemében gondolták át, alkották meg.

A mester- és a mentorpedagógusok csoportjai között a legnagyobb különbségek az alábbi területeken mutatkoztak:

- A nem mentor profilú mesterpedagógusok sokkal aktívabbak a kutatásban és az értékelésben, ami az Útmutató (2016/2019) terminológiájában a feltáró-elemző tevékenységnek feleltethető meg.
- A mesterpedagógusok szintén aktívabbak a fejlesztő-innovációs tevékenységekben, de az eltérés az előbbinél sokkal kisebb.
- A mentorok a szakmai fejlődés legtöbb területén a mesterekkel közel azonos aktivitást mutatnak, míg a tudásmegosztásban sokkal magasabbat.
- A mentorok különösen nagy arányban terveztek a kollégák együttműködéséhez és egymástól való tanulásához kapcsolható tevékenységeket, és a mestereknél nagyobb arányban kívántak együttműködni intézményükben kollégáik egyes csoportjaival.
- A köznevelésben folyó pedagógusképzés, a pedagógusképzéssel való kapcsolat és a pedagógusképzés/-továbbképzés javítására irányuló tevékenység, valamint számos tudásmegosztó tevékenység az intézményekben elsősorban mentori feladat, a mentorok tevékenységén alapul, ami a mentorok szakmai csoportként történő specializációjára, elkülönülésére utal.
- A mentorok szakmai fejlődése és tanulása elsősorban a szakmódszertan és a pedagógusképzés területein mutat pozitív irányú szignifikáns eltérést a mesterpedagógusok mintájától, míg fejlesztendő területként jelenik meg benne a mérés-értékelési és a kutatási tevékenységre való felkészültség.

A kutatás kvalitatív szakaszában bizonyos eltérések voltak érzékelhetőek a gyakorlóintézményekben (n=32), a pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok (n=45) és a pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán, alkalmilag közreműködő (intézményekben dolgozó) mentorok (n=40) tanulása tekintetében. (Részletesebben lásd a következő fejezetben.) Mivel a kutatás elméleti keretrendszerét adó grounded theory megengedi, hogy a kutató, amennyiben szükségét látja, visszatérjen a kutatás korábbi szakaszaihoz, és további adatokat gyűjtsön, illetve vizsgáljon meg, ezen a ponton én is ezt tettem: A kvalitatív kutatás második szakaszában kialakított három kategória szerint kigyűjtöttem a mentorpedagógusok pályázataiból származó adatokat a MEK-kutatás Tevékenységterületek kapcsolódása a 4D-vel (7.8., illetve 7.9.) kódcsoportjából. Amennyiben a kódolók a tevékenységekben aktivitást kódoltak (ezek eredetileg több kódot jelenthettek), táblában 1, amennyiben nem, 0 értéket rendeltem az egyes pedagógusok egyes tevékenységeihez. Így mind a pedagógusokra, mind a tevékenységekre nézve index-értékeket kaptam.

Ezt követően a tevékenységcsoportok (kódkategóriák) szerint összesített eredményeken belül megvizsgáltam a pedagóguscsoportok százalékos megoszlását. Ennek eredménye szerint a pedagógusok narratíváiban a legtöbbször tervezett tevékenységek közül nagyjából mindhárom csoportban egyenlő súllyal szerepelt a Foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése (7.8.6.).

A pedagógusok bizonyos csoportjaiban kiemelkedő gyakorisággal szerepeltek az alábbiak:

- a gyakorlóiskolák pedagógusainál lehetett különösen nagy arányban megtalálni a (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák (7.8.2.), a Pedagógusképzés/-továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20.) és az Oktatási tartalom minősége, lehetőség a tanulásra (módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció) (7.9.4),
- míg a pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán részt vevő pedagógusok csoportjában a Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása (7.8.13.) és a Nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus/kohézió (7.9.3.) kategóriáit.
- E két csoport nagyjából hasonló aktivitást tervezett a Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (7.8.1.) terén. (Lásd a 19. táblázatot, a teljes táblát lásd a 10. mellékletben.)

	A pedagógusok csoportjai
--	--------------------------

Tervezett tevékenységek (a kategória MEK-kódja, rövidített neve)	Gyakorló-intézmények % (n=32)	Rendszeres partnerintézmények % (n=45)	Nem gyakorló-/nem rendszeres partnerintézmények % (n=40)
7.8.1. Saját szakterület...	78,13%	57,78%	70,00%
7.8.2. (Szak)módszertan...	100,00%	82,22%	77,50%
7.8.6. Foglalkozások/tanórák...	71,88%	75,56%	60,00%
7.8.13. Kollégák együttműk...	78,13%	75,56%	85,00%
7.8.20. Pedagógusképzés...	62,50%	55,56%	25,00%
7.9.3. Nevelőtestületen...	50,00%	68,89%	82,50%
7.9.4. Oktatási tartalom...	81,25%	64,44%	62,50%

19. táblázat: A kiemelkedően gyakran tervezett tevékenységek előfordulásának aránya a mentorpedagógusok egyes csoportjainak mesterprogramjaiban

Ezek az arányok valószínűleg hasonlóan alakulnának nagyobb minta vizsgálata esetén is, hisz a foglalkozások tervezése és vezetése, annak bemutatása, modellezése a mentorok kiemelt feladata intézménytípustól függetlenül, de elsősorban a pedagógusjelölteket, -hallgatókat rendszeresen fogadó intézményekben kell vele számolni. A gyakorlóiskolák méltán a szakmódszertani tevékenység fellegvárai, ami szorosan összefüggésben van azzal, hogy az oktatási tartalom minőségével, a tanulás támogatását szolgáló eszközökkel és módszerekkel, motivációs eljárásokkal itt foglalkoznának a legtöbben. Továbbá az is érthető, miért éppen ők tervezik legnagyobb arányban a tanárképzésben való részvételt.

A vizsgálat érdekes tanulsága, hogy a differenciálással (tanulók, tananyag, módszerek), Egyénre szabott fejlesztés (7.8.7.), a valamilyen okból különleges bánásmódot, egyéni fejlesztést igénylő gyermekekkel,²⁰⁷ valamint az agresszió és konfliktuskezeléssel (7.8.12.) (elenyésző mértékben a multikulturális tartalmakkal – 7.8.10.) kapcsolatos tevékenységeket a pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok tervezik leggyakrabban. Ezek a számok valójában nem magasak, sőt gyakran kifejezetten alacsonyak, jelentőségüket együttes előfordulásuk adja (lásd az 20. táblázatot, a teljes táblát lásd a 10. mellékletben.).

	A pedagógusok csoportjai
--	--------------------------

²⁰⁷ Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek, Kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók nevelése-oktatása (7.8.8.), Kiemelkedően tehetséges gyerekek, tanulók felismerése, fejlesztése (7.8.9.), Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése-oktatása (7.8.11.)

Tervezett tevékenységek (a kategória MEK-kódja, rövidített neve)	Gyakorló-intézmények % (n=32)	Rendszeres partnerintézmények % (n=45)	Nem gyakorló-/nem rendszeres partnerintézmények % (n=40)
7.8.7. Egyénre szabott fejlesztés	18,75%	22,22%	17,50%
7.8.8. Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek...	6,25%	22,22%	17,50%
7.8.9. Kiemelkedően tehetséges gyerekek...	34,38%	35,56%	22,50%
7.8.10. Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	0,00%	4,44%	0,00%
7.8.11. Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek...	3,13%	8,89%	7,50%
7.8.12. Agresszió- és konfliktuskezelés	0,00%	6,67%	5,00%

20. táblázat: A differenciálással, konfliktuskezeléssel kapcsolatos tervezett tevékenységek előfordulásának aránya a mentorpedagógusok egyes csoportjainak mesterprogramjaiban

Az adatokat a továbbiakban khínégyszet-próbának vettem alá ($p < 0,05$). Ennek eredménye szerint a három csoport a legtöbb tekintetben ismét homogénnek bizonyult, szignifikáns különbséget csak a (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák (7.8.2.), az Intézmény menedzsment, kommunikáció és adminisztráció (7.8.15.), az Intézmény újrapozicionálása (7.8.18.), a Pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20.), a Nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus/kohézió (7.9.3.) és a Tanulási idő hatékony kihasználása (7.9.9.) területén lehetett kimutatni. Ezek közül a (Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák (7.8.2.), Pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység (7.8.20.) és a Tanulási idő hatékony kihasználása (7.9.9.) terén a gyakorlóintézmények mentorpedagógusai mutattak a többiekénél lényegesen nagyobb aktivitást, míg a többiben azok a pedagógusok, akik pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán vesznek részt.

7.2. A mentorpedagógusok tanulási útjai – kvalitatív kutatásom eredményeinek tükrében

A mesterpedagógusok 813 fős mintájából a mentorprofilt 122 fő választotta. Az ő pályázati anyagaik jelentették a kutatás mintáját. A kutatás e szakaszában a mentorok

- szakmai életútjának,
- általános és
- résztervének

elemzésére került sor.

A 122 pályázat közül az elemzésből öt anyagot kizártam. A kizárás okait a 21. számú táblázat tartalmazza.

A kizárt pályázat száma	A kizárás oka
59	Fő profilja a mentorálás, azt azonban elsősorban tanulókra vonatkoztatja. Egyszer ír arról, hogy kollégáját mentorálja, de semmi mást.
144	A választott profil: szaktanácsadói profilú mesterpedagógus.
309	Mentori tevékenységet említi pályázatában, ám annak részleteiről semmit sem lehet az anyagból megtudni.
574	Mentori tevékenysége hangsúlytalan, elsősorban tanulók versenyre való felkészítését jelenti, és erre szorítkozik mentorált kollégája tekintetében is. A mentori munka részleteiről nem ír.
860	A mentori tevékenységet egyszer említi pályázatában, annak részleteiről semmit sem lehet az anyagból megtudni.
Összesen: 5	

21. táblázat: A vizsgálatból kizárt anyagok és a kizárás okai

A fenti öt mesterpályázat kizárása után a kutatás e szakaszában összesen 117 mentor pályázati anyaga adja a végleges mintát.

7.2.1. A mentorok számára vonzó munkahelyi környezet (a szervezet szerepe a mentorok tanulásában)

Az elemzés szerint a mentorok közül 31 fő az első, 31 a második, 16 a harmadik munkahelyén dolgozik, 39 fő ennél többször váltott munkahelyet, vagy a munkahelyek számát nem lehetett pontosan megállapítani. Ahol erre utaló információ megjelent, az derült ki, hogy a mentorok többsége akkor maradt hűséges munkahelyéhez, ha ott az emberi tényezők mellett a szakmai tanulásra, fejlődésre, kiteljesedésre is lehetősége nyílt, azaz szakmailag minél nagyobb mértékben azonosulni tudtak az intézménnyel. Ha ilyen intézményre találtak, úgy érezték, „megérkeztek”:

„Meghatározó és üdítő változás az életemben 1997-ben volt, amikor a jelenlegi munkahelyemre kerültem. Itt már jól működő, tartalmas munkafolyamattal találtam szemben magam. Az óvoda nevelőtestülete már évek óta a környezeti nevelés témakörében tevékenykedett és értek el országos sikereket.” (46.)

„Az iskolaváltás (1997-ben) hozta meg számomra azt a közeget, amelyben igazán megfogalmazhattam és kiteljesíthettem pedagógiai „elképzeléseimet”, amelyek akkoriban

még elég körvonalazatlanok voltak. [...]Az új iskola lehetőségei között elsőként kell megemlítenem a rendkívül jó, magas szakmai és emberi kvalitásokkal rendelkező tantestületet, valamint az iskolavezetést, amelynek deklarált célja, hogy minél több tanár jusson el minél magasabb szintű továbbképzésre, érdemben, közösen és „egy irányba húzva” fejlesszük a nevelteinket.” (363.)

Ez az eredmény az intézmény mint pedagógusi tanulást támogató környezet szerepére irányítja a figyelmet. Rámutat arra, mekkora szerepe van a munkahelyi kultúrának, az elvárásoknak és a támogatásnak a pedagógusok szakmai és intézményi szocializációjában, ami már önmagában is rendkívül jelentős nem-formális tanulási folyamat, majd – részben ennek folyamányaként – tanulási, fejlődési igényeiknek és a nevelőtestületek összetételének alakulásában, hisz az ambiciózusabb, tanulni vágyó pedagógusok a fejlődést támogató intézményeket keresik. Ez a mentalitás szorosan összefügg a mentorok tanulás és szakmai fejlődés iránti elkötelezettségével, igényével, ami a mentori tevékenység megalapozásában mind a megszerzett tudás (ismeret, képesség), mind az attitűdök szintjén alapvető jelentőséggel bír. Szintén nagyon fontos ez a mentor modell szerepének tekintetében, hisz a mentor szakmai tanulás iránti elkötelezettsége meghatározhatja a mentoráltakét is.²⁰⁸

7.2.1. A mentorok motivációi és a mentori tevékenység motivációs bázisa

A mentori munka vállalását sokféle személyes és intézményi tényező motiválhatja. A személyes tényezőket a mentor és a mentorált személyéhez köthetjük. A személyes, mentorhoz köthető tényezők közül jellemző területeknek bizonyultak az alábbiak:

- A kollégát pályakezdőként, esetleg később – többnyire új feladat felvállalásakor – mentorálták, így megtapasztalhatta a mentorálás fejlesztő, támogató és áldásos mivoltát (például 385): *„ő adott önbizalmat, mutatta meg a pálya szépségét”* (570). (42 fő, a mentorok 35,90%-a tett erről említést). (Ebben az esetben a mentor mentorálti tapasztalatairól beszélünk, ami egyben azt jelenti, hogy a motivációban/motiváltságban közvetlenül az ő mentora is megjelenik.) Ezek a kollégák tisztelettel és szeretettel emlékeznek meg mentorukról/mentoraikról, rendszeresen kiemelik nagy gyakorlatukból származó szakmai tudásukat, hozzáértésüket, kiválóságukat, pedagógusi, mentori attitűdjeiket:

„Egy csodálatos idősebb kolléganő volt a párom, akinek a tudása, türelme meghatározta a további pályám alakulását. Mindig biztatott, segített, meghallgatott, de e mellett

²⁰⁸ *„Minden adandó alkalommal részese vagyok a pedagógushivatással kapcsolatos bármilyen újszerű előadásnak, értekezletnek. Hiszem, hogy folyamatos megújulásra, fejlődésre van szükségünk. Ezt a nézetemet népszerűsítem, és érvekkel alátámasztva hangoztatom minden lehetséges szintéren. Tudásomat szívesen megosztom azokkal, akik erre igényt tartanak.” (475)*

szívesen vette át az érdekes gondolatokat tőlem is. Igazi mentor egyéniség volt számomra, aki ezt a tevékenységet is megalapozta a nevelői munkámban.” (213)

- A mentorálásban való részesülés eredményezheti azt a meggyőződést, hogy amit a mentor valaha kapott, mások mentorálásával kell meghálálnia. Hasonlóképpen, illetve ezzel kapcsolatosan egyes pedagógusokban kialakulhat a mentorálás mint a pedagógusképzés fontos állomása iránti elköteleződés:

„Úgy gondolom, jómagam sem tarthatnék itt, ahol vagyok, ha valaki nem veszi a fáradságot, és nem fogad engem gyakorlatra. [...]Ezzel a profival tehetek legtöbbet intézményemért, az óvodai nevelésért, a gyógypedagógus munkáért. Szívesen osztom meg tudásomat a kollégáimmal, és a gyakornokokkal egyaránt.” (475)

- Szintén motiváló erőt jelenthet, bár sokkal ritkábban fordul elő (10 fő, 8,55%) ha a pedagógust nem mentorálták, de utólag felismeri ennek hiányát. Ezek a pedagógusok rendszerint bizonytalanságról (például didaktikai tudásukban), félelmekről, a támogatás hiányáról, izoláltságról, magárahagyottságról (434), ritkábban ezeknél is súlyosabb tünetekről számolnak be pályafutásuk kezdeti időszakában.²⁰⁹ Éppen azokon a területeken írnak mentorálás iránti igényeikről, amelyeken az előbbi csoport tagjai segítséget kaptak.

A hiányérzet a mentorálás iránti elkötelezettséget, sőt a mentori tanulást is ösztönözheti:

„A pályám kezdetekor éreztem, milyen jó lenne valakihez fordulni tanácsért, ötletekért, de sajnos ez nem működött jól húsz évvel ezelőtt. Ezt soha nem felejtettem el és bárkinek szívesen segítettem, aki hozzám fordult. Ezért is határoztam el pár évvel ezelőtt, hogy továbbképezem magam ezen a területen, és jelentkeztem az EKF Gyakorlatvezető mentor pedagógus szakvizsgát adó képzésére.” (490).²¹⁰

- A mentorálási hajlandóságot ösztönözheti a mentorálással kapcsolatos pozitív attitűd, vagyis hogy a pedagógus szeret mentorként tevékenykedni, a mentori tevékenység örömet ad számára: *„Eddigi munkásságom során a legtöbb örömet a mentori tevékenység okozott.” (513).* Ez egyáltalán nem elhanyagolható tényező, hisz a mentorok bő harmada számolt be ilyen érzelmekről (44 fő, 37,61%). A mentorálás szeretetét a kollégák elsősorban a mentoráltak hálás szeretetéhez, a szakmai fejlődés és kiteljesedés érzéséhez (például 570), a szakmai tanulás új dimenziójához kötötték (226, 496). Többen

²⁰⁹ *„Pályakezdőként nehezen birkóztam meg a megélt nehézségekkel. Az első évek után én is, mint sok fiatal pályatársam, átéltem szakmai identitásom sérülését. Az iskola ugyanis, ahol 1990-ben dolgozni kezdtem, valódi” mélyvíz” volt egy pályakezdő fiatal nőnek. [...] A kollégáimtól sem szervezett, sem egyéni támogatást nem kaptam, legnehezebb a magamra utaltság élménye volt.” (105)*

²¹⁰ *Egy pedagógus szinte ugyanezeket a szavakat használja, amikor arról ír, hogy milyen nagy segítséget jelentett számára pályakezdésekor a mentorálás: „Sokat jelentett számomra, hogy akkor az iskola igazgatója kijelölt mellém egy mentort, aki tapasztaltságának és emberi értékeinek köszönhetően rengeteget tudott nekem segíteni a diákokkal való munka elkezdésében. Már akkor megfogadtam, hogy én mindig segíteni fogok az újonnan érkező kollégáknak, legyen szó fiatalabb vagy idősebb generációhoz tartozó pedagógusról.” (367).*

értelmezték mentori tevékenységüket a pedagógusszakmának tett szolgálatként (például a szakmai szocializáció terén: 582), kötelességként (269), amely a fiatal tanárok fejlődésének támogatásán keresztül segíthet a kiegészítés és a pályaelhagyás megelőzésében (496), illetve a szakmai tudás átörökítéséért. („*Jó érzéssel tölt el, hogy a fent említett mestereimtől tanultakat átadhatom a következő korosztálynak.*” – 516.) Ez utóbbi erőteljesen jellemzi az idős pedagógusok látásmódját (819), és azokét, akik valamilyen sajátos területen dolgoznak, vagy ilyen területen szereztek tapasztalatot (például élménypedagógia – 757). A két dimenzió együtt jelenik meg egy a speciális matematikai oktatásban dolgozó pedagógus gondolataiban: „*A fiatal kollégák beintegrálása a spec. matos tanításba szintén fontos feladat. Ezért választottam a mentor tanár típust az elkövetkezendő néhány évre. Ezt a munkát mindenképpen el szeretném végezni nyugdíjazásom előtt, mert ha ez nem sikerülne, úgy érzem, Istvános tevékenységem eléggé torzóra sikeredne. Ezt pedig nem szeretném.*” (468) Sokan élték meg a mentori felkérést (akár a mentorálandó kolléga, akár saját intézményvezetőjük vagy a pedagógusképző intézmény részéről) megtiszteltetésként (például 91, 503). A mentoráltak sikere a mentorokat büszkeséggel tölti el (lásd például 476, 503, 660).

- A mentorálás nagyon fontos motivációs bázisát jelenti, hogy a pedagógusban pályája bizonyos szakaszán kialakul a mentorálással kapcsolatos ágencia érzése – ami nem jelenti okvetlenül azt, hogy egyúttal mentorként minden tekintetben magabiztos lenne, ne tartana igényt további tanulásra. A mentorálásra való képesség kibontakozását, megélését a pedagógusok egy része személyisége éréseként mutatja be („*Ezek az elfogadó, informáló, fejlesztő, segítő személyiségjegyek egyre jobban kibontakoztak, és mélyültek munkám során.*” – 140), míg mások inkább a szakmai életúton való előrehaladással, a megszerzett gyakorlattal és tudással, az elért sikerekkel hozzák kapcsolatba. („*Eddigi sikereim arra ösztönöztek, hogy ilyen irányú tevékenységemet szervezett keretek közé terelem az intézményen belüli szakmai együttműködés javítása és módszertani-szakmai fejlődésem kiteljesítése végett.*” – 129.) Köztük vannak olyan személyek, akik a mentorálást megalapozó személyiségjegyeket önmagukban eleve adottként írják le (46, 164, 171). A két irány együtt jelenik meg a következő narratívában: „*Életpályámnak ahhoz a szakaszához értem, amikor a pályán eltöltött hosszú évek tapasztalatait, megszerzett tudásomat szeretném átadni pályakezdőknek, pedagógus-jelölteknek, kollégáknak, szakmai továbbfejlődésük érdekében. Egyébként is közel állónak érzem magamhoz a segítség, a támogatás képességét.*” (294). E ponton fontos megemlíteni, hogy mentori működésüket sokan pályájuk egy pontján minden előzmény nélkül, felkészítetlenül, mintegy véletlenszerűen kezdték meg. Ők félelmekről, bizonytalanságról

számolnak be, csakúgy, mint a pályakezdő pedagógusok egy része. Ezek a pedagógusok a mentori gyakorlat során kialakították rutinjaikat, tanultak sikereikből és hibáikból, valamint sokan továbbképezték magukat, vagyis formális és informális tanulást egyaránt folytattak mentori fejlődésük érdekében (lásd például 94, 99, 219, 254 stb.). Vannak, akik a mentori kompetenciák önreflektív áttekintésével bizonyítják önmaguk és a bírálók számára alkalmasságukat (490). Az alkalmasság érzését több tényező együttes jelenléte különösen megerősítheti (például 531), továbbá ez irányba hatnak az intézmény és a vezetés bizalmát tükröző újabb és újabb megbízások, szakmai feladatok (melyek egyben formális és informális tanuláshoz is vezethetnek – lásd például 369), az elismert szakmai előmenetel („*az elismerések komoly motivációt jelentenek a pedagógusi pályámon*” – 550, továbbá 658, 664), a mentori sikerek, a sikeres mentorálással kapcsolatos visszajelzések a mentoráltak és a tanárképzés részéről (513, 516, 600). Az ágencia érzése a mentori és pedagógiai szakmai formális és informális tanulással: gyakorlattal, tapasztalatszerzéssel, tanulmányokkal (mentori és nem mentori továbbképzések), reflexiós tevékenységgel fokozódik (219), miközben újabb tanulást implikálhat (254, 496).

- Sok pedagógus kötelességének érzi a mentorálásban való részvételt (33 fő, %). Ez a kötelességérzet táplálkozhat a kollégák (pályakezdők, és hosszabb ideje pályán lévők) szakmai fejlődési igényeiből, azok támogatásából, a pedagógusképzés támogatása iránti elkötelezettségből, az intézményi profilból, feladatokból, pozícióból és igényekből (ezek részletesebb bemutatását lásd alább). Ez utóbbi azonban mindig összekapcsolódik a belső motivációval, hisz senki nem végzi kényszerből a mentorálást! A belső motiváció származhat a pedagógusidentitásból (például 10) és a mentori identitásból (például 39). Nagyon érdekes azonban, hogy a különböző indíttatás szinte azonos eredményre vezet, mely a magas színvonalú, példaadó szakmai (oktató-nevelő és mentori) munkában, és az ezzel kapcsolatos modell-szerepben ölt testet:

„*Mivel pedagógus vagyok elsődleges célom iskolámban, a ...-ban végezni egy magas színvonalú szakmai munkát, annak érdekében, hogy oktató-nevelő munkámmal példát tudjak nyújtani kollégáim számára.*” (10)

„*Óvodánk alapfeladatai közé tartozik az óvodapedagógus szakos hallgatók gyakorlati felkészítése, így fontos, hogy őket támogató, segítő és modell szerepet is betöltő gyakorlatvezető óvodapedagógus legyek.*” (39)

- A kötelesség érzése emellett gyakran kapcsolódik össze a képesség és a segítő-támogató, tudásmegosztó attitűd megélésével, kiteljesítésével, a kettő ötvözeteként a tanulni vágyó kollégák segítségével. Az intézményben betöltött szerep, pozíció (mentori, munkaközösség-vezetői, vezetői) gyakran jelent tudásmegosztói feladatot (például

szaktárgyi, módszertani-szakmódszertani), egyben lehetőséget ad a pedagógusok (köztük a pályakezdők) nehézségeinek, fejlődési, támogatási igényeinek megismerésére (például az óralátogatások és a hozzájuk kapcsolódó megbeszélések során – 728).²¹¹ A vezetői pozíció gyakran kapcsolódik össze a sokéves gyakorlattal, esetleg a pedagóguspálya lezárásának szakaszával, melyet az összegzés érzése és vágya is jellemez (például 187). Náluk az előbbiekhöz a „staféta” (a feladatokhoz, a pozícióhoz tartozó procedurális tudás) átadása is társul. Ez mintámban az életpályamodell sajátos elvárásrendszere miatt gyakori.

- Egyes mentorokat a mentori tevékenység fokozatos kiterjesztése jellemez: ők minden helyzetben felfedezik a mentorálás lehetőségét, és a kollégák különböző csoportjaira, valamint a tanulókra, gyermekekre is kiterjesztik támogató tevékenységüket, amelyet gyakran mentorálásként is neveznek meg (36 fő, %). Ez utóbbi értelmezést erősítheti, hogy vannak olyan tanulókat támogató tevékenységek, amelyekben a pedagógusok mentorként jelennek meg mind a tevékenység megnevezését, mind jellegét tekintve (például: Útravaló Macika, Dobbantó). Az ilyenekben való részvétel a mentori repertoár kiszélesítéséhez vezethet. (Nem egyértelmű, és további kutatást igényelne, hogy ez mennyiben és milyen területen, területeken előnyös.) Úgy tűnik, egyeseknél azzal a pozitív eredménnyel jár, hogy a tanulók támogatásában nagyobb szerepet kapnak az önálló tanulás és döntéshozatal fejlődését támogató elemek, másoknál, gyakorta kistelepülésen élőknel megjelenik a társadalmi felelősségvállalás, a közösség életében betöltött szerep. (A kutatás eredményei nem elégségesek annak eldöntéséhez, hogy a mentorálás implikálja a segítő szerep kiterjesztését, vagy a mentori szerepet is előlegező személyiségvonásokból következik inkább a közéleti felelősség- és szerepvállalás.) E szerepek betöltését nem okvetlenül tekintettem azonban úgy a kódolás során, hogy a pedagógus „Mindenkint mentorál”, csak akkor, ha a mentorálási tevékenység a pedagógust számos helyzetben, szerepben jellemezte. (Ez a kódkategória számszerű eredményét tekintve meglehetősen bizonytalanak látszik, az eredményeket inkább további vizsgálatok ösztönzése miatt tekintem említésre méltónak.)²¹²
- A mentori munka kiterjesztésének más típusú, feltétlenül üdvözlendő módja a mentori munkaközösség, műhely, csoport létrehozására irányuló erőfeszítés, illetve más mentorok mentorálásának, tutorálásának terve. Ez viszonylag kevés narratívában fordult elő, és egyeseknél konkrétabb (17, 433, 434), másoknál kidolgozatlanabb (364), vannak, akik

²¹¹ Az életpályamodellből következő sajátosság, hogy a mentori támogatás gyakorta a portfólióíráshoz és – összeállításához, a minősítő vizsgához/eljáráshoz kapcsolódnak.

²¹² Mindazonáltal bár a mentori szerep kiterjesztéséből nem következik automatikusan, veszélyesnek látszik a támogató szerep mentori szerepkénti kissé kritikátlan értelmezése, kiszélesítése, mert az a fogalmak kiüresedéséhez, a mentori szerep félreértéséhez vezethet.

intézményükön belüli (114), mások inkább intézmények közötti együttműködésben gondolkoznak (433).

- A mentorok majdnem fele (47 fő, 40,17%) említi, hogy példaképei befolyásolták pályája alakulását (például 428). A mentorok példaképei legtöbbször szüleik, volt tanáraik, tanárképzők (főiskolai, egyetemi oktatóik), és azok az idősebb kollégáik voltak, akikkel pályakezdésükkor kerültek kapcsolatba, és akikre valamilyen okból felnéztek. Ez a tisztelet jellemzően nem múlt el, a mentorok idősebb korukban is hálával és tisztelettel emlékeznek példaképeikre. Ezek az idősebb kollégák lehetnek mentorok, illetve olyan tapasztalt pedagógusok, akik a fiatal mellett segítő, támogató szerepet tölthetnek be, vagy munkaközösség-vezetők, intézményvezetők. A példaképek szerepe a mentorok pályázataiban elsősorban a pedagóguspálya választásában, a korai pályafejlődés támogatásában, a pedagógus attitűdök és identitás alakulásában, az emberi és pedagógiai értékrend kialakításában ragadható meg. A példaképek példaértékű tulajdonságai nagyrészt a mentorok mentoraiéival esnek egybe – ami nem csoda, hisz gyakran ugyanazokról a személyekről van szó.
- A mentorálás legfőbb motiválói a mentorok számára a mentoráltak, és az ő szakmai fejlődési, szakmai, intézményi szocializációs, ritkábban személyes-érzelmi támogatási igényeik, annak érdekében, hogy „*minél kiválóbb pedagógusok váljanak belőlük*” (523). A mentorok közel háromnegyede (86 fő, 73,50%) tett ilyen kijelentést. Ezek szerint a mentorálás a mentorok értelmezésében mindenekelőtt a szakmai fejlődést szolgálja (476). Több mentor említi a reflektív/önreflektív szemlélet alakulásának támogatását (például 458, aki a reflektivitást az értékeléssel, önértékeléssel és a szakmai fejlődéssel köti össze, és 664, aki a módszertani fejlődéssel együtt emeli ki). A jó személyes kapcsolatba ágyazott szakmai támogatás fontosságát hangsúlyozza a következő sorok szerzője: „*Úgy gondolom, hogy kiemelkedő jelentősége van az első tanítói éveknél, hiszen a még talán kicsit bátortalan, éppen az iskolapadból kijövő, már felnőtt pedagógusok számára fontos a megerősítés, a biztatás, az órák közös értékelése, tapasztalatok megbeszélése.*” (466). Egy mentálhigiénikus végzettségű mentor (46) kiemelte a lelki egészség megőrzésének támogatását is.

A mentori munka szükségessége és a mentoráltak igénye találkozik abban a nagyon erős hitben, hogy a pedagógusképzésben a gyakorlatnak rendkívüli fejlesztőereje van, a pedagógiai kompetenciák fejlődése leghatékonyabban a gyakorlatban és a gyakorlatból remélhető. Ezt a hitet támogatja sokaknál az a negatív tapasztalat, miszerint a pedagógusképzés csak részben készítette fel őket a pedagógiai munkára, illetve a képzés befejeztével más pedagógiai valóság várta őket, mint amire felkészítették őket. (Ezt

egyesek megértéssel, mások indulatosabban fogalmazzák meg. Ez a kritika nem jellemző a gyakorlóiskolák pedagógusainak narratíváiban.)²¹³

„1987-ben kezdtem el a tanári pályámat egy Nógrád megyei kis létszámú iskolában, ahová viszont számos hátrányos helyzetű tanuló járt. A ... tanárképző főiskolán nagyon sok dolgot megtanultunk az oktatással – neveléssel kapcsolatban, ám a mindennapi tanítási gyakorlat kissé eltért attól a képtől, amit a főiskola gyakorlóiskolájában alakítottunk ki magunkban.” (367)

Az intézmény motiváló szerepe a mentorálásban az intézményi célok, szükségletek és a feladatok ellátásához kapcsolódó tanulási igények köré csoportosul. Ezeknek egy részét a rendszerszint közvetíti, jó vagy rossz értelemben kikényszeríti. E szükségletek, célok, csakúgy, mint a speciálisan intézményi jellegűek gyakran vezetnek a pedagógusok formális és informális tanulásához. (Ezek közül egy sajátos terület maga a mentorálás is.) A mentori munkát szükségessé tevő, motiváló intézményi szükségleteket, célokat a mentorok 88,69%-a (102 fő), az intézményi feladatok ellátásához kapcsolódó tanulást, tanulási feladatot 83,76%-a (98 fő) említett.

A gyakorlóintézményekben a mentorálás tekintetében a célok, szükségletek, valamint a feladatok és a tanulási igények nagyrészt egybeesnek, ami a mentorok, vezetőtanárok mentoráláshoz kötődő tanulását, tanulási igényeit egyrészt egyértelműen szükségessé teszi, másrészt bizonyos értelemben mederbe tereli, fókuszálja, a mentori feladatrendszer (a pedagógusképzés támogatása, gyakorlati oldalának megvalósítása) köré szervezi, ami ráadásul folyamatosan viszonylag biztos kereteket biztosít. Ez számos esetben felmenti a gyakorlóintézmények képzésben érintett tanárait egyéb terhek (képzési és feladat jellegű egyaránt) felvállalása, teljesítése alól, így pedig lehetővé teszi, hogy képzői, mentori feladataiknak megfelelő elmélyült, folyamatos tanulmányokat folytassanak, és például kari oktatási és kutatási tevékenységben részt vegyenek. A gyakorlóintézmények vezetőtanári/gyakorlatvezetői és mentori feladatokat ellátó pedagógusainak a tanítással jól összehangolt fő feladata a pedagógushallgatók, -jelöltek képzésében való közreműködés, ők ezt a munkát mind folyamatosan végezhetik, s míg a velük való munkát 101 mentor is tervezi (86,32%), sokak számára az ilyen megbízatás eseti, rendszertelen, bizonytalan marad (lásd például: 87, 466, 516, 819 stb.). Hasonló a helyzet a gyakornokok támogatásával: csak 85 fő (72,65%) tervezi, hogy gyakornokot mentorálna, mentorálhatna a következő években. Új kollégák mentorálása 50 (42,73%), (tapasztalt) kollégák mentorálása általában 91 (77,78%)

²¹³ Kivételt képez – talán nem is véletlenül – egy olyan pedagógus narratívája, aki olyan intézményben végez mentori munkát, amely a mesterpályázat beadása előtti évben vált gyakorlólétté.

esetben jelent meg (lásd a 22. táblázatot). Mindezekből egyértelműen látható, hogy a mentorálás minden feladata, a mentoráltak minden csoportjának, az ő szakmai tanulásuknak és fejlődésüknek támogatása egyaránt fontos, amit a mentorok világosan látnak. A mentorok többsége szívesen venne részt (pedagógushallgatók és -jelöltek) képzésében, a partneriskolai hálózat így bővíthetne. Ettől számos haszon remélhető, így például: ha a köznevelés nagyobb arányban veszi ki részét a pedagógusképzői munkából (különösen az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat esetében), az az elköteleződés növekedése mellett a pedagógiai munka színvonalát is javíthatja (lásd 633), miközben enyhíti, megelőzi a gyakorlóiskolák túlterhelését, továbbá segítheti a fiatal pedagógusok a gyakorlóiskoláitól lényegesen eltérő közegben zajló tapasztalatszerzését – amint azt egy mentor meg is fogalmazza.²¹⁴ Ez viszont egyúttal a felsőoktatásban dolgozó pedagógusképzők számára többlet munkát jelentene, nehezebb volna az ellenőrzés, a minőségbiztosítás (többek között a hiányzó szupervízió miatt), a kapcsolattartás és az adminisztráció.

Mentoráltak	Hány mentor tervezte mentorálásukat?		Elsősorban mely intézménytípusban dolgozó a mentorok tervezik?
	szám	százalék	
Pedagógushallgatók, -jelöltek	101	86,32%	gyakorló- és partnerintézmény ²¹⁵
Pályakezdő pedagógusok, gyakorlók	85	72,65%	gyakorló- és partnerintézmény ²¹⁶
Az intézményben új, nem pályakezdő pedagógusok (például munkahelyváltók, tartósan távol lévők, GYES-ről visszatérők)	50	42,73%	elvben minden intézménytípus, de a gyakorlóintézményekben kevésbé jellemző

²¹⁴ „Mind szakmai, mind emberi szempontból nagyon meghatározónak érzem azt a két évet, amit ott töltöttem, mivel pályám során ez volt az egyetlen időszak, amikor „átlagos” és nem „elit” iskolában szerezhettem tapasztalatot (akár diákként, akár tanárjelöltként vagy pedagógusként). Ez a Budapest VIII. kerületében működő iskolában eltöltött időszak rányitotta a szememet a szociális háttér meghatározó szerepére, az átlagos képességű (vagy éppen az átlag alatti) diákok motiválhatóságának nehézségeire, és az addig számomra ismeretlen élethelyzetek megoldási lehetőségeire. [...] Azt az általános szemléletet, hogy rendkívüli mértékben elismerem és nagyra becsülöm a nehezebb körülmények között tanító kollégáim munkáját nagyon fontosnak tartom hangsúlyozni a vezetőtanári munkám során, hiszen a nálam gyakorló tanárjelöltek (köztük olyanok is, akik egyéni összefüggő, azaz a „hosszú” gyakorlatukat is a Radnótiban, vagyis elit iskolában végezték) nagy valószínűséggel átlagos iskolában kapnak majd állást, nem elit körülmények között kell majd dolgozniuk. Fontos, hogy ne csak a jó képességű tanulókkal szeressenek és akarjanak majd foglalkozni jövőbeli tanítási gyakorlatuk során, hanem észrevegyék a kínálkozó lehetőségeket, a tanárságban rejlő örömforrásokat és képesek legyenek bármilyen körülmények között is szakmai és emberi tudással felvértezve helyt állni.” (364)

²¹⁵ Valójában minden intézményben végezhetnek gyakorlatokat pedagógusjelöltek, a gyakorlatok bizonyos típusai, például a tanárképzésben folyó szaktárgyi gyakorlatok azonban csaknem kizárólag a gyakorlóintézményekben és néhány partnerintézményben folynak.

²¹⁶ A gyakorlatra pedagógusjelöltet fogadó intézményekkel partnerintézményi szerződést kötnek a pedagógusképző intézmények, így joggal mondhatjuk, hogy ezt a tevékenységet alapvetően ezek az intézmények és a gyakorlóintézmények látják el.

Az intézmény pedagógusai	91	77,78%	minden intézménytípus
--------------------------	----	--------	-----------------------

22. táblázat: A mentori feladatok megoszlása intézménytípusonként a mentorpedagógusok tervei szerint

A kollégák tanulásának támogatása minden intézménytípusban kötődik a mentorok feladatköréhez, és a mentorok vezetési feladataira irányítja a figyelmet, hisz ez gyakran vezetői (igazgató: 226, igazgatóhelyettes: 203, 213), munkaközösség-vezetői feladatkörükből adódik (lásd például 17, 460, 469, 477, 490), és szorosan összekapcsolódik a minőségi munkavégzésre, az intézmény minőségi működésének fenntartására irányuló törekvésekkel (lásd például 203). Szintén a mentorok iskolavezetést támogató feladatai közé sorolható a pályázati (pályázatírói) tevékenység (20, 210),²¹⁷ az intézményi tervezési, szervezési, vezetési feladatokban való részvállalás (részletesen lásd alább), továbbá az intézményi kommunikációban és kapcsolattartásban való részvétel (20, 491). E tekintetben azonban nagy különbséget jelent, hogy a gyakorlóintézmények és az állandó gyakorlati helyszínként működő partnerintézmények mentorainak kapcsolattartó tevékenysége jelentős részben a pedagógusképzéssel, a pedagógusképzőkkel való kapcsolattartást jelenti, így számukra kevésbé jelent problémát a pedagógusképző intézmények oktatóit mellérendelt partnerekként kezelni, következésképpen magukra pedagógusképzőkként tekinteni, ami képzői identitásuk kialakítását nagymértékben elősegítheti (lásd például 81). Ez irányba hat az is, hogy különösen a gyakorlóintézmények pedagógusai gyakran részt vesznek a felsőoktatásban folyó pedagógusképzési és -továbbképzési tevékenységekben előadóként, szemináriumvezetőként is. A mentoroknak ezen túlmenően tanári feladataik is vannak (enélkül mentori működésük nem is lehetséges). A tanórák megtartásán túl sokan osztályfőnöki feladatokat látnak el, támogatják a hátrányos helyzetű tanulókat (10, 513), részt vesznek a tehetséggondozásban (118) és a versenyeztetésben stb. Ezek a feladatok mind-mind a mentori kompetenciák magas szintű birtoklását és folyamatos fejlesztését igénylik.

A gyakorlóintézményi státuszt nem élvező intézmények mentorpedagógusainak számos egyéb (közvetlenül vagy közvetetten, de többnyire a rendszer változásait követő) intézményi cél befolyásolja mentori és egyéb szakmai feladatvégzését és tanulását (illetve az alább felsorolt problémák inkább jellemzőek az ő intézményeikben), ahogyan azt az alábbi idézet szerzője nagyon pontosan és sok szempontból megközelítve megfogalmazza: „*minden*

²¹⁷ Ez a tevékenység rendkívül ellentmondásos: egyrészt nagyszerű lehetőségekhez juttatja a pedagógusokat, az intézményeket és a tanulókat egyaránt, másrésztől hatalmas erőket köt le, nagy gyakorlatot igényel, és gyakorta olyan tevékenységek, eszközök megszerzését célozza, amelyeknek valójában nem pályázatok útján kellene az intézményekbe eljutniuk. Így a pályázati rendszer számos esetben jobb értelemben a közoktatás alulfinanszírozottságának enyhítését, rosszabb értelemben elrejtését szolgálja.

iskolai tevékenységem, feladatom a kialakított új stratégia megvalósításának, az intézmény fejlesztésének volt/van alárendelve. [...] Pedagógusi pályafutásom nem egy életpályamodell kritériumrendszerének, hanem gimnáziumunk versenyhelyzetének javításának volt alárendelve, tehát mindent, amit pedagógusként tettem, nem egy egyéni, szakmai önmegvalósítást, sokkal inkább egy közösség szükségleteit szolgálta. Az un. "tudatlanság fátyla" borította leendő életpályámat. Mivel 25 évvel ezelőtt, pályám elején még nem létezett megvalósítandó célként a 4D modell, így véletlenszerűen, az iskola igényeinek megfelelően innováltam, tudásmegosztottam, kutattam és fejlődtem szakmailag, olyan arányban, mélységben, amennyire az intézménynek szüksége volt." (164).

Az alábbiakban a leggyakoribb, legtöbbször említett az intézményi feladatok, célok és a hozzájuk kapcsolódó tanári, nevelőtestületi tanulás bemutatása következik. A mesterprogramok tanúbizonysága szerint számos intézményben jelent súlyos, folyamatosan kezelendő problémát, és ad mentori közreműködést igénylő feladatot a fluktuáció, a munkaerő-szükséglet és -utánpótlás kielégítése (10, 105, 107, 129, 187, 475). Ennek leggyakoribb okai: a kollégák távozása a testületből, tudásuk, feladatellátásuk pótlása (46), ebből következően az „utódok” felkutatása, az új kollégák belépése, beillesztése, az „*utódok kinevelése*” (158, 503), intézményi szocializációjuk támogatása, az új pedagógusok megtartása, az intézményi kultúra, az értékek és a hagyományok „átörökítése” (20, 458). Különösen fontos kérdésként merül ez fel az előregedő nevelőtestületekben,²¹⁸ egyben súlyos teherként nehezedik a vezetőség, a mentorok és vélhetően a pedagógusok vállára, hogy gyakran nem látják, kinek adhatnák át a feladatokat, miközben az idősebb kollégák egy része nehezen fogadja a változásokat.²¹⁹ A mester-mentorok többsége azonban többnyire magas kora ellenére a fiatalok számára is jó, követendő példával jár elől e tekintetben. Ezt a feladatot tovább nehezítheti, ha speciális intézményi profil fenntartása, ilyen feladatokat végző kollégák támogatása, a feladatot továbbvinni képes fiatal kollégák mentorálása a feladat: „*Az elkövetkezendő években a speciális matematika tagozaton a tanításba belépő tanárok mentorálása. A most kidolgozott új tantervnek megfelelő ismeretek elsajátításának segítése. Három új tanárt kell stabilan integrálnunk a munkába. Sajnos még egyikük sem tanított végig egyetlen osztályt sem. Nagy szerencse, hogy mindhárman ilyen típusú osztályban végeztek. Ez*

²¹⁸ „*Az elmúlt három évben iskolánk tanári karának a fele nyugdíjba vonult.*” (281) Ezek a problémák már évek óta előre láthatóak voltak – magam is láthattam őket a Központi Statisztikai Hivatalból kikért adatok alapján (Nagy, 2013), hathatósan tenni ellenük azonban meglátásom szerint nem sikerült, így a mentorok felelőssége a kezdő pedagógusok pályán tartásában egyre nagyobb.

²¹⁹ „*Az óvoda 19 fős nevelőtestületének életkori összetétele: 13 óvodapedagógus 50 év feletti, 2 óvodapedagógus 40-50 év közötti, 3 óvodapedagógus 30-40 év közötti, 1 óvodapedagógus 30 év alatti. Az 50 év feletti kolléganőknél fennáll az elrutinosodás veszélye, nehézkes a szemléletváltásuk, lassabban fogadják be az új ismereteket, nehezebben aktivizálhatóak. [...]A gyorsan változó világ, az óvodai nevelés sokszínűsége újfajta szemléletet és magatartást kíván az óvodapedagógusoktól.*” (140).

jó alapot ad nekik ehhez a munkához. Rendelkezésükre áll egy minta, ami esetleg követhető. [...] Az nem lehetséges, ha valaki húsz éve nem tanított spec. maton most egyik napról a másikra beszálljon ebbe az oktatási formába. Egészen más a tananyag, a tempó, a gyerekek hozzáállása.” (468). Hasonló problémára hívják fel a figyelmet más mentorok is: ha a pedagógusok új intézménybe, de különösen új intézménytípusba kerülnek, vagy olyan feladatot kapnak, ami ismeretlen számukra, a pályakezdőkhöz hasonló nehézségekkel találják szemben magukat, és tevékenységük támogatása ugyanúgy szükséges (87, 129, 458, 466). Szintén fontos, és a sok nőt foglalkoztató pedagógiai pályán folyamatosan felmerülő kérdés a GYES-ről visszatérő kolléganők szakmai és intézményi reszocializációjának támogatása (105, 140, 256, 363, 469, 624), hasonló a helyzet a bármilyen okból tartósan távol lévő kollégák visszatérése esetén (187). Egyes mentorok ezt különösen kényes és nagy tapintatot, szakszerű mentori kommunikációt igénylő feladatként fogják fel.²²⁰

A mentorokra nagy szerep hárul a személyes tanulási célok és a szervezeti célok, igények, szükségletek összehangolása terén is (140). Ez jelenthet segítségnyújtást a kollégák személyes fejlődéséhez (46, 140), a pedagógus életpályamodellben való haladás (portfólió készítésben és a minősítésben való részvétel) támogatását, a pedagógusok tanulásának támogatását, (tanfolyamok, továbbképzések – 570) tervezését, szervezését, a tanulószervezeti működés elősegítését (428, 582), sok esetben a kollégák munkájának fejlesztő értékelését, különösen a fiatal pedagógusok és minősítésre készülők támogatásakor (490). Szintén kiemelt feladata a mentoroknak a kollégák támogatása a szakmódszertani megújulásban, a differenciálás és az adaptív nevelés-oktatás módszereinek megismerésében, elsajátításában (367, 600): *„A mentori tevékenység elsődleges célja, hogy munkaközösségem tagjai nagyobb módszertani repertoárral rendelkezzenek, és ezáltal diákjaink még sikeresebbek legyenek. Munkaközösségem tagjai magasan képzett kollégák, akik rendszeresen vesznek részt módszertani továbbképzéseken. [...] Úgy vélem, ez mindenképp pozitívnak értékelendő. Ennek ellenére a napi feladatok ellátása során számos dologgal szembesülünk, ami feltétlenül szükségesé teszi a megújulást, a módszertani frissülést.”* (469). (Az ÚNKP keretében végzett kutatásom alapján a módszertani eszköztár megújítása a hazai pedagógusok egyik legfőbb célkitűzése, amelytől a tanulói motiváció növelését és a tanulás eredményesebbé válását remélik. Hasonló gondolatokkal e kutatásomban is találkoztam.)²²¹

²²⁰ *„Ebben természetesen nehézséget okoz az, hogy ezek a kollégák nem mindig ismerik fel, ha valami a távollétük alatt megváltozott, és ez konfliktusokat szülhet, vagy, ha úgy érzik, „kioktatóan” közeledik hozzájuk valaki. Nagyon érzékeny terület!”* (363).

²²¹ *„Ezeknek a tanulóknak nagyon nehéz felkelteni az egyes szaktárgyak iránt az érdeklődését. Ahhoz, hogy az oktatás eredményes legyen újabb és újabb pedagógiai gyakorlat adaptálására, új eszközök és módszerek bevezetésére van szükség. Óráimon a csoportos foglalkoztatás mellett az elektronikus eszközök használatára*

A mentorálás más típusú motivációs bázisát jelenti a mentorálás célrendszere, amely elsősorban támogatást, a fejlődés támogatását jelenti. Ezek a mentori célok irányulhatnak mások fejlődésének támogatására és a mentor saját fejlődésére is. A mentorok többségének mentori céljai összefüggésben voltak szervezete, intézménye céljaival (46, 164), különösen a kollégák fejlődésének támogatása tekintetében. A saját, mentorálással kapcsolatos tanulási, fejlődési célok, eredmények hasonlóképpen erős motivációt jelentenek a mentorok számára. A mentorok 82,05%-a (96 fő) tapasztalta, illetve reméli szakmai tudásának bővülését a mentori munkától (például 658). (19 fő pályázatában nem szerepelt erre vonatkozó utalás, két esetben nem lehetett egyértelműen eldönteni.) Ezek a mentorok a szakmai fejlődés, az életen át tartó tanulás iránti elkötelezettségükre (187, 589, 599, 660) (ez hozzájárul esetükben a szakmai kiteljesedés élményéhez, és ahhoz, hogy pályájukat felfelé ívelőnek érzik), a tanulás (esetleg az életen át tartó tanulás) szeretetére (39, 87, 503), a pedagógiai felkészültség intézményi és rendszerszintű fontosságára hivatkoznak, ami a tanulók tanulásának eredményességét szolgálja (10, 17, 20, 164, 469). A szakmai tanulást és fejlődést sokan kötik össze a kiegészítő megélőztésével, a szakmai jóllét érzésével: *„Az elméleti tudás frissítése, új ismeretek, kutatások elsajátítása folyamatosan szükséges, a pályán maradás, jó lelki-testi egyensúly megóvása érdekében.”* (369). Ezek a tényezők motiválják sok mentor tanulását pályája során, sőt még közvetlenül nyugállományba vonulásuk előtt is.

A legtöbben szakjukhoz kötődő és módszertani (szakmódszertani) tudásukat szeretnék bővíteni, elmélyíteni. Sokan vélik úgy, hogy a mentoráltakal való munka fejlődésüket ösztönzi, mert szaktudásuk folyamatos fejlesztését, naprakészen tartását igényli (89, 118, 460, 477). Ez összefügg azzal, ami szintén fontos számukra, hogy mások munkáját felkészülten támogathassák, mert csak így érzik magukat hitelesnek képzői, támogatói szerepükben (46): *„Megélhettem a tanítva tanulás fantasztikus élményét, ahol ismét új utak nyíltak meg, s a kérdések, s az arra adott válaszok folyamatosan lehetőséget biztosítanak a fejlődésre, az újragondolásra, a kíváncsiságom ébrentartására, a válaszkeresésre. A tudás átadás élménye gazdagít, s egyben ösztönöz a minél tökéletesebb megoldások, eszközök, módszerek kidolgozására, és a nevelő munkát végzők mindennapi munkájában használható segédanyag,*

is szükség van. Az új tudáskonceptió, és az egyre alacsonyabb földrajz óraszámok, nagyfokú módszertani megújulásra készítetnek. A hagyományos módszerekkel már nem lehet sikeresen megfelelni a tantervi és az érettségi követelményrendszer elvárásainak.” (10); *„A másik terület a tanulói motiváció illetve néha egyes tanulóknál, vagy akár csoportokban is megnyilvánuló motiválatlanság.”* (118); *„Szemléletváltásra van szükség. Be kell látnunk, hogy a mai tanulók neveléséhez az ismeretátadás és a szemléltetés pedagógiája nem elegendő. Konstruktivista pedagógiai szemléletre van a tanárnak szüksége ahhoz, hogy a gyermekeket az ismereteik megszerzése közben cselekedtetni merje és tudja, és hogy lehetőséget adjon nekik arra, hogy önmaguk aktív részeseivé váljanak a saját tanulásuk és tudásuk belső konstrukciós folyamatának. Adaptív tanulás-szervezésre van tehát szükség, vagyis az egyén optimális fejlődését úgy kell segítenünk, hogy neki megfelelő tanulás-szervezési eljárásokat alkalmazunk, olyan lehetőségeket biztosítunk a számára, amelyekkel minden tanuló sikereket érhet el a tanulásban, és örömmel jár a vele együtt járó gyerekekkel iskolába.”* (367).

játégyűjtemény elkészítésére.” (226). Ezzel ellentétben a mentoroknak csak mintegy fele utalt arra, hogy a mentoráltaktól, a mentoráltakkal való közös munkából tanultak, és ezeknek a mentoroknak is jelentős része inkább írt arról, hogy a kollégák (nem pályakezdők) mentorálásából tanulhat. (Itt pontos arányokat nem lehet meghatározni, mert a mentorok közül sokan a mentoráltak több csoportjával is dolgoznak, és számos narratívából nem derül ki egyértelműen, kikkel valósul meg a kölcsönös tanulás.) Akik mégis úgy találták, hogy a mentorálás során pályakezdő kollégákkal kölcsönös tanulást valósítottak meg, úgy érezték, hogy a mentoráltjaikkal való munka során fejlődnek szakmailag, emberileg (94, 516).²²² *„Én is sokat profitálok ebből a munkából. A kölcsönös tanulás üdvözítő hatását élvezhetem általuk.”* (91); többen tanulnak a hallgatók visszajelzéseiből, reflexióiból, az óraelemző tevékenységből (182, 374, 589). Több mentor jelezte, hogy mentoráltjaival közös innovációs (295, 361, 363), kutatási tevékenységet végez, tervez (105, 477). Ők összekötötték a kölcsönös tanulás és a kutatás területét: *„Nem utolsó sorban pedig tanulok a tanárjelöltek friss ötleteiből és később én is alkalmazom őket. A nálam gyakorló tanárjelöltekkel a módszertani alapvetések mellett szeretnék ezekről a területekről kiemelten konzultálni, lehetőség szerint kísérletezni, kutatást végezni együttesen.”* (477). Egyes mentorok arról tettek említést, hogy mentori tanulmányaik, illetve munkájuk támogatta szakmai kommunikációs készségeik (140, 219, 315) és reflektivitásuk (294) fejlődését. Szinte minden mentorra igaz, hogy a mentorálás új szakmai sikereket adva hozzájárult a kiégés megelőzéséhez, és a szakmai önértékelés növekedéséhez, az ágencia érzésének erősödéséhez a pedagógiai, kialakulásához a mentori működés területén, így szolgálva a szakmai jóllétet.

A mentorok tanulásában fontos szerepet játszik a szakirodalom olvasása (önképzés: 516), a másoktól/egymástól, gyakran a gyakorlatban és a gyakorlatból történő tanulás (hospitálás, műhelymunka – lásd például 369, 434, 475 –, megbeszélések, reflektivitás – 477) és a továbbképzéseken való részvétel. Különösen a nyelvtanárok igyekeznek külföldi (célnyelvi) tapasztalatokat szerezni (például 476, 531), de a nem nyelvszakosok fejlődésére is nagy hatással vannak, voltak a külföldön szerzett tapasztalatok, a találkozás más országokból való pedagógusokkal, az esetleges közös projektek. (Ezek száma viszonylag alacsony, és leginkább a gyakorlóintézmények pedagógusai számolnak be ilyenekről – 81, 118, 182, 458,²²³ 624, 661, 664.) Sokan az IKT-eszközök használatát, az ezekben való jártasság megszerzését, folyamatos frissítését is szem előtt tartják (17, 433, 523), van, aki ebben tantestülete tagjait (41), vagy intézményén kívül pedagógusok közösségeit is mentorálta,

²²² Egy mentor írt arról, hogy *„a gyermekek is nevelnek és formálnak minket”* (számos mentor anyagában vannak hasonló utalások).

²²³ Habár a pedagógus ma már a köznevelésben munkálkodik, ilyen irányú tapasztalatait még korábban, tanárképző intézményben végzett munkája során szerezte.

mentorálja (219). Bár kutatásban kevesen vettek részt, vannak, akik szívesen fejlődnének ez irányban is. Habár mindkét eset a gyakorlóintézmények pedagógusainak körében jellemzőbb, a továbbképzések több pedagógust terelnek ebbe az irányba (például 114, 434): *„Ebben a tanítási évben, az egyetlen ismertem meg egy kutatási módszert, amellyel a mentoráltak hasonlóságát, inspirációját, nyitottságát, szorongását, apátiáját vizsgálhatom. Nagyon fontosnak tartom az ilyen típusú kutatás elvégzését a mentorálás alatt, hiszen ezáltal közelebb kerülhetek mentorálthoz, a problémás területeket meg tudom ismerni, egyéni fejlődését jobban tudom támogatni. Az idén végeztem el először a kutatást a mentoráltjaimmal és a visszajelzéseik alapján nagyon tetszett és értékelték, elmondásuk szerint nem találtak még ilyen típusú kutatással.”* (496).

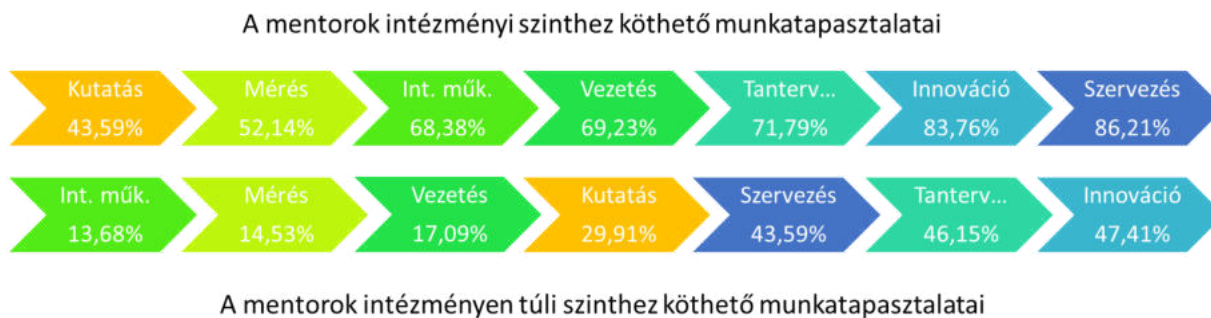
A mentorok egy része azt is felismerte, hogy a mentorálás az intézményre, annak szakmai színvonalára, a nevelőtestület pedagógiai kultúrájára is jótékony hatással lehet: *„...minél több német szakos hallgató végezhesse el a mi iskolánkban külső tanítási gyakorlatát. Ennek a hozadéka többek között a mi iskolánkban tanító nyelvszakos kollégák módszertani tárházának a frissítése, módszertani és szaktárgyi megújulása is lehetne.”* (367). Mások már ilyen irányú tapasztalataikról is be tudnak számolni: *„Magam sem gondoltam volna korábban, hogy olyan egységes és befogadó környezetté tud válni iskolám és olyan szervezeti megújulást hoz a tantestület légkörébe is a tanárjelöltek megjelenése, mint amit teremtett az új helyzet. Kollégáim vidáman viszik magukkal hospitálni a hallgatókat, akik aztán intézményünkben önfeláldozóan kommunikálnak a tantestület tagjaival, diákokkal, technikai dolgozókkal.”* (633).

Nagyon érdekes tapasztalat, hogy a mentorképzés a legtöbb mesterpedagógus esetén csak a mentori továbbfejlődést szolgálhatta, mert mentori munkájukat rendszerint már jóval a képzés előtt megkezdték, és ki kisebb, ki nagyobb gyakorisággal folytatta is azt, vagyis a mentori képzettség nem volt feltétele a mentori munka gyakorlásának. (Ezen nem is csodálkozhatunk, hisz a mentorok többsége a pedagógusok idősebb generációjához tartozik, akik már akkor pályájuk derekán jártak, és mentoráltak, amikor még a mai szakvizsgás mentori képzés elődeit sem alakították ki, sőt a tevékenységet nem is így nevezték.) Éppen ezért igazolja a mentorképzés relevanciáját és színvonalát, hogy akik részt vettek benne, mind úgy érezték, hogy fejlődtek általa, és ez még a gyakorlóintézmények vezetőtanáraira is igaz (lásd például: 364)! A mintában tehát kevés olyan pedagógus van, aki a mentori tevékenységre tudatosan készülve előzetesen mentori tanulmányokat folytatott. Ők azonban érezve a tudásukban jelentkező hiányt, önként vállalkoztak a tanulásra (lásd például: 278,

307).²²⁴ Ez az attitűd a mentorokat általában is jellemzi: szinte minden pályázati anyagban előfordul a meglévő tudásban érzékelt hiány, mint erős tanulási motiváció. Ez a hiányérzet gyakorta kapcsolható új feladathoz, munkakörhöz, de legalább ilyen sokszor az informálisan megszerzett tapasztalatok önreflektív feldolgozásához, és a szakmai fejlődés, megújulás iránti elkötelezettséghez. Mindezek a mentorok tanulásának önszabályozó, önszabályozott voltára, a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdre és önreflektív magatartásra hívják fel a figyelmet. Erre a helyzetre reflektál az egyik immár szakvizsgázott mentorpedagógus: *„Mentori-gyakornoki team munkájának koordinálása, vezetése: Intézményünkben jelenleg is van olyan gyakornok, akinek a szakirányával azonos végzettségű, de mentori tapasztalatok, végzettség nélküli mentor a segítője a minősítő vizsgára való felkészülésben. A team célja, olyan átlátható, logikusan felépített támogatás nyújtása, melyben a mentor és gyakornok is biztosítva érzi a sikeres felkészülést. A folyamat támogató végigkísérése, a mentor és mentorált kérdéseire, kétségeire való reagálás, vagyis a mentorálás mentorálása.”* (433).

A mentorok informális, nem-formális tanulásának, pedagógus-szakmai fejlődési útjának nagyon fontos elemei a munkában és a munkából szerzett tapasztalatok (amelyek számos esetben vezetnek formális, és további informális tanuláshoz). Ezek a tanulási tevékenységek, melyek valójában pedagógusi feladatok, irányulhatnak intézményükre, de a közoktatási/köznevelési rendszer ennél magasabb (intézményközi, települési, regionális, országos) szintjeire is. Ezeket a kutatásomban e két szinten részletesen megvizsgáltam az intézmény működésével (intézményi folyamatok tervezésével), tanterv/tanmenet tervezésével, tankönyv, oktatási segédanyag írásával, mérési, szervezési, innovációs, vezetési és kutatás tevékenységekkel kapcsolatban. Az adatok azt mutatják, hogy a mentorok inkább intézményi szinten vettek részt az említett tevékenységekben, folyamatokban, de kisebb hányaduk intézményen túli szinten is tevékenykedett. Az intézményen belüli folyamatokban a legtöbb pedagógus szervezési és innovációs feladatokban, kevesebben tanterv, tanmenet, tankönyv, taneszköz stb. készítésében, vezetési és az intézmény működésével kapcsolatos munkákban, ennél is kevesebben mérésben és kutatásban vettek részt. Az intézményen túli munkatapasztalatok leggyakrabban innovatív tevékenységhez, tanterv, tanmenet, tankönyv, taneszköz stb. készítéséhez, illetve szervezéshez köthetők, ezeket követik a kutatási, vezetési, majd a mérési és végül az intézmény működésével kapcsolatos feladatok. (Lásd 22. ábra.)

²²⁴ „Ennek az oka, hogy a mentori munkám során éreztem, hogy módszertani területen hiányosságaim vannak, ezért ezen a területen szeretném képezni magam az elkövetkezendő évek folyamán. Egyéni fejlődésem nem csak mentori, hanem munkaközösség vezetői és a műhelymunka keretében végzett munkámat is javítaná, így a tudásmegosztó tevékenységem hatékonyabb lenne. A hatékony és eredményes tudásmegosztás a nevelőtestület javát szolgáltná, így az intézményi célok elérését is elősegítené.” (278).



22. ábra: A mentorok intézményi és intézményen túli szinthez köthető munkatapasztalatai

A különböző intézményekben dolgozó mentorok ezekből a tevékenységekből intézményükön túl és azon belül szintén nem egyformán vették ki részüket (lásd a 11. mellékletet).

A mentorok mentori feladatvégzésükbe és többnyire informális tanulásukba legtöbbször intézményük pedagógusait (belső kollégák) és mentoráltjaikat vonják be, illetve tervezik bevonni. (Ez a két kategória több szempontból is átfedésben lehet egymással.) A mentoráltak természetesen a mentori munka sikerességének kulcstényezői, intézményi folyamatokba, feladatokba való bevonásuk mind saját tanulásuk, mind az intézmény szempontjából hasznos és kedvező. Ezen felül a velük való munka a mentor tanulását is elősegítheti elsősorban a közös munka és az arra épülő reflektív/önreflektív tevékenység által. Erre a mentorok mintegy kétharmada épít is szakmai fejlődésében (lásd fentebb). Ez a mentori reflektív tevékenység két különböző formát ölthet: jelentheti a mentoráltak reflexióiból, visszajelzéseiből való tanulást, illetve – az előbbinél jóval ritkábban – a mentor saját tevékenységéhez, például óravezetéséhez kötődő tudatosan tervezett reflektív tevékenységét. (Azok a mentorok, akiknél a reflektivitás ez utóbbi formája megjelenik, többnyire a hallgatók tanulásához, szakmai fejlődésének – különösen a reflektivitás fejlődésének – támogatásához és modell szerepükhöz kapcsolják ilyen irányú tevékenységüket.) Ezen felül a mentorok és a mentoráltak tanulását kölcsönösen szolgálhatja, ha a mentorok bevonják őket az innovációs, a kutatási és a tudásmegosztó tevékenységbe is, továbbá ilyen módon pozitívan befolyásolhatják az intézményi tanulási folyamatokat. Az intézmények szempontjából azonban talán még ennél is fontosabb, hogy a mentorok innovációs, kutatási és tudásmegosztó tevékenységeikbe mentorált kollégáikat (pályakezdőket és gyakorlottakat, munkaközösségük, nevelőtestületük tagjait – lásd fentebb) bevonják, mert így katalizálhatják az intézményi tanulást, a tanulószervezetté válást. (Ilyen módon a mentorok tevékenysége és tanulása mind az oktatási rendszer, mind szerveztük, mind az egyének – pedagógustársaik és saját maguk – fejlődését szolgálhatja.) A felsorolt tevékenységek közül kiemelkedik a mentorok tudásmegosztó,

tudásmegosztást és tanulást szervező tevékenysége. Ez azonban egészen eltérő a hallgatók, jelöltek és a kollégák tanulását illetően. A pályakezdő pedagógusok (hallgatók, jelöltek) esetében elsősorban az ő fejlődésük támogatása, minél szélesebb körű tapasztalatszerzésük érdekében vonják be kollégáikat, akik ilyen módon szintén részt vesznek a mentorálási folyamatban. Ha a kollégák szakmai fejlődésének támogatása a mentorálás célja, a mentor inkább a továbbképzési lehetőségek és igények feltérképezésével, belső továbbképzések és tudásmegosztás szervezésével segítheti e folyamatokat. Ez járhat külső előadók meghívásával, de leginkább a pedagóguskollégák közötti tudásmegosztást jelenti (lásd például 326, továbbá: „Ma már nem elegendő a jó tanár munkája, a jó tanárok együttműködéséről kell beszélni, ezen a területen is kívánok tenni, felhasználva kollégáim és saját magam által felhalmozott tapasztalatokat, iskolai, sőt iskolák közötti tanári fórumokat kell létrehozni.” – 351).

	Igen		Nem		Nem egyértelmű		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Partnerek:								
mentoráltak	99	84,62	17	14,53	1	0,85	117	100
belső kollégák	100	85,47	16	13,68	1	0,85	117	100
külső kollégák	64	54,70	51	43,59	2	1,71	117	100
belső mentorok	34	29,06	81	69,23	2	1,71	117	100
külső mentorok	28	23,93	87	74,36	2	1,71	117	100
vezető	57	48,72	60	51,28	0	0,00	117	100
tanárképzők	84	71,79	33	28,21	0	0,00	117	100
mentorképzők	25	21,37	90	76,92	2	1,71	117	100
külső szervezet ²²⁵	61	52,14	54	46,15	2	1,71	117	100

23. táblázat: A mentorok (n=117) partnerei tevékenységeikben, tanulásukban

Jóval kevesebb mentor gondolkozik abban, hogy külső kollégákat bevonjon tevékenységébe, tanulásába. Itt az idő és az anyagiak mindenképpen gátat szabnak az elképzeléseknek, és bár néhányan tagjai intézményen kívüli online szakmai fórumoknak (ezek esetenként pedagógus-továbbképzések jótékony melléktermékei), a MEK-kutatás is megmutatta, hogy a mentorok ezekben a tevékenységekben kevésbé aktívak. Sokan jelezték azonban konferenciákon való részvételi hajlandóságukat, illetve sokan már a múltban is részt vettek ilyeneken. A továbbképzések – narratíváik szerint – lehetőséget biztosítanak a mentoroknak a kollégákkal való találkozásra, eszmecserére, szakmai kapcsolatok építésére, új

²²⁵ A külső szervezetekkel való kapcsolat ritkán hozható közvetlenül összefüggésbe a mentorálással, ha mégis, akkor korábban már esett róla szó a felsőoktatási tanárképzők és szervezeteik, illetve a külső mentorokkal létrehozandó munkacsoportok kapcsán.

tanulási lehetőségek (például kutatási módszerek) megismerésére és előadói készségeik gyakorlására. A legtöbb mentor számára – különösen akik nem gyakorlóintézményekben dolgoznak – a mentorkollégákkal való találkozás, eszmecsere csak az intézményi körből kilépve lehetséges, hisz még a pedagógushallgatókat rendszeresen mentoráló partnerintézmények mentorai is gyakran egyedül végzik szervezetükben ez irányú tevékenységüket, ami a mentorok izoláltságához vezet. Ez a helyzet különösen indokolná a folytatólagos mentori képzések, továbbképzések gyakorlatának bevezetését, annál is inkább, mivel a mentori szakirányú továbbképzés – már ha a pedagógus egyáltalán végzett ilyen –, úgy tűnik, nem mélyíti el eléggé az ilyen kapcsolatokat, hisz a mentoroknak mindössze negyede (23,93%) vonna be tevékenységébe és tanulásába külső mentorokat. A szám mégis jelzi az ez irányú igényt, hisz ennél alig többen jelezték ugyanezt az azonos intézményben dolgozó mentorokkal kapcsolatban. Fontos kérdés, hogy mely területeken és milyen tevékenységek által remélik a mentorok tudásuk, szakértelmük növekedését a más mentorokkal való együttműködéstől. A tudásmegosztás többnyire tervezett, néhány esetben már megvalósított fórumai a mentori műhely/munkaközösség/mentori-gyakornoki team/mentorháló (lásd fentebb) (a pontosabban meg nem nevezett mentori együttműködés), a mentori konferencia és a mentorok tutorálása, szakmai támogatása (17). A műhelyfoglalkozások és a konferenciák (intézményen belül és azon túl) elsősorban a mentorok összefogását, a kapcsolattartást, a tapasztalatok megosztását, kicserélését, a folyamatos szakmai konzultációt, a közös tanulást szolgálnák, illetve lehetőséget adnának a reflektív tevékenységre, a közös ötletelésre, a nehézségek megbeszélésére (például 923). Így lehetségessé válna a *„problémás területek feltárása, problémák új szempontból való vizsgálata, egymástól tanulás, a párbeszédnek nyomán a gyakorlatok elemzése, fejlesztése”* (496). Egy gyakorlott mentor eszmegbeszélő, szupervíziós folyamat elindítását tervezi tantestületének tagjai részére. Célja *„a szakmai és személyes kompetenciák összehangolása”* – és több már említett elem mellett *„a mentális egészségvédelem és a kiegészítő megelőzése”* (105), lehetőség új módszerek, új szemlélet átvételére, mintanyújtásra is a kritikus önelemzéssel, reflektív gondolkodással kapcsolatban. A már megvalósított mentori konferencián bemutató foglalkozást tekinthettek meg a mentorok, előadást hallhattak a pedagógusképzésről. A konferencián hallgatók is részt vettek, egyikük előadói minőségben. Ő *„elemezte a napját, pedagógiai, pszichológiai és módszertani szempontok szerint”* (39), ami szintén tanulságos lehetett a mentoroknak. A mentorok tutorálását tervező pedagógus anyaga rendkívül átgondolt. Ő mint gyakorlott vezetőtanár és mentor a mentorok támogatását tűzi ki célul maga elé, tevékenységét így foglalja össze: *„A tutor olyan személy, aki már sokéves vezetőtanári tapasztalattal rendelkezik, mentori gyakorlata is van, átlátja a gyakorlati képzés különböző*

színtereit, képes közöttük kapcsolatot teremteni a hallgató minél magasabb szintű felkészülésének biztosítására. A tutor feladata, hogy az általa oktatott tantárgy / tantárgycsoport mentorainak támogatást nyújtson a gyakorlat egésze alatt, valamint kapcsolatot tartson a tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumot tartó egyetemi oktatókkal, ezáltal áttételesen segítve a hallgató portfóliójának az elkészítését is.” (17). A mentori szakmai együttműködések célja alapvetően tehát a mentori szakmai kompetenciák fejlesztése és a mentori hatékonyság növelése, végső soron a hallgatók tapasztalatszerzésének minél hatékonyabb támogatása – a tanulók tanulásának érdekében.

Számos mentor működne együtt a felsőoktatásban dolgozó tanárképző szakemberekkel. Ez az együttműködés azonban csak ritkán célozza a mentor vagy a felek közös tanulását. Leginkább a mentorálás operatív tevékenységeivel kapcsolatos információáramlást, a gyakorlatok gördülékeny lebonyolítását, a mentor és a gyakorlólé hely jó megítélését célozzák. Inkább a régi vezetőtanárok (többnyire a gyakorlói intézmények pedagógusai), akik már otthonosan mozognak ebben a viszonyrendszerben, gondolnak ilyen típusú tudásmegosztásra. Ők gyakran a szaktárgyi gyakorlatban érintett módszertanos kollégával, és az ő tanszékével vannak közelebbi kapcsolatban. Ezek a pedagógusok számíthatnak arra, hogy esetlegesen folyamatos felkészülésüket segítő továbbképzéseken vehetnek részt, hovatovább bekapcsolódhatnak a kar, a tanszék oktató (képző és továbbképző – 89, 611), kutató (39, 81) munkájába – amiből szintén sokat tanulhatnak –, fejleszthetik módszertani kultúrájukat (624), mindezek eredményeképpen hazai, esetleg külföldi konferenciákra juthatnak el, műhely jellegű tevékenységekben vehetnek részt (468), publikációs tevékenységet folytathatnak (295). Ők azok, akik az egyeztetést már kölcsönös folyamatnak látják: „Együttműködésünk során egyeztetjük a feladatokat, elvárásainkat. Ez a párbeszéd segíti mindkettőnk munkáját, ezzel együtt a tanárképzés gyakorlati oldalának erősítését, a folyamatos megújulást, új pedagógiai módszerek megismerését és megismertetését. Mindketten kölcsönösen hatunk egymásra, hiszen a visszajelzéseim segítik őt a tervezésben, elméleti tudása pedig az én módszertani ismereteimet gazdagítja.” (476).

A mentorképzőkkel csak kevés mentor tervezi az együttműködést (egy tervezi a Mentorhálóhoz való csatlakozást – 46), közülük néhányan gyakorlói iskolai vezetőtanárok, akik a mentorképzés gyakorlati tevékenységeiben már huzamosabb ideje közreműködnek (633). A képzők azonban másokban is kialakíthatják a bizalmat, hogy szakmai fejlődésük érdekében hozzájuk fordulhatnak: „A videóra vett óramegbeszélést elküldöm Dr. Sallai Évának, egykori mentoromnak, aki felajánlotta segítségét nekünk, mint mentoroknak. Kérem,

hogy reflektáljon rá, mondja el véleményét, ez mindig számos fejlődési lehetőséget rejt magában.” (490).

Sajnálatos dolog, de a MEK-kutatás már előre jelezte, hogy a pedagógusok csak kevesen vonják be munkahelyi vezetőiket tevékenységeikbe (lásd korábban). Ez arra utal, hogy a pedagógusok tanulásában a vezetőség szerepe csekély. Mintámban ez többnyire formális szerep: a vezető egyeztet, engedélyez, általánosságban támogat, ám az a legritkább esetben jelent anyagi támogatást vagy munkaidő-kedvezményt. (Ezt az eredményt ÚNKP-kutatásom eredményei is alátámasztják. Valójában a köznevelés jogi szabályozása ezt már nem is teszi lehetővé.) Konkrétabb a vezetői támogatás, ha a pedagógus valamilyen konkrét kezdeményezését érinti, esetleg motiválja azt. Ilyen eset lehet, amikor a pedagógus új feladatra kap felkérést (például mentorálásra), és ennek ellátása érdekében maga kezdeményezi tanulását, vagy vezetője kéri erre (ilyen esetben különösen kellemetlen, de nem példátlan, ha végül a pedagógus állja a költségeket). A vezető esetenként társ is lehet a szakmai fejlődésben (460). A vezető tanulást alakító szerepe kidomborodik, ha egyben mentor is (226, 281, 523, 743). Néhány pedagógus arról is beszámolt, hogy a vezető (vezetőség) tanulásában gátolta, tanulását megnehezítette.

A kódolás második szakaszának során a mentorok csoportján belül alcsoportok rajzolódtak ki, melyek a következők voltak:

- gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok (n=32),
- a pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok (n=45) és
- a pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán, alkalmilag közreműködő (intézményekben dolgozó) mentorok (n=40). (Lásd 24. táblázat.)

Kategóriák: A mester-mentor pedagógusok csoportjai	Szám (fő)	Arány (%)
Gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok	32	27,35%
A pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok	45	38,46
Pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán, alkalmilag közreműködő (intézményekben dolgozó) mentorok	40	34,19
A vizsgálatba összesen bevont mester-mentor pedagógusok	117	100

24. táblázat: A vizsgálatba bevont mester-mentor pedagógusok csoportjai, megoszlása

A kategorizálás során a gyakorlóintézmények vezető óvodapedagógusait, - tanítóit és tanárait könnyű volt leválasztani (elsősorban a fenntartói adatok alapján), ám annál nagyobb nehézséget okozott annak megállapítása, hogy a többi pedagógus közül kik azok, akik rendszeresen, és kik, akik csak alkalmilag mentorálnak pályakezdő pedagógusokat (hallgatókat/jelölteket, illetve gyakornokokat). Azok megkülönböztetése, akik pályázatukban ilyen tevékenységet egyáltalán nem említettek, szintén könnyű volt. Az utóbbi két kategóriában bizonytalanságot jelent, hogy mindez a pedagógusok önbevallásán, de nem „tétéles elszámolásán” alapszik, és az, hogy mit tartott egy-egy pedagógus a pályázat szempontjából 4-8 oldalnyi terjedelemben kiemelendőnek gazdag szakmai életútjából, bizony esetleges. (Ez kétségkívül a kutatás korlátai között említendő tény.) Jól látható továbbá, hogy a mester-mentor pedagógusok között tényleges arányukhoz képest lényegesen felülreprezentáltak a pályakezdő pedagógusok képzésében rendszeresen közreműködő mentorok, köztük is a gyakorlóintézmények vezetőpedagógusai és mentorai, ami részben arra utal, hogy ezek a pedagógusok a nagy számban jutnak el a szakmai kiválóság kiváltképp magas fokára, másrészt a lehetőségekhez való hozzáférésük, saját és intézményi érdekérvényesítő képességük is erősebb, továbbá rámutat az oktatáspolitikai elitista szemléletére a szakmai kiválóság megítélésében.²²⁶

A három kategória összevetése arra utal, hogy a gyakorlóintézmények pedagógusai számos tekintetben nagyobb arányban vettek részt intézményi kereteken túli, azon felüli tevékenységekben, különösen az innovatív tevékenységben, a tanterv/tanmenet, tankönyv és oktatási segédanyag tervezésben, írásban és kutatásban (az utóbbi két területen a különbség szignifikáns – lásd a 11. melléklet táblázatát). Az intézményen túli szintű mérésekből a mester-mentorok közül ugyancsak ők vették ki a részüket leginkább, ám ez az arány még így is nagyon szerény. Kevesebb megterhelést jelent azonban számukra, egyben nagyobb terhelést de bővebb tapasztalatszerzési lehetőséget is a pedagógushallgatók és jelöltek mentorálásában rendszeresen részt nem vevő intézmények pedagógusainak az intézményi működési folyamatokban való részvállalás. Ezen kívül az intézményen belüli innováció mutatott még szignifikáns eltérést, ebben a pedagógushallgatókat és -jelölteket rendszeresen fogadó intézménytípusok pedagógusai vették ki szignifikánsan nagyobb arányban a részüket (közülük is inkább a rendszeres partnerintézményekben dolgozók).

²²⁶ Kérdéses, hogy ez utóbbi nem gyakorol-e kontraproduktív hatást azoknak a pedagógusoknak széles tömegeire, akik a köznevelési intézmények többségében dolgoznak, és munkájuk során a gyakorló és a rendszeres partnerintézményeknél sokkal erőteljesebben veszik ki részüket mindazoknak a pedagógiai (és társadalmi) problémáknak a kezeléséből, amelyek a mai magyar köznevelési rendszert alapvetően jellemzik, miközben esélyük sincs arra, hogy valaha mesterpedagógusok legyenek. Így számukra az életpályamodell a Pedagógus II. kategória elérése után csak kevés lehetőséget nyújt, miközben el kell ismerni, hogy a szakmai kiválóság megítélését szolgáló indikátorrendszer finomításával az ő kiemelkedő munkájuk is elismerhető volna.

A mentorpedagógusok 64,96%-ának van valamilyen szakvizsgálója. A szakvizsgás továbbképzések közül a leggyakoribb a mentori és a közoktatási vezetői irány. Ez utóbbit számos pedagógus nagyon értékesnek, hasznosnak érezte (különösen a rendszerszemlélet alakulása, kialakulása, illetve a tanulmányok által végbement perspektívaváltás okán),²²⁷ esetleg további szakmai fejlődését, tanulását alapozta meg a képzés, elsősorban vezetői, de időnként más: vezetőtanári, érettségi vizsgálónői és közoktatási szakértői irányban is (933). A vezetőképző sok pedagógus számára a kommunikációs képességek fejlesztését tette lehetővé (219). Külön érdekesség, hogy ennek – mint többen említik – nem kizárólag a gyermekekkel, tanulókkal, esetleg szülőkkel való kapcsolataikban veszik hasznát, hanem a kollégákkal folytatott kommunikációban is (140). A mentorok közül többeknek van mentálhigiénikus végzettsége, szakvizsgálója, ez a képzés sok irányú fejlődést tett lehetővé: *„Képesé váltam saját mentális egészségem megőrzésére, képesé váltam olyan beszélgetések lefolytatására a diákjaimmal, amik valódi probléma megoldáshoz vezetnek. Tudatosabban tudom kezelni a szülőkkel és kollégákkal való kapcsolataimat. Az itt tanult tanácsadási, vezetési ismereteket hasznosítani tudom a vezetőtanári munkám során a hallgatómmal való kommunikációban is.”* (933). A mentálhigiénikusok szemlélete azért nagyon érdekes, mert határozottan képviselik azt a hazánkban a narratívák – és a korábban tanulmányozott mentorképzési programok – tanúbizonyosága szerint kevésbé erős irányvonalat, amely a mentorálást a személyes-érzelmi segítségnyújtás területére is kiterjeszti (46). A mentálhigiénikus és a fejlesztőpedagógusi szakvizsgás továbbképzéseket leggyakrabban – bár nem kizárólag – óvodapedagógusok és gyógypedagógusok végezték el (például 39, 226).

A szakvizsgás továbbképzések – szemben például a 30, 60 órás továbbképzésekkel – komoly időráfordítást, erős elkötelezettséget kívánnak meg, de ennek többnyire számos hozadéka és hosszantartó hatása van a pedagógusok szakmai fejlődésében. A szakvizsgás képzésbe való bekapcsolódás oka sok esetben valamely szaktudásbeli hiány érzékelése, ám a képzés során további hiányosságokat is gyakran felfedez a tanuló pedagógus. Végül mindez a tudás növekedéséhez, ezzel párhuzamosan a pedagógiai gyakorlat változásához, fejlődéséhez, így sikerélményekhez vezet: *„Sokszor éreztem, hogy annyi sok mindent megteszek egy-egy gyermek fejlesztéséhez, miért nincs mégis akkora eredménye, mint amit elvárhatnék. Ez a képzés világított rá, ezekre a hiányosságokra, az alapokra, a háttérre, a módszerek, technikák sokszínűségére, a kutatási eredményekre, a Fejlesztő Pedagógia folyóirat fontosságára, érthetőségére, nyelvezetére.”* (39). Hasonlóan járulnak hozzá a saját szakkal kapcsolatos

²²⁷ Day és munkatársai (2006) nagymintás kutatása arra hívja fel a figyelmet, hogy életpályájának delelőjén számos pedagógusban megerősödik az oktatási rendszer, a köznevelési intézményi folyamatok és irányítás megértésének igénye, és ez gyakran tanuláshoz vezet. Ezeket a megállapításokat jelen kutatás eredményei is megerősítik.

szakvizsgás továbbképzések a szakos és a szakmódszertani tudás fejlődéséhez (például 118, 182). E továbbképzések elvégzésére a pedagógusok nagyon büszkék. Értéküket mutatják azok a megjegyzések, amelyek éppen a szakvizsgás továbbképzés és a tanulás összefüggéseire mutatnak rá, hisz e képzési forma a pedagógusok beszámolóí szerint inspirálhat kutatásra, jelenthet módszertani, vezetési, a köznevelési rendszer működésére vonatkozó, de akár önismereti jellegű tanulást is: „...kétéves fejlesztőpedagógus képzésben vettem részt, majd pedagógus szakvizsgát tettem közoktatás vezetői szakon. E két terület nagyban segítette, megtámogatta, és fejlesztette szakmai, és vezetői munkámat. Megerősített bennem eddig ösztönösen alkalmazott technikákat, módszereket, megmutatott számomra teljesen új utakat, lehetőségeket, és újabb, és újabb kérdéseket ébresztett bennem.” (226).

A mentorok intézményen kívüli működésből származó tudását, tapasztalatszerzését, tanulását több változó mentén vizsgáltam. Ezek közül szignifikáns eltérést mutatott a nem mentorként végzett pedagógusképzői tevékenység, a külföldi tanári és nem tanári munkavégzés, tapasztalatszerzés és tanulás. Ezek a tevékenységek sokkal nagyobb arányban jelentek meg a gyakorlóintézmények vezetőpedagógusainak körében, mint a másik két kategóriában. A tanulókkal közös külföldi tanulmányi kirándulások szervezését, és az ezekben való részvételt is külföldi, tanárként szerzett tapasztalatnak tekintetem. Ezt a döntést a mentorok pályamunkái is megerősítik, amennyiben a szervezéssel, lebonyolítással is tanulási élményeket, folyamatokat hoztak összefüggésbe. Az idegen nyelv és kultúra megismerése, tanulmányozása mellett e tevékenység többnyire pályázatírói gyakorlattal kapcsolódik össze. A nem gyakorlóintézményekben dolgozó pedagógusoknál ezek a tevékenységek domináltak ebben a kategóriában. Nem tanári munkatapasztalatokat és egyéb intézményen kívüli tanári, pedagógiai, oktatási, nevelési munkatapasztalatokat a pedagógushallgatókat és -jelölteket rendszeresen fogadó intézmények, pedagógusai szereztek, pedagógiai szakértői/szaktanácsadói tevékenységet pedig a pedagógushallgatókat és -jelölteket rendszeresen nem fogadó intézmények, pedagógusai végeztek legnagyobb arányban, ám ezek nem mutattak szignifikáns eltérést a többi csoporthoz képest, amint a szakmai egyesületi tagság sem, amely gyakorlóintézmények mentorainak körében volt a leggyakoribb. A pedagógus-továbbképzésből mindhárom csoport kivette részét, de a nem gyakorlóintézményi mentorok kevés kivétellel saját testületükben támogatták kollégáik tanulását, tartottak előadásokat, esetleg tanfolyamokat. Ennél valamivel kevesebben számoltak be arról, hogy bemutató foglalkozásokat tartottak volna. Így ezek a pedagógusok az intézményen túli tudásmegosztásba csak ritkán tudtak bekapcsolódni, tevékenységük azonban felhívja a figyelmet a belső továbbképzések fontosságára, támogatásának szükségességére. A mester-mentorok többsége e tevékenységben szívesen és felelősségteljesen vesz részt,

igyekszik elősegíteni a tanulószervezeti működést, és értékeli azt a tudást, amelyre kollégái segítségével szert tehet. A mentorpedagógusok között nagyon kevesen írtak vállalkozási, társadalmi szerepvállalásból és önkéntes munkából származó tapasztalatokról (így azokat a számok rendkívül kicsiny volta miatt nem vettem alá szignifikancia-vizsgálatnak). Nagyon fontos tapasztalat, hogy a pedagógusok intézményen kívüli tapasztalatszerzése nem értéktelen az intézmények és az oktatási rendszer eredményessége szempontjából – és ez nem csak a szakképzésre igaz. A pedagógusok intézményen kívüli (lektori, kutatói, vállalkozói, utazásszervezői, edzői, alpolgármesteri stb.) működésükben szerzett tudásukat, tanulásküldetésüket eredményeiket visszaforgatták pedagógiai gyakorlatukba (gyakran még a pénz egy részét is, amit ilyen módon kerestek): „*Mindenféle közéleti tevékenységem is tanításhoz, iskolához kötődik.*” (376).

Az életutak vizsgálata rámutatott arra, hogy a szakmai tanulásban számos esetben – különösen a gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok esetében – játszott fontos szerepet a szerencse, a véletlen. Ezért is különösen fontosak a nem megszokott, nem rutinjellegű szakmai és nem szakmai feladatok, intézményi szintű és intézményen túlmutató szakmai lehetőségek, amelyek esélyt adnak arra, hogy a pedagógusok valamilyen módon önmaguk is felismerhessék, és környezetük számára is megmutathassák képességeiket, melyek egyben megfelelő tanulási környezetet biztosítanak a fejlődéshez. A véletlen, a szerencse szerepét a tehetségek felismerésében, gondozásában ma már számos tehetségmodell elismeri (például a Blau–Duncan-féle (1967) AOLE-modell, Piirto piramismodellje (Balogh & Révész, 2019), bár a pedagógusokkal kapcsolatban nem ismerek ilyen kutatást. Furcsa lehet a pedagógusok tanulásával kapcsolatban tehetséggondozásról beszélni, hisz felnőttekről van szó, ráadásul olyan felnőttekről, akiknek fontos tevékenysége a gyermekek, tanulók tehetséggondozásában való részvétel, továbbá pedagógiai tehetségről a szakirodalom nem tesz említést, és ez nem is látszik szükségesnek.²²⁸ Az azonban tagadhatatlan, hogy a kiváló pedagógusok nagyon sok szempontból tekinthetők tehetséges embereknek, akiknek kibontakozását egyéb tényezők mellett (például kitartás/elköteleződés, kreativitás, adaptivitás stb.) a környezet, a tanulási környezet jelentősen befolyásolhatja (ez utóbbi tényező szerepét a tehetségmodellek többsége elismeri, sőt hangsúlyozza – Balogh & Révész, 2019 – hasonlóképpen a humánökológiai modellek és szociokulturális tanulás elmélete). A mentorpedagógusok életútján a szerencse alapvetően kétféleképpen jelent meg, két úton hatott: (1) a pedagógus olyan intézménybe került (esetleg meghívás útján), amelyben a minőségi szakmai munkavégzés nagy értéket

²²⁸ Ezzel együtt pedagógiai rátermettségről számos esetben szó esik, arról már kevésbé, hogy ezt is gondozni kell, és a rátermettség megmutatkozása is erősen kötődik az intézményi közeghez, gondoljunk csak az alternatív intézmények pedagógusaira, különösen alapítóira.

képviselt, és ez kiemelkedő formális és informális szakmai tanulási lehetőségekkel párosult, (2) a pedagógust felkérték valamilyen munka, feladat elvégzésére, amelyre esetleg nem volt felkészült, talán kedvet sem érzett hozzá, de végül egyrészt nagy sikerrel teljesítette, másrészt sokat tanult belőle, amit ráadásul környezete értékelt, és ez újabb kapukat, a szakmai érvényesülés és tanulás újabb lehetőségeit nyitotta meg előtte: *„Szakmai fejlődésem szempontjából fontos esemény volt, amikor pályám első felében felkértek az akkori felsőoktatási felvételi vizsga feladatsorát összeállító bizottságban való részvételre. A bizottság tagjai mind híján voltunk az ilyen irányú tapasztalatnak, ezért ma már elég merésznek tűnik az akkori vállalásunk. Kompenzálásként viszont nagy és alapos munkát végeztünk. Visszatekintve úgy látom, hogy sokszorosan többet dolgoztunk, mint amennyit feltétlenül szükséges lett volna. De megérte: a műben – a korábbi évektől eltérően – nem volt hiba!”* (89)

A két útban közös, hogy mindkettő szoros összefüggésben áll a szakmai feladatokkal és az ezekhez köthető tanulási folyamatokkal, melyek megvalósulhatnak a munkavégzésre, feladatteljesítésre való felkészülés során (előzményként), azzal párhuzamosan, illetve magából a feladatból is származhat nagyon értékes tudás, illetve implikálhatnak további tanulást (és feladatokat, amelyek ismét tanuláshoz vezethetnek). Ezek a tényezők az intézmény mint tanulási környezet szerepére irányítják a figyelmet, amint az alábbi vallomásokból is kiderül, az *„inspiráló munkaközösségi atmoszféra egyúttal az érdeklődést és a fejlődés iránti elköteleződést is fenntartja”* (89):²²⁹

„Meghatározó és üdítő változás az életemben 1997-ben volt, amikor a jelenlegi munkahelyemre kerültem. Itt már jól működő, tartalmas munkafolyamattal találtam szemben magam. Az óvoda nevelőtestülete már évek óta a környezeti nevelés témakörében tevékenykedett, és értek el országos sikereket.” (46)

„Az iskola matematika tanárijája mindig is egy szakmai műhely volt, ahol a szünetekben mindig valamilyen megoldatlan feladaton agyaltunk, vagy valamilyen pedagógiai szituációt tárgyaltunk meg, esetleg egy diák nagyszerű megoldásán álmélgodtunk. A jó munkahelyi légkör megteremtését mai napig az egyik legfontosabb munkaközösség vezetői feladatommak tekintem. Ennek eredménye, hogy a fiatal kollégák bátran mernek kérdezni, ha valami problémájuk akad.” (468)

²²⁹ *„Itteni kollégáimtól – és persze diákjaimtól – tanultam a legtöbbet a tanításról. Tantárgyi munkaközösségünk igazi szakmai-pedagógiai műhelyként működik, amit az is elősegít, hogy külön szertárhelyiségben töltjük mindennapjainkat. Itt a réges-régen meghonosodott nyílt légkörben mindenki megoszthatja kérdéseit, problémáit, sikereit a többi biológiatanár-kollégával. A fölvetett kérdéseket, szokatlan vagy feszítő pedagógiai szituációkat közös problémaként kezeljük, közösen gondolkodunk rajtuk.”* (89)

Ugyanez a kolléga azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy az idő e tekintetben nagyon fontos tényező, míg az időhiány a pedagógusok közösségi informális tanulásának komoly gátja lehet: *„A mostani heti 26 óra mellett az óralátogatásokra, a fiatal kollégák mentorálására gyakorlatilag nem marad idő. Ez nagy probléma az utánunk jövő generáció kinevelése szempontjából. Ha egy-egy mestertanári kinevezés lehetővé tenné, hogy az iskolákban ezt a nagyon fontos tevékenységet újra a régi hagyományoknak megfelelően lehessen folytatni, az nagyon hasznos lenne.”* (468) Az időhiányra sok pedagógus panaszkodott mesterprogramjában, de itt kifejezetten az informális kölcsönös mentorálást akadályozó voltára világít rá a kolléga. Sallai Éva (2015) és munkatársai a mentorálásra fordítható idővel és a pedagógusok munkahelyi terheivel kapcsolatban ugyanezeket a következtetéseket fogalmazták meg (Sallai et al., 2015).

Az intézményi klíma és kultúra fejlődést támogató, illetve gátló hatása a vezetőik, a vezetés felelősségére irányítja a figyelmet, emögött felsejlik azonban az intézmény rendszerbe ágyazottsága, mindaz, amit az oktatási rendszer közvetít intézményei felé.²³⁰ Továbbá felvetődik a vezetés ilyen irányú támogatásának rendszer- és regionális szintű szükségessége is.

A pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének tekintetében a gyakorlóintézményi munkavégzés hatalmas lehetőségeket rejthet, ami azonban nem jelenti azt, hogy más intézmények ne támogathatnák hathatósan e folyamatokat. A gyakorlóintézményekben és a pedagógushallgatókat, -jelölteket rendszeresen fogadó pedagógusok tanulásában, szakmai fejlődésében részben éppen a mentorálás, a pedagógushallgatókkal való rendszeres, mondhatni állandó foglalkozás, munka jelent különlegesen erős motivációt (923): *„szükségképpen sokkal tudatosabban történik az órákra készülés, az órák megtartása és a tanárjelöltek órájának figyelemmel kísérése”* (89). *„A tanárjelöltekkel való munka több szempontból is hasznos órai munkámat illetően. Mivel a jelöltek gyakran látogatják óráimat, nem kényelmesedhetem el, nem süppedhetek bele a rutinba. Reflektálva óráikra én is gyakrabban nézem a magam óráit külső szemmel: Mit szóltam volna, ha egy gyakornok teszi ezt?”* (477).

Ezzel egyidejűleg a mesterprogramok rámutatnak arra is, hogy a hazai intézményrendszerben a jobb szakmai lehetőségekkel bíró intézmények részéről „elszívó hatás” jelentkezik, ami voltaképpen természetes, és megakadályozhatatlan, viszont felveti a kiemelt támogatás szükségességének kérdését azoknak a pedagógusoknak és intézményeknek

²³⁰ Lehetséges, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének szempontjából például nem igazolható a menedzsertípusú vezetés előtérbe állítása, amely felváltotta azt a gyakorlatot, amelyben az intézmény legtekintélyesebb, pedagógus szakmai szempontból legkiválóbb pedagógusait állították az intézmények élére.

az esetében, amelyek ebben a folyamatban (bizonyos értelemben harcban) inkább adni, mint kapni tudnak. Ez a támogatási folyamat – különösen, ha folyamat- és nem alkalmi jellegű lenne – bizonyosan tartós pozitív hatást gyakorolna a hazai köznevelési rendszerre, nem utolsósorban az esélyegyenlőség irányába való elmozdulás terén mind a tanulók, mind a pedagógusok és az intézmények szintjén.

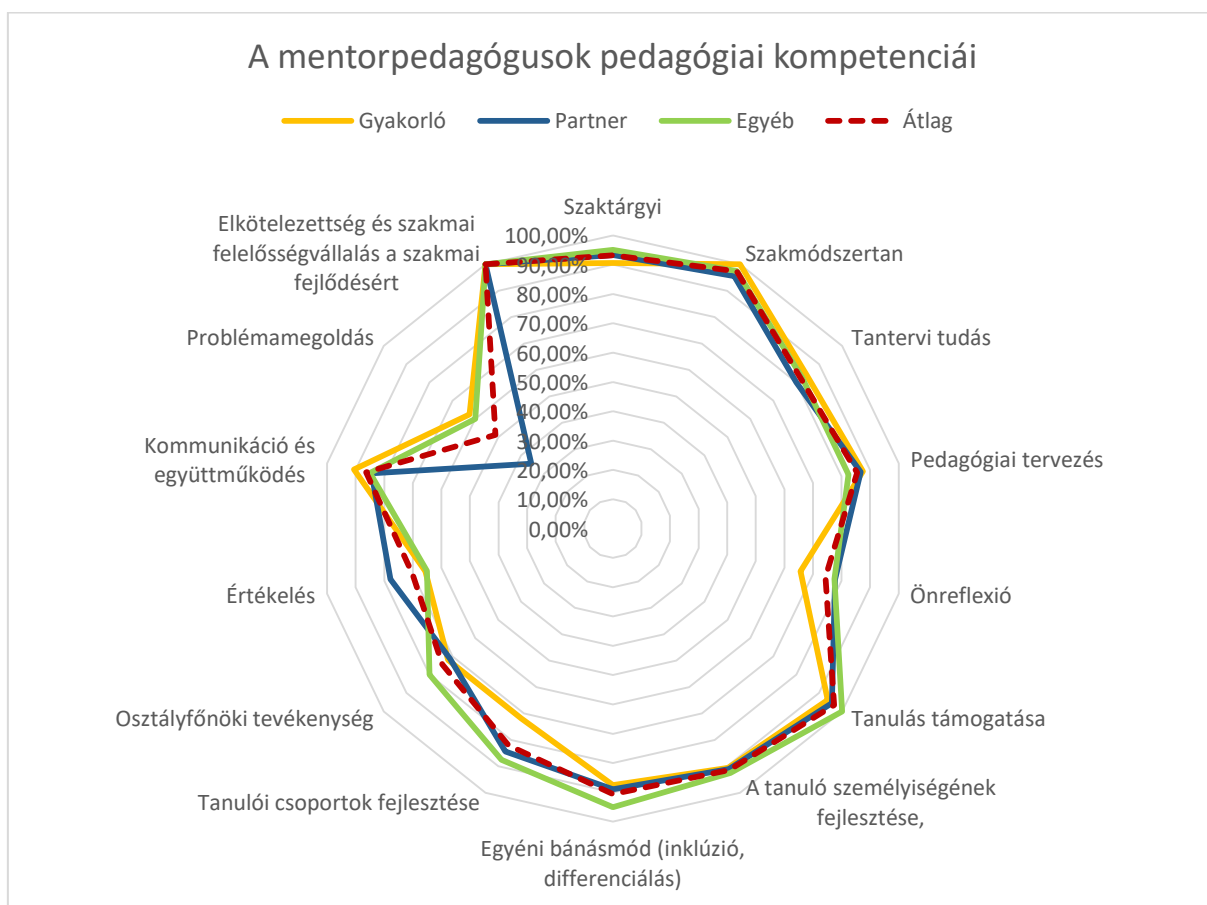
7.2.2. A mentorok pedagógiai kompetenciái

A mentorpedagógusok pályázati anyagainak tanulmányozása arra enged következtetni, hogy e pedagógusok valóban a szakma mesterei, akik a pedagóguskompetenciák mindegyikében nagyfokú jártasságot szereztek, továbbá, hogy mind rendkívül elhivatott pedagógusok (az Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért értéke minden csoportban 100,00%). Ezt követi a szakmódszertani tudás, melynek értéke egyik csoportban sem alacsonyabb 95%-nál.²³¹ Ennél csak kicsit mutat alacsonyabb értéket a tanulás támogatása – ami egyben a szakmódszertanhoz szorosan kapcsolódó terület. A szakos és általános pedagógiai módszertan jelenleg (nem csak hazánkban) a pedagógia egyik kulcskérdése. A mentorok sokan kiemelik, hogy e téren mennyit fejlődtek pályafutásuk során, és hogy folyamatosan frissítették módszertani eszközkészletüket a gyermekek, tanulók tanulásának minél eredményesebb támogatása érdekében (10, 140). A szakmódszertani fejlődés számos innováció és időnként tudásmegosztás forrása, ha ez túlléphet az intézményi kereteken, akkor esetleg jó gyakorlatként is terjeszthető (140), például óvodai programként is akkreditálható. Szinte meg sem lehet számolni azokat a módszertani továbbképzéseket (formális tanulás), amelyeket a mentorok említenek. A tanulási szükségleteket gyakran a képzés gyengeségére, elégtelen voltára vezetik vissza, különösen az egyetemet végzett tanárok (164). A módszertani fejlődést motiválja az is, hogy a pedagógusok a tanulók eredményesebb motiválását remélik az élményszerűbb, kooperatív, IKT eszközöket alkalmazó tanítási eljárásoktól. A mentorok számára speciális és erős motivációt jelent e tekintetben a mentorálás, illetve lehetőséget a mentoráltaktól való tanulás. A terület – egyes mentorok gondolkodásában – jól megfoghatóan kapcsolódik más kompetenciákhoz, amint ezt az alábbi idézet is mutatja, amint azt is, hogy a szakmódszertan a gondolat elindítója, hívószava: *„Pályám egyik legfontosabb mérföldköve, hogy a ... Egyetem vezetőtanára lettem 18 évvel ezelőtt. Ezért naprakésznek kell lennem a nyelvtanítás módszertanában, a NAT követelményeivel, a helyi tantervvel, a tankönyv követelményeivel és a módszertani újításokban is. A nevelést és az oktatást egységes folyamatként szemlélem [...] Böngészem az internetet módszertani ötleteket kapva. Minden évben minimum egyszer elmegyek*

²³¹ E kompetenciák esetében khínégyzet-próbát nem végeztem, hisz attól ilyen mértékű egyezés esetén eredményt nem lehetett remélni.

továbbképzésre.” (460). A kölcsönös hospitálás tehát a pedagógusok szerint a szakmai fejlődésben és tanulásban különösen a tanórávezetésben, azon belül a módszertani eljárások megismerésében, megfigyelésében játszik fontos szerepet, ám a benne rejlő lehetőségeket még messze nem használják ki eléggé a pedagógusok.²³²

Szignifikáns eltérés a mentorok csoportjai között egyedül a problémamegoldás területén mutatkozott: az ebben való jártasságot a rendszeres partnerintézmények pedagógusai lényegesen kevesebben említették, mint a másik két csoportba tartozók, egyben ez volt az egyetlen olyan kompetenciaterület, amely bármely csoportban 60%-nál alacsonyabb értéket kapott (lásd a 23. ábrát). Ezzel ellentétben éppen ők említették többször értékelési folyamatokban való jártasságukat, tapasztalatukat. Bár a különbség nem bizonyult szignifikánsnak, az ábrán jól látszik, hogy az önreflektivitás és a tanulói csoportok fejlesztése a gyakorlóintézmények pedagógusainak pályázati anyagaiban kevésbé volt hangsúlyos.



23. ábra: A mentorpedagógusok pedagógiai kompetenciái csoportonkénti bontásban

Az ábrán az is látható, hogy a kevesebbszer érintett területek az önreflexió (ami ezzel együtt a MEK-kutatás adatai szerint sokkal inkább jellemző a mentorokra, mint a többi

²³² Ugyanezt erősítették meg az ÚNKP (Nagy, 2020, kézirat) keretében és mentori szakdolgozatom elkészítése érdekében végzett kutatásaim (Nagy, 2013).

mesterpedagógusra) és az értékelés, aminek ritkább említése szintén egybevág a MEK-ből nyert adatokkal. E két kategóriát nagyon érdekesen köti össze narratívájában a következő pedagógus a tanulás támogatásával (kompetencia alapú oktatás) és a mentorálással: *„A tanulók értékelési rendszere különösen előtérbe került az idei tanév során, mivel a kompetencia alapú oktatás rendszere megköveteli a folyamatos mérést, reflexiót, ezért a mentoráló intézményi működés során a nyelvi kompetenciákat mérő vizsgarendszerünk segíti a tanulók objektív értékelést, valamint a tanulási folyamatok felülvizsgálatát és a tanári önreflexiót. Az intézményünkben megalakult a belső önértékelési csoport is. Ez is segíti az önreflexiót és a belső értékelési folyamatot.”* (923). Ez arra utal, hogy az értékeléssel kapcsolatos mentori tudás és szemlélet fejlesztése fontos területe lehetne a mentorképzésnek (vö. Sallai et al., 2015)

Érdeemes megfigyelni azt, hogy a gyakorlóintézményi mentorok körében a tanulócsoporthoz fejlesztésével kapcsolatos tevékenységek említése ritkább. Ezt elsősorban az erős szakos elkötelezettséggel lehet összefüggésbe hozni, ami a rendszeres partnerintézmények egyes vezetőtanárait is jellemzi. (Ezt az értéket a pedagógusok átlagát tekintve szerény mértékben negatívan befolyásolhatja az is, hogy bizonyos pedagógusmunkakörökben (például logopédia, fejlesztő pedagógia, nevelési tanácsadói munka stb.) a csoportos fejlesztés ritkább, az osztályfőnöki tevékenység pedig nem értelmezhető). Akikre ez a mentalitás jellemző, általában kevésbé jelenítik meg osztályfőnöki munkájukat is. Ők többnyire nem említenek negatív élményeket, de előfordulnak kivételek is: *„Pedagógusi munkám legtöbb erőfeszítést kívánó, rengeteg problémával és adminisztrációval járó szakasza az a 14 [év] volt, amíg osztályfőnökként dolgoztam [...] Tettem a dolgomat, mint minden más osztályfőnök. Osztályfőnöki munkámban voltak hullámhegyek és hullámvölgyek.”* (477). A pedagógusok többsége (ide értve a gyakorlógimnáziumi mentorok többségét is) azonban szívesen vállalja az osztályfőnökséget, és többen említik, hogy számukra ez a pedagógiai munka legszebb területe: *„2008-tól három évig voltam osztályfőnök, ami tanári pályafutásom egyik legszebb időszakom volt. Egy igazi egymásra találás és közös kaland. Rengeteg szép élményünk volt együtt”* (490). Többen társítanak az osztályfőnöki munkához formális és/vagy informális tanulást is, amelyet egyrészt a képzésük hiányosságainak pótlásával, másrészt a gyermekek, tanulók változó igényeivel, az osztályfőnöki feladatkör szerteágazó voltaival kapcsolnak össze: *„Az egyre heterogénebb összetétel miatt úgy éreztem, hogy az osztályfőnöki tevékenységemben fejlődnöm kell, így két 30 órás továbbképzést is elvégeztem az elmúlt három évben, melyek a módszertani lehetőségek megismerését segítették elő.”* (254) *„A csoportalakítás technikai tudatosultak bennem az ELTE PPK-s képzésen, s így vállaltam 2010-ben osztályfőnökséget, ahol sikerült megvalósítanom 36 fővel azt, amit korábban 5*

fővel. Az osztályfőnöki feladatrendszer fejlesztette tovább a korábbi pedagógusi kompetenciáimat, illetve tette teljessé tanári személyiséget.” (164). Ritka, de nem példátlan, hogy egy-egy pedagógus maga szervezte meg e területen egy nagyobb pedagógusközösség tanulását – a munkaközösségi szintű tudásátadás és képzésszervezés sokkal gyakoribb. Egy kolléga pszichológus feleségével Osztályfőnöki Anketákat szervezett, amelyek idővel nemzetközi rendezvényé nőttek ki magukat (933). Az osztályfőnöki munka szerteágazó voltára (csoportalakítás, a tanulók teljes személyiségének fejlesztése) és módszertani megalapozásának és az ehhez kapcsolódó tanulás szükségességére irányítja a figyelmet a következő idézet szerzője: „Az osztályfőnöki munka a pedagógus tevékenységének legnehezebb, s legszebb része. A közösség kialakítása sok-sok közös programon lehetséges. Az osztályfőnöki órák eredményes tartásában az évek során sokat kellett fejlődnöm. Hogy a csoport kapcsolatok formálódjanak, hogy jobban megismerjék egymást, hogy egymás jó tulajdonságait megismerjék, ne legyen kiközösítés, sokat kell tenni. Az osztályfőnöki órákon ma már igyekszem a megtanult kooperatív technikákat alkalmazni. A más nemzetiségű, más kultúrájú diákok elfogadása nagyon fontos, majd minden osztályomban voltak külföldi származású diákok. Idén, amikor csak időm engedi, részt veszek a Pestalozzi Péntek nevű önképzőkör foglalkozásain, hogy ezekről a témákról minél többet tudjak, a kooperatív technikákat jól alkalmazzam.” (624). A tanulói csoport – nem osztályfőnöki jellegű – fejlesztésének leggyakrabban említett formái a táboroztatáshoz, tanulmányi kirándulásokhoz, szakköri munkához, tehetséggondozáshoz, felzárkóztatáshoz köthetők. Ezek a tevékenységek tovább visznek – mind a feladatok, mind a tanulás szintjén – a differenciálás, a szakos és (szak)módszertani, pedagógiai és pszichológiai tudás területeihez, valamint – az anyagiak állandó hiánya miatt – a pályázati tevékenységhez.

A tervezés a narratívákban a jelen dimenziójában mind a saját, mind a mentorált pedagóguskompetenciáinak tekintetében, illetve a mentorálási folyamatra nézve inkább jelent tanórákhoz, foglalkozásokhoz kapcsolódó pedagógiai tervezést, és csak ritkábban vonatkozik tanmenet, tanterv készítésére, azzal kapcsolatos ismeretekre. A múltban azonban számos mesterpedagógus vett részt intézménye helyi tantervének, pedagógiai programjának megalkotásában. A mesterprogramok egybevetésekor szinte generációs élményként tapintható ki az az 1990-es évek végét, 2000-es évek elejét jellemző folyamat, amikor hazánkban felszabadulva az erős központi szabályozás alól, az intézmények elkészíthették helyi tantervüket, programjaikat. Ezt emlékeim szerint a pedagógusok akkor többnyire kényszerként élték meg, de itt inkább elért eredményként és sikerként mutatják be, olyan tevékenységként, amiből sokat tanultak (lásd például 10, 164). Ez a tevékenység egyeseket a

pedagógiai szakértői tanulmányok és munka irányába indított, ami újabb formális és informális tanulási utakat, lehetőségeket nyitott meg előttük.

Az intézményen túli szintű tervezési munka sokkal ritkább (lásd fentebb), a pedagógusok rálátását azonban még az előzőnél is nagyobb mértékben bővítette, perspektívaváltást tett lehetővé, egyben rendkívül nagy időráfordítást is igényelt: *„Részvettem a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának vizuális nevelés kutatásaiban Strohner József vezetésével, amelynek célja többek között spirálisan egymásra épülő tanmenetek kidolgozása volt, az általános iskola nyolc évfolyamára, felső tagozatban pedig az életvitel mozgókép-és média tantárgyi koncentrációjának megvalósítása. Heti egy órában konzultáltunk két évig, és kidolgoztuk együtt az összes óra vázlatát, amit kolleganőmmel bemutató foglalkozások keretében megtartottunk.”* (497, lásd még 89). A pedagógiai folyamattervezés hangsúlyozását indokolja annak szoros kapcsolata a tanóratervezéssel és -vezetéssel és a módszertannal, amely területek a mentorpedagógusok érdeklődésének középpontjában állnak (743). A tantervvel, tanmenettel kapcsolatos – jobbra informális – tankönyvírói tevékenységhez kötődő tanulás elsősorban a gyakorlóiskolák egyes vezetőtanárainak szakmai életútján jelent meg (611).²³³ Ilyen a mintában még köztük is kevés van, mivel a tankönyvíró pedagógusok vélhetően inkább innovátor profilú mesterpedagógusként vagy a kutatópedagógusként nyújtották be pályázatukat.

Az önreflexió olyan fogalom, amely – tekintve a mintában megjelenő pedagógusok átlagéletkorát – a legtöbb mentor számára már önmagában is a szakmai fejlődés terméke, amellyel nem az alapképzésben ismerkedett meg. Nagy eredménynek kell tartanunk, hogy fontosságát felmérték, a reflektivitás jelentőségét a pedagógiai pályán, munkavégzésben és tanulásban elfogadják, sőt elismerik: *„A szakmai igényesség, a pedagógiai folyamatok tervezése, értékelése, elemzése a mindennapok része volt, és az ma is. Ehhez kapcsolódik a gyakorlóiskolai jellegből adódóan az állandó reflexió, önreflexió igénye a mindennapokban. Nem elég nekem látni, tudni ennek fontosságát, de meg kell értetni, és el kell fogadtatni a hallgatókkal azt, hogy a folyamatos visszacsatolás, elemzés, önértékelés és javítás a tanítás elengedhetetlen része.”* (783). Az reflektív/önreflektív szemléletet a mentorok gyakran a minőségi munkavégzés, ennek érdekében a visszacsatolás értékeihez, a saját – elsősorban tanórai oktató – tevékenység önértékeléséhez kötik. A reflektivitás mentorok tanulásához nagyrészt éppen a minőségi munkavégzés igénye által, különösen az ezt gátló hiányok

²³³ *„A tankönyvírás magával hozta, hogy az ember pontos tantervi ismerettel, a tananyagra való rálátással rendelkezzen, illetve változatos és a tananyagnak megfelelő módszertani megoldásokban gondolkodjon. Kémiatanári Konferenciákon, Megyei Pedagógiai Intézetek továbbképzésein és egyéb szakmai fórumokon sokszor tartok módszertani előadásokat, bemutató órákat.”* (611).

felismerése által kapcsolódik (lásd például 39), mert ezt nagyon fontosnak tartják, de csak a szakmai tudás folyamatos gyarapítása, elmélyítése, megújítása, tanulás általi és a mindenkori tanulói, intézményi és rendszer támasztotta igényeknek és követelményeknek megfelelő naprakészen és karban tartása által látják teljesíthetőnek (107). (A mester-mentorok szakmai tanulás iránti elkötelezettsége vitán felül áll. Ez az a kompetenciaterület, mely mindnyájukra egyaránt jellemző volt.) Ilyen módon a reflektív szemlélet szorosan kapcsolódik a pedagógusok egész életpályáján átívelő tanulásához: *„A reflektivitás, a tanári munka szaktudományi és pedagógiai ismereteken nyugvó megalapozottsága és a folyamatos megújulásra való képesség az, amit nemcsak a saját gyakorlatomban tartok alapvető fontosságúnak, de ezek azok a tényezők, amelyeket a mentori munka során a velem együtt dolgozó tanárjelöltekben is tudatosítani szeretnék.”* (114).

A tanulás támogatása nagyon erősen kapcsolódik a mentorok által nagyra értékelt és legtöbbjük pályázatában hangsúlyosan megjelenített módszertani, szakmódszertani kompetenciákkal, a minőségi munkavégzés és a folyamatos szakmai tanulás és megújulás értékeivel. Ez jelenleg a legtöbb mentor számára a napjainkban folyamatosan zajló pedagógiai nézet- és kultúraváltás keretei között zajlik, és elsősorban a kooperatív technikák elsajátítását és folyamatos begyakorlását, az oktatás élményszerűbbé tételét, az IKT adta lehetőségek minél tudatosabb és sokrétűbb kihasználását jelenti. A mentorpedagógusok számára mindez egyszerre jelentett és jelent tanulási szükségletet, lehetőséget és tudásmegosztói feladatot. A kollégáik szakmai tanulását és fejlődését támogató mentorok, akik gyakran munkaközösségvezetők is egyben éppen ez irányú tevékenységüket tartják az egyik legfontosabbnak.²³⁴ A tanulás támogatása sokak számára a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, az inklúzió és a differenciálás kompetenciaterületéhez is kötődik (például 10). Ez jelentheti a kiemelkedő tehetségek (118, 203, 213) és a tanulási nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók tanulásának, fejlődésének támogatását (10, 210), az eredményes munkához szükséges technikák elsajátítását és kollégáik fejlődésének támogatását egyaránt (41, 643). A pedagógusok közül sokan számolnak be arról, hogy úgy látják, egyre több ilyen esettel találkoznak, ami tanulási igényeket generált: *„Azért választottam ezt a szakot, mert tanításom során egyre több olyan*

²³⁴ *„Ennek a módszernek a sikeres alkalmazása teljes szemléletváltást igényelt, az addig megszokott módszerek helyébe új, kooperatív tanulási technikák és nekik megfelelő új tanítói kompetenciák kerültek. Rengeteg munkát és időt igénylő volt a váltás, a pályázati idő másfél évet, majd a követés időszaka még öt évet ölelt át. A mai napig hasznosnak, eredményesnek érzem, hogy bekapcsolódtam ebbe a munkába, még közvetlenebb kapcsolatot tudok kialakítani a tanítványaimmal, a játékos módszerek, a tapasztalatszerzés, manipuláció, motiváló hatású a gyerekek számára. A csoportmunkának és a közvetlen ismeretszerzésnek azóta is kedvelője vagyok, hiszek, bízom a módszer sikerében. Mindenképpen gazdagította pedagógus kompetenciáimat az itt elsajátított, kipróbált tanítás-tanulás módszertana. Korszerű, a megújuló igényeknek jobban megfelelő módszereket alkalmazom ma is.”* (87).

kisgyermekkel találkozom, akik segítségre szorulnak. Jelenleg is van ilyen kisdíák az osztályomban. Fontosnak tartottam és tartom most is, hogy a fejlesztés, segítségnyújtás szakszerű legyen. Szükségem volt arra, hogy olyan módszereket, tanácsokat kapjak, amivel a tanítványaim előmenetelét, fejlesztését biztosítani tudom. [...] A tanulmányaim során olyan tapasztalatokat sikerült szerezniem, melyet mind a tanórákon, mind a tehetség gondozás[ban] szívesen alkalmazok.” (466). Úgy tűnik, e területen az informális és a munkahelyi tanulás jelentősége legalább akkora, mint a formálisé,²³⁵ részben mert sokan e tekintetben semmilyen formális felkészítésben nem részesültek, részben mert az adaptív oktatás, az integrációval/inklúzióval kapcsolatos problémák és az ezek kezelésére való hajlandóság, motiváció és elköteleződés sokaknál szemléletváltást igényelt. A gyógypedagógusok és az adaptív szemléletű iskolák pedagógusai (270, 385, 600) ebben sokat segíthettek mind a gyermekeknek, mind a pedagógusoknak (lásd 643). Ez a terület gyakorta mutat kapcsolatot a módszertani tudás (10, 466), a tanórávezetés, a tanulásszervezés (210), a tanulócsoporthoz fejlesztése (624), az értékelés (460) és a problémamegoldás területeivel (643), valamint a tanulók mentorálásban szerzett tapasztalatokkal és tanulással (10, 307). A hátrányos helyzetű tanulók mentorálása, az egyéni-személyes támogatás számos nagyon nehéz helyzetben lévő tanuló esetében is eredményesnek bizonyult, ami a pedagógusok elköteleződését is megerősítette.

Az értékelés – mint említettem legtöbbször – a differenciáláshoz, az egyéni bánásmód érvényesítéséhez és a differenciáláshoz kötődnek. Látható, hogy a mesterpedagógusok egy részének pedagógiai gyakorlatában fontos szerepet játszanak formatív és a szöveges értékelés módszerei. Az értékelésben megnyilvánuló differenciáló szemlélet a tanulók tanulásának előmozdítását, támogatását szolgálja: *„A gyerekek személyiségét folyamatában vizsgálom, lényeges számomra, hogy önmagához képest mennyit fejlődött a tanuló. [...] A tanítás során a folyamatos visszajelzést döntőnek tartom, értékelési rendszerem középpontjában a fejlődés előmozdítása, az egyértelmű és világosan megfogalmazott értékelés áll. A különböző módszereket tanítványaimhoz igazítom, kedvelem a szöveges értékelés adta bővebb információközlő lehetőséget. A gyerekek önértékelését folyamatosan fejlesztem, a tanórai lehetőségeket és az egyéb tanórán kívüli helyzeteket is kihasználom kritikai érzékük fejlesztésére, önmaguk minél tökéletesebb megismerésére.” (87). Egyes pedagógusok ezzel kapcsolatos kísérletezésről, formális és informális tanulásról is beszámolnak (182). Ez utóbbinak gyümölcsöző útja a nevelőtestület együttműködése, közös és kölcsönös tanulása a*

²³⁵ *„Igyekszem ráhangolódni a gyermekek szükségleteire, adekvát módszereket alkalmazni, fejleszteni és megosztani. Diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, tanulás- és magatartászavaros gyermekekkel való foglalkozást itt tanultam meg, továbbképzések, önképzések segítségével.” (496).*

tanulók értékelésében (182, 466, 491). Az értékelés egyben támogathatja (például a belső önértékelési csoportok tevékenysége révén) a pedagógusok önreflektív tevékenységét is (923).

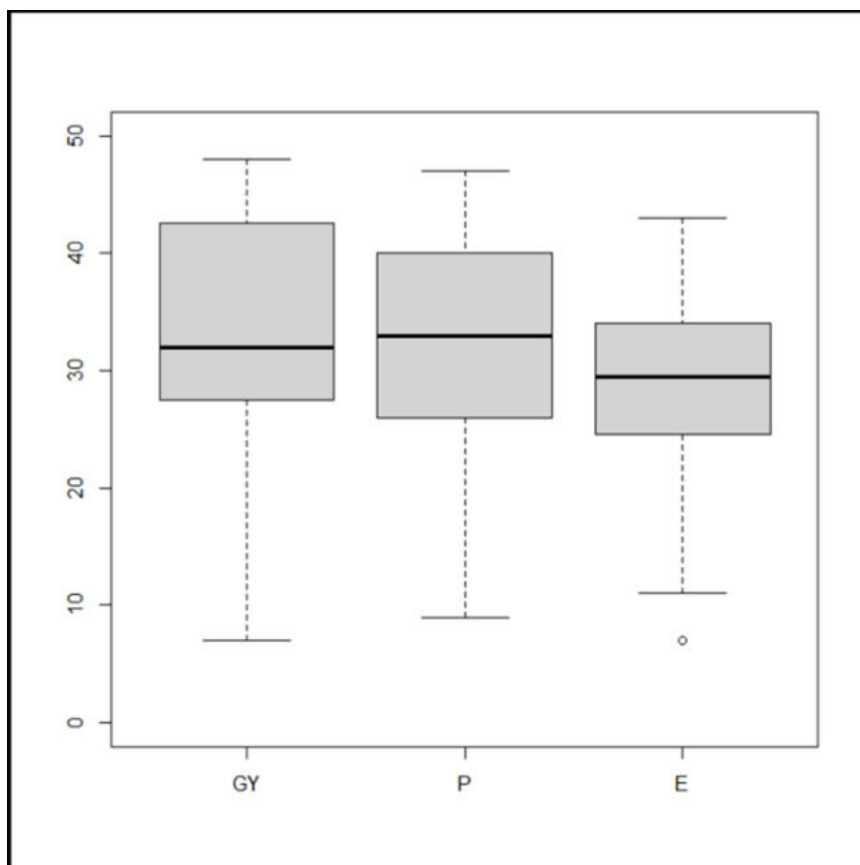
A kommunikáció, szakmai együttműködés, problémamegoldás kompetencia két területe feltűnően egyenetlenül jelent meg a mentorpedagógusok kompetenciái között: míg a kommunikáció említése gyakori, a problémamegoldás a mindössze a narratívák 51,28%-ában volt fellelhető, ráadásul a problémamegoldással kapcsolatos gondolatok gyakran a kommunikációhoz is köthetők egyben. A két terület elemzése szerint az e kompetenciákhoz sorolható gondolatok szerint a kommunikáció és problémamegoldás elsősorban szülőkkel, kollégákkal és – csak viszonylag ritkán – gyermekekkel, tanulókkal hozhatók összefüggésbe. A szülők és a gyermekek esetében számos problémás helyzet, eset mögött magánéleti, társadalmi problémák húzódnak meg, amelyekben a pedagógusok szeretnének, de csak részben tudnak segíteni. A kommunikáció mindhárom csoporttal gyakorta szolgálja a gyermekek/tanulók tanulásának előmozdítását, a feltételek megteremtését. A mentorok számára nagyon fontos, hogy a kollégákkal, felnőtt tanulókkal is eredményesek legyenek a kommunikációban és a problémamegoldásban. Akik írtak erről, gyakran negatív tapasztalatként jegyezték fel a kollégákkal kapcsolatos nehézségeket és saját hiányosságaik, korlátaik felismerését. Eredményességük növelése érdekében többen folytattak formális és informális tanulmányokat (mentálhigiénés, mediációs továbbképzés, drámapedagógia, meseterápia, problémakezelési módszerek), ide sorolhatóak a szakvizsgás továbbképzések bizonyos típusai (például a mentorképzés), azoknak bizonyos tevékenységei is (lásd fentebb). Vámos (2016) kutatásai szerint a hazai pedagógiai kultúra jellegzetes vonása, hogy nem szabad hibázni. Lehetséges, hogy a problémamegoldást is ezért említik ritkán a pedagógusok, hisz a problémát akkor kell megoldani, ha van... Ugyanerre utal az, hogy a gyermekekkel kapcsolatos problémamegoldás nemigen jelenik meg iskolai, tanórai helyzetekkel, a tanulók agresszív viselkedésével összefüggésben. Azoknak a pedagógusoknak a számára azonban, akik ezt a tevékenységet felvállalták – és ennek érdekében esetleg tanultak is – kiderült, hogy a problémamegoldás pedagógiai sikereket is hozhat: *„A diákok sajátos, csodás és sokszor nehéz élethelyzeteik részeseként közös megoldásokat, problémamegoldást és konfliktuskezelést, agressziókezelést is végeztem az egyéni törődés kapcsán, mindezt örömmel és sok empátiával, sikerélménnyel.”* (107).

Az elemzés szerint a mentorok pedagógiai kompetenciái hasonlóan fejlettek, és általában azonos területeken értek el nagyon magas, illetve kevésbé kiemelkedő értéket. A kompetenciák fejlesztését szolgáló tanulási utak azt is megmutatják, hogy az egyes

kompetenciák többnyire nem egymástól függetlenül, hanem egymással összefüggésben fejlődnek, illetve az egyes kompetenciák fejlődése egymástól lényegesen eltérő tanulási utak és aktusok során, illetve ezek számos kombinációjában történik, mehet végbe, és amelyek – úgy tűnik – 25-30-40 éves szakmai út során jelentős mértékben kiegyenlítik egymást. Így amelyik kompetencia az egyik úton kevésbé fejlődhet, az más úton magas fejlettséget érhet el. Szintén a hasonlóság irányába hat az azonos oktatáspolitikai kontextus, azaz a rendszerszint befolyása, amely erősen központosított jellegénél fogva a sok tekintetben nagyon különböző intézmények, és ezek pedagógusai között számos különbséget elsimított.

7.2.3. A mentorok kompetenciái mentori tevékenységeik és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak tükrében

Annak érdekében, hogy jobban megismerjem és megértsem a mentorok tevékenységét, és azt, ahogyan a mentorálásról gondolkoznak, megvizsgáltam, hogy narratíváikban milyen mentori tevékenységekről számolnak be, milyeneket terveznek. A mentori tevékenységek rendszerezését szolgálták a kutatás korábbi szakaszában a szakmai szinten elismert mentori kompetenciasorok alapján megalkotott kategóriák, a 2. adatgyűjtési szakasz kódtáblájának kódkategóriái. E kategóriák száma a táblában összesen 32. Ezekhez csatoltam a mentori elkötelezettség, a mentori szakvizsga és az egyéb mentori tanulmányok 3, valamint a mentoráltaknak a mentorálás során fejlesztendő pedagóguskompetenciáit, melyek összesen további 15 kategóriát adtak. (A kódtábla felépítését lásd a 6. mellékletben.) Ezekben a kategóriákban összeadtam az „1”-es (tevékenységet jelző) kódokat, ami minden pedagógus esetében egy indexértéket adott. E vizsgálat eredményeit a 24. ábra mutatja be.



24. ábra: A mesterpedagógusok csoportjainak összehasonlítása

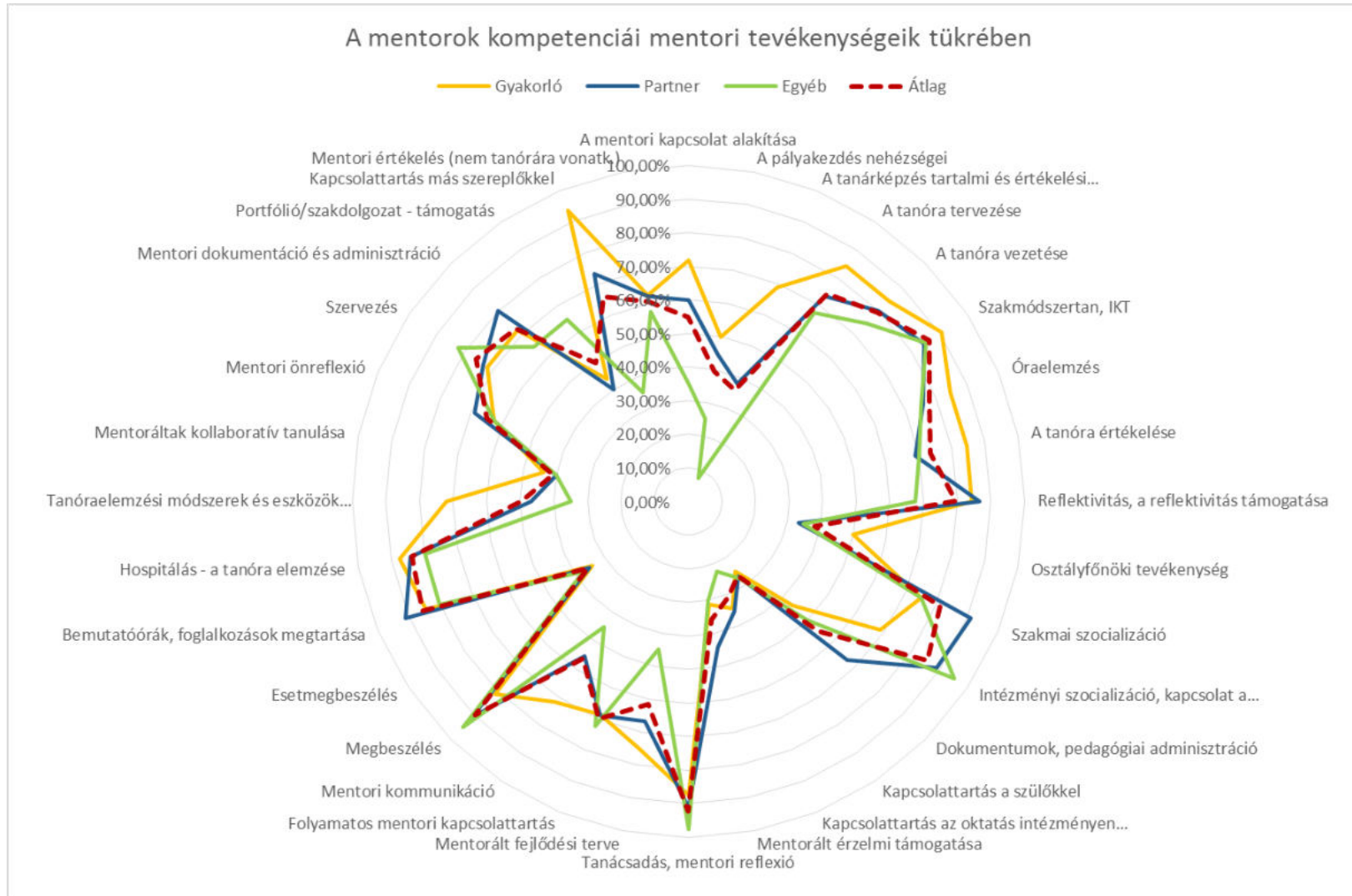
Megvizsgáltam, mutatkozik-e eltérés a mentorpedagógusok három csoportja között ezen értékek tekintetében. Mivel Aderson–Darling-teszt szerint a három eloszlás nem különbözik szignifikánsan ($p=0,146$), további vizsgálatot tartottam szükségesnek. Először normalitás-vizsgálatot végeztem (Kolmogorov–Szmirnov-normalitásteszt), mely szerint az indexértékek eloszlása mindhárom almintában normál eloszlásúnak tekinthető ($Gyp=0,131$; $Pp=0,0694$; $Ep=0,222$), majd megvizsgáltam, hogy tekinthető-e a három minta szórása azonosnak (Levene-teszt, $p=0,67$), ami bizonyította, hogy a varianciaanalízis elvégzése (ANOVA) releváns eredményre fog vezetni az adott mintán, e szerint az átlagok között szignifikáns eltérés nincs ($p=0,17$).

Az eredmények azt mutatják, hogy – bár az átlagokat tekintve szignifikáns különbségek nem mutathatók ki a mentorok három elkülönített csoportja között, mégis vannak kisebb, elemzésre érdemes eltérések:

- a gyakorlóintézmények vezető- és mesterpedagógusai (GY) között van egy olyan csoport (a felső kvartilisba tartozó mentorok), akik mentori tevékenységüket a többiekénél lényegesen összetettebben, szerteágzóbban jelenítették meg.

- A pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen közreműködő (P) intézmények mentorainak tekintetében hasonló jelenség figyelhető meg, e csoportban az indexértékek szórása kisebb.
- A pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen közre nem működő mentorok narratívái a másik két csoporttól eltérést mutatnak. Ennek okát elsősorban a mentori feladatok különbözőségében látom. A kvalitatív vizsgálat egyértelműen azt mutatta, hogy a mentorok látják, értik azt, hogy egészen más jellegű és tartalmú támogatásra van szükségük a mentoráltak különböző csoportjainak (gyakran terveikben elkülönítetten írják le a mentoráltak egyes csoportjainak támogatását). A már pályán lévő pedagógusok mentorálásban ennek megfelelően bizonyos típusú támogatások, bizonyos pedagóguskompetencia-elemek nem, vagy kisebb számban jelentek meg, míg például a portfólió elkészítésében és a minősítő eljárásra való felkészítésben éppen az ő támogatásukra készülnek leginkább a mentorok.
- A szórás az egyes csoportokban különböző mértékű, és váratlan, hogy éppen a gyakorlóintézmények mentorpedagógusaié a legnagyobb, míg a pedagógushallgatókat, -jelölteket rendszeresen nem támogató mentorké a legkisebb (bár ebben a mintában egy pedagógus ...). Ugyanebben az alcsoportban a legkisebb a szórás a második és a harmadik kvartilisben, viszont a legnagyobb a legfelsőben. A szórás minden almintában a negyedik kvartilisben volt a legnagyobb.

Bár az eredmény meglepőnek tűnhet, a MEK-kutatás eredményeivel egybeesik: nem csak a mesterpedagógusok, de a mester-mentorok mintája is nagyon homogén. Ezt részben ismét az Útmutató erős befolyásával lehet magyarázni, de ebbe az irányba hathat mindaz, amit a kvalitatív vizsgálat is megerősített: a mentorok pedagógiai kompetenciái hasonlóan fejlettek, különböző tanulási útjaik sok tekintetben hasonló eredményekre vezettek. Ez azonban még nem eredményezi feltétlenül a minta ilyen mértékű hasonlóságát a mentorálás tekintetében, sokkal inkább számíthat az, hogy a



25. ábra: A mentorok mentori kompetenciái mentori tevékenységeik tükrében

mentorok mentorként is nagyon hasonló elvárások szerint és feltételrendszerben végzik munkájukat, hisz azt számos tekintetben a jogszabályi környezet határozza meg.

Ha a mentorok tevékenységeinek összehasonlító ábráját tekintjük (lásd 223. oldal), láthatjuk, hogy a mentori tevékenység elsősorban a

- a tanórai, foglalkozás jellegű tevékenységek köré épül, ide sorolhatók
 - a tanóra
 - tervezése,
 - vezetése,
 - értékelése,
 - a szakmódszertani eljárások alkalmazása,
 - a bemutatóórák, -foglalkozások megtartása (a mentor részéről, amelyeken a mentorált hospitál),
 - és a hospitálás (a mentor hospitálásai a mentoráltak óráin, melyeknek célja megfigyelés, értékelés, tanácsadás, esetleg tanulás).
- Éppen ezért valószínűsíthető, hogy a szintén gyakran említett megbeszélések, a tanácsadói, a reflektív (a mentoré és a mentorálté egyaránt) és a szervezői tevékenység is a tanórai munkához kapcsolódik elsősorban,
- illetve esetleg az intézményi, (kissé alacsonyabb arányban) a szakmai szocializációhoz, melyek együtt a mentorálás másik fontos területét képezik. (Ez utóbbi területen az egyes intézménytípusokban mentoráló pedagógusok mentori aktivitása eltér.)

Az előzőeknél kevésbé, de a mentorok különböző csoportjai által hasonló (és általában 50-70%-os) arányban említett területeknek az alábbiak bizonyultak:

- a mentori kapcsolat (rendszeressége, minősége, adminisztrációja: Folyamatos mentori kapcsolattartás, A mentori kapcsolat alakítása, Mentori dokumentáció és adminisztráció),
- a mentorálási folyamat tervezése és értékelése (Mentorált fejlődési terve, Mentori értékelés (nem tanórára vonatkozóan)),
- a mentori önreflexió,
- a dokumentumok, valamint a pedagógiai adminisztráció megismerésének megértésének segítése,
- és a mentoráltak kollaboratív tanulása.

A mentorok legkevésbé tervezett tevékenységei

- a mentorált érzelmi támogatása,

- az osztályfőnöki tevékenység,
- és általában az osztályfőnöki tevékenységgel összefüggésben a szülőkkel való kapcsolattartás,
- az oktatás intézményen kívüli szereplőkkel (más intézmény, szervezet, iskolaorvos) való kapcsolattartás voltak.

A mentorok egyes csoportjainak narratíváiban a legnagyobb eltérést mutató tevékenységek

- az intézményen kívüli szereplőkkel való kapcsolattartás,
- a tanárképzés tartalmi és értékelési rendszere (e két terület összefügg, hisz mindkettő a gyakorlóintézményekben jellemző, és a pedagógusképzéssel, a felsőoktatásban működő pedagógusképzőkkel – személyekkel és intézményekkel való kapcsolatot jelenti, illetve a felsőoktatási pedagógusképzési tevékenységekben való részvételen alapul),
- a pályakezdés nehézségei,
- egyes speciális mentori módszerek: az esetmegbeszélés és a tanóra elemzési módszerek és eszközök,
- az egyébként átlagosan gyakran tervezett intézményi szocializációval és
- a közepesen gyakran tervezett mentori kapcsolat alakításával, valamint
- a portfólióval kapcsolatos tevékenységek (ebben a pályakezdőket rendszeresen mentoráló intézmények mentorai csak szórányosan vesznek részt, míg az ilyen tevékenységet rendszeresen nem végző mentorok számára ez az egyik fő feladat).

A felsoroltak közül mindazonáltal a pályakezdés nehézségei és a portfólió támogatás területeinek tekintetében az intézménytípusok mentorainak tervezett tevékenységei között szignifikáns eltérés nem volt kimutatható, a többiben viszont igen. (Ezek statisztikai elemzésével kapcsolatban lásd a 12. mellékletben bemutatott táblázatot.)

Az alábbiakban a mentori kompetenciákat jellemző tervezett, illetve mentori gyakorlat részeként leírt tevékenységeknek, ezek kapcsolatának és a hozzájuk fűződő mentori tanulásnak részletesebb bemutatása következik.

A mentori kapcsolat alakítása elsősorban a pedagógushallgatókat és -jelölteket nagy számban és rendszeresen fogadó (főként a gyakorló-) intézmények mentorainak terveiben volt gyakori, olyannyira, hogy e területen szignifikáns eltérés mutatkozott közöttük és az ilyen mentori tevékenységben ritkán vagy részt nem vevő mentorok között. Ennek lehet oka a rutin e területen, hisz a mentoráltak gyorsan rotálódnak, de az is, hogy az utóbbi intézmények

mentorai a mentori kapcsolatot inkább kollegiális kapcsolatként ragadják meg – különösen nevelőtestületük állandó, nem újonnan belépő – tagjaival kapcsolatban, akikre mentori tevékenységük többnyire elsősorban irányul. Ilyen módon nem meglepő, ha ők kevésbé érzékelik a pályakezdés lehetőségeit is, és kevésbé tartanak kapcsolatot a mentorálásban érintett külső szereplőkkel, hisz ilyenek nem is feltétlenül vannak: a minősítésben közreműködő szakértőkkel a vezetőség tart kapcsolatot (ebben csak azok a mentorok vesznek részt, akik egyben intézményvezetők vagy -helyettesek, de ilyenek a mintában kevesen vannak), a mentori tevékenység szupervíziója pedig nem alakult ki. Ezek a mentorok a pályakezdés nehézségei helyett inkább a beilleszkedés (458), az újrakezdés (256, 363) és a minősítési eljárásban való részvétel, vagy egy speciális területen való tapasztalatszerzés (468) nehézségeit, terheit emelték ki (256, 281).

Azok a mentorok, akik a mentori kapcsolat alakításáról és a pályakezdés nehézségeiről, az ezzel kapcsolatos mentori feladatokról szót ejtettek, az empátiát, a toleranciát, a támogató, bizalmas együttműködés és kapcsolat légkörének megteremtését (melyben a kölcsönös megértés dominál), a mentoráltak minél alaposabb megismerését, a támogató kapcsolat kereteinek tisztázását tartották kiemelten fontosnak. A jól kialakított mentori kapcsolat a mentorok szerint a hatékony közös munkát: a kompetenciák optimális fejlődését, a szakmai és intézményi szocializáció támogatását, a gördülékeny együttműködést segítheti, ami különösen fontos olyan tevékenységekben, ahol kérdezni kell, hibázni lehet. Többek szerint a jó kapcsolat jelentősége túl is mutat ezen, általánosabb értelemben fontos: *„A mentorálás folyamatában egyik legfontosabb elemnek tartom a bizalmas viszonyt, ami a mentorált és közöttem alakul ki, a megfigyelés, megismerés, visszajelzés és reflektív gondolkodás mellett. Meglátásom szerint, Jungnak igaza van, amikor két ember találkozásánál azt feltételezi, hogy az változást okoz mindkét félben. Amikor elkezdünk közösen dolgozni, akkor fontos szempont az egymás elfogadása, ez az egyik feltétele a jó és eredményes együttműködésnek. Itt nem csak a verbális összhangra gondolok, hanem a mélyebb megértésre és elfogadásra, amely képezi a segítő kapcsolat alapját: a bizalmat.”* (496).

A jól működő mentori kapcsolat nem minden mentor narratívájában kapcsolódott össze az erősen alulértékelt érzelmi támogatással, a pályakezdés nehézségeinek felismerésével, illetve hangsúlyozásával. A pályakezdés nehézségeivel kapcsolatban a mentorok egy része szakirodalmi adatokra (491), esetleg saját mentorként szerzett tapasztalatokra (633) hivatkozik (pedagógusok korai pályaelhagyása, gyakori nehézségek a pályakezdésben), mások, amint a kapcsolatalakításban is, a hatékony munka (a kompetenciák

fejlődésének támogatása) miatt tartották fontosnak e problémák tudatos kezelését (491, 496), ismét mások saját korai pályatapasztalataikra hivatkoztak, a pályájuk kezdetén észlelt nehézségekre, és kapott vagy nem kapott mentori támogatásra. A kezdeti nehézségeken való túllendülésben a mentorok a saját tapasztalatok megosztását, a mentoráltak biztatását és a fejlesztő értékelést hatékony eszközöknek találták.²³⁶ Ez utóbbiban a mentorképzés többek mentori fejlődését támogatta, és a képzés hatásai érezhetőek a további említett területeken is. Emellett az adatok egyértelműen arra utalnak, hogy a hazai mentorképzés, amely a mentorálás gyakorlonoki/kompetenciaalapú modelljét követi elsősorban – amint a kutatás korábbi szakaszának eredményei megmutatták –, nem emeli ki erőteljesen a mentorálás személyes-érzelmi jellegének jelentőségét, így az a mentorok gyakorlatában is kevésbé bizonyult meghatározónak. Érdekes módon az érzelmi támogatást gyakran azok a mentorok tartották igazán fontosnak, akik pályájuk kezdetén ennek hiányától szenvedtek (105, 490, 729). Ezt nagyon erős negatív megerősítésnek, és szomorú, de a személyiség mély rétegeire ható informális tanulásnak tekintem.

Mint arra már többször kitértem, a hazánkban preferált mentorálási modell elsősorban gyakorlonoki/kompetenciaalapú, amely a pedagóguskompetenciák fejlődésének hatékony támogatását tűzi ki elsődleges céljául. Arról, hogy ez nem csak rendszerszintű – a mentorálással kapcsolatos hivatalos és képzőintézményi, illetve képzőintézmények által közvetített rendszer- és intézményi – törekvés, de a mentorok saját gyakorlatát is mélyen áthatja, beszédesen vallanak mentori terveik, tevékenységük bemutatása, melyeknek középpontjában a tanóra, foglalkozás vezetésével kapcsolatos tevékenységek szerepelnek. Ezeket a mentorok gyakran együtt, egymáshoz kapcsolódóan mutatják be (129, 164), tehát gondolkodásukban ezek a feladatok szoros egységet alkotnak, egymásra épülnek (140), de abban különbség mutatkozik, hogy mennyire bontják elemeire a tanórával kapcsolatos mentori tevékenységrendszer, illetve annak mely elemeit kapcsolják össze:

- míg az egyik mentor a területet, átfogóbban mutatja be: „*Szakmai biztonság a tervezésben és a gyakorlati megvalósításban...*” (46);
- a másik részletezőbben: „*mintaadás a tevékenység irányításában való felkészülésre. Empíriákat biztosítok számukra a nagyobb egységre és a konkrét alkalomra való felkészülésben. Megvalósulása: Különböző színterű tervezés, kellő önállósággal elkészített vázlat. [...] mintaadás a tevékenységvezetésben [...] Folyamatos önképzéssel,*

²³⁶ „Úgy gondolom, hogy kiemelkedő jelentősége van az első tanítói éveknél, hiszen a még talán kicsit bátortalan, éppen az iskolapadból kijövő, már felnőtt pedagógusok számára fontos a megerősítés, a biztatás, az órák közös értékelése, tapasztalatok megbeszélése.” (466).

konferenciákon megszerzett tudás innoválásával biztosítom az új, korszerű, változatos témafeldolgozást, szakmódszertani megközelítést, interakciókat” (81).

A tanórai tevékenységek támogatása, különösen a szakmódszertani repertoár bemutatása, mentoráltak számára ennek bővítési lehetőségének megteremtése a mentorok bemutató foglalkozásain való hospitáláskor és a tanórák tervezésekor a mentorok hosszú évek alatt formálisan és informálisan, esetleg munkahelyi tanulás keretében szerzett módszertani tanulmányainak eredményeire épül (256),²³⁷ egyben támogatja ezek szinten tartásának és megújításának igényét, amire a mentorálás kölcsönös tanulásként is lehetőséget nyújt.

A hazai mentorálási modell kiegészül a reflektív modellek bizonyos sajátágaival, jellemzőivel, miközben a reflektivitás a hazai pedagógiai, neveléstudományi és oktatáspolitikai kontextusban egyaránt erőteljesen jelen van az utóbbi egy, másfél évtizedben. Valószínűleg ennek, és a reflektivitás mentorok általi felismerésének – amit a formális mentorképzés is megerősít – köszönhető a reflektív tevékenység gyakori említése, mentorálási folyamatban való gyakori alkalmazása és összekapcsolása a leginkább elismert mentori tevékenységgel, a tanórai munkavégzés támogatásával (lásd például 129): a *„gyakornok óráinak látogatása (előkészítés, megbeszélés, önreflexió)”*.

A tanórai tevékenység és a reflektivitás együttes jelenléte legerősebben a mentorok óraelemző, értékelő tevékenységében forr össze (203, 226, 476, 491), ami a mentorált tevékenységének leginkább hospitálás keretében történő megfigyelésén alapul (91). Ezt a feladatot azok a mentorok, akik említették, különösen fontosnak tartják a kompetenciák fejlődésének szempontjából. Értékelési eljárásaik között megjelenik a diagnosztikus és a fejlesztő értékelés (17, 107, 460), javaslatok megfogalmazása (140, 226), a hallgatók, jelöltek közös óramegbeszéléseinek keretében kollaboratív tanulásként, társértékelésként végzett egymás tevékenységére történő reflexió (490), a legfontosabb szerepet azonban mintaadásként a mentori önreflexióknak és a mentoráltak saját reflexióinak tulajdonítják a mentorok. A mentori önreflexió a reflektív és az óraelemző tevékenység hogyanjára egyaránt mintát nyújt, valamint bátorít az erősségek és a gyengeségek, hibák beismerésére, feltárására is (81, 94, 129, 158), valamint lehetőséget ad arra is, hogy a mentoráltak reflektáljanak a mentor óráira, így megvalósítva a folyamat komplex elemzését és a kölcsönös tanulást: *„Komplex értelemben vett tudásmegosztásról van szó, de nagyon fontos elemként van jelen a kooperáció, valamint egyfajta pozitív tanácsadói munka is. Minden hallgató reflektál az óráim szerzett tapasztalatairól és ezt én is megteszem vele kapcsolatban hallgató önreflexióit*

²³⁷ *„Folyamatos önképzéssel, konferenciákon megszerzett tudás innoválásával biztosítom az új, korszerű, változatos témafeldolgozást, szakmódszertani megközelítést, interakciókat...” (81).*

irányított kérdésekkel, előre összeállított tesztlappal lehet segíteni. A kérdések kompetenciákra, készségekre kérdezzenek rá, mint például: empátia, jó beszéd-készség, intellektuális felkészültség, kommunikációs képesség, együttműködés, hitelesség, konfliktus kezelés, helyzet alakítás, kifejező-készség, hatékony kérdés, kreativitás serkentése, irányítás, összpontosítás, felelősségtudat, figyelem fenntartása.” (99).²³⁸ Amint az idézetben is olvashatjuk, a mentoráltak óraelemzési folyamatban való aktív részvételét a mentorok elengedhetetlennek tartják annak érdekében, lehetővé váljon a kompetenciák fejlettségének közös feltárása. A mentorok a reflektív tevékenységet a tudatossággal, biztonságos, ítéletmentes légkör megteremtésével, kevesebben tanóra elemzési módszerek (hospitálási és reflektív naplók, alapos jegyzetek, feljegyzések készítése, videóval támogatott felidézés – 81, 164, 203, 219, 254, 295 stb.) alkalmazásával, értékelőlapok, (óra)értékelési szempontsorok készítésével, használatával is támogatják (118, 158). Az egyik mentor szerint így lehetővé válik az „Észrevételek, megoldási javaslatok, elméleti ismeretekkel való alátámasztása.” (39). Egyes mentorok (17, 624) felvetik hangsúlyozzák a fokozatosság elvét a tevékenységek, a reflexió és az értékelés területén egyaránt, néhány kolléga pedig felveti az értékeléssel mint különösen kényes területtel kapcsolatban a helyes mentori kommunikáció alkalmazásának fontosságát: [A] „Tevékenységéről úgy kell beszélgetni, hogy az eszmecsere ne legyen kioktatás és tolatkodó tanácsadás, ne legyen bántó, viszont a fejlődését segítse elő. Ne az énvédő mechanizmusok önigazolását, esetleg dacos ellenállását váltsa ki, hanem igyekvő motiváltságot.” (89).

A tanórai tevékenység és a reflektivitás ilyen mértékű kiemelése egyben az is jelenti, hogy ezek jelentősége a szakmai szocializációban, bizonyos attitűdök elsajátításában is különleges jelentőséggel bír: *„Mentori feladataim nagyon fontosak számomra, mert a szakmai tudásom megosztásával, empátiával, segíthetem, felkészíthetem az új gyógypedagógus nemzedéket az előttük álló kihívásokra. A hallgatók a gyakorlatok során megismerkedtek az értelmi sérült tanulókkal (enyhe és közép-súlyos értelmi fogyatékkal élőkkel), az autista és halmozottan sérült gyerekekkel. Elsajátították a speciális módszerek (PECS), eszközök, valamint szervezeti és munkaformák alkalmazását (egyéni, páros, és kiscsoportos munkaforma), illetve a segítségadás alternatív lehetőségeit mozgássérült, nem beszélő és az értelmi fogyatékos tanulóknál.” (210, hasonlóan 158 az adaptív szemléletről). Több mentor köti össze a tanórai tevékenységet és az arra való reflektálást is a szakmai szocializációval: „A tanárjelöltek szakmai, gyakorlati képzése rendkívül fontos és a pályaszocializáció részét képezi. Hozzászoknak a folyamatos terheléshez, a reflektivitáshoz,*

²³⁸ „...kiderül, hogy a tanárjelöltek tevékenységének melyek azok a hibái, amelyek a vezetőtanár munkájában is előfordulnak...” (89).

kipróbálják magukat az iskolai nevelés változó szinterein is. Az óraelemzések során kritikusan reflektív pedagógiai gondolkodásra adott mintával a fiatalabb kollégák pályaszocializációja is megvalósul.” (107, hasonlóan 256). A tanórai tevékenység továbbá összekapcsolódik azzal a törekvéssel, hogy a mentorált – szakmai szocializációjának fontos lépéseként – fogadja el, és tegye magáévá a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás iránti igényt és igényességet: „A csoportos tanítási gyakorlat során főképp a módszertani kultúrájuk fejlesztésében tudom segíteni őket. Arra törekszem, hogy módszerek sokféleségével ismertessem meg őket, megtapasztaltassam velük a módszerek csoporthoz, illetve egyénhez való alakíthatóságát, segítsem a folyamatos önfejlesztés igényének kialakítását, tevékenységükre folyamatosan reflektáljanak, ezáltal erősödjön szakmai tudatosságuk (módszertani fejlesztések).” (476, továbbá lásd 107, 114).

A mentori tevékenységek között az osztályfőnöki tevékenység említésének aránya mindenképpen túl alacsonynak tűnik (különösen annak fényében, hogy több pedagógus ebben látja pedagógiai munkásságának és pedagógusi énjének kiteljesedését – lásd fentebb). Ezzel kapcsolatban nem volt meglepő, hogy a gyakorlóintézményi mentorálásnak nem ez a tevékenység áll a középpontjában, mivel az a pedagógusok legnépesebb csoportjánál – közismereti tanárok, tanítók, szakmai tanárok – elsősorban a szaktárgyi tanításra koncentrálnak, az azonban mindenképpen, hogy a másik két intézménytípusban még ennél is alacsonyabb mértékben tervezték a mentorok ilyen tevékenységet. Fontos kérdésnek látszik tehát: ki támogatja a pedagógusok többségét osztályfőnöki feladatainak elvégzésére való felkészülésében?

Az a néhány mentor, aki ilyen tevékenységet megjelölt, a mentori feladatokat az osztályfőnöki feladatrendszer megismerésének biztosításában látta, ennek érdekében lehetővé tette a hallgatók és jelöltek hospitálását saját osztályfőnöki óráin és másokéin, ezzel kapcsolatos szervezési feladatokat végzett, és törekedett a pedagógiai adminisztrációs kötelezettségek és a nevelési tanácsadóval, iskolapszichológussal való együttműködés bemutatására (624). Egy mentor a mentoráltak bevonását tervezte osztálykirándulások megszervezésébe, az ehhez kapcsolódó pályázati tevékenységbe (114), egy másik pedig iskolai rendezvény szervezésébe. Egy mentor írt arról, hogy mentálhigiénikusi végzettsége birtokában támogatni szeretné gyakornokait, újonnan érkező és pedagógiai nehézségekkel küzdő osztályfőnök kollégáit, azok tanulását a közösségfejlesztés és a csoportdinamika kezelésében, szociometriai mérések elkészítésében (105). Ő a mentoráltak tapasztalatszerzését a kollégák tanítási óráinak látogatásával, óramegbeszélések tartásával, igény szerint konzultációs lehetőségek biztosításával, esetmegbeszélések vezetésével, módszertani

műhelymunka és előadások szervezésével kívánta támogatni. Egy másik mentor pedig az osztályfőnöki munkában alkalmazható drámapedagógiai eszközök elsajátításában, használatában szeretné kollégáit segíteni (497). Viszonylag kevés olyan mentor volt, aki az osztályfőnöki feladatok mentori támogatásához saját tanulási tapasztalatot kapcsolt, pedig ilyen jellegű továbbképzésben többen is részt vettek. Az osztályfőnöki feladatok gyakorlóiskolai bemutatásának az időkeretek szűkülése miatti nehézségére mutatott rá az egyik vezetőtanár (624) – csak remélni lehet, hogy az egyciklusú tanári mesterképzés kedvezőbb feltételeket biztosít e tekintetben. Valószínűnek látszik továbbá, hogy e terület hangsúlytalansága is okozza, hogy a nagyrészt szintén osztályfőnöki feladatok: a szülőkkel és különösen a nevelő-oktató munka iskolán kívüli partnereivel való együttműködés, valamint az azzal kapcsolatos problémák megoldását is szolgáló esetmegbeszélés a mentorálásban legkevésbé érintett területek közé kerültek.

A mentori munka dokumentációja és a mentorált fejlődési terve nem véletlenül szerepel hasonló súllyal a mentori tevékenységek között, hisz e terv már önmagában is dokumentálja a munkát. Míg a mentori adminisztrációs terhek csökkentése és észszerűsítése jogos igény volna a mentorok részéről (bár nem fogalmaztak meg ilyet – vö. Sallai, 2015), a fejlődési terv elkészítése nélkül a mentorált fejlődése tervezetlen, esetleges, ad hoc jellegű marad, bár a mentorok más irányú tevékenységtervei arra engednek következtetni, hogy munkájukat jól felépítetten, a mentorált kompetenciáinak fejlettségéhez igazítottan, rendszeres találkozók, konzultációk, megbeszélések és a minőség (mentori önreflexiók és a mentoráltak reflektáló visszajelzései) biztosítása²³⁹ mellett szeretnék végezni. Az már kérdéses lehet azonban, hogy mennyire szükséges külön ilyen tervek készítése tapasztalt kollégák mentori támogatása esetén, különösen, ha az például a munkaközösségi feladatok tervezésekor valójában el is készül.

A mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak kutatásában mind az adatgyűjtés, mind az elemzés során a fent bemutatott kutatómódszertani eljárásokat alkalmaztam (lásd fentebb). Ezek a gyakorlatban természetesen elválaszthatatlanok a fejlődésük támogatása érdekében tervezett mentori, illetve mentorálás során alkalmazott tevékenységektől. A mentorok terveiben megjelölt tevékenységeket (lásd fentebb) és a mentorált fejlesztendő pedagógiai kompetenciáit megjelenítő ábrákat (26. ábra) összehasonlítva láthatjuk, hogy ezek összhangban vannak egymással. A mentorált fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak vizsgálata is azt erősíti meg, hogy a mentorok pályakezdő és a

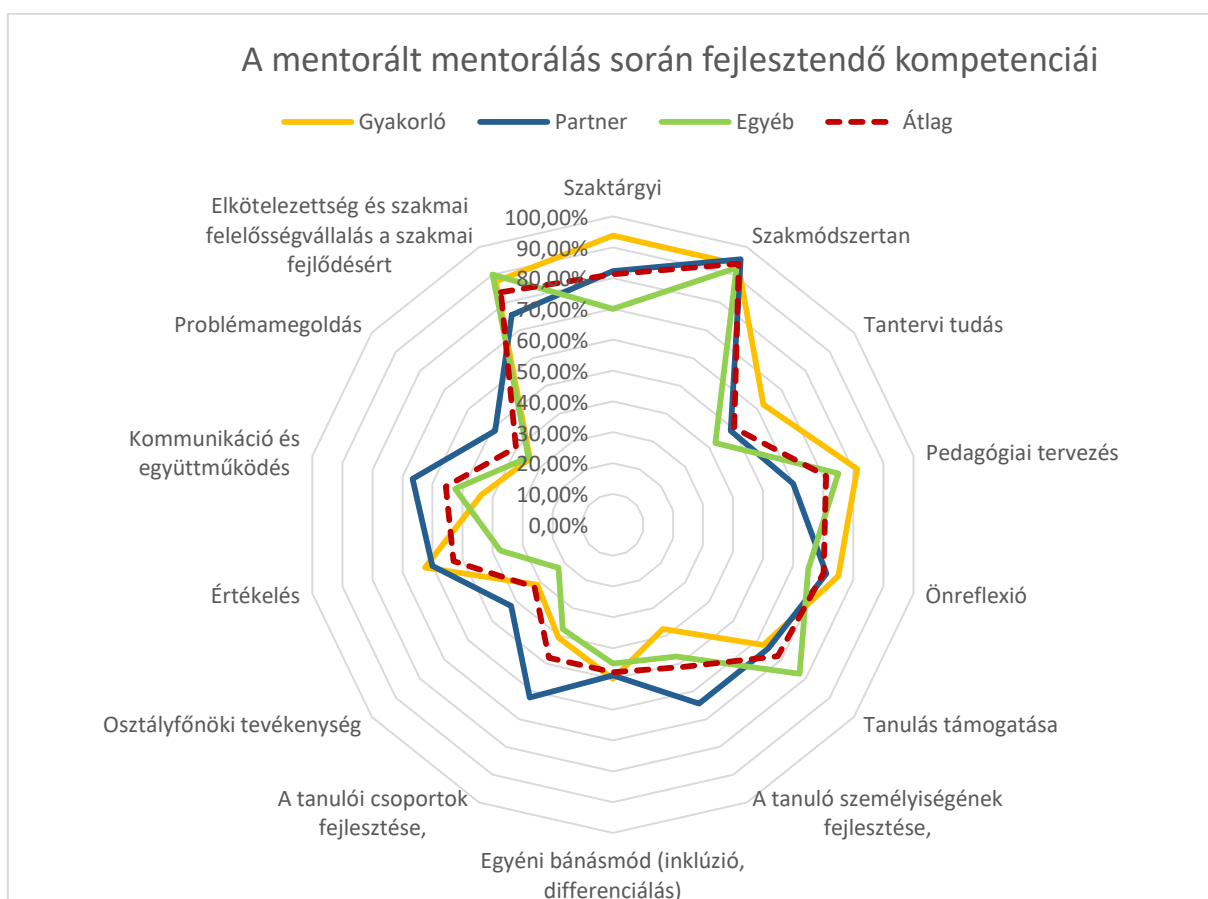
²³⁹ A mentori munka minőségbiztosításának fontosságára Sallai Éva (2015) hívta fel a figyelmet, ez azonban mindez ideig nem valósult meg. A mentorok önreflexiós minőségbiztosítási törekvései nagyon fontosak, de a mentori munka szupervíziós támogatását nem pótolhatják.

gyakorlott pedagógusok mentorálása során egyaránt a módszertani, szakmódszertani kompetenciák (tudás, készségek és attitűdök) fejlődésében, a módszertani repertoár bővítésében szeretnének támogatást nyújtani. A szakmódszertan mellett ezúttal is a tanóra tervezéséhez és vezetéséhez kapcsolódó kompetenciák dominálnak, a pedagógiai tervezés, a tanulás támogatása, és kisebb súllyal az értékelés. Ennek oka az, hogy a pályakezdők támogatásában nem vagy csak ritkán részt vevő intézmények mentorainak terveiben az értékeléssel kapcsolatos problémák, tevékenységek csak ritkán jelentek meg. (Tapasztalatom szerint a legtöbb intézményben ezzel kapcsolatban vannak ugyan intézményi irányelvek, de a részletekbe a vezetőség, illetve a nevelőtestület nem szól bele – természetesen ez nem mindenhol van így.) Kiemelt területek még a kommunikáció és az önreflexió. Valószínű tehát, hogy a mentorok ezeket legalább részben kapcsolatba hozzák a tanórai munkával, valamilyen mértékben ahhoz kötik. Hasonló jelenséget feltételezek a szakmai fejlődés melletti elkötelezettség esetében is, amely kompetenciaterület minden mentor narratívájában megjelent a mentoráltak fejlődésére vonatkoztatva is. Ez tökéletesen megfelel annak a képnek, amit a rendszerszint és a mentorképzés, valamint az ezek által képviselt gyakorlonoki/kompetencia-alapú modell sugall. Mindez összefüggésben áll a pedagógushivatás professzionális értelmezésével, amelyet áthat a tanulók eredményes nevelésének-oktatásának szolgálata és a szakmai fejlődés igénye.²⁴⁰ Szintén egybeesik mindez az utóbbi évtizedekben zajló nagymértékű és sokrétű pedagógiai kultúraváltással: a pedagógusszerep újraértelmezésével, a csoportos-kooperatív, differenciáló, a tanulói aktivitást előtérbe helyező, a motivációt növelő, adaptív, élménypedagógiai közelítés, szemlélet terjedésével, ezt a problémakört a mester-mentorok a módszertani megújulással, mentorként ennek támogatásával kötik össze. A mester-mentor pedagógusok pályázatait olvasva azt látjuk, hogy a mentorok e célok és értékek mellett elköteleződtek, és ezeknek megfelelően gondolkodnak mentori szerepvállalásukról. Ezen értékek, kompetenciák mentén tervezik a mentorok legnagyobb részben a mentoráltak fejlődésében való közreműködésüket, de nagyrészt a tanórák, foglalkozások szakszerű, színvonalas vezetésére koncentrálnak. A gyakorlonoki/kompetencia-alapú modell csak áttételesen eredményezi az osztályfőnöki, a tantervi és a problémamegoldással kapcsolatos tanulás támogatásának kisebb hangsúlyát. A gyakorlonoki intézmények mentorainak tevékenységei között jelenik meg nagyobb arányban szaktárgyi tudáshoz kapcsolódóan a mentorálási tevékenység (köztük többen panaszkodtak a hallgatók, jelöltek egyenetlen, több esetben nem kellően megalapozott szaktárgyi tudásáról,

²⁴⁰ Ez az eszmerendszer egybeesik azzal, amit a pedagógusok felé a mentor- és a tanárképzés közvetít (vö. Lenkóvics, 2009), továbbá azzal, amit a vezetőség elvár (Nagy, 2014), továbbá a pedagógusok gyakorlati-problémamegoldó irányultságával pedagógiai munkájuk és az azzal kapcsolatos problémák értelmezésében (Nagy, 2015).

ami egyértelműen a diszciplináris képzéssel szembeni elégedetlenséget jelez). Ez érthető is, hisz a gyakorlott pedagógusok esetén ezzel a tudással már számolni lehet és kell, továbbfejlesztése, megújítása természetesen szükséges, de már kisebb erőt köt le.

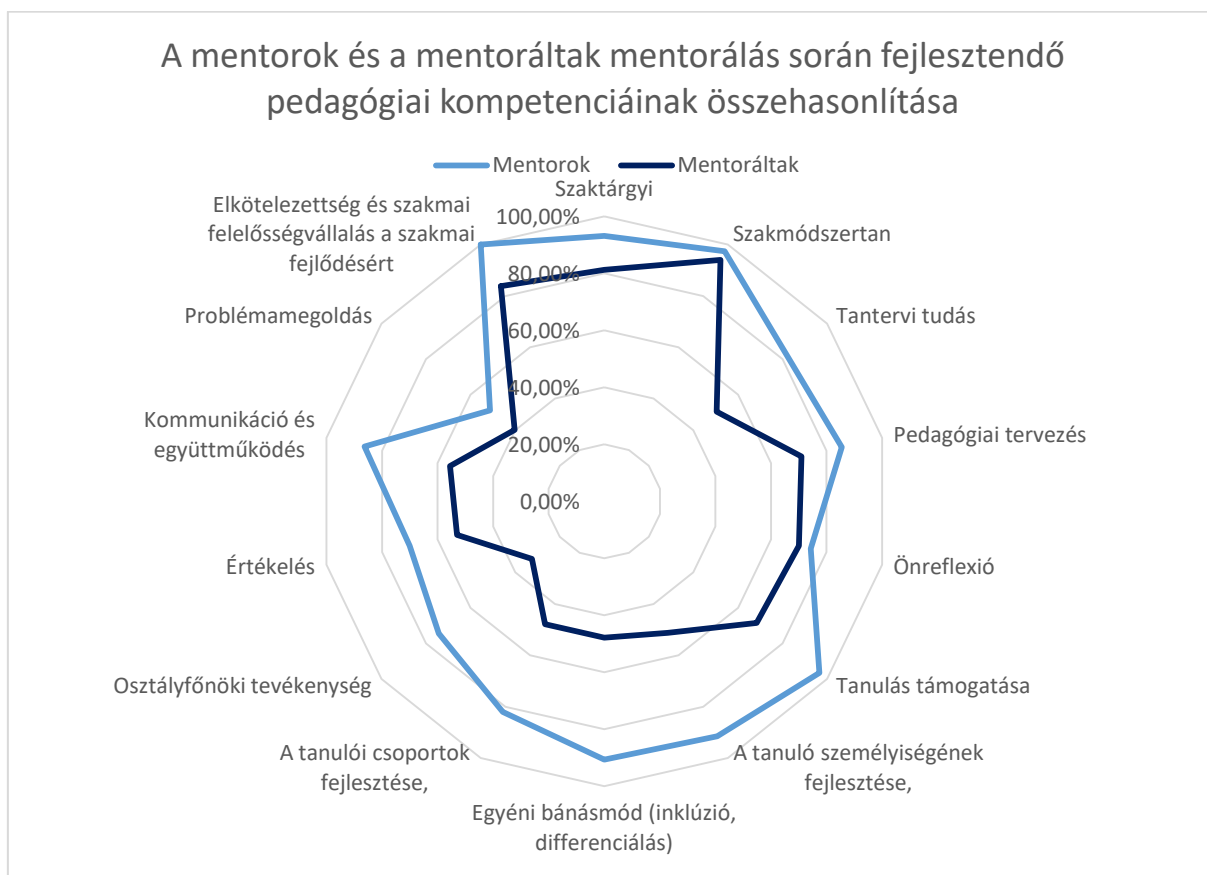
A pályázati anyagok alapján úgy látom, hogy a mester-mentorok jó úton haladnak a tanulási környezet alakítására való törekvés jelentőségének fel- és elismerésével. Ezt a célt (habár nem használják a tanulási környezet kifejezést) a pedagógusok más-más úton közelítik meg, ki közelebb áll hozzá, ki távolabb van tőle, de a mentoráltak támogatásában többnyire még nem minden eleme jelenik meg (értve ezen közvetlenül a mentorált tanulásának támogatását, illetve közvetetten azt a támogatást, amely által a mentorált elsajátítja a tanulók tanulásának támogatását). Az, hogy a 'tanulástámogatás' kifejezést a pedagógusok nem használták, a kódoláskor talán kissé nehezítette e tevékenységek azonosítását, viszont nem is jelentkezett kiüresedett „ernyőfogalomként”, mint számos másik napjaink pedagógiai terminológiájában már elfogadott, a pályázatok keletkezésének idején közhasználatú fogalom.



26. ábra: A mentoráltak mentorálás során fejlesztendő kompetenciái (intézménytípusonkénti bontásban)

A mentorok és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak összehasonlítása (27. ábra) arról győz meg, hogy a mentorok olyan

kompetenciák fejlődését kívánják elsősorban támogatni, amelyeket a pedagógiai működésben fontosabbnak ítélnék meg, illetve amelynek terén maguk is nagyobb jártasságra tettek szert. Saját kompetenciáikhoz a leginkább hasonló mértékű fejlettségi szint elérését – nem meglepő módon – a (szak)módszertani kompetenciák területén remélnék a mentorálás, mentori tevékenységük eredményeképpen.



27. ábra: A mentorok és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak összehasonlítása

A kutatás kvantitatív és kvalitatív szakasza egyaránt azt mutatta, hogy a mestermentorok számos tekintetben homogén csoportot alkotnak (lásd fentebb). Ennek ellenére bizonyos területeken lényeges különbségeket láttam, és ezeket szerettem volna megjeleníteni. E mellett hiányérzetként jelentkezett, hogy a kvalitatív vizsgálat korábbi szakaszában a módszer korlátai miatt lehetetlen volt vizsgálni és láthatóvá tenni a tanulási tevékenységek időbeli bekövetkezését, egymásutánját, párhuzamosságát és egymásra gyakorolt hatását. E két okból vállalkoztam az életutak grafikus megjelenítésére (lásd az 13. melléklet ábráit).

A szakmai életutak ábrázolásában egyszerre törekedtem a szerzők által említett összes tanulási tapasztalat és ezek kapcsolatainak megjelenítésére és ezek kategorizálására forma és színek alkalmazásával (lásd az 13. melléklet 1. magyarázó ábráját). Ahol csak lehetett, megjelenítettem a formálison kívül az informális és munkahelyi tanulási aktusokat is, illetve a

tanuláshoz kapcsolódó reflexiókat, valamint a mentori tapasztalatokat és a mentori munkával kapcsolatos reflexiókat is. (Ez a munka egyelőre inkább kísérlet, viszont látványos, és tanulságos volt, mivel egy-egy pedagógus életútját saját egyediségében rögzíti és képes a tanulási utak sokféleségének és gazdagságának megörökítésére.)

A szakmai életutak beható tanulmányozása és lineáris ábrázolása valóban rámutatott néhány sajátos különbségre:

- a gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok és vezetőpedagógusok folyamatos támogatást kapnak fejlődésükhöz képzőintézményüktől. Ez a támogatás jelentheti a folyamatos továbbképzést, a kar oktatóval közösen folytatott képző-, továbbképző- és kutatómunkát, egyéb tanulási és fejlődés lehetőségek biztosítását (részvétel ösztönzése, lehetővé tétele, igénye országos jelentőségű pedagógiai feladatokban – tanterv, tanmenet, tankönyv stb. írása, érettségi követelmények kidolgozása –, külföldi tanulási lehetőségek, tanulóintézményi működés, speciálisan magas szintű igények a gyakorlóintézményben, a hallgatók folyamatos mentorálásának biztosítása, vezetőtanárokkal való együttműködés, tőlük származó visszajelzés – ami valamelyest pótolja a szupervíziót). A folyamatos mentorálás, mentori tanulás lehetősége és a felsőoktatási tanárképzéssel, tanárképzőkkel való folyamatos és intenzív kapcsolat és együttműködés hozzájárul a mentori és a tanárképzői identitás kialakulásához, megerősödéséhez és fejlődéséhez.²⁴¹ A gyakorlóintézményi jelleg és a vezetőpedagógusi státusz egyszerre ad állandó irányt a vezető-, illetve mentorpedagógusok tanulásának ezekben az intézményekben, és csillapítja, tompítja ezáltal azokat a gyakran ad hoc jellegű hatásokat, folyamatokat, amelyek jobbra a rendszer felől érkeznek, hatalmas (gyakran tanulási) energiákat emésztenek fel, és később elhalnak, helyüket újabb hasonlóknak adva át.

Ezek a lehetőségek a pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt vevő (de nem gyakorló-) intézmények mentorpedagógusai számára csak részben vagy korlátozottan, az ilyen módon a felsőoktatási pedagógusképzéshez nem vagy csak alkalmilag kapcsolódó mentorok számára szinte egyáltalán nem elérhetők. Nekik ezt a tudást más forrásból kell pótolniuk. Mentori fejlődésüket egyszerre segíti és gátolja, hogy számos mentoráláshoz nem kapcsolódó intézményi feladatban kell részt venniük. Esetükben a fent bemutatott „lengéscsillapító” hatás az intézmény részéről nem jelentkezik, így tanulási útjaik töredezetté válnak, tanulásuk gyakran a rendszer által az intézményekben generált „időszerű”

²⁴¹ „A gyerekek fejlettségével kapcsolatban folyamatosan konzultálok a csoportunkba járó pedagógia szakos tanárral, aki a hallgatói képzést irányítja nálam. Segítséget kaphatok még az aktuális módszertant oktató tanároktól, valamint a hallgatói képzést koordináló pedagógia szakos tanártól is nyitott a problémák megoldásában. Igénybe is szoktam ezeket venni.” (361)

– de átmeneti jellegű – szükségletek kielégítésének szolgálatára, kiszolgálására irányul. Ez ugyan negatívum, mégis pozitívummá tudják átformálni a pedagógusok, amikor a tapasztalataikat szakmai tudásuk részévé teszik, és újabb feladataik elvégzésekor így szerzett tudásukra támaszkodni tudnak: *„Természetesen voltak olyan pillanatok, amikor egy-egy feladatnál úgy éreztem, hogy talán fölösleges, de végül abból is tanulhattam, bölcsőbb lettem általa. Voltak olyan törvény által előírt feladatok pl. hét évenkénti kötelező továbbképzések, amikor kényszernek éreztem, hogy annak eleget tegyek. Utólag beigazolódott, hogy nem voltak fölöslegesek, csak kár, hogy a nap 24 órából áll!”* (428)

E szintetizáló folyamatok révén utólag a tanulási tevékenységek a pedagógusok többségének elbeszélésében mégis egy folyamatos és töretlen, bár szerteágazó szakmai tanulási és fejlődési út állomásaiként értelmeződnek, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok különböző csoportjai között a különbségek az eredmények szintjén számos tekintetben kiegyenlítődnek.

A szintetizáló, értelmező elbeszélői tevékenységgel ellentétes, ám nagyon érdekes és fontos jelenségre hívja fel a figyelmet az alábbi önkritikusabb, analitikusabb hangú idézet szerzője: *„„Fejlődésemet” nem látom egyenes és töretlen ívűnek. Nem is szeretem ezt a szót, hiszen a világ külsőbb és belsőbb köreinek változásai folyamatosan változtatnak bennünket, hol remekül érezzük magunkat és repülünk a mainstream hátán, hol „partján a holt víz hátra kanyarúl” módra veszteglünk – vagy éppen visszafelé csorgunk – akár alámerülünk egy darabig. Nem „fejlődünk”, inkább változunk, jó esetben a hibáink kiküszöbölésével, az újra való nyitottsággal, rugalmassággal gazdagodva – ezt remélem a saját pályámat illetően is. Azt tartom jónak és értékesnek magamban, hogy egy-egy gödörből képes vagyok kimászni (már elég sokból kimásztam), és képes vagyok új lendületet venni. Ez konkrétan új célok kitűzését, új ismeretek megszerzését és alkalmazását jelenti, de azt is, hogy nem veszítem el az örömet a pályám, a szakmám gyakorlásában. Ez, és talán az egymás és az élet tisztelete az, amit a mentoráltjaimnak, diákjaimnak és kollégáimnak is át szeretnék és talán át is tudok adni.”* (363)

Úgy vélem, a két sok tekintetben ellentétes vélemény és látásmód egyaránt létjogosult, és arra utal, hogy bár a fejlődés töredezett, a fejlődési vágy töretlen, az egyes esetlegesen negatív tapasztalatok bemutatása alárendelődik az életút egészének, annak pozitív szemléletű ábrázolásának, így ezek a tanulási aktusok, élmények is értelmet nyernek. Az elbeszélés sodrának és a bemutatott hosszú és gazdag életpályának „áldozatul esnek” a formális tanulás által kevésbé érintett időszakok, amelyeknek informális tapasztalatait azonban formális tanulási aktus híján nem mindig mihez kötni, emiatt tudják felidézni, a pedagógusok, esetleg

ezeket kevésbé találják fontosaknak, így ezek a narratívákban vélhetően kevésbé mutatkoznak meg.

8. A kutatás korlátai

A narratíva kutatás korlátai e kutatás során is érvényesültek (a MEK-kutatás eredményeinek másodelemzésére ez ugyanúgy igaz, mint a kvalitatív kutatásra, hisz ezek az adatok is narratíva elemzésből származtak): csak olyan adatok álltak rendelkezésemre, amelyeket a mester-mentorok pályázataikban említettek. Az adatokkal kapcsolatban utólagos pontosításra így nincs mód. Szintén a módszerből eredő esetlegesen torzító tényező a nyelv, a nyelvi kifejezésmód és annak dekódolása: Vajon mindent úgy írt le a szerző, ahogyan gondolta? Vajon minden úgy értelmez a kódoló, ahogyan a szerző? Ezeket a torzító hatásokat mindenképpen figyelembe kell venni, ezért lenne nagyon fontos és hasznos, ha kutatásomat számos másik követné. Ezek a kutatások pontosíthatnák, megerősíthetnék a nyert eredményeket, de árnyalhatnák, esetleg megkérdőjelezhetnék, cáfolhatnák is őket.

Kutatásom korlátai közé sorolom az útmutató erősen irányító hatását, mert ez érezhetően erősen rányomta a bélyegét a narratívákra mind tartalmuk, mind nyelvi megvalósításuk tekintetében.

Végül az eredmények általánosíthatósága szempontjából fontos korlátnak tartom magát a mintát, amely mesterpedagógusok számos tekintetben hasonló, homogén anyagaiból áll, és a magyar pedagógusok, illetve köznevelési mentorok kis, speciális csoportját reprezentálja. Az adatok inkább általánosíthatóknak tűnnek az életkori eloszlás tekintetében, hisz a hazai pedagógusok nagy része 40. évét betöltötte, számos más tekintetben (például a gyakorló- és az állandó partnerintézmények felülreprezentáltságának okán) azonban kevésbé vagyok erről meggyőződve.

VI. ÖSSZEGZÉS ÉS TÉZISEK

Három egységben elvégzett kutatás doktori kutatásaim átfogó képet adtak a mentorálás hazai értelmezéséről és modelljéről. A kutatás első egységében került sor a hazai köznevelési mentorálást rendszerszinten alakító európai uniós és hazai dokumentumok összevetésére. Az eredmények arról győzték meg, hogy a hazai modell alapvetően az uniós dokumentumban leírt „uniós modellt” követi, de néhány ponton jelentősen eltér attól, ú.m.

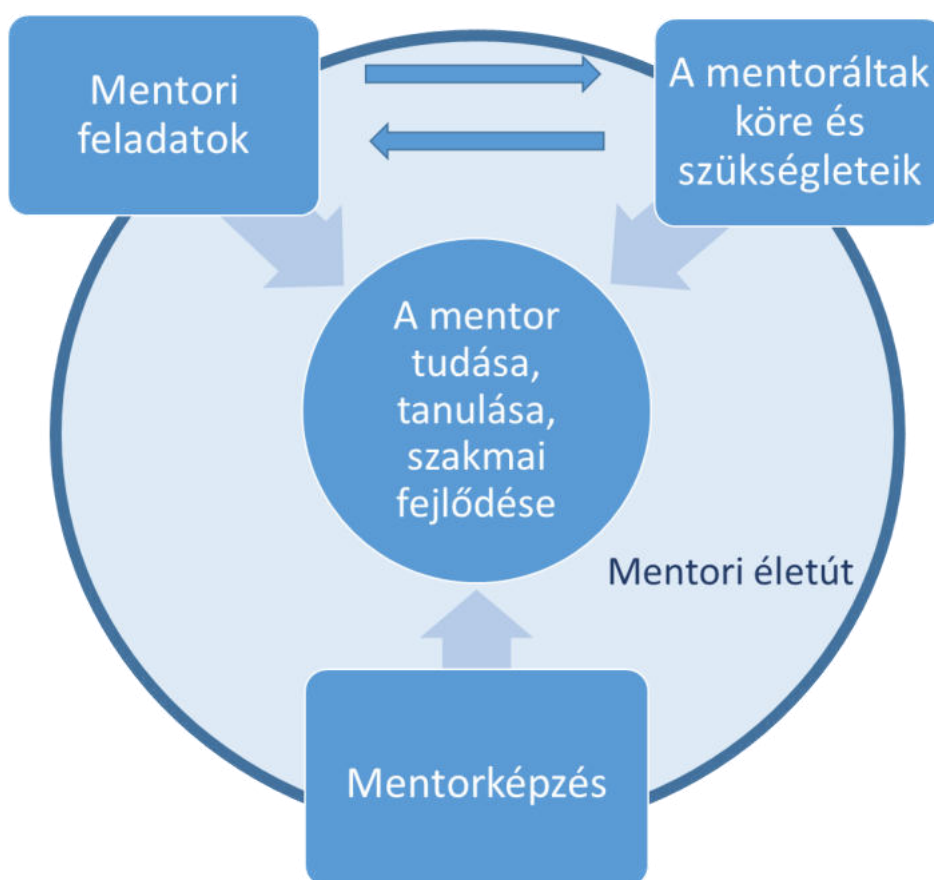
- a reflektivitással kiegészített szakmai-szakmaszocializációs elem erősebb hangsúlya az érzelmi-személyes háttérbe szorulása mellett,
- a mentor magára maradása és szakmai felelősségének növelése a gyakornokok indukciós folyamatában (mivel a többi alrendszer a gyakornokok támogatására nem épült ki, a pedagógushallgatók számára viszont az anyaintézmény biztosítja a szakértői és a társak általi támogatást, az önreflektív tevékenység mindkét csoport esetében kötelező),
- ugyancsak magára maradt a mentor mentori tevékenységének minőségbiztosításában, hisz a szupervíziót és a folytatólagos mentori továbbképzést a rendszer nem biztosítja,
- a mentorokat hazánkban egyes források tanárképzőknek tekintik ugyan, ám ez a felfogás a hazai oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzusban még nem honosodott meg,
- az értékelés tekintetében a források szemlélete eltérő, a gyakorlatban a mentorok Magyarországon végeznek értékelő tevékenységet.

A második kutatási egységben azt vizsgáltam, miként befolyásolta a rendszerszinten kialakított mentorálási modell a hazai mentorképzésre a képzési szakleírások (a mentorképzés rendszerszintje) és a mentorképző intézmények képzési programjainak (a mentorképzés intézményi) szintjén. Ezzel kapcsolatban elmondható, hogy a rendszerszinten kialakított hazai modell a mentorképzést mind a szakleírások, mind a képzési programok szintjén áthatja,

- a hazai mentorképzés a szakmai és szakmaszocializációra fókuszáló reflektivitással kiegészített gyakornoki-kompetencia alapú modellt közvetíti a mentorok felé (a humanisztikus modellekkel kapcsolatos tartalmak megjelennek, de nem hangsúlyosak a képzésben),
- képzési kimeneti követelményekben gondolkodik,
- gyakorlati jellegű,
- elsősorban szakértői – nem tanárképzői – identitást kialakítását célozza.

A mentorálásról hazánkban elmondható, hogy több szempont mentén is elindult a professzionalizálódás útján, és ezek között a mentorképzésben folytatott tanulás és szerzett tudás fontos szerepet játszik.

Ezt követően a kutatás harmadik egységében két szakaszban (kvantitatív és kvalitatív) vizsgáltam a mentorok tanulásának egyéni-személyes szintjét mesterpályázataikból nyert adatok segítségével. (A kutatás felépítését a 28. ábra szemlélteti.)



28. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők IV. – A mentorok egyéni-személyes tanulása és szakmai fejlődése

A MEK-kutatás teljes mintájának és mentori almintájának összevetése alapján elmondhatjuk, hogy a minta nagyon sok szempontból homogénnek tekinthető (vö. Pesti & Szivák, 2020). A két minta között a legtöbb területen mutatkozó 1-3%-os eltérés csekély, szinte elhanyagolható. A mentorok a szakmai fejlődés legtöbb területén a mesterekkel közel azonos aktivitást mutatnak, míg a tudásmegosztásban sokkal magasabbat – a mérésben azonban alacsonyabbat. A mentorpedagógusok pályázati anyagaiban szignifikánsan nagyobb arányban jelentek meg az alábbi, mentorálással összefüggő területek, tevékenységek, eredmények:

- (szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák,
- foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése
- kollégák együttműködése és egymástól való tanulása,
- a pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység, valamint
- a nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió (vö. Sallai, 2015).

A kvalitatív elemzés eredményei szerint a mentorok a magukévá tették és elfogadják a mentorálás hazai rendszerszint és a mentorképző intézmények, a mentorképzés által közvetített modelljét, a reflektivitással (és valamelyest a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell elemeivel) kiegészített gyakornoki–kompetenciaalapú modellt, a mentorok többsége ezt viszi tovább mentori tevékenységeire és a mentorált szakmai fejlődésének támogatására vonatkozó terveinek leírásában. E leírásokban a szakmai, és szakmaszocializációs fejlődés támogatásának szempontjai dominálnak, a személyes-érzelmi támogatás (a pályakezdés nehézségei) háttérbe szorul, gyakrabban nem is jelenik meg. (Felsejlik mindezek mögött egy számos tekintetben azonos, közös pedagógiai kultúra is, melyben minden kölcsönös kritika ellenére osztoznak a rendszerszintet irányító oktatáspolitikusok, a neveléstudományi kutatók, a felsőoktatási pedagógus- és mentorképzők, valamint a mester-mentor pedagógusok.)

A mester-mentorok esetében mind a mentori szerep- és feladatkör, mind az ehhez szükséges tanulás és szakmai fejlődés felvállalása tekintetében számos egyéni-személyes és intézmény felől érkező motivációs tényező volt kimutatható. Ezek közül kiemelkedik

- a szakmai kiválóság igénye, és
- a szakmai fejlődés és tanulás igénye,

A mentorok tanulását leginkább

- a rendszer által közvetített intézményi igények és szükségletek,
- a személyes igények, vágyak kielégítése,
- a mentorálás melletti erős elköteleződés, továbbá
- a mentoráltak szükségleteinek kielégítése és a hitelességre való törekvés motiválták.

A mentori szerepértelmezés sok tekintetben nagyon hasonlónak és a gyakornoki–kompetenciaalapú modellhez illeszkedőnek bizonyult, a mentorok tevékenységüket (a mentorált kompetenciafejlődésének támogatását) a tanóra tervezése, vezetése, ennek során módszertani mesterfogások, eljárások alkalmazásának, bemutatásának széles skálája, értékelése, valamint a reflexió, a szakmai és az intézményi szocializáció támogatása köré építették. A mentorok szerepértelmezését bizonyos tevékenységek, kompetenciák (például szakhoz kötődő kompetenciák, tanulói tevékenység értékelése) esetében befolyásolta a mentoráltak köre. Érdekes volt megfigyelni, hogy a mentoráltak különböző csoportjait támogató mentorok milyen differenciáltan gondolkodtak mentori tevékenységükről, szerepükről.

A mentorok többségénél az erős pedagógusi identitás mellett felépült, vagy felépülni látszik a mentori identitás. Ennek kialakulásában fontos szerepet játszik a mentorként

- eltöltött idő, és ehhez kapcsolódóan a mentori szerep gyakorlásának gyakorisága/intenzitása,
- a mentori tapasztalatok, tanulmányok, formális és informális tanulás, és
- az elköteleződés (a mentorálás fontosságának, hasznosságának megtapasztalása saját tevékenység eredményeképp, mentori sikerek, pozitív visszajelzések, a mentori ágencia érzésének kialakulása, megélése).

A kódolás második szakaszának során a mentorok csoportján belül alcsoportok rajzolódtak ki, melyek a következők voltak:

- gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok,
- a pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok,
- pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán, alkalmilag közreműködő (intézményekben dolgozó) mentorok.

Az elemzés szerint a mentorok pedagógiai kompetenciái hasonlóan fejlettek, és általában azonos területeken értek el nagyon magas, illetve kevésbé kiemelkedő értéket. A kompetenciák fejlesztését szolgáló tanulási utak azt is megmutatják, hogy az egyes kompetenciák többnyire nem egymástól függetlenül, hanem egymással összefüggésben fejlődnek. Az egyes kompetenciák fejlődése egymástól lényegesen eltérő tanulási utak és aktusok során, illetve ezek számos kombinációjában történik, mehet végbe, és amelyek a 25-30-40 éves szakmai út során jelentős mértékben kiegyenlítik egymást. Így amelyik kompetencia az egyik úton kevésbé fejlődhet, az más úton magas fejlettséget érhet el. Szintén a hasonlóság irányába hat az azonos oktatáspolitikai kontextus, azaz a rendszerszint befolyása, amely erősen központosított jellegénél fogva a sok tekintetben nagyon különböző intézmények, és ezek pedagógusai között számos különbséget elsimított.

A szakmai életutak beható tanulmányozása és lineáris ábrázolása azonban rámutatott néhány sajátos különbségre:

- a gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok és vezetőpedagógusok folyamatos támogatást kapnak fejlődésükhöz képzőintézményüktől (folyamatos továbbképzést, a kar oktatóval közösen folytatott képző-, továbbképző- és kutatómunkát, egyéb tanulási és fejlődés lehetőségek biztosítását. A folyamatos mentorálás, mentori tanulás lehetősége és

a felsőoktatási tanárképzéssel, tanárképzőkkel való folyamatos és intenzív kapcsolat és együttműködés hozzájárul a mentori és a tanárképzői identitás kialakulásához, megerősödéséhez és fejlődéséhez. A gyakorlóintézményi jelleg és a vezetőpedagógusi státusz a mentori tanulásnak állandó irányt ad, a rendszer felől érkező ad hoc jellegű hatásokat, folyamatokat tompítja, csillapítja.

- Ezek a lehetőségek a pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt vevő (de nem gyakorló-) intézmények mentorpedagógusai számára csak részben vagy korlátozottan, az ilyen módon a felsőoktatási pedagógusképzéshez nem vagy csak alkalmilag kapcsolódó mentorok számára szinte egyáltalán nem elérhetők. Nekik ezt a tudást más forrásból kell pótolniuk. Mentori fejlődésüket egyszerre segíti és gátolja, hogy számos mentoráláshoz nem kapcsolódó intézményi feladatban kell részt venniük. Esetükben a fent bemutatott „lengéscsillapító” hatás az intézmény részéről nem jelentkezik. A gondolkodás szintetizáló folyamatai révén utólag a tanulási tevékenységek mégis egy folyamatos és töretlen, bár szerteágazó szakmai tanulási és fejlődési út állomásaiként értelmeződnek, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok különböző csoportjai között a különbségek az eredmények szintjén számos tekintetben kiegyenlítődnek.

VII. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Doktori kutatásaim eredményei alapján az alábbi következtetéseket vonhatom le, illetve javaslatokat kívánom tenni:

A mentori munkát és tevékenységet szakmailag támogatni kell. Ennek formái lehetnek: folytatólagos mentori továbbképzések, szakmai fórumok (online és offline egyaránt – e tekintetben nagyon fontos szerepe lehet a Tanárképzők Szövetségének) –, valamint a szupervízió biztosítása.

A mentori tanulás folyamatosságát, tervezettségét és tervezhetőségét támogatni, biztosítani kell, nem csak a folytatólagos mentori továbbképzés értelmében, hanem a szakmai életpályán értelmezett folytonossága tekintetében is. Így a mentorok tanulása tervezettebb lehetne, jobban szolgálhatná mentori kompetenciáik tervszerű fejlődését. (Kérdés, mennyire tudja ezt támogatni az életpályamodell.) Egyben javaslom a már gyakorlott, de mentorképzésben nem részesült mentorok számára az egyéni tanulási utak biztosítását, gyakorlatuk figyelembe vételét, de nem javaslom a mentori képzés teljes mellőzését.

A társak támogatásának kiépítése fontos és hasznos lenne hazánkban a mentoráltak és a mentorok számára egyaránt – elsősorban tanulásuk és szakmai fejlődésük, tapasztalatszerjük és mentális egészségük támogatásának érdekében.

A mentori munkára és a tanulásra biztosítani kell a megfelelő időkeretet, mert a mentorok túlterheltek. Ez mentori munkájukat, a mentorálás eredményességét, mentori tanulásukat, önreflektív tevékenységüket és mentális egészségüket egyaránt negatívan befolyásolhatja.

A mentori munka elismerése hazánkban anyagi, erkölcsi és szakmai értelemben, valamint az idő és a tanulás tekintetében sem megfelelő. Ezen mihamarabb változtatni kellene, elismerve a mentorok ilyen irányú jogos igényeit, mert ezek hiányában nem várható el a mentori feladatok felvállalása, és magas színvonalú teljesítése.

A mentori identitás kialakítását és kiteljesítését támogatni kell. Ennek kiváló eszközei lehetnek a szakmai fórumok (mint például a Tanárképzők Szövetsége), konferenciák, közös tudásbázisok (például a Pedagógusképzés című lap), ezek gondozása, valamint az esetlegesen megalapítandó szakmai díjak, amelyek mind segíthetnék a mentori tevékenység professzionalizálódását is. Ezzel kapcsolatban időszerű volna a hazánkban a felsőoktatási pedagógusképzők nézőpontváltása, és a mentorok pedagógusképzőkkénti elfogadása – ezt a felfogást tükrözi Falus és Estefánné (2015) kötetének bevezetője. Ez az elfogadás a gyakorlóiskolák vezetőpedagógusaival kapcsolatban már létezik, de a mentorok további csoportjaira is ki kellene terjeszteni. Ez a mentorok tanárképzői identitásának kialakulását

támogathatná. Ez nem csak a mentorok önbecsülésének növekedése miatt lenne üdvös, legnagyobb előnye a pedagógusképzés és a gyakorlat közötti hírhedt szakadék – amelynek áthidalása a mentorálás egyik célja – feltöltése lehetne az álláspontok közeledése, a közös célok megfogalmazása, elfogadása által és érdekében.

A mentorok tanulását hathatósan támogathatja a kutatói tevékenység, ezért a mentorok kutatásokba való bevonása számukra is hasznos lehet, miközben jelentős eredményeket hozhat kutatótársaik számára is. Számos előnye lehet annak, ha ezek a kutatótársak mentoráltak vagy kollégák. A felsőoktatási pedagógusképzőkkel és a neveléstudományi kutatókkal közös kutatások szintén mindkét fél számára előnyösek és tanulságosak lehetnek, és elősegíthetik a két fél közötti kommunikációt, ami előnyös lehet a mentoráltak szempontjából is.

A mentori kommunikációra biztosítani kell a megfelelő időt. A pedagógusképző intézménnyel való rendszeres, egyenrangú és kölcsönös megbecsülésen alapuló kommunikáció által a mentorálás folyamatának eredményessége lényegesen növekedhet, továbbá fölösleges adminisztrációs munkától és ezzel kapcsolatos aggodalmaktól, stressztől kímélheti meg a folyamat összes résztvevőjét, de főleg a mentoráltakat.

A mentorok hatékonyan – a jelenleginél hatékonyabban – tudnák támogatni a pályakezdők mellett tapasztalt kollégáikat is a hazai pedagógusokat különösen foglalkoztató szakmódszertani kultúraváltásban. Érdemes volna kutatásokat végezni azzal kapcsolatban, vajon hogyan lehetne e folyamatot úgy ösztönözni, hogy ne ütközzön a pedagógusok és a mentorok ellenállásába, egyben megvizsgálni, miképp lehetséges ennek ellentételezése, honorálása a mentorok számára.

A mentorálás személyes-érzelmi támogatás nélkül is sokat segíthet, de csak bizonyos (leginkább szakmai) problémák kezelésében. A jövőben mindenképpen szükséges volna a személyes-érzelmi mentori támogatás kérdésének további vizsgálata: Vajon tényleg olyannyira elhanyagolt eleme ez a mentorálásnak, ahogyan kutatásom eredményei mutatják, vagy csak nem írnak róla a mentorok? (Úgy gondolom, az utóbbi a valószínűbb.) Ha így van, és ha nem, mi, mik ennek az oka, okai? Mi a személyes-érzelmi támogatásról, annak jelentőségéről a mentorok, és mi a mentoráltak véleménye? Ennek kiderítése érdekében más kutatási módszerek (például interjú, fókuszcsoportos interjú, megfigyelés, reflektív technikák stb.) alkalmazására lenne szükség. Ha a kutatások e téren hiányról számolnának be, jelen kutatás szerint a mentálhigiénikusi szakvizsgás továbbképzés egyes elemeinek a mentorképzésbe való beépítése hasznos lehet.

Szükséges volna a mentorálás eredményességének vizsgálata a továbbiakban. E munkában hasznos kiindulópontot jelenthetnek Sallai és munkatársainak (2015) kutatásai, ám azokat folytatni kellene és kiterjeszteni a pedagógushallgatók és –jelöltek mentorálásra is.

Az előző kérdéshez kapcsolódóan érdemes lenne ismételt felülvizsgálni, mennyire és miben tudja segíteni pályakezdő kollégáját a nem azonos szakos mentor. Kutatásaim ugyanis arról győzték meg, hogy a mentoráltak (pályakezdők és nem pályakezdők egyaránt) a közelebbi, azonos területen dolgozó kollégáktól remélik fejlődésük hathatós támogatását, továbbá a mentor és a mentorált együttműködésének megszervezése is gördülékenyebbnek látszik ilyen esetekben (vö. Sallai, 2015).

Javaslom az életpályamodell felülvizsgálatát és korrekcióját, a mentorok és általában a pedagógusok esélyegyenlőségének megteremtését az életpályamodellben, hogy az ne csak a kiemelt iskolák pedagógusai számára kínáljon szakmai előmeneteli lehetőségeket, és valóban képes legyen az életpálya teljes kontinuumában perspektívákat kínálni a pedagógusoknak. Ez talán közelebb vinne a tanulók esélyegyenlőségének megteremtéséhez, mint a jelenlegi törekvések jelentős része.

Javaslom a hazánkban már meghonosodott folyamatos szakmai fejlődés fogalom újragondolását. Kutatásaim alapján úgy látom ugyanis, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése élet- és tanulási útjukon gazdag és szerteágazó, de számos tekintetben nem tekinthető folyamatosnak, így a szakmai tanulás és fejlődés kifejezés használata talán pontosabb volna.

Végezetül, mint kutatásom korlátai között említettem is: kutatásom eredményei – annak elemszáma és a minta összetétele miatt – a hazánkban tevékenykedő mentorok tanulásával kapcsolatban csak korlátozott mértékben általánosíthatók. Ezért mindenképpen hasznos volna a kutatás folytatása és kiterjesztése a nem mester mentorpedagógusokra is. (Ez egyben a kutatás folytatására ösztönöz.) Ez a kutatás megmutathatná:

- Vajon nagyobb mintán kimutatható-e különbség a mentorok egyes csoportjainak (nem feltétlenül az itt vizsgált csoportok) tanulása között?
- Érvényesül-e a mester-mentorok körében tapasztalt kiegyenlítő hatás a fiatalabb mentorok esetében?

Ez egyben arról is felvilágosítást adhatna, milyen speciális, differenciált támogatást igényelnek a mentorok egyes csoportjai eredményes feladatvégzésük és tanulásuk, szakmai

fejlődésük érdekében, és felveti a folytatólagos mentorképzés moduláris megvalósításának kérdéseit.

Felhasznált irodalom:

- A Bolognai Nyilatkozat (Az európai felsőoktatási térség) Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata.* Bologna, 1999. június 19.
http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/archivum/bologna/a_bolognai_nyilatkozat_szovege/
- Adhikari, B. (2016). *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development.*
https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development
- AIR (2015). *Teacher Induction and Mentoring Brief* (2015).
<https://lincs.ed.gov/publications/te/mentoring.pdf>
- Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára* (2009).
<http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337>
- Altmisdort, G. (2016). *An Analysis of Language Teacher Education Programs: A Comparative Study of Turkey and Other European Countries.* *Canadian Center of Science and Education.* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106648.pdf>
- Anderson, P. (2016). *Preparing Learning Teachers: The Role Of Collaborative Inquiry.* *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 20-35.
<https://pdfs.semanticscholar.org/8385/bb97c92ead3cc219691984ae2d7a875d9cfc.pdf>
- Anzenbacher, A. (1996). *Bevezetés a filozófiába.* Herder Kiadó, Budapest.
- A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról (2007/C 300/07)*
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.300.01.0006.01.HUN&toc=OJ:C:2007:300:TOC
- A Tanács következtetései (2014. május 20.) a hatékony tanárképzésről (2014/C 183/05)*
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2014.183.01.0022.01.HUN#ntr2-C_2014183HU.01002501-E0002 Utolsó letöltés: 2016. január 9.
- A Teacher's Guide to Effective Mentoring.* (2017). The Northern Territory Department of Education.
https://education.nt.gov.au/data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf
- Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának koncepciója* (ELTE, TKK, 2016)
<http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/%C3%B6sszef%C3%BCgg%C5%91-egy%C3%A9ni-gyakorlat-koncepci%C3%B3ja.pdf>
- Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram.* Brüsszel, 2002. február 20.
<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>

- Az Európai Unió Tanácsa (2001). Az Oktatási Tanács jelentése az Európai Tanács felé „Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései” címmel. http://epa.oszk.hu/02100/02169/00030/pdf/2006_X_1-2_18_170-187_EU_oktatas.pdf
- Bakonyi, A. (2009). Kistanár? Hallgató? Leendő pedagógus? Tanárjelölt? Tanítási gyakorlatokon a várpalotai Magániskolában. *Tani-tani*, 2, 46-50. http://www.tani-tani.info/092_bakonyi
- Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (2011). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>
- Balázs, É. & Mártonfy, Gy. (2011). Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Eds.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 35-68). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>
- Ball, D., & Cohen, D. (1999): Developing Practice, Developing Practitioners. In Darling-Hammond, L., & Sykes, G.(Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc.
- Balogh, L. & Révész, Gy. (2019). Tehetségmodellek mint a fejlesztőprogramok kiindulási alapjai. In Szabó, Zs. (Ed.), *A tehetség kézikönyve*, (pp. 44-79). Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: McKinsey & Company (2007). Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? (Barber, M. & Mourshed, M.), London: McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berg, S. A., & Chyung, S.Y.Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244. <https://doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Biggs, J. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research & Development*, 12(1), 73-85. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Bikics, G. (2011). Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés*. pp. 181-206. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaaalkalmassag_kompetenci...
- Bordás, A. (2016). A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, 24(4), 211–239. https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf_123
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

<https://pdfs.semanticscholar.org/9e34/3b3aca16f120d7f6406c1ea3ec1d0732d1dd.pdf? ga=2.106727171.1804435479.1574147014-1576983148.1571648816>

Bullough, Jr., R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155. <https://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2013-fall-bullough.pdf>

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1. <http://dx.doi.org/10.1086/448619>

Bruner, J. (2005). *Valóságos elméletek, lehetséges világok*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Bús, E. (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. PhD értekezés, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/9795/1/BusE_disszertacio.pdf

Burns, T. & Köstler, F. (2016). Modern governance challenges in education. In Burns, T. & Köstler, F. (Eds.), *Governing Education in a Complex World*, (pp. 19-39). Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-en#page1

Butler, D. L. (2003). Structuring Instruction to Promote Self-Regulated Learning by Adolescents and Adults With Learning Disabilities. *Exceptionality*, 11(1), 39-60, https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101_4

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-Regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, (15), 79–92.

Caena, F. (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf

Calderhead, J. (1994). Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, (1), 1–8.

Cedefop (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>

Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and Constructivist Methods. In Denzin, N.K. – Lincoln, Y.S. (Eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. (pp. 397-412) New York: The Guilford Press. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf

- Chu, Y. (2019). Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 251-271.
- Ciga E., García E., Rueda M.I., Tillema H., Sánchez E. (2015) Self-Regulated Learning and Professional Development. In: Tillema H., Westhuizen G.J., Smith K. (Eds) *Mentoring for Learning*. Rotterdam: Sense Publishers. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-058-1_12
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000): Teachers’ professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16(1), 81–101. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed407382.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching Quality Matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95-98. <https://doi.org/10.1177/0022487102250283>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001): The professional development of teachers in the united States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2). 223–248. <https://doi.org/10.1080/02619760120095615>
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Coolahan, J. (2007). Tanárképzés és pedagógus karrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/5. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L’Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2015). Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 157-159.
- Cubukcu, Z. (2012). Teachers’ evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133(1), 49-66.
- Czető, K. (2010a). Mentorálás öt észak-európai országban. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet*. (pp. 127-138). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- Czető, K. (2010b). Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, II. kötet, (pp. 29-44). <https://docplayer.hu/16350301-A-mentorfelkeszites-rendszere-probaja-a-mentorkepzes-szakterületi-elokeszítése.html>

- Czető, K. (2020). *Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. Neveléstudomány*, 2020(1), 83-97. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_83-97.pdf
- Csapó, B. (2015). *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek*. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_kutatosalapu_tanarkepzes_nemzetkozi_tendenciak_es_magyarorszagi_lehetosegek.pdf
- Csapó, B., Csíkos, Cs. & Korom, E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, (3), 45-52.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives* 8(1), 1-44. https://www.researchgate.net/publication/240273279_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_A_Review_of_State_Policy_Evidence
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters? Educational Leadership: *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 66(5), 46-53. https://www.researchgate.net/publication/228625772_Research_ReviewTeacher_Learning_What_Matters
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Day, C. (1999) *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES. <https://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, (16), 7-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360701877743>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- De Vries, S., Grift, W., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213-231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York D.C.: Heath and Company.
- Di Blasio, B., Paku, Á. & Marton, M. (2013). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában.
https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_kapuor?itemNo=1
- Dömsödy, A. (2010). Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005-2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, II. kötet, (pp. 29-44). <https://docplayer.hu/16350301-A-mentorfelkeszites-rendszere-probaja-a-mentorkepzes-szakterületi-elokeszitese.html>
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 46-120). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2008). The Significance of the European Commissions' Policy Paper 'Improving the Quality of Teacher Education': Perspectives of Estonian Teachers, Teacher Educators and Policy Makers. In Hudson, B. & Zgaga, P. (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 20004(26), 247-273. <http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussel. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- European Commission (1996). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- European Commission (2000). *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról*.
- European Commission (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>
- European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- European Commission (2012a). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions.

- COM(2012) 669 final. Strasbourg. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2012b). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. SWD (2012) 374 final. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2012c). Commission Staff Working Document. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. (Caena, F.) https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission (2019). *Oktatás és képzés, 2020. Az „Oktatás és képzés, 2020” munkacsoportok főbb tevékenységei (2016-2017)*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_hu.pdf
- European Council (2000). Presidency Conclusions. Lisbon. 23 and 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Council (2001). Presidency Conclusions. Stockholm. 23 And 24 March 2001
- "Education & Training 2010" The Success of The Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.) Brüsszel, 2004. március 3. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%206905%202004%20INIT>
- European Parliament (2008). *Report on improving the quality of teacher education*. (2008/2068 (INI)). Committee on Culture and Education: Rapporteur: Maria Badia i Cutchet. <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect>

- Eurostat (2017). Teachers in the EU. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20171004-1>
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Evetts, J. (2008). Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. *European Societies*, 10(4), 525-544.
- Fábián, Gy. (2011). Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 2011(12), 10-22.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2001/2. 21-28. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf
- Falus, I. (2004a). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004(3), 359-374.
- Falus, I. (2004b). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Falus, I. (2005). Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 2015(1), 5-16. https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-1
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (2009). A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In Szegedi, E. (Ed.), *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek. Támponatok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*, (pp. 7-16). Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/kompetencia_tanulasi_eredmenyek_issuu_xs.pdf
- Falus, I. (2010a). A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 2010(1), 17-34. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf
- Falus Iván (2010b): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/KKK_fejlesztés.doc
- Falus, I. (2011). *Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyakepzes_kompetenci...
- Falus, I. (2014). A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2. köt. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, (pp. 157–167). http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/07-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf

- Falus, I. (2015). A gyakornoki év egészének és egyes komponenseinek megítélése. In Sallai, É. (Ed.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, (pp. 229–244). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Falus, I. & Estefánné, Varga, M. (2015). *A pedagógusképzők kompetenciái*. Módszertani kiadványok. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
<http://epednet2.ektf.hu/download.php?file=2565>
- Fáyiné, Dombi, A., Herbszt, M., Kovács, K., Soós, K., Sztanáné Babics, E. (2015). *Szakmai ajánlás*. Szeged.
http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/mentor/Fayne_Herbszt_Kovacs_es_masok_Szakmai_aj_nlas_a_mentori_es_tutori_rendszerek_mukodtetesere.pdf
- Fazekas, Á. (2014). Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014(1-2).
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-unios-oktatásfejlesztés-uj-feltetelei?abstract#main-content>
- Feeney Johnson, K. (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. London: SAGE Ltd.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 2015(3), 31-47.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf
- Fehérvári, A. (2016). Intézményvezetők a pályakezdő pedagógusokról. In Kállai, G. (Ed.), *Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben*, (pp. 23-32). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. & Zeichner, K. (1993). *Are Mentor Teachers Teacher Educators? A revised version of a paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, April 1990.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.9580&rep=rep1&type=pdf>
- Fejes, J. B. (2007). Online tanulóközösségek. *Iskolakultúra*, 2007(4), 32-37.
http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2007_Online.isk.pdf
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gavle: University of Gavle.
<http://www.emu.dk/sem/stu/ny>, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf>
- Frey, M. (2004). Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája.
http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Frey_I.pdf
- Gács, J. (2005). A lisszaboni folyamat: Rejtélyek, elméleti problémák és gyakorlati nehézségek. <http://econ.core.hu/doc/dp/dp/mtdp0501.pdf>
- Gál, Gy., Singer, P., Simon, G., & Szabados, T. (2014). *Mentor-gyakornok pilotprogram*. Zárótanulmány. Összeállította: Singer, P. Budapest: OFI.

[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram -
zarotanutmany.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_zarotanutmany.pdf)

- Gazdag, E., Nagy, K. & Szivák, J. (2019). "I Spy with My Little Eyes...": The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60-75. <https://translate.google.com/translate?hl=hu&sl=en&u=https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035518313090&prev=search>
- Gelencsér, K. (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, (1), 143–154. http://szociologia.hu/dynamic/szemle_elem_feltoltes_70.pdf
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. https://www.researchgate.net/publication/277919765_Peer-group_mentoring_as_a_tool_for_teacher_development
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gergen, K., & Gergen, M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. *Advances In Experimental Social Psychology*, (21), 17-56.
- Giroto Júnior, G. & Fernandez, C. (2013). *Following Early Career Chemistry Teachers: The Development of Pedagogical Content Knowledge from Pre-Service to a Professional Teacher*. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 57–73.
- Glaserfeld, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London, Washington D. C.: Palmer Press.
- Goldrick, L. (2016). *Support From The Start. A 50-State Review of Policies on New Educator Induction and Mentoring. Policy. Report*. New Teacher Center. <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf>
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Gordon Győri János (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Budapest: Gondolat-Infonia.
- Gordon Győri János (2010). Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet*. (pp. 139-160). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- Gönczöl, E. (2012). *Trendek és fordulópontok - a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében*. <http://ofi.hu/trendek-es-fordulopontok-magyarorszagi-pedagogusok-tovabbkepzesi-rendszerenek-mukodeseben>
- Görgőy, R. (2015). Élettörténet és identitás a szociális reprezentáció és a narratív pszichológia felől. *Kultúra és Közösség*, (4), 3. http://epa.oszk.hu/02900/02936/00022/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2015_03_005-012.pdf

- Guskey, T. R. (1991). *Enhancing the effectiveness of professional development programs. Journal of Education and Psychological Consultation, 2(3), 239-247.*
- Hafnérné E. I. (2016). Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio, 2016(3), 203-211.*
http://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf
- Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K. & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal, 6, 935-954.*
- Halász, G. (2002). Nemzetközi hatások a közoktatásban. In *Szakmai napok 2002*. OKI.
<http://ofi.hu/halasz-gabor-nemzetkozi-hatasok-kozoktatasban>
- Halász, G. (2003). Az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének célja az Európai Unió új oktatási Munkaprogramjában. *Új Pedagógiai Szemle, 2003(5).*
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-oktatasi-es-kepzesi-rendszerek-minosegenek-es-eredmenyessegenek-celja-az>
- Halász, G. (2008). *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek.* Oktató és Fejlesztő Intézet, Budapest: OFI. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm
- Halász, G. (2009). Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés, 2009(2-3), 7-36.* https://issuu.com/heju/docs/2009_2-3
- Halász, G. (2010). A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
- Halász, G. (2011). Oktatáspolitikai az első évtizedben. In Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Eds.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 17-34). Budapest: Oktató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>
- Halász, G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Halász, G. (2013). Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló divat. In Kraiciné Szokoly M., Pápai, A. & Perjés, I. (Eds.), *Pedagógikum. Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere című kutatóegyetemi alprojekt eredményei*, (pp. 13-26). Budapest: Eötvös Kiadó.
http://www.eltereader.hu/media/2013/10/Pedagogikum_READER.pdf
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása.* Budapest: Oktató Hivatal. http://halaszg.ofi.hu/download/OH_Palyamotivacio.pdf
- Hanushek E. A., Rivkin, S. G., & Kain J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica, 73* No. 2. 417-458.
<http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching, 6(2), 151-182.* <https://doi.org/10.1080/713698714>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2002). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1):50-56. DOI: 10.1207/s15430421tip3901_8
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. In Fransson, G. & Gustafsson, C. (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, (pp. 107-124). Gavle: University of Gavle. <http://www.emu.dk/sem/stu/ny>, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf>
- Helman, L. (2006). What's in a conversation? Mentoring stances in coaching conferences and how they matter. In B. Achinstein & S. Z. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*, (pp. 69–82). New York: Teachers College Press.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, Th. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049–1058. Retrieved from http://norssiopie.fi/norssiopie/mentoring/aineistot/pdf_materials/hennissen_clarifying_preservice_teachers_perceptions.pdf
- Hercz, M. (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban I. (Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája). *Iskolakultúra*, (3-4), 96–123. https://www.researchgate.net/publication/314222047_Professzionalis_tanarkepzes_az_Europai_Unioban_I_Finnorszag_Hollandia_Nemetorszag_es_az_Egyesult_Kiralysag_peldaja
- Hermann Z. et al. (2009). *Pedagógusok Az oktatás kulcsszereplői*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.
- Higher Education Academy (2011). The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf
- Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, (4), 22-38. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
- Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Howard, C, Carroll, J., Owens, J., & Landstone, D. (2020). *The School Mentor's Guide: How to mentor new and beginning teachers*. London: SAGE Publishing Ltd.
- Hrubos, I. (2011). A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 2011, 347-361.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91, 31-57. <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>
- Hunya, M. & Simon, G. (2013): *A gyakornokok támogatása – Szakirodalmi összefoglaló* (Nyilvános munkaanyag). https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf

- Hunyadi, Gy. (2009). A bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: kilengő mérlegelés. *Educatio*, 2009(3), 317-334.
- Hunyadi, Gy. (2010). *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003—2010. Budapest: Eötvös Kiadó.
http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/2_Pedagoguskepzes_a_magyar_bolognai_rendszerben.pdf
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London – New York: Routledge.
- Imre, A. & Imre, N. (2016). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükröben. In: Kállai, G. (Ed.) *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*; 88, 28–40.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs
- Jankó, K. & Szemerszki, M. (2016). A mentorok szerepe a szakmai és munkahelyi szocializáció *kezdő szakaszában*. In: Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*, (pp. 53-78). Budapest: OFI.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- [Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről \(2009\). Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag Budapest, 2009. április 21. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv10/17_javaslatok_az_utolso_feleves_gyakorlatra.pdf](#)
- Jokinen, H., Morberg, A., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In, Fransson, G. & Gustafsson, C. (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, (pp. 76-106). Gavle: University of Gavle.
<http://www.emu.dk/sem/stu/ny>, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf>
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, (4)1.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2009.4.1.4>
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish

- students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Kagan, D. M.(1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kállai, G. & Sági, M. (2016). „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz” – pályakezdő pedagógusok a gyakornoki rendszerről. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól.* (pp. 79-108). Budapest: OFI http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Kálmán, O. (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus, I. (Ed.) *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés,* (pp. 139-162). Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Kálmán, O. (2011b). A tanulásközpontúság. In Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy.: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója,* (pp. 89-116) Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
- Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely,* (2), 15-23. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiaruhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_15-22.pdf
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitásalakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány,* 2019/1. 74-97. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelstudomany_2019_1_74-97.pdf
- Kálmán, O. & Kopp, E. (2014). Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii1/31_nemzetkozi_tapasztalatok_elemzese_a_tanitasi_s_az_sszefuggo_egyeni_gyakorlat_teren.pdf
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges.* New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulószervezési forma. *Neveléstudomány,* 2017(3), 31-49. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_3_31-49.pdf
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* (pp. 193–215). Budapest: Ecostat.
- Kasesalu, A., Piht, S., Lehist, P., & Raus, R. (2011). Does Initial Teacher Education Meet the Real Needs? In. Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (Eds.) *Developing Quality Cultures In Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance.* Tallinn: OÜ Vali Press. http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40578/Archimedes_teacher_education.pdf?sequence=1

- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. Watermans Printers. UCC.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Unpublished Thesis; Leiden University Graduate School of Teaching.
https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15750/CH_binnenwerk_def%282%29.pdf?sequence=1
- Key Data on Education in Europe 2009*. Audiovisual and Culture Executive Agency P9 EURYDICE
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4(33), 35-49.
https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2006-3-4
- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 11-45). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kimmel, M. (2011). Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In Falus, I. (Ed.), *Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz*. Eger.
http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Kleinhenz, E., Wilkinson, J., Gearon, M., Fernandez, S., & Ingvarson, L. (2007). *The review of teacher education for languages teachers: final report*.
http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=teacher_education
- Kok, W. et al. (2003). *Jobs, Jobs, Jobs – creating more employment in Europe*. Report of the Employment Taskforce chaired by Wim Kok.
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eba3e718-ec56-4da4-8b01-0c9101c8d4ac/language-en>
- Kok, W. et al. (2004). *Facing the challenge The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok.
http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, (pp. 217–237). Berkshire: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
<https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

- Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: exploring the relations between self-study and emotion. In Loughran, J. J. et al. (Eds.), *Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. (pp. 785-810). GB.: Kluwer Academic Publishers.
- Kolosai, N. (2012). *Kisiskoláskor és történelmi idő – Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://docplayer.hu/113714366-Kolosai-nedda-kisiskolaskor-es-torteneti-ido-az-1950-es-evек-kisiskolaskorara-vonatkozó-narrativak-tartalomelemzése-doktori-disszertacio.html>
- Kopp, E. & Kálmán, O. (2015). Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.). *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*, (pp. 97-148) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii1/31_nemzetkozi_tapasztalatok_el-emzése_a_tanitasi_s_az_sszeffuggo_egyeni_gyakorlat_teren.pdf
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulás az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 2020(1), 62-82. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_62-82.pdf
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265-274.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 2004(1), 77-98.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2010(26), 98-106.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405, DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, Th. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York: Routledge.
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (1996). Refraining the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching*, 2(2), 161-190. https://www.researchgate.net/publication/233255998_Refraining_the_Relationship_Between_Teacher_Thinking_and_Teacher_Behaviour_levels_in_learning_about_teaching
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: How does it work? In Korthagen, F. A. J. et al. (Eds.), *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*, (pp. 175-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kotschy, B. (2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái. In: Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 156-176). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kotschy, B. (2009). Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 2009(3), 371-378.

<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf/510.pdf>

Kotschy, B., Sallai, É. & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf

Kovács, É. (2006). *Narratív biográfiai elemzés.* http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/index9bb1.html?option=com_tanelem&id_tanelem=840&tip=0

Kovács, I. V. (2004). A lisszaboni folyamat és az oktatás – Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március). *Új Pedagógiai Szemle*, 2004(július-augusztus)

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html> Utolsó letöltés: 2016. január 3.

Kovács, K. (2015). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása.* (pp. 89-99). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. <https://docplayer.hu/17236565-Mentori-kompetenciak-szerepek-tevekenysegek-egy-vizsgalat-tukreben.html>

Kovács, K. & Dombi, A. (2015). Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In Torgyik, J. (Ed.): *Százarcú pedagógia.* International Research Institute, Komárom. 319–331.

Krokkfors, L. (2007). Two fold role of pedagogical practice in research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi (Eds.), *Education as societal contributor: Reflections by finnish educationalist* (pp. 147-160). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 2004(3), 63-78.

Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, (3), 92-108. http://szociologia.hu/dynamic/SzocSzemle_2008_3_092_108_KucserCs.pdf

Kuhn, Th. S. (2000). *A tudományos forradalmak szerkezete.* Osiris Kiadó, Budapest.

Kutsyuruba, B., Godden, L. & Tregunna, L. (2013). *Early-Career Teacher Attrition and Retention. A Pan-Canadian Document Analysis Study of Teacher Induction and Mentorship Programs.* https://www.researchgate.net/publication/266674979_Early-career_teacher_attrition_and_retention_A_pan-Canadian_document_analysis_of_teacher_induction_and_mentorship_programs

Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct056>

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Langdon, F.J., Alexander, P.A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice; *Teaching and Teacher Education*; 44; 92-105.
- László, J. (2005). *A történetek tudománya*. Budapest: Új Mandátum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Theory of situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355-366. DOI: 10.1080/13611260500105592
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor Education: Challenging Mentors' Beliefs about Mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-10-2014-0034/full/html>
- Lejonberg, E. & Christophersen, K.-A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2), 45–63. <https://www.semanticscholar.org/paper/School-based-mentors%27-affective-commitment-to-the-Lejonberg-Christophersen/d8b5b795eb2ed1a1c5bae4874e4d9dda8cb7ab4b>
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 2020(1), 46-61. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_1_46-61.pdf
- Lenkovics, I. (2009). A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf
- Leu, E. (2004). *The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs*. Issues Brief, 1.
- Lipton, M. & Oakes, J. (2008). *A tanítással változó világ 1*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4). 509–536.
- Liu, S. (2014). *Excellent Mentor Teachers' Skills in Mentoring for Pre-Service Teachers*. https://www.researchgate.net/publication/287451709_Excellent_Mentor_Teachers%27_Skills_in_Mentoring_for_Pre-Service_Teachers
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer L., Steeves P., Wnuk S., Pinnegar E., & Clandinin D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early

- Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>
- M. Nádasi, M. (2009). Objektív tények – szubjektív kommentárok 12 pontban. In Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003-2008. Budapest: ELTE PPK.
- M. Nádasi, M. (Ed.) (2010-11). A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I–III. kötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In: M. Nádasi, M. (Ed.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I. kötet.* (pp. 9-15). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- M. Nádasi, M. (2011). A mentorképzés tartalmáról. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, III. kötet.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf
- Magyar Képesítési Keretrendszer honlapja: https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/ekkr
- Major, É. (2010). Mentorképzés Nagy-Britanniában. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I. kötet.* (pp. 31-46). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- Majoros, Gy. (2003). Polányi Mihály racionalitás kritikája. *Világosság*, 2003(3–4), 127-133.
- Malderez, A. & Bodóczy, C. (1999). *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer-Trainers.* (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge University Press.
- Marquardt, M. & Waddill, D. (2004). The Power of Learning in Action Learning: A Conceptual Analysis of How the Five Schools of Adult Learning Theories Are Incorporated within the Practice of Action Learning. *Action Learning Research and Practice*, 1(2), 185-202. https://wial.org/wp-content/uploads/The_Power_of_Learning_in_Action_Learning.pdf
- Mayer, J. (2007). A mentorokról, a mentorálásról és a mentorképzésről. *Tanuló Társadalom*, IV. 1-2.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (Eds.), *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education*, (pp. 69-85). London: Kogan Page.
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review Of General Psychology*, 5(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.1037//1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. (2006). *The Redemptive Self, Stories Americans live.* Oxford University Press.

- McAdams, D. (2008). American Identity: The Redemptive Self. *The General Psychologist*, (43)1.
<https://redemptiveself.northwestern.edu/docs/publications/2094657112490a0f25ec2b9.pdf>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (13), 145–164.
- Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teachermentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 1, 53–76. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Menter, J. & Murray, J. (2011). *Developing Research in Teacher Education*. Abinbdon, Oxon: Routledge.
https://books.google.hu/books?id=gYHaAAAAQBAJ&pg=PA2&lpg=PA2&dq=menter+reasons+for+educational+research&source=bl&ots=x92r4BcyBf&sig=ACfU3U11PzGJHYVbFgOX1U3LIFnGS_aaZQ&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwj8w_So16PnAhXwwosKHSUWBQEQ6AEwFHoECAkQAQ#v=onepage&q=menter%20reasons%20for%20educational%20research&f=false
- Mentoring New Teachers. A fresh look. How can renewed approaches to mentoring help new teachers?* https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/mentoring_new_teachers_2.pdf?1516727553
- Mészáros, Gy. (2012). Pedagógiai etnográfia. Egy meghatározás felé. In Németh András (Ed.), *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*, (pp. 77–86). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mezirow, J. (2009): An overview on transformative learning. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists– In their own words*. Routledge, London. 90–105.
- Mezőfi, V. (2015). *Felépüléstörténetek narratív elemzése. A gyógyulás élményének megjelenése szerhasználók és krónikus betegek élettörténeteiben*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://kekpont.hu/media/mezfi-virg_szakdolgozat.pdf
- Mihályi, I. (2005). Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/február pp. 85-96. <https://ofi.hu/tudastar/oktatas-kepzes-2010>
- Mihály, I. (2009): Kiegészés és motiválatlanság/motiválatlanság és kiegészés? *Tani-tani*, 1, 69-71. <http://www.tani-tani.info/091mihaly>
- Milotay, N. (2004). Az Európai Unió pedagógusképzési és -továbbképzési politikája. *Educatio*, 2004(3). 431-440. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/978
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory: a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 18(1), 17-30. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35-47. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>

- Molnár É. (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–79.
- Molnár, K., Nádas, M., Szivák, J. & Hunyadi, Gy.-né (2015). *A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése* (Koncepció). http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii2/29_a_mentortanrkpzs_tartalmi_tovbbfejlesztse_koncepcio.pdf
- Moos, D. C. & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*. <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/423284/>
- MOTEL-kutatás (2020). *Neveléstudomány*, 2020(1), 5-97.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- N. Kollár, K. (2008). Pedagógusok pályaképe, a képzéssel való elégedettsége és nehézségei. *Pedagógusképzés*, 2008(4), 7-34.
- N. Kollár, K. (2011). A tanárjelöltek pályaképe, a képzéssel való elégedettsége és nehézségei. *Pedagógusképzés*, 2011(1-2), 5-29.
- Nagy, K. (2009). Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Szociális Munka*, 2009(2), 85-105.
- Nagy, K. (2013). *A hospitálás helye, szerepe a pedagógusképzésben és – továbbképzésben*. (Szakdolgozat – BME, Iskolai Mentor Szakirányú Továbbképzési Szak)
- Nagy, K. (2014). *A pedagógus-továbbképzés a szervezetfejlesztés szolgálatában*. (Szakdolgozat – BME, Közoktatási Vezető és Pedagógus Szakvizsga Szakirányú Továbbképzési Szak)
- Nagy, K. (2015). A pedagógus-továbbképzés megítéléséről (A pedagógusok és közoktatási vezetők körében végzett kutatások alapján). *Opus et Educatio*, 2015(3), 155-160. http://opuseteducatio.hu/wp-content/uploads/2015/08/Opus3_NagyKrisztina.pdf
- Nagy, K. (2020a). *Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében?* (Kézirat).
- Nagy, K. (2020b). *A pedagógusok tanulásának mentori támogatása a lemorzsolódás csökkentése érdekében*. HUCER Konferencia, Budapest, 2020.
- Nagy, K. & Nagy, Sz. (é.n.). *Reflektív mentori tevékenység a gyakorlatban*. (Kézirat).
- Nagy, K. Gazdag, E., Szivák, J., & Rapos, N. (2019). Mentorok mint kollaboratív kutatótanárok? In Varga, A., Andl, H., & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet, (pp. 489-489). XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7-9.

- Nagy K., Rapos N. & Pesti, Cs. (2018). Van-e közös vízió? – Magyarországi osztatlan tanárképzési képzési programok összehasonlító vizsgálata. In Kerülő, J. & Jenei, T. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 „Pedagógusképzés és inklúzió”*. (pp. 86-98). Debrecen: Kreatív Help Bt.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.-III.). *Iskolakultúra*, (2) 21-33., (3) 22-40, (4) 3-20.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2003). A tanulás. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika*, (pp. 103–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- New Teacher Center honlapja: <https://newteachercenter.org/policy/>
- Nicholls, G. (2007). Mentoring. The art of teaching and learning. In Jarvis, P. (Ed.), *The theory and Practice of Teaching*, (pp 157–168). London: Routledge.
- Niklasson, L. (2018). Mentors in Initial Teacher Education – Initiatives for Professional Development. *Journal of Arts & Humanities*. 7(8). <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1431/675>
- Nilsson P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, (10), 1281-1299.
- Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679–697. <https://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/33191/1-s2.0-S0742051X05000648-main.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & Levasseur, L. (Eds.) (2019). *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (1st edition 2019). Singapore: Springer Singapore.
- Nyíri, T. (1991). *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest: Szent István Társulat.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Policy Directions. Paris. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- OECD (1998). *Education Policy Analysis – Teachers for Tomorrow’s Schools*. Paris. <http://www.oecd.org/education/school/1840205.pdf>
- OECD (2003). *Education at a Glance. OECD Indicators 2003*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703760.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results From TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession*. Paris: OECD Publishing. <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD (2019). *Teachers by age*. (Indicator). (Accessed on 08 October 2019) doi: 10.1787/93af1f9d-en <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>
- OECD (2019b). *Education at a Glance*. 2019. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page32
- Oktatás és Képzés 2010 – EU oktatási munkaprogram. NEFMI, 2007. július 25. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatasi-munkaprogram/oktatasi-kepzes-2010/oktatasi-kepzes-2010-eu>
- Oktatás és Képzés című honlap: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_hu
- Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). ‘The expressed and the realized: Mentors’ representations of a mentoring conversation and its realization in practice.’ *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Pajares, F. (1992). Teachers’beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=53&lang=hu
- Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3) 237–254. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/501485?seq=1>
- Pesti, Cs, Gordon Győri, J. & Kopp, E. (2018). Student teachers as future researchers: how do Hungarian and Austrian initialteacher education systems address the issue of teachers as researchers? *CEPS Journal*, 8(3), 35-57. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15996/pdf/cepsj_2018_3_Pesti_Gyoeri_Kopp_Student_teachers_as_future_researchers.pdf
- Pesti, Cs., Rapos, N., Nagy, K., & Bohán, M. (2017). Analysis of Learning Outcome-based Teacher Training Programmes – Development Experiences in Hungary. ISSN 1392-5016. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2017(38). DOI: <http://dx.doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.1>; <https://ppk.elte.hu/file/vilnius.pdf>
- Pesti, Cs. & Szivák, J. (2020) (Eds.). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L’Harmattan Kft.

- Phillips-Jones, L. (2003). *Skills for Successful mentoring: Competencies of Outstanding Mentors and Mentees*. [https://my.lerner.udel.edu/wp-content/uploads/Skills for Successful Mentoring.pdf](https://my.lerner.udel.edu/wp-content/uploads/Skills_for_Successful_Mentoring.pdf)
- Polányi, M. (1994). *Személyes tudás I–II*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Prekopa, D., Seresné, B. E. & Tókos, K. (2014). *Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén*. [http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii1/33 magyarorszgi tapasztalatok elemese.pdf](http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii1/33_magyarorszgi_tapasztalatok_elemese.pdf)
- Pukánszky, B. (2012). *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*. <http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf>
- Radnóti, K. & Adorjáné Farkas, M. (2016) A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában. *Iskolakultúra*, 26(3), 70-80.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Rapos, N. (2011). A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés*, (pp. 139-162). Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Rapos, N. (2016). A támogatás a értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*, (pp. 79-102). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2019). *MOTEL-kutatás, Háttér tanulmány*. (Kézirat).
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 2020(1), 28-45. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf
- Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Kopp, E., Czető, K., Kálmán O., Mészáros Gy., Tókos K., & Seresné Busi E (2015). Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.), *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. (pp. 215-282). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N. & Szivák, J. (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.), *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*, (pp. 11-30). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Réthy, E. (2003). Oktatásméleti irányzatok. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, (pp. 11-36). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Révai, N. (2018). Pedagógusok szakmai tudása és tanulása az OECD-kutatások tükrében. Interjú. In B. Tier, N. & Szegedi, E. (Eds.) *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf
- Révész, J. (2011). *Mentorok a tanárképzés rendszerében*. Doktori disszertáció. https://www.ppk.elte.hu/file/revesz_judit_dissz.pdf
- Ricci, L. A. & Zetlin, A. G. (2013). *Interweaving Teaching and Emotional Support for Novice Special Educators in Alternative Certification Programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053442.pdf>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Belief in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 102–104). (Sec. Ed.) New York: MacMillan.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake on formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, (27), 116-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>.
- Ricoeur, P. (1999). Emlékezet - felejtés - történelem. In Thomka, B. & N. Kovács, T. (Eds.). *Narratívák 3*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Robinson, D. B. & Walters, W. (2016). Exploring other practicum possibilities. An action research initiative. *Canadian Journal of Action Research*, 17(3), 39-56. <http://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/download/285/135>
- Rowley, J. B. (2000). *The Mentor Teacher Beliefs Inventory*. High-performance mentoring. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (Adapted Glickman, C. (1985). *Developmental Supervision*.) https://cctl.columbusstate.edu/tapp/pdfs_and_ppts/Inventory_mentorbeliefs.pdf
- Saad, J. (2009)(ford). OECD jelentés, A tanítás minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009(12). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-ot-saad-Tanitas.html>
- Sachs, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
- Sági, M. (2011). Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD, TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2011(10), (5-17). http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_02.pdf
- Sági, M. & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis, M. & Sági, E. (Eds.) *Pedagógusok a pályán*, (pp. 9-30). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf
- Sági, M. (2013). *A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben* http://www.oktatas.hu/koznevels/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_ped_tovabbfejlodes_nemzetkozi_tukorben

- Sallai, É. (2015) (Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sallai, É.(2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sallay, V. (2015). A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. https://www.researchgate.net/publication/283348344_A_kvalitativ_megkozelites_es_a_Grounded_Theory_szerepe_a_tarsadalomtudomanyi_kutatasokban_Eloszo_a_magyar_kiadas_hoz
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schepens, A., Aelterman, A & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, (4), 457–472. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SREB (2018). *Mentoring New Teachers* https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/mentoring_new_teachers_2.pdf?1516727553
- Siebert, H. (1997). Egy reflexív didaktika szempontjai. In Maróti A. (Ed.), *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Silbert, P. & Verbeek, C. (2016). Partnerships in action: establishing a model of collaborative support to student and mentor teachers through a university-school partnership. *Journal of Education*, (64), 111-136. http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_64_2016/Partnerships_in_action_Establishing_a_model_of_collaborative_support_to_student_and_mentor_teachers_through_a_university-school_partnership.sflb.ashx
- Simon, G. (2013). *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve*. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag. OFI. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf
- Singer, P. (2015). Mentor-gyakornok pilotprogram. In: Szabó, M. (Ed.), *Együtt. Működik! A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása*, (pp. 20–66). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Snoek, M., Swennen, A. & Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- SREB (2018). *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook*. (2017). The Alberta Teachers' Association. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>

- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., Pearson, C. A. (2010). 'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (10), 71-81. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260220133162>
- Stanulis, R. N. (1995). Action Research as a Way of Learning about Teaching in a Mentor/Student Teacher Relationship. *Action in Teacher Education*, (4), 14–24.
- Stéber, A. & Kereszty, O. (2015). Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2015(9-10), 46-61.
- Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 2010(1), 37-56. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf
- Stéger, Cs. (2015). Az együttműködésen alapuló tanulási környezetek támogatása – inspirációk Európából. In: Cserné, A. G. (Ed.), PEDHALO.DUF. Dunaújváros: Dufpress.
- Stéger, Cs. (2016). Az együttműködésen alapuló tanulókörnyezet fontossága. In Szegedi, E. (Ed.), *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében*, (pp. 34-45). Budapest: Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/7_Lifelong_learning/1_Oktatas_es_kepzes_strategia/EU_tematikus_mcs/2016majus10_konferencia/Kiadvany_vegso_jun_16_nyomdai.pdf
- Sun, Ch. (2012). *Teacher Induction – Improving State Systems for Supporting New Teachers*. NASBE. http://www.nasbe.org/wp-content/uploads/DG_Teacher_Induction_March_2012.pdf
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148. https://www.researchgate.net/publication/233202910_Teacher_educators_Their_identities_sub-identities_and_implications_for_professional_development
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. (2016). Narratíva és pedagógiatörténet. In Garai, I., Vincze, B. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*, (pp. 79-83). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szegedi, E. (2016). Az oktatási ügyek koordinációjára irányuló európai folyamatok. In Szegedi, E. (Ed.), *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében* (pp. 8-23). Budapest: Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/7_Lifelong_learning/1_Oktatas_es_kepzes_strategia/EU_tematikus_mcs/2016majus10_konferencia/Kiadvany_vegso_jun_16_nyomdai.pdf
- Szegedi, E. (2018). Tudás és tudásmenedzsment. Interjú. In B. Tier, N. & Szegedi, E. (Eds.) *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf

- Szénásiné, S. R. (2010). Mentorprogramok az Egyesült Államokban. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet.* (pp. 161-204). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 1999(4), 3-13.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
<http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-READER.pdf>
- Szivák, J., Gazdag, E. & Nagy, K. (2018). Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról. *Neveléstudomány*, 6(3), 5-18.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_3_5-18.pdf
- Szivák, J., Nagy, K. & Gazdag, E. (2019). A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana) *Neveléstudomány*, 7(1), 5-19.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelestudomany_2019_1_5-19.pdf
- Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*, (pp. 79-102). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1988). *Promoting Reflective Tinking in Teachers. 44 Action Strategies.* California: Corvin Press, Sage Publications Company.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS.* Paris, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Tashakkori, A & Teddlie, Ch. (2010). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research.* (Second Edition) SAGE Publications Ltd.
- The Northern Territory Department of Education (2014). *A Teacher's Guide to Effective Mentoring.*
https://education.nt.gov.au/data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf
- TISSNTE (2009). *Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe (TISSNTE) 2006-2009.* <https://www.ea.gr/ep/comenius-study/actionDetail.asp?id=51>
- Tivolt, T. (2010). Mentortanárok a tanárképzésben német nyelvterületen. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet,* (pp. 47-78)

http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/6_M_Nadasi_Maria_I_kotet_mentorkepzes.PDF

- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, (2), 331–344.
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*, 2015(4), 5–21. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_5-21.pdf
- Tót, É. (2006). A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Budapest: Felsőoktatás Kutatóintézet
- Tóth-Márhoffer, M. & Paksi, L. (2011). Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*, 12, 29–40. http://real.mtak.hu/56705/1/EPA00011_iskolakultura_2011_12_029-040.pdf
- UNESCO (1997). Delors, J.: *Oktatás - rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* (ford. Balázs Mihályné), Budapest: Osiris Kiadó.
- Útmutató (2019)/(2016/2019). *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz.* Budapest: Oktatási Hivatal. (Negyedik, javított változat) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2020/Mester_utmutato_negyedik_2019_vegl.pdf
- Útmutató (2019b). *Útmutató a kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz.* Budapest: Oktatási Hivatal. (Negyedik, javított változat) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2020/Kutato_utmutato_negyedik_2019_vegl.pdf
- Yerrick, R. K. & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Teacher Education*, (3), 390–418. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sc.10057/pdf>
- Vámos, Á. (Ed.) (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkije.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z., & Rapos, N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének tanulmányának megértésében. *Neveléstudomány*, 2020(1), 7-27. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf
- Vámos, G. (2010a). Francia nyelvterületek az Európai Unióban. In M. Nádasi, M. (Ed.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet.* (pp. 79-94). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12
- Vámos, G. (2010b). Kezdő tanárok támogatása Kanadában. In: M. Nádasi, M. (Ed.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet.* (pp. 205-220). http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, (22), 408–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*, 56(4), 609–627.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Veroszta, Zs. (2012). A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, 2012(4). 607–618.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 5, 618–633. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Vignoles, A., Levacic, R., Walker, J., Machin, S., & Reynolds, D. (2000). *The relationship between resource allocation and pupil attainment*. A Review. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper. London: School of Economics and Political Science. https://www.researchgate.net/publication/44826230_The_Relationship_between_Resource_Allocation_and_Pupil_Attainment_A_Review
- Vigotszkij, L. Sz. (2000). Gondolkodás és beszéd. (Thinking and Speech.). Budapest: Trezor Kiadó.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 2001(17), 51-73. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.5348&rep=rep1&type=pdf>
- Wang, J. & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*. 7(3). pp. 481–546.
- Wechsler, M.E., Caspary, K., Humphrey, D.C. & Matsko, K.K., (2010). *Examining the Effects of New Teacher Induction*; Menlo Park, CA: SRI International.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systemsthinker*, 9(5), 2–3.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Who Wants to Become a Teacher? PISA in Focus*. OECD, 2015. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jrp3qdk2fzp.pdf?expires=1452761329&id=id&accname=guest&checksum=33D666E80831E86AFBC8D421EBA0DB4D>
- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: “Fourth-wave” (1997–2006) induction programs. *The New Educator*, (5), 1–23. http://www.education.msu.edu/te/lit/wood_stanulis.pdf

[World Bank \(1995\). Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington. http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf)

Wösmann, L.M. & West, R. (2002): *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between Grade variation in TIMSS*. Program on Education Policy and Governance Research Paper. <http://piketty.pse.ens.fr/files/WosmanWest2002.pdf>

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57–80. https://www.academia.edu/14227303/Student_teachers_beliefs_about_mentoring_and_learning_to_teach_during_teaching_practice

Zgaga P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 2013(17), 347-361. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813750>

Hivatkozott jogszabályok:

111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről.

277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről (A tanári mester szak elemei).

15/2006. (IV. 3.) OM rend. az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

326/2013. Korm. rend. a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100204.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CCIV.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

Ábra- és táblázatjegyzék

Ábrajegyzék:

1. ábra: A mentorálást és a mentorok tanulását meghatározó rendszerek, tényezők és szereplők	28
2. ábra: A tanárok szakmai fejlődése (Forrás: Ingersoll & Strong, 2011, p. 4.)	36
3. ábra: A tanárok szakmai fejlődését meghatározó tényezők. Brouwer és Korthagen (2005, p. 163.) kutatási modellje	43
4. ábra: A szakmai identitás, az elkötelezettség és a tanulói eredményesség kapcsolata (Halász (2015, p. 15.) Day (2011) alapján).....	51
5. ábra: A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése (a mentori kompetenciák fejlesztése nélkül – 1. ábra –, és mellette – 2. ábra – Forrás: Mentoring Beginning Teachers, 2017)	53
6. ábra: Malderez (1996) jéghegy-ábrájának adaptált változata (forrás: Malderez & Bodóczky, 1999)	55
7. ábra: Biggs (1993) felsőoktatási tanulási modellje (Forrás: Rapos et al., 2015, p. 226.) ..	56
8. ábra: A mentorálásban folyó tanulás modellje (Saját szerkesztés Biggs (1993) és Rapos et al. (2015) alapján)	56
9. ábra: A mentorok gondolkodását meghatározó tényezők Wang (2001) alapján (Saját szerkesztés)	62
10. ábra: A kutatótanárok kutatási tevékenységének elhatárolása (Útmutató, 2019b, p. 6.) .	78
11. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők I.	105
12. ábra: A mentorok szerepének változása, differencializálódása, fokozatos kiterjesztése	117
13. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők II.....	139
14. ábra: Az adatgyűjtés (a minta összeállításának) folyamata.....	142
15. ábra: Mentorképzőhelyek Magyarországon (csak a vizsgálatba bevont intézmények) .	144
16. ábra: A mentorképzés tevékenységformáinak óraszámában és kreditértékben kifejezett aránya (A külső kör az óraszámok, a belső kör kreditértékek arányait mutatja)	157
17. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők III.	165
18. ábra: A narratíva szerzőjének és kutatójának eltérő értelmezési „útjai”	169
19. ábra: A mentori támogatás lehetőségei a pedagógusok tanulásában a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében (Saját szerkesztés, Nagy, 2020a, b)	172
20. ábra: A mester- és a mentorpedagógusok életkorának összehasonlítása	173
21. ábra: A mester- és a mentorpedagógusok százalékos megoszlása munkakörük szerint	174

22. ábra: A mentorok intézményi és intézményen túli szinthez köthető munkatapasztalatai	204
23. ábra: A mentorpedagógusok pedagógiai kompetenciái csoportonkénti bontásban	216
24. ábra: A mesterpedagógusok csoportjainak összehasonlítása	224
25. ábra: A mentorok mentori kompetenciái mentori tevékenységeik tükrében	226
26. ábra: A mentoráltak mentorálás során fejlesztendő kompetenciái (intézménytípusonkénti bontásban)	236
27. ábra: A mentorok és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagógiai kompetenciáinak összehasonlítása	237
28. ábra: A mentorok tanulását és szakmai fejlődését meghatározó tényezők IV. – A mentorok egyéni-személyes tanulása és szakmai fejlődése	243

Táblázatjegyzék:

1. táblázat: A mentorálás modelljei	23
2. táblázat: Az oktatási rendszer szintjeinek szerepe a mentorálásban és a mentorálás keretében megvalósuló tanulásban (Saját szerkesztés)	26
3. táblázat: A tanárok tanulása (Leu, 2004, idézi Rapos, 2016, p. 82.)	58
4. táblázat: FSZF-rács Sachs alapján (Sachs 2007, p. 18–19. alapján, idézi Rapos, 2016, p. 86.),	59
5. táblázat: A képességek elsajátításának szakaszai (Falus, 2009 alapján)	74
6. táblázat: A tanárok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeinek típusai (Kyndt, 2016 alapján – Saját szerkesztés)	81
7. táblázat: A kutatás áttekintése	102
8. táblázat: A mentorok és a mentorálás oktatáspolitikai szerepe	112
9. táblázat: Milyen elvárások fogalmazódnak meg a mentorok felkészültségére/tudására vonatkozólag? (A dokumentumelemzési szempontsor II./4. kérdése)	123
10. táblázat: Szakvizsgás mentorpedagógusképzési továbbképzési szakok (szakleírások) a FIR adatbázisában	140
11. táblázat: A mentori szakirányú pedagógustovábbképzési szakok és az ezeket indító intézmények közös adatbázisa (Piros színnel szedve a kizárt képzési programok, a kizárás oka lábjegyzetben)	142
12. táblázat: A vizsgálatba bevont képzési programok	146
13. táblázat: A mentorképzés a pedagógus kompetenciák fejlesztése, fejlődésének támogatása és a mentorálás elméletére, gyakorlatára, módszertanára irányuló tartalmainak aránya	152

14. táblázat: A mentorok és a mesterpedagógusok, valamint a többi alminta összehasonlítása a formális tanulás néhány területén.....	174
15. táblázat: A nem mentor mester- és a mentorpedagógusok mesterprogramjainak összehasonlítása a mesterprogramok fő elemei mentén a MEK-kutatás kategóriái szerint	175
16. táblázat: A mesterpedagógusok mesterprogramjainak céljai	176
17. táblázat: A mester- és mentorpedagógusok tudásmegosztó tevékenységei.....	179
18. táblázat: A mester- és mentorpedagógusok tudásmegosztó tevékenységeinek hasznosulása	180
19. táblázat: A kiemelkedően gyakran tervezett tevékenységek előfordulásának aránya a mentorpedagógusok egyes csoportjainak mesterprogramjaiban.....	186
20. táblázat: A differenciálással, konfliktuskezeléssel kapcsolatos tervezett tevékenységek előfordulásának aránya a mentorpedagógusok egyes csoportjainak mesterprogramjaiban	187
21. táblázat: A vizsgálatból kizárt anyagok és a kizárás okai	188
22. táblázat: A mentori feladatok megoszlása intézménytípusonként a mentorpedagógusok tervei szerint.....	197
23. táblázat: A mentorok (n=117) partnerei tevékenységeikben, tanulásukban.....	205
24. táblázat: A vizsgálatba bevont mester-mentor pedagógusok csoportjai, megoszlása	208

MELLÉKLETEK

Mellékletek

1. melléklet: A mentorálás és a mentori munka jogszabályi keretei hazánkban

A mentori munka jogszabályi kereteit hazánkban

egyrészt a pedagógusképzéssel kapcsolatos jogszabályok

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról,

283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről,

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről);

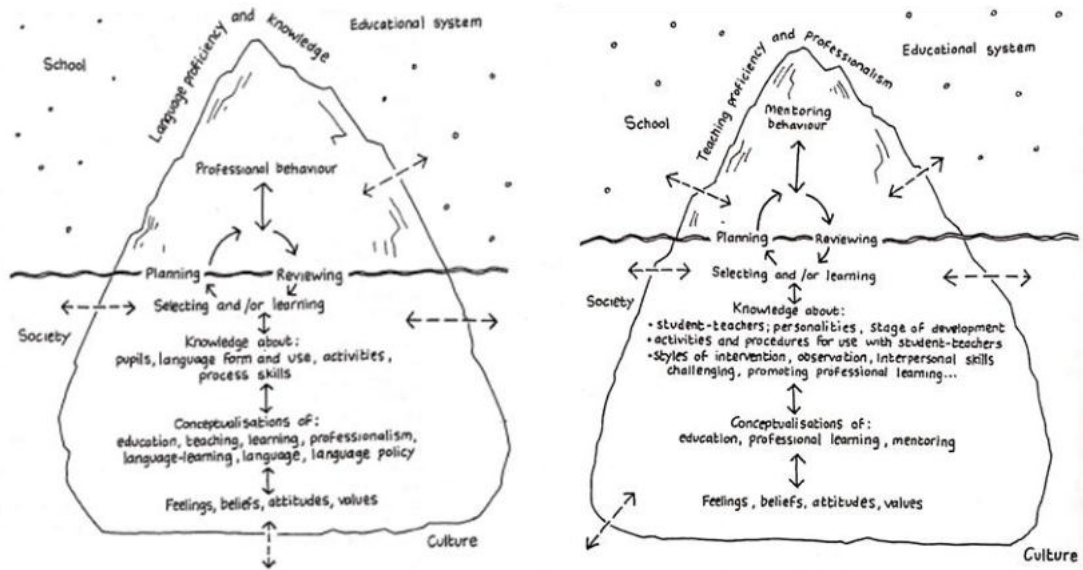
másrészt a pedagógusok életpályamodelljére és továbbképzésére vonatkozó jogszabályok

a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló (64-65. §: pedagógus életpályamodell, gyakornoki szakasz),

326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (a gyakornoki státuszba sorolt pályakezdő pedagógusokra vonatkozó rendelkezések, a minősítővizsga részletei, elemei) adják.

Ezeket a jogszabályokat a mentorok képzését illetően a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről egészíti ki.

2. melléklet: Malderez (1996) jéghegy-ábrája (Forrás: Malderez & Bodóczki, 1999)



3. melléklet: A mentorálás jelentősége a demográfiai adatok tükrében

A neveléstudományi kutatások nyomán általánosan elfogadottá vált az a vélekedés, hogy a tanulói tanulás eredményességének legfőbb tényezője a pedagógiai munka minősége, ezért a pedagógusokkal, képzésükkel, tudásukkal kapcsolatban a társadalom mind magasabb elvárásokat támaszt (lásd pl. pedagógus kompetenciákat, továbbá, Czető, 2020). Ezeknek az igényeknek csak úgy felelhet meg az oktatási rendszer, ha folyamatosan biztosítani tudja, hogy megfelelő számú jól felkészült pedagógus álljon a szolgálatában. A statisztikák azonban az OECD és Európa országainak többségében, így hazánkban²⁴² is újra és újra arra figyelmeztetnek, hogy – bár országonként, iskolafokonként és szakterületenként eltérések tapasztalhatóak – a pedagógusok átlagéletkora magas, míg a pályára lépők száma alacsony, ám a korai pályaelhagyás gyakori jelenség, ami hosszú távon komoly tanárhiányt prognosztizál (lásd pl. Ingersoll & Strong, 2004; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2012c; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Eurostat, 2017; OECD, 2018, 2019;). A probléma már a 2000-es évek eleje óta ismert (Az Európai Unió Tanácsa, 2001; OECD, 2003, 2005), megoldása érdekében több szinten lenne szükséges a gyors és hathatós beavatkozás: (1) számos jó képességű hallgatót kellene a **tanárképzésbe bevonni**,²⁴³ majd pedagógiai pályára állítani (Az európai oktatási és képzési rendszerek..., 2001, 2002; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; OECD, 2015, 2018), ám az OECD (2015) felmérése szerint a fiatalok, különösen a matematikából és szövegértésből jó eredményt elért középiskolások számára a pedagóguspálya jelenleg nem vonzó.²⁴⁴ (2) Az előző probléma a **tanárképzésre** irányítja a figyelmet, melynek magas színvonalú képzést kellene nyújtania részben a belépni szándékozók megnyerése, részben a pályára lépők magas színvonalú szakmai munkájának biztosítása érdekében, miközben a tanárképzésnek a hallgatói létszámok növekedésével és a belépő hallgatói populáció diverzifikálásával is meg kell küzdenie (Halász, 2010; Hrubos, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Rapos &

²⁴² Az OECD 2018-as felmérése szerint Magyarországon fokozottan jellemző a pedagóguskar elöregedése, hisz hazánkban a pályán lévő tanárok között az 50 évesnél idősebbek aránya tíz százalékponttal nőtt (OECD, 2018).

²⁴³ Számos kutatás erősíti meg, hogy a kiemelkedő iskolai teljesítményt nyújtó tanulók kis százalékban választják a tanári pályát, és azt, hogy tanári pályát választók (matematikai és verbális) képességei (a pedagógusképzés alsóbb szintjein legalábbis) gyakran elmaradnak a középiskolák végzőseinek teljesítményétől (lásd pl. Hanushek–Pace, 1995, Gitomer et al, 1999, idézi Paksi et al, 2015, akiknek kutatási eredményei a mondottakat hazai viszonylatban is megerősítették).

²⁴⁴ Az uniós tagországok közül egyedül Írországból jelenti azt, hogy a 15 évesek több mint 10%-a tervezi azt, hogy a tanári pályát választja hivatásként. Az OECD-átlag 4,8% (a nemek aránya: 3% fiú, 6% leány), e fölött van az unióban Lengyelország (6,1%), az Egyesült Királyság (5,8%), Hollandia (5,8%), és Románia (5,4%). Ám a többi tagállamban jóval kevesebb a várhatóan a pedagógusképzésbe belépők aránya: 5-4% között Belgiumban, Spanyolországban, 4-3% között Szlovéniában, Görögországban, Franciaországban és Finnországban, 3%-nál kevesebben Svédországban, Dániában, Ausztriában, Portugáliában, Szlovákiában, Csehországban, Olaszországban, Magyarországon, Németországban és Észtországban. (OECD, 2015) (Vö. Varga, 2007)

Kopp, 2015). A tanárképzéssel szemben általánosan erősödő elvárás, hogy a képzési program gyakorlatorientált legyen, biztosítsa a gyakorlatból történő tanulás lehetőségét (Rapos & Kopp, 2015), s mivel az iskolai gyakorlatok támogatása mentorok feladata, az ő tanárképzői szerepük is felértékelődött. (3) A pályakezdés időszakában növelheti a pedagóguspálya megtartó erejét, ha az eredeti tanárképzésből kilépő fiatal pedagógusok jól felépített **indukciós programok** keretében megfelelő támogatást kaphatnak, mivel így lehetőség nyílik a szakmai fejlődés képzést követő támogatására, a pályakezdők megóvására a mentális problémáktól, a kiegészítől és a korai pályaelhagyástól (A Tanács..., 2007, 2014; European Commission, 2010; Falus, 2010; Veroszta, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Bús, 2018), mely folyamat legfontosabb aktorai a mentorok (Wong, 2004 idézi European Commission, 2010).

4. melléklet: A szakirányú mentori továbbképzések kódolása – a kódtábla kategóriái képzési helyek szerint kigyűjtve

I. A képzés általános adatai

- I./1. Képzési idő (félév)
- I./2. A képzés típusa (Levelező/Esti)
- I./3. A képzés kreditértéke (összesen)
- I./4. A szakdolgozat kreditértéke (További információk: pl. portfólió)
- I./5. Előfeltételek (Képzettség, szakmai gyakorlat, egyéb)
- I./6. Kinek ajánlják?
- I./7. Mentoráltak (Kik a feltételezett mentoráltak?)
- I./8. Előzetes tudás beszámítása

II. A képzést bemutató dokumentumok típusai

- II./1. Részletes tájékoztató
- II./2. Tanegységlistát (a tantárgyak, tanegységek listája) tartalmazó mintatanterv (félév/kreditérték/jegyszerzés módja/óraszám/a kurzus típusa/opc. az oktató neve)
- II./3. Tárgyleírások (a tanegységek tartalmának ismertetése: a tárgy pontos adatai, témák, tananyag)
- II./4. További információk (kötelező és ajánlott irodalom)

III. Képzési tartalmak (Egyeznek a mentorok felkészültségének/tudásának a kutatás első szakaszában meghatározott területeivel, kivéve a III./15. – Mentori önreflexió – lásd a kutatás első részegységében alkalmazott dokumentumelemzési szempontsor II./4. kérdésének kategóriáit)

- III./1. Pedagógus kompetenciák fejlesztése
- III./2. A mentorálás elmélete és gyakorlata
- III./3. Tanácsadás
- III./4. Reflektivitás/Kritikus gondolkodás
- III./5. Értékelés/Visszajelzés

III./6. A mentorálás pszichológiai aspektusai, érzelmi problémák és kezelésük a mentorálás során (pl. a tanári pályakezdés nehézségei, kiégés stb.)

III./7. Tanári tanulás – Felnőtt tanulás (Andragógia)

III./8. A tanárrá válás szociológiai aspektusai

III./9. A tanárképzés, a képzési, indukciós, gyakornoki stb. program ismerete

III./10. Kommunikáció és együttműködés a pedagógusképzés más szereplőivel

III./11. A közoktatási (köznevelési) intézmény ismerete, az intézményi szocializáció támogatása

III./12. A közoktatási (köznevelési) rendszer ismerete

III./13. Interperszonális, kommunikációs, együttműködési, szervezési, vezetési készségek, autonómia és felelősségvállalás (szakmai és mentori)

III./14. Mentori elkötelezettség, mentori attitűdök

III./15. Mentori önreflexió

III./16. Tanóraelemzés, tanóraelemzési technikák

III./17. Mentori adminisztráció

III./18. A pedagógus portfólió (A portfólió megírása, összeállítása során nyújtandó támogatás, összeállítási és értékelési szempontok)

III./19. Egyéb (kutatás)

IV. Speciális képzési és tanulászervezési eljárások

IV./1. Tréning

IV./2. Szupervízió

IV./3. Mentori gyakorlat

IV./4. Hospitálás (mentori gyakorlat megfigyelése)

IV./4. Saját mentori gyakorlat bemutatása

IV./5. Esetmegbeszélés (mentorálás)

5. melléklet: Az 1. kódtábla felépítése és kódkategóriái

1. kódtábla			
MEK azonosító			
Munkahely típusa, neve, település; Rendszeres gyakorlóhely-e?			
Hányadik munkahelye?			
Forrása	Személy	Önmaga	Mentorálták
			Nem mentorálták
			Szeret mentorálni
			Képesnek tartja rá/modellnek tekinti magát
			Kötelességének érzi
			Mindenkit mentorál
			Egyéb - szöveg
	Más személy	Példakép (mentor)	
		A mentorált(-ak igényei, szükségletei)	
	Intézménye	Intézményi szükségletek, problémák, célok	
Intézményi feladatokhoz kötődő tanulás			
A mentorált - Kit mentorál?	Pedagógus	Pályakezdő	Pedagógushallgató/-jelölt
			Gyakornok
	Nem pályakezdő	Intézményében új (de már gyakorlott/GYES-ről visszatérő) kolléga	
		Kollégák általában	
Nem pedagógus	Tanuló		
Mentori motiváció - célok	Másokra irányul	Támogat, segít	
		Fejleszt	Kollégák fejlesztése
			Intézmény fejlesztése
	Beilleszt/bevon		
	Másokra és önmagára irányul	Produktum/innováció létrehozatala	
		Kölcsönös tanulás - a mentorálttal	
	Önmagára irányul	Tanul/fejlődik	
		Formális továbbképzésben vesz részt	
		Mentori pozíció elnyerését reméli	
		Tapasztalatot átad - tudását megosztja	
Öröm			
Kényszer			
Partnerek	Mentorált(-ak)		
	Belső kollégák		
	Külső kollégák		
	Belső mentorok		
	Külső mentorok		
	Vezető		
	Tanárképzők		
	Mentorképzők		
Külső szervezet			
Mentori filozófia (szöveg - idézet)			

6. melléklet: A 2. kódtábla felépítése és kódkategóriái

2. kódtábla		
Azonosító		
Gyakorlóintézmény		
Pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó intézmény		
Mihez kapcsolódó tudáselemet említ? Előzetesen megszerzett tudás, gyakorlat (tartalom)	Az intézmény működése (folyamatok tervezése)	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Tantervi/tanmenet tervezés/tankönyvírás	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Mérés	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Szervezés (konferencia, verseny)	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Innováció, innovatív tevékenység	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Vezetés (intézmény, munkaközösség)	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Kutatás	Intézményen felüli szint Intézményi szint
	Közoktatási vezetői szakvizsga	
	Külföldi pedagógiai tapasztalatszerzés/tanulás/nemzeközi együttműködés	
	Intézményen kívüli működésből származó tudás	Vállalkozás
Egyéb intézményen kívüli pedagógiai, oktatási, nevelési munkatapasztalatok		
Vezetés/társadalmi szerepvállalás		
Önkéntes munka		
Érettségi elnök/Vizsgaelnök		
Pedagógiai szakértő/szaktanácsadó		
Pedagógusképzői tevékenység (a mentoráláson felül)		
Pedagógustovábbképzői tevékenység		
Szakmai egyesületi tagság		
Külföldi nem tanári munka/tanulás		
Egyéb nem tanári munkatapasztalatok		
A mentor pedagógiai kompetenciái	1. K - Szaktárgy tanítása	Szaktárgyi
		Szaktárgyi módszertan
		Tantervi tudás
	2. K - Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	Pedagógiai tervezés
		Önreflexió
	3. K - A tanulás támogatása	Tanulás támogatása
4. K - A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése,	A tanuló személyiségének fejlesztése,	
	Az egyéni bánásmód érvényesülése, inklúzió, differenciálás	
5. K - A tanulói csoportok fejlesztése, osztályfőnöki tevékenység	A tanulói csoportok fejlesztése	
	Osztályfőnöki tevékenység	

	6. K - Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	Értékelés
	7. K - Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	Kommunikáció és együttműködés Problémamegoldás
	8. K - Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	
	Pedagógusi attitűdök (szöveg - idézet)	
	Egyéb	
Mentori tevékenységek - mentori kompetenciák	A támogatás területei: Mentori kompetenciák, tudás	A mentori kapcsolat alakítása
		A pályakezdés nehézségei
		A tanárképzés tartalmi és értékelési rendszere
	A támogatás területei: A tanóra	A tanóra tervezése
		A tanóra vezetése
		Szaktudomány, IKT
		Óraelemzés
		A tanóra értékelése
		Reflektivitás, a reflektivitás támogatása
		A támogatás területei: Tanórán kívüli
		Szakmai szocializáció
		Intézményi szocializáció, kapcsolat a kollégákkal
		Dokumentumok, pedagógiai adminisztráció
		Kapcsolattartás a szülővel
		Kapcsolattartás az oktatás intézményen kívüli szereplőivel (más intézmény, szervezet, iskolaorvos)
	Személyes, érzelmi támogatás	Mentorált érzelmi támogatása
	Mentori eszköztár - Mentori módszertan	Tanácsadás, mentori reflexió
		Mentorált fejlődési terve
		Folyamatos mentori kapcsolattartás
		Mentori kommunikáció
		Megbeszélés
		Esetmegbeszélés
		Bemutatóórák, foglalkozások megtartása
		Hospitalitás - a tanóra elemzése
		Tanóraelemzési módszerek és eszközök (szöveges válasz)
		Mentoráltak kollaboratív tanulása
		Mentori önreflexió
Szervezés		
További mentori feladatok	Mentori dokumentáció és adminisztráció	
	Portfólió/szakdolgozat -	

		támogatás
		Kapcsolattartás más szereplőkkel
		Mentori értékelés (nem tanórára)
Mentori elkötelezettség és tanulmányok	Mentori elkötelezettség	
	Mentori szakvizsga	
	Egyéb mentori képzés, továbbképzés	
A mentorált pedagógiai kompetenciái	1. K - Szaktárgy tanítása	Szaktárgyi
		Szaktárgymódszertan
		Tantervi tudás
	2. K - Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	Pedagógiai tervezés
		Önreflexió
	3. K - A tanulás támogatása	Tanulás támogatása
	4. K - A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése,	A tanuló személyiségének fejlesztése,
		Az egyéni bánásmód érvényesülése, inklúzió, differenciálás
	5. K - A tanulói csoportok fejlesztése, osztályfőnöki tevékenység	A tanulói csoportok fejlesztése,
		Osztályfőnöki tevékenység
	6. K - Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	Értékelés
	7. K - Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	Kommunikáció és együttműködés
		Problémamegoldás
8. K - Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért		
Pedagógusi attitűdök (szöveges válasz)		
Egyéb		

7. melléklet: A mesterpedagógusok és a mentorok mesterprogramjainak összehasonlítása a mesterprogramok fő elemei mentén a MEK-kutatás kategóriái szerint²⁴⁵

3.2. MESTERPROGRAM ELEMEI															
	A MESTERPROGRAM KONTEXTUÁLIS ELEMEI					A MESTERPROGRAM TARTALMI ELEMEI/TEVÉKENYSÉGEI					A MESTERPROGRAM TARTALMI ELEMEINEK/TEVÉKENYSÉGEINE				
	Mesterpedagógusok		Mentorok			Mesterpedagógusok		Mentorok			Mesterpedagógusok		Mentorok		
	Nincs	Van	Nincs	Van		Nincs	Van	Nincs	Van		Nincs	Van	Nincs	Van	
3.2.1. CÉLOK	2	811	0	122	→	3.2.4. KUTATÁS	265	548	58	64	3.2.5. A KUTATÁS KAPCSOLÓDÁSA A CÉLHOZ	289	524	65	57
	0,25	99,75	0	100	→		32,59	67,4	47,54	52,46		35,55	64,45	53,28	46,72
3.2.2. ELŐZMÉNYEK	169	644	23	99	→	3.2.6. FEJLESZTÉS, INNOVÁCIÓ	42	771	14	108	3.2.7. A FEJLESZTÉS, INNOVÁCIÓ KAPCSOLÓDÁSA A CÉLHOZ	59	754	21	101
	20,79	79,21	18,85	81,11	→		5,17	94,83	11,47	88,52		7,26	92,74	17,21	82,79
3.2.3. HELYZETELEMZÉS	232	581	49	73	→	3.2.8. SZAKMAI ÖNFEJLŐDÉS	192	621	22	100	3.2.9. A SZAKMAI ÖNFEJLŐDÉS KAPCSOLÓDÁSA A CÉLHOZ	227	586	28	94
	28,54	71,47	40,17	59,84	→		23,62	76,38	18,03	81,97		27,92	72,08	22,95	77,05
TARTALMI ELEMEK/TEVÉKENYSÉGEK					→	3.2.10. TUDÁS-MEGOSZTÁS	37	776	1	121	3.2.11. A TUDÁSMEGOSZTÁS KAPCSOLÓDÁSA A CÉLHOZ	72	741	6	116
					→		4,55	95,45	0,82	99,18		8,86	91,14	4,92	95,08
3.2.12. EREDMÉNYEK	22	791	2	120	→	8.2. VANNAK INDIKÁTOROK?						503	310	82	40
	2,71	97,29	1,64	98,36								61,87	38,13	67,21	32,79

²⁴⁵ A fehér sorok főben, a szürke sorok százalékban értendők. A mesterpedagógus minta elemszáma: 813, a mentor alminta elemszáma: 122.

8. melléklet: Mely dimenziókban jelennek meg a mester- és a mester-mentor pedagógusok tevékenységei?

7. A mesterprogram tevékenységei (folyamat)															
		Mesterpedagógusok (n=813)						Mentorok (n=122)							
		nincs tevékenység	csak egy dimenzióban	két dimenzióban	három dimenzióban	mind a négy dimenzióban	nincs adat	nincs tevékenység	csak egy dimenzióban	két dimenzióban	három dimenzióban	mind a négy dimenzióban	nincs adat		
7.1. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei?	Fő	8	46	147	219	367	26	2	8	21	38	46	7		
	%	0,98	5,66	18,08	26,94	45,14	3,2	1,64	6,56	17,21	31,15	37,7	5,74		
	Kat		1+2		3+4				1+2		3+4				
	Fő	8	193		586		26		29		84		7		
	%	0,98	23,74		72,08		3,2		1,64		23,77		68,85		5,74
7.1.K. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei? Kutatás		nincs tevékenység	kutatás-ban nem	kutatás-ban (is)			nincs adat	nincs tevékenység	kutatás-ban nem	kutatás-ban (is)			nincs adat		
	Fő	8	280	499			26	2	53	60			7		
	%	0,98	34,44	61,38			3,2	1,64	43,44	49,18			5,74		
7.1.I. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei? Innováció		nincs tevékenység	innovációban nem	innovációban (is)			nincs adat	nincs tevékenység	innovációban nem	innovációban (is)			nincs adat		
	Fő	8	48	731			26	2	15	98			7		
	%	0,98	5,9	89,91			3,2	1,64	12,29	80,33			5,74		
7.1.F. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei? FSZÖ		nincs tevékenység	FSZÖ-ben nem	FSZÖ-ben (is)			nincs adat	nincs tevékenység	FSZÖ-ben nem	FSZÖ-ben (is)			nincs adat		
	Fő	8	267	512			26	2	32	81			7		
	%	0,98	32,84	62,98			3,2	1,64	26,23	66,39			5,74		
7.1.T. Melyik dimenzióban jelennek meg a tevékenység elemei? Tudásmegosztás		nincs tevékenység	tudásmegosztás nem	tudásmegosztásban (is)			nincs adat	nincs tevékenység	tudásmegosztás nem	tudásmegosztásban (is)			nincs adat		
	Fő	8	56	723			26	2	4	109			7		
	%	0,98	6,89	88,93			3,2	1,64	3,28	89,34			5,74		

9. melléklet: A mester- és a mester-mentor pedagógusok folyamatos szakmai önfejlődéssel kapcsolatos tevékenységeinek összehasonlítása

		Mesterek n=813		Össz.	Nem mentor mesterek n=691		Össz.	Mentor n=122		Össz.	Kihí- négyzet- próba
		nincs	van		nincs	van		nincs	van		
7.4.3. Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések	Fő	509	304	813	434	257	691	75	47	122	
	%	62,61%	37,39%	100,00%	62,81%	37,19%	100,00%	61,48%	38,52%	100,00%	0,779204
7.4.4. Szakirodalom olvasása	Fő	462	351	813	390	301	691	72	50	122	
	%	56,83%	43,17%	100,00%	56,44%	43,56%	100,00%	59,02%	40,98%	100,00%	0,596335
7.4.5. Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel	Fő	411	402	813	362	329	691	49	73	122	
	%	50,55%	49,45%	100,00%	52,39%	47,61%	100,00%	40,16%	59,84%	100,00%	0,012786
7.4.6. Részvétel intézményen túli pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában	Fő	525	288	813	462	229	691	63	59	122	
	%	64,58%	35,42%	100,00%	66,86%	33,14%	100,00%	51,64%	48,36%	100,00%	0,001193
7.4.7. Óralátogatás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatszerzés céljából	Fő	704	109	813	605	86	691	99	23	100,00%	
	%	86,59%	13,41%	100,00%	87,55%	12,45%	100,00%	81,15%	18,85%	122	0,055531
7.4.8. Óralátogatás/foglalkozás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából	Fő	765	48	813	651	40	691	114	8	100,00%	
	%	94,10%	5,90%	100,00%	94,21%	5,79%	100,00%	93,44%	6,56%	122	0,739825

7.4.9. A nevelőtestület egészének szervezett továbbképzésen, tréningen részvétel	Fő	695	118	813	587	104	691	108	14	100,00%	
	%	85,49%	14,51%	100,00%	84,95%	15,05%	100,00%	88,52%	11,48%	122	0,301341
7.4.10. Saját tevékenység elemzése, reflexió (a folyamatban, nem a helyzetelemzésben)	Fő	506	307	813	446	245	691	60	62	100,00%	
	%	62,24%	37,76%	100,00%	64,54%	35,46%	100,00%	49,18%	50,82%	100,00%	0,00125
7.4.11. Foglalkozás/óralátogatás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából	Fő	637	176	813	569	122	691	68	54	122	
	%	78,35%	21,65%	100,00%	82,34%	17,66%	100,00%	55,74%	44,26%	100,00%	4,75E-11
7.4.12. Nevelési/oktatási konferenciák, szemináriumok, műhelyek	Fő	503	310	813	436	255	691	67	55	122	
	%	61,87%	38,13%	100,00%	63,10%	36,90%	100,00%	54,92%	45,08%	100,00%	0,086395
7.4.13. Részvétel valamilyen képzéshez vezető programban/képzésben (pl. pedagógus szakvizsga)	Fő	654	159	813	560	131	691	94	28	122	
	%	80,44%	19,56%	100,00%	81,04%	18,96%	100,00%	77,05%	22,95%	100,00%	0,305331
7.4.14. A pedagógus saját munkájának segítségét célzó tevékenység (a pedagógust mentorálják, támogatják)	Fő	757	56	813	656	35	691	101	21	122	
	%	93,11%	6,89%	100,00%	94,93%	5,07%	100,00%	82,79%	17,21%	100,00%	1,04E-06

10. melléklet: A tevékenységterületek és ezek megjelenése az eredményekben (a MEK-kutatás eredményei)²⁴⁶

7.8. TEVÉKENYSÉGTERÜLETEK KAPCSOLÓDÁSA A 4D-VEL				8.8. A MP TEVÉKENYSÉGEI KÖZÖTT MEGJELENIK-E AZ ALÁBBI TERÜLET FEJLESZTÉSÉRE VONATKOZÓ EREDMÉNY?					
Össz.		nincs tevékenység	van tevékenység				nem/nincs eredmény	részben/igen	Össz.
122	Mentorok	41	81	SAJÁT SZAKTERÜLETHEZ, SZAKTÁRGYHOZ KAPCS. ISM.		Mentorok	46	76	122
691	nem mentorok	256	435	7.8.1.	8.8.1.	nem mentorok	300	391	691
		0,466778		Khí négyzet-próba			0,239564		
122	Mentorok	19	103	(SZAK)MÓDSZERTANI ÉS PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁK		Mentorok	25	97	122
691	nem mentorok	168	523	7.8.2.	8.8.2.	nem mentorok	212	479	691
		0,034472		Khí négyzet-próba			0,022437		
122	Mentorok	98	24	TANTERVVVEL/NEVELÉSI TERVVVEL KAPCS. ISM. BŐVÍTÉSE		Mentorok	98	24	122
691	nem mentorok	473	218	7.8.3.	8.8.3.	nem mentorok	480	211	691
		0,00817		Khí négyzet-próba			0,014678		
122	Mentorok	84	38	GYEREKEK/TAN. FEJL. NYOMON KÖVETÉSE, ÉRTÉKELÉSE		Mentorok	88	34	122
691	nem mentorok	380	311	7.8.4.	GYEREK	nem mentorok	378	313	691
		0,004354		Khí négyzet-próba			0,000333		
122	Mentorok	95	27	NEV.-OKT. MUNKÁHOZ SZÜKS.		Mentorok	100	22	122

²⁴⁶ A táblázatban piros szín jelöli a szignifikáns eltérést.

				SZÁMÍTÓGÉPES KÉSZS. (IKT)					
691	nem mentorok	508	183	7.8.5.	8.8.5.	nem mentorok	519	172	691
		0,311287		Khí négyzet-próba			0,101308		
122	Mentorok	39	83	FOGLALKOZÁSOK/TANÓRÁK TERVEZÉSE, VEZETÉSE		Mentorok	37	85	122
691	nem mentorok	290	401	7.8.6.	8.8.6.	nem mentorok	318	373	691
		0,038001		Khí négyzet-próba			0,001274		
122	Mentorok	97	25	EGYÉNRE SZABOTT FEJLESZTÉS		Mentorok	96	26	122
691	nem mentorok	492	199	7.8.7.	8.8.7.	nem mentorok	497	194	691
		0,058313		Khí négyzet-próba			0,12107		
122	Mentorok	101	21	KÜLÖNL. BÁNÁSMÓDOT IG. (SNI) GYEREKEK/TAN. NEV.-OKT.		Mentorok	100	22	122
691	nem mentorok	566	125	7.8.8.	8.8.8.	nem mentorok	571	120	691
		0,816105		Khí négyzet-próba			0,858098		
122	Mentorok	83	39	KIEMELKEDŐEN TEHETS. GYEREKEK/TAN. FELISM., FEJL.		Mentorok	85	37	122
691	nem mentorok	458	233	7.8.9.	8.8.9.	nem mentorok	472	219	691
		0,705345		Khí négyzet-próba			0,764686		
122	Mentorok	120	2	MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN VALÓ NEVELÉS-OKTATÁS		Mentorok	120	2	122
691	nem mentorok	663	28	7.8.10.	8.8.10.	nem mentorok	669	22	691
		0,192481		Khí négyzet-próba			0,352803		
122	Mentorok	114	8	KÜL. SZOC. HÁTT. REND. GYEREKEK/TAN. EGYÜTT NEV./OKT.		Mentorok	116	6	122
691	nem	621	70	7.8.11.	8.8.11.	nem	630	61	691

	mentorok					mentorok			
		0,2167		Kí négyzet-próba			0,147675		
122	Mentorok	117	5	AGRESSZIÓ- ÉS KONFLIKTUSKEZELÉS		Mentorok	118	4	122
691	nem mentorok	671	20	7.8.12.	8.8.12.	nem mentorok	669	22	691
		0,477602		Kí négyzet-próba			0,956201		
122	Mentorok	27	95	KOLLÉGÁK EGYÜTTMŰK. ÉS EGYMÁSTÓL VALÓ TANULÁSA		Mentorok	27	95	122
691	nem mentorok	192	499	7.8.13.	8.8.13.	nem mentorok	224	467	691
		0,194306		Kí négyzet-próba			0,023378		
122	Mentorok	111	11	SAJÁT SZ. ÖNFEJL. TÁM. ID. NYELVTUD. ÉS NEMZETK. KAPCS.		Mentorok	114	8	122
691	nem mentorok	631	60	7.8.14.	8.8.14.	nem mentorok	638	53	691
		0,904303		Kí négyzet-próba			0,667133		
122	Mentorok	111	11	INTÉZMÉNY MENEDZSMENT, KOMM. ÉS ADMIN.		Mentorok	110	12	122
691	nem mentorok	543	148	7.8.15.	8.8.15.	nem mentorok	533	158	691
		0,001453		Kí négyzet-próba			0,001104		
122	Mentorok	96	26	TANTÁRGYON ÁTÍVELŐ KÉSZS. TAN. - TANTÁRGYHOZ KÖTVE		Mentorok	102	20	122
691	nem mentorok	481	210	7.8.16.	8.8.16.	nem mentorok	534	157	691
		0,04166		Kí négyzet-próba			0,118472		
122	Mentorok	117	5	TANULÓI PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS TANÁCSADÁS		Mentorok	117	5	122
691	nem mentorok	624	67	7.8.17.	8.8.17.	nem mentorok	632	59	691
		0,044822		Kí négyzet-próba			0,093179		

122	Mentorok	111	11	INTÉZMÉNY ÚJRAPOZICIONÁLÁSA		Mentorok	113	9	122
691	nem mentorok	591	100	7.8.18.	8.8.18.	nem mentorok	599	92	691
		0,105678		Khí négyzet-próba			0,066823		
122	Mentorok	88	34	GYEREK/TAN. TELJES SZEM. FEJL. TANÓ. ÉS INT. KÍVÜL		Mentorok	95	27	122
691	nem mentorok	490	201	7.8.19.	8.8.19.	nem mentorok	512	179	691
		0,784147		Khí négyzet-próba			0,377015		
122	Mentorok	65	57	PED.KÉPZÉS/TOVÁBBKÉPZÉS JAVÍTÁSÁRA IRÁNYULÓ TEV.		Mentorok	65	57	122
691	nem mentorok	583	108	7.8.20.	8.8.20.	nem mentorok	594	97	691
		3,49E-15		Khí négyzet-próba			2E-17		
122	Mentorok	85	37	HÁLÓZATBAN VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS		Mentorok	88	34	122
691	nem mentorok	485	206	7.8.21.	8.8.21.	nem mentorok	507	184	691
		0,908618		Khí négyzet-próba			0,77548		
122	Mentorok	113	9	GYEREK, TANULÓK IKT TUDÁSÁNAK FEJLESZTÉSE		Mentorok	113	9	122
691	nem mentorok	589	102	7.8.22.	8.8.22.	nem mentorok	602	89	691
		0,028527		Khí négyzet-próba			0,085248		
122	Mentorok	106	16	GYEREK/TAN. IDEGEN NY. KOMPET. FEJLESZTÉSE		Mentorok	109	13	122
691	nem mentorok	610	81	7.8.23.	8.8.23.	nem mentorok	614	77	691
		0,661768		Khí négyzet-próba			0,874279		
122	Mentorok	81	41	TELJESÍTMÉNYORIENTÁCIÓ, MAGAS ELVÁRÁSOK*		Mentorok	90	32	122
691	nem	472	219	7.9.1.	8.8.24.	nem	536	155	691

	mentorok					mentorok			
		0,676133		Kí négyzet-próba			0,358069		
122	Mentorok	107	15	TANULÁSKÖZPONTÚ, HATÉKONY INTÉZMÉNYVEZETÉS		Mentorok	113	9	122
691	nem mentorok	539	152	7.9.2.	8.8.25.	nem mentorok	572	119	691
		0,014469		Kí négyzet-próba			0,005917		
122	Mentorok	40	82	NEVELŐTEST., TESTÜLETEN BELÜLI KONSZENZUS/KOHÉZIÓ		Mentorok	73	49	122
691	nem mentorok	315	376	7.9.3.	8.8.26.	nem mentorok	445	246	691
		0,008593		Kí négyzet-próba			0,333827		
122	Mentorok	40	82	OKT. TART. MINŐSÉGE, LEHETŐSÉG A TANULÁSRA**		Mentorok	61	61	122
691	nem mentorok	241	450	7.9.4.	8.8.27.	nem mentorok	345	346	691
		0,654492		Kí négyzet-próba			0,988242		
122	Mentorok	102	20	INTÉZMÉNYI KLÍMA		Mentorok	106	16	122
691	nem mentorok	579	112	7.9.5.	8.8.28.	nem mentorok	587	104	691
		0,959249		Kí négyzet-próba			0,578373		
122	Mentorok	101	21	INTÉZMÉNYI ÉRTÉKELÉSI POTENCIÁL		Mentorok	107	15	122
691	nem mentorok	499	192	7.9.6.	8.8.29.	nem mentorok	547	144	691
		0,014349		Kí négyzet-próba			0,028266		
122	Mentorok	93	29	SZÜLŐK BEVONÁSA (NYITOTT INTÉZMÉNY)		Mentorok	103	19	122
691	nem mentorok	449	242	7.9.7.	8.8.30.	nem mentorok	508	183	691
		0,015082		Kí négyzet-próba			0,010145		
122	Mentorok	105	17	OSZTÁLYTERMI/CSOPORTBELI KLÍMA		Mentorok	110	12	122
691	nem	637	54	7.9.8.	8.8.31.	nem	648	43	691

	mentorok					mentorok			
		0,027293		Kí négyzet-próba			0,142918		
122	Mentorok	113	9	TANULÁSI IDŐ HATÉKONY KIHASZNÁLÁSA		Mentorok	117	5	122
691	nem mentorok	612	79	7.9.9.	8.8.32.	nem mentorok	624	67	691
		0,183757		Kí négyzet-próba			0,044822		
122	Mentorok	97	25	STRUKTURÁLT TAN.: DIFFER., MEGERŐSÍTÉS ÉS VISSZAJELZ.		Mentorok	107	15	122
691	nem mentorok	557	134	7.9.10.	8.8.33.	nem mentorok	588	103	691
		0,77771		Kí négyzet-próba			0,450389		

* Teljesítményorientáció, magas elvárások (gyerek, tanulói és tanári szintre vonatkozóan is)

** Oktatási tartalom minősége, lehetőség a tanulásra (módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció)

11. melléklet: A mentorpedagógusok csoportjainak részvételi aránya egyes intézményi és azon felüli szintű tevékenységekben

		Gyakorlóintézményben dolgozó mentorok (n=32)						Pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt vevő intézményben dolgozó mentorok (n=45)						Pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt nem vevő intézményben dolgozó mentorok (n=40)						Kihívő-teszt-próba
		Igen		Nem		Összesen		Igen		Nem		Összesen		Igen		Nem		Összesen		
		Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	p < 0,05
Az intézmény működése (folyamatok tervezése)	Intézményen túli szint	4	12,50 %	28	87,50 %	32	100,00 %	6	13,33 %	39	86,67 %	45	100,00 %	6	15,00 %	34	85,00 %	40	100,00 %	0,95058215
	Intézményi szint	16	50,00 %	16	50,00 %	32	100,00 %	31	68,89 %	14	31,11 %	45	100,00 %	33	82,50 %	7	17,50 %	40	100,00 %	0,01295218
Tantervi/tanmenet tervezés/tankönyvírás	Intézményen túli szint	22	68,75 %	10	31,25 %	32	100,00 %	17	37,78 %	28	62,22 %	45	100,00 %	15	37,50 %	25	62,50 %	40	100,00 %	0,01083399
	Intézményi szint	26	81,25 %	6	18,75 %	32	100,00 %	31	68,89 %	14	31,11 %	45	100,00 %	27	67,50 %	13	32,50 %	40	100,00 %	0,37441653
Mérés	Intézményen túli szint	7	21,88 %	25	78,13 %	32	100,00 %	4	8,89 %	41	91,11 %	45	100,00 %	6	15,00 %	34	85,00 %	40	100,00 %	0,27938320
	Intézményi szint	14	43,75 %	18	56,25 %	32	100,00 %	25	55,56 %	20	44,44 %	45	100,00 %	22	55,00 %	18	45,00 %	40	100,00 %	0,53682868
Szervezés	Intézményen túli szint	16	50,00 %	16	50,00 %	32	100,00 %	16	35,56 %	29	64,44 %	45	100,00 %	19	47,50 %	21	52,50 %	40	100,00 %	0,37441653

	Intézményi szint	27	84,38 %	5	15,63 %	32	100,00%	37	82,22 %	8	17,78 %	45	100,00 %	36	90,00 %	3	7,50%	40	100,00%	0,4744 5029
Innováció, innovatív tevékenység	Intézményen túli szint	20	62,50 %	12	37,50 %	32	100,00%	20	44,44 %	25	55,56 %	45	100,00 %	16	40,00 %	24	60,00 %	40	100,00%	0,1388 2428
	Intézményi szint	28	87,50 %	4	12,50 %	32	100,00%	41	91,11 %	4	8,89%	45	100,00 %	29	72,50 %	11	27,50 %	40	100,00%	0,0351 5865
Vezetés (intézmény, munkaközösség)	Intézményen túli szint	2	6,25%	30	93,75 %	32	100,00%	11	24,44 %	34	75,56 %	45	100,00 %	7	17,50 %	33	82,50 %	40	100,00%	0,1121 7231
	Intézményi szint	16	50,00 %	16	50,00 %	32	100,00%	30	66,67 %	15	33,33 %	45	100,00 %	35	87,50 %	5	12,50 %	40	100,00%	0,0025 3250
Kutatás	Intézményen túli szint	17	53,13 %	15	46,88 %	32	100,00%	13	28,89 %	32	71,11 %	45	100,00 %	5	12,50 %	35	87,50 %	40	100,00%	0,0008 9782
	Intézményi szint	15	46,88 %	17	53,13 %	32	100,00%	23	51,11 %	22	48,89 %	45	100,00 %	13	32,50 %	27	67,50 %	40	100,00%	0,2042 9774
Szakvizsga		20	62,50 %	12	37,50 %	32	100,00%	29	64,44 %	16	35,56 %	45	100,00 %	27	67,50 %	13	32,50 %	40	100,00%	0,9031 6562

12. melléklet: A mentorok munkatapasztalatai, pedagógus- és mentori kompetenciái mentori tevékenységeik tükrében, valamint a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő pedagóguskompetenciái²⁴⁷

	Gyakorlóintézményben dolgozó mentorok (n=32)						Pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt vevő intézményben dolgozó mentorok (n=45)						Pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt nem vevő intézményben dolgozó mentorok (n=40)						Kínégyzet-próba
	Igen		Nem		Összesen		Igen		Nem		Összesen		Igen		Nem		Összesen		
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	
Munkatapasztalatok																			
Külföldi iskolai...	20	62,50	12	37,50	32	100,00	21	46,67	24	53,33	45	100,00	13	32,50	27	67,50	40	100,00	0,039838692
Vállalkozás	0	0,00	32	100,00	32	100,00	6	13,33	39	86,67	45	100,00	1	2,50	39	97,50	40	100,00	n.é.
Egyéb iskolán kívüli tanári...	14	43,75	18	56,25	32	100,00	25	55,56	20	44,44	45	100,00	16	40,00	24	60,00	40	100,00	0,325499714
Pedagógiai szakértő...	9	28,13	23	71,87	32	100,00	12	26,67	33	73,33	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,00	0,68089162
Tanárképzői tevékenység...	20	62,50	12	37,50	32	100,00	16	35,56	29	64,44	45	100,00	10	25,00	30	75,00	40	100,00	0,00427086
Tanártovábbképzői...	21	65,63	11	34,38	32	100,00	26	57,78	19	42,22	45	100,00	26	65,00	14	35,00	40	100,00	0,716475775
Szakmai egyesületi tag..	16	50,00	16	50,00	32	100,00	14	31,11	31	68,89	45	100,00	16	40,00	24	60,00	40	100,00	0,245542166
Külföldi nem tanári...	5	15,63	27	84,37	32	100,00	4	8,89	41	91,11	45	100,00	2	5,00	38	95,00	40	100,00	0,000147333
Egyéb nem tanári...	11	34,38	21	65,63	32	100,00	23	51,11	22	48,89	45	100,00	13	32,50	27	67,50	40	100,00	0,159806313

²⁴⁷ A táblázatban piros szín jelöli a szignifikáns eltérést.

ompetenciák																				
A mentori kapcsolat...	23	71,87	9	28,13	32	100,00	27	60,00	18	40,00	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,00	0,005030757	
A pályakezdés nehézségei	16	50,00	16	50,00	32	100,00	20	44,44	25	55,56	45	100,00	10	25,00	30	75,00	40	100,00	0,065118125	
A tanárképzés tartalmi és...	22	68,75	10	31,25	32	100,00	17	37,78	28	62,22	45	100,00	3	7,50	37	92,50	40	100,00	4,80745E-07	
A tanóra tervezése	27	84,37	5	15,63	32	100,00	33	73,33	12	26,67	45	100,00	27	67,50	13	32,50	40	100,00	0,259819168	
A tanóra vezetése	27	84,37	5	15,63	32	100,00	36	80,00	9	20,00	45	100,00	30	75,00	10	25,00	40	100,00	0,615670819	
Szaktárgy-tan, IKT	29	90,63	3	9,37	32	100,00	38	84,44	7	15,56	45	100,00	34	85,00	6	15,00	40	100,00	0,706274713	
Óraelemzés	27	84,37	5	15,63	32	100,00	34	75,56	11	24,44	45	100,00	30	75,00	10	25,00	40	100,00	0,573227152	
A tanóra értékelése	27	84,37	5	15,63	32	100,00	31	68,89	14	31,11	45	100,00	28	70,00	12	30,00	40	100,00	8,97766E-23	
Reflektivitás, a reflektivitás..	27	84,37	5	15,63	32	100,00	39	86,67	6	13,33	45	100,00	27	67,50	13	32,50	40	100,00	3,73155E-08	
Osztályfőnöki tevékenység	16	50,00	16	50,00	32	100,00	15	33,33	30	66,67	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,00	0,28614689	
Szakmai szocializáció	24	75,00	8	25,00	32	100,00	41	91,11	4	8,89	45	100,00	30	75,00	10	25,00	40	100,00	0,094988902	
Intézményi szocializáció...	22	68,75	10	31,25	32	100,00	40	88,89	5	11,11	45	100,00	38	95,00	2	5,00	40	100,00	0,005111902	
Dokumentumok, admin...	14	43,75	18	56,25	32	100,00	30	66,67	15	33,33	45	100,00	20	50,00	20	50,00	40	100,00	0,105102509	
Kapcsolattartás a szülőkkel	8	25,00	24	75,00	32	100,00	12	26,67	33	73,33	45	100,00	11	27,50	29	72,50	40	100,00	0,971344139	
Kapcsolattartás ...	11	34,38	21	65,63	32	100,00	16	35,56	29	64,44	45	100,00	9	22,50	31	77,50	40	100,00	0,374694052	
Mentorált érzelmi tám.	10	31,25	22	68,75	32	100,00	20	44,44	25	55,56	45	100,00	12	30,00	28	70,00	40	100,00	0,311377275	
Tanácsadás,	28	87,50	4	12,50	32	100,00	41	91,11	4	8,89	45	100,00	39	97,50	1	2,50	40	100,00	0,26564	

mentori refl...						0												0	9182
Mentorált fejlődési terve	24	75,00	8	25,00	32	100,00	30	77,78	15	22,22	45	100,00	18	45,00	22	55,00	40	100,00	0,022680494
Folyamatos mentori kapcs.	22	68,75	10	31,25	32	100,00	31	68,89	14	31,11	45	100,00	29	72,50	11	27,50	40	100,00	0,918888407
Mentori kommunikáció	23	71,87	9	28,13	32	100,00	25	55,56	20	44,44	45	100,00	18	45,00	22	55,00	40	100,00	0,072669521
Megbeszélés	26	81,25	6	18,75	32	100,00	41	91,11	4	8,89	45	100,00	38	95,00	2	5,00	40	100,00	0,149555265
Esetmegbeszélés	11	34,38	21	65,63	32	100,00	16	35,56	29	64,44	45	100,00	15	37,50	25	62,50	40	100,00	0,961192712
Bemutatóórák, foglalkozások	27	84,37	5	15,63	32	100,00	41	91,11	4	8,89	45	100,00	32	80,00	8	20,00	40	100,00	0,341686328
Hospitálás - a tanóra elemz.	28	87,50	4	12,50	32	100,00	38	84,44	7	15,56	45	100,00	32	80,00	8	20,00	40	100,00	0,683754908
Tanóráelemzési módszerek...	23	71,87	9	28,13	32	100,00	21	46,67	24	53,33	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,00	0,007022832
Mentoráltak kollaboratív...	14	43,75	18	56,25	32	100,00	18	40,00	27	60,00	45	100,00	16	40,00	24	60,00	40	100,00	0,934670572
Mentori önreflexió	20	62,50	12	37,50	32	100,00	31	68,89	14	31,11	45	100,00	25	62,50	15	27,50	40	100,00	0,78013596
Szervezés	23	71,87	9	28,13	32	100,00	33	73,33	12	26,67	45	100,00	33	82,50	7	17,50	40	100,00	0,495857872
Mentori dokumentáció	23	71,87	9	28,13	32	100,00	36	80,00	9	20,00	45	100,00	26	65,00	14	35,00	40	100,00	0,299505783
Portfólió/szaktólgozat...	14	43,75	18	56,25	32	100,00	18	40,00	27	60,00	45	100,00	26	65,00	14	35,00	40	100,00	0,052552548
Kapcsolattartás ...	30	93,75	2	6,25	32	100,00	33	73,33	12	26,67	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,00	4,77263E-07
Mentori értékelés	20	62,50	12	37,50	32	100,00	28	60,00	17	40,00	45	100,00	23	57,50	17	42,50	40	100,00	0,878611121
Mentori elkötelezettség	29	90,63	3	9,37	32	100,00	41	91,11	4	8,89	45	100,00	23	57,50	17	42,50	40	100,00	0,000121974

Mentori szakvizsga	14	43,75	18	56,25	32	100,0 0	25	55,56	20	44,44	45	100,00	9	22,50	31	77,50	40	100,0 0	0,00783 3165
Egyéb mentori képzés...	18	56,25	14	43,75	32	100,0 0	20	44,44	25	55,56	45	100,00	13	32,50	27	67,50	40	100,0 0	0,12874 3509
Tanári kompetenciák (mentorált)																			
Szaktárgyi	30	93,75	2	6,25	32	100,0 0	37	82,22	8	17,78	45	100,00	28	70,00	12	30,00	40	100,0 0	0,03654 6544
Szaktárgyi	30	93,75	2	6,25	32	100,0 0	43	95,56	2	4,44	45	100,00	37	92,50	3	7,50	40	100,0 0	0,83649 1466
Tantervi tudás	20	62,50	12	37,50	32	100,0 0	22	48,89	23	51,11	45	100,00	17	42,50	23	57,50	40	100,0 0	0,21402 7265
Pedagógiai tervezés	26	81,25	6	18,75	32	100,0 0	27	60,00	18	40,00	45	100,00	30	75,00	10	25,00	40	100,0 0	0,10114 6947
Önreflexió	24	75,00	8	25,00	32	100,0 0	32	71,11	13	28,89	45	100,00	26	65,00	14	35,00	40	100,0 0	0,64254 5869
Tanulás támogatása	20	62,50	12	37,50	32	100,0 0	29	64,44	16	35,56	45	100,00	31	77,50	9	22,50	40	100,0 0	0,30534 7472
A tanuló személyiségének fejlesztése	12	37,50	20	62,50	32	100,0 0	29	64,44	16	35,56	45	100,00	19	27,50	21	52,50	40	100,0 0	0,05550 8612
Egyéni bánásmód	16	50,00	16	50,00	32	100,0 0	22	48,89	23	51,11	45	100,00	18	45,00	22	55,00	40	100,0 0	0,90080 6969
A tanulói csoportok...	13	40,63	19	59,37	32	100,0 0	28	62,22	17	37,78	45	100,00	15	27,50	25	62,50	40	100,0 0	0,04709 034
Osztályfőnöki tevékenység	10	31,25	22	68,75	32	100,0 0	19	42,22	26	57,78	45	100,00	10	25,00	30	75,00	40	100,0 0	0,23310 8796
Értékelés	20	62,50	12	37,50	32	100,0 0	27	60,00	18	40,00	45	100,00	15	27,50	25	62,50	40	100,0 0	0,05227 8921
Kommunikáció és együtt...	14	43,75	18	56,25	32	100,0 0	30	66,67	15	33,33	45	100,00	21	52,50	19	27,50	40	100,0 0	0,12199 8077
Problémamegoldás	11	34,38	21	65,63	32	100,0 0	22	48,89	23	51,11	45	100,00	14	35,00	26	65,00	40	100,0 0	0,31421 9239

Elkötelezettség	28	87,50	4	12,50	32	100,0 0	34	75,56	11	24,44	45	100,00	36	90,00	4	10,00	40	100,0 0	0,15715 6964
-----------------	----	-------	---	-------	----	------------	----	-------	----	-------	----	--------	----	-------	---	-------	----	------------	-----------------

13. melléklet: Mentori életutak

Jelmagyarázat

A narratíva azonosítószáma

475. Pedagógus végzettség – Az oktatási intézmény típusa

- Óvodapedagógus
- Tanító/Tanár
- Középiskolai tanár

- Nincs külön jelölve: nem rendszeres partner-, nem gyakorlóintézmény
- Partnerintézmény
- Gyakorlóintézmény

„IDÉZET: A PEDAGÓGUS PEDAGÓGIAI HITVALLÁSA, ÖSSZEGŐ VALLOMÁSA, FONTOS HIVATÁSÁHOZ, ANNAK GYAKORLÁSÁHOZ FÜZŐDŐ GONDOLATA.”

„IDÉZET: A PEDAGÓGUS FORMÁLIS TANULÁSÁHOZ FÜZÖTT MEGJEGYZÉSE, ESETLEG A FORMÁLIS TANULÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ INFORMÁLIS TANULÁSA, TANULÁSI ÉLMÉNYE, TAPASZTALATA.

FORMÁLIS TANULÁS: KÉPZÉS/TOVÁBBKÉPZÉS
1998. – A KÉPZÉS IDEJE
Komplex prevenció óvodai program, – A KÉPZÉS NEVE, CÍME
40 órás továbbképzés – A KÉPZÉS JELLEGE, IDŐTARTAMA

AZ ELŐZŐ FORMÁLIS TANULÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ TOVÁBBI FORMÁLIS TANULÁSI AKTUS

SZAKMAI PRODUKTUM, INNOVÁCIÓ, SZAKMAI TEVÉKENYSÉG
2010 – IDŐPONTJA
Mentor-konferencia – NEVE

SZAKMAI ÉLETÚT
MUNKAHELYEK:

1. MUNKAHELY:
Intézmény típus,
beosztás
(Mettől? – Meddig?)

2. MUNKAHELY:
Intézmény típus,
beosztás
(Mettől? – Meddig?)

Adaptáció
új feladatkör
(Mettől? – Meddig?)

új feladatkör
(Mettől? – Meddig?)

3. MUNKAHELY:
Intézmény típus,
beosztás
(Mettől? – Meddig?)

A PEDAGÓGUST MENTORÁLJÁK: PÁLYASZAKASZ

A PEDAGÓGUS MENTORÁL: MIKORTÓL?

KIKET MENTORÁL? PH, GYAK/PK, (ÚJ) KOLL.

PH: pedagógushallgató/-jelölt
GYAK/PK: gyakornok/pályakezdő pedagógus
KOLL: kollégák
ÚJ KOLL: az intézménybe újonnan belépő kollégák

Eredeti pedagógusképzés:
ITÉZMÉNY, SZAK NEVE,
(Mettől? – Meddig?)

„IDÉZET: A PEDAGÓGUSKÉPZÉSHEZ FÜZŐDŐ ÉLMÉNY, TAPASZTALAT, TANULÁS, MELLY HATÁSSAL VOLT A PEDAGÓGUS PEDAGÓGIAI ATTITÚDJÉRE, IDENTITÁSÁRA, SZAKMAI ÉN-KÉPÉRE.”

„PROBLÉMA, NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐ, KÖRÜLMÉNY ÉS A PEDAGÓGUS EZZEL KAPCSOLATOS GONDOLATAI.”

MENTORÁLÁS

„IDÉZET: A PEDAGÓGUS MENTORI IDENTITÁSA, SZEREPÉRTÉLMÉZÉSE, ÉN-KÉPE.”

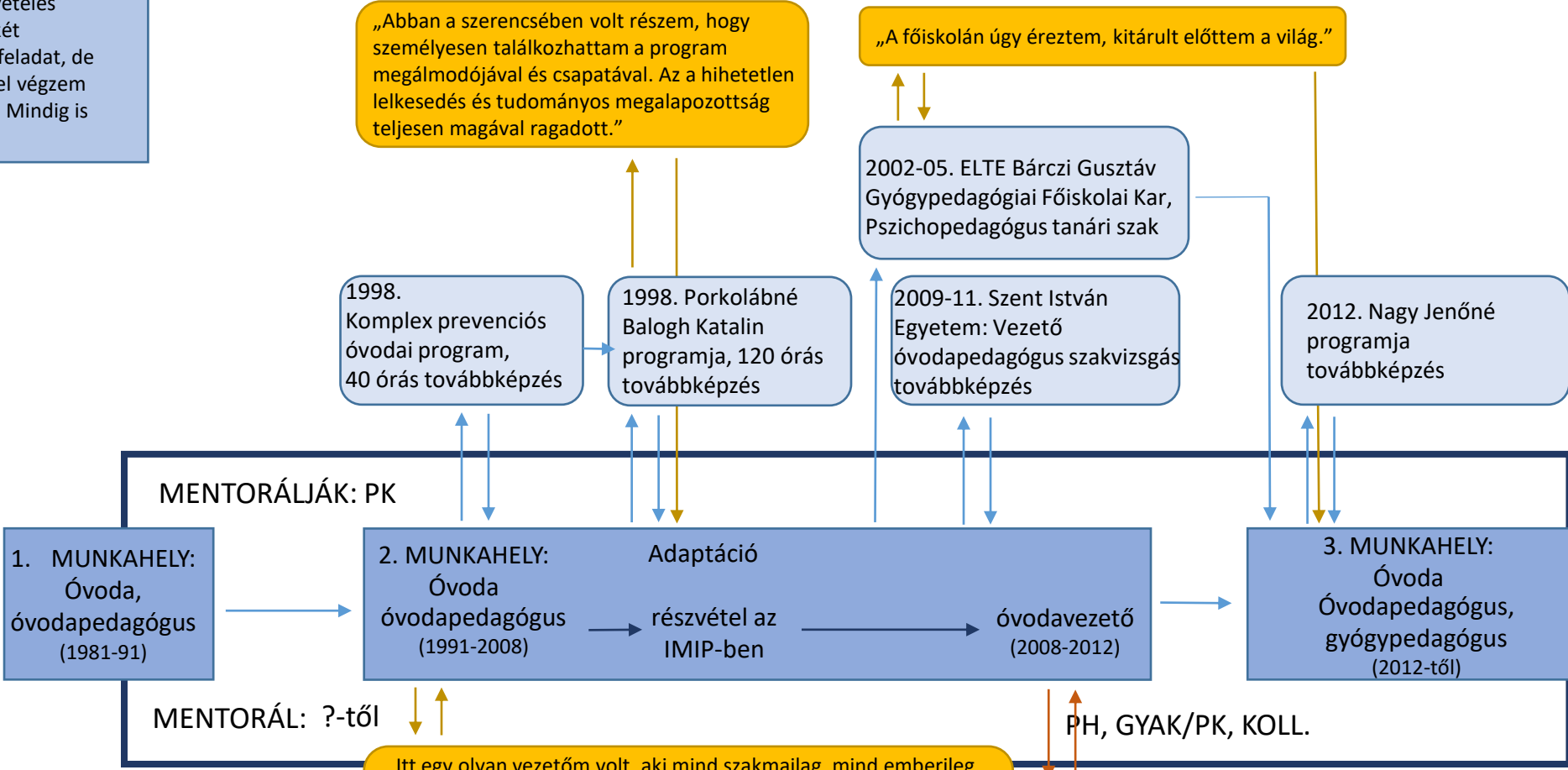
Az ábrák a szakmai életút minél komplexebb bemutatásának céljából készültek. Ennek érdekében mindenhol törekedtem arra, hogy az életút időbeli haladása és a tevékenységek közötti kapcsolatok rendszere az ábrákról leolvasható legyen. A nyilak színe a tanulási és munkatevékenység jellegéhez igazodik, iránya a hatás irányát mutatja.

475. Óvodapedagógus

„37 éve vagyok óvónő, 10 éve gyógypedagógus. Olyan kivételes szerencsében van részem, hogy a munkahelyemen mindkét végzettségemet sikerrel kamatoztathatom. Nem könnyű feladat, de egyik hivatásomról sem tudnék lemondani. Szívvel-lélekkel végzem a munkám, mert hiszem, hogy csak így érdemes dolgozni. Mindig is pedagógus voltam, és az is maradok, amíg élek!”

Eredeti pedagógusképzés:
Szarvasi Óvónőképző Intézet,
1979-81

„Itt megtanították nekem tanárain, hogy mekkora érték minden egyes gyermek. Ennek hatására teljesen megváltozott nézetem a gyermekekkel való foglalkozásról. Ráébredtem, mekkora erő van a kezemben. Életeket lehet jobbra tenni, vagy megnyomorítani az óvónői hozzáállás hatására. Megértettem, hogy csakis a legnagyobb odafigyeléssel és szeretettel fordulhatok a gyermekek felé.”



„Abban a szerencsében volt részem, hogy személyesen találkozhattam a program megálmodójával és csapatával. Az a hihetetlen lelkesedés és tudományos megalapozottság teljesen magával ragadott.”

1998. Komplex prevenció óvodai program, 40 órás továbbképzés

1998. Porkolábné Balogh Katalin programja, 120 órás továbbképzés

„A főiskolán úgy éreztem, kitérult előttem a világ.”

2002-05. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Pszichopedagógus tanári szak

2009-11. Szent István Egyetem: Vezető óvodapedagógus szakvizsgás továbbképzés

2012. Nagy Jenőné programja továbbképzés

„Itt egy olyan vezetőm volt, aki mind szakmailag, mind emberileg példa értékű lehet minden óvónő szemében. Pontos, precíz munkája volt és ugyanezt várta el beosztottjaitól is. Az ő hatására értettem meg, mennyire fontos a folyamatos megújulás, szakmai fejlődés egy pedagógus számára. Mindenben számíthattam rá.”

„Nem volt könnyű ez a feladat. Ellátni a vezetői feladatokat, csoportot vezetni, mentorálni a gyakornokot, szakvizsgára készülni. Mindezek ellenére 2011-ben megkaptam a szakvizsgát igazoló okleveletem.”

„Nagyon szeretem a munkámat. Óvónőként és gyógypedagógusként is a gyermekekkel való közvetlen foglalkozás a leghőbb vágyam. Nem tudnék elképzelni olyan munkát, amelynek nem ez a lényege. Azt szeretném, ha minden pedagógus olyan szeretettel, törődéssel, tudatossággal fordulna a rá bízott gyermekek felé, amelyet jómagam mindig alkalmazok. Úgy érzem, akkor tehetek legtöbbet ezért a célért, ha a mentor profilt választom. Ezzel a profillal tehetek legtöbbet intézményemért, az óvodai nevelésért, a gyógypedagógus munkáért. Szívesen osztom meg tudásomat a kollégáimmal, és a gyakornokokkal egyaránt. Minden adandó alkalommal részese vagyok a pedagógushivatással kapcsolatos bármilyen újszerű előadásnak, értekezletnek. Hiszem, hogy folyamatos megújulásra, fejlődésre van szükségünk. Ezt a nézetemet népszerűsítem, és érvekkel alátámasztva hangoztatom minden lehetséges szintéren. Tudásomat szívesen megosztom azokkal, akik erre igényt tartanak.”

46. Óvodapedagógus – Partnerintézmény

„Mentorálás az, amikor valaki a bölcsességét – ami a tapasztalat reflektálással fejlesztve – más bölcsességének az építésére fordítja.”

„Fejlesztési tervemmel szeretném elérni, hogy - az intézményi céloknak megfelelően- nevelőközösségünk mindennapi munkáját zökkenőmentesség, tervszerűség, tudatosság, szakmai magabiztosság jellemezze. Szakmai közösségünkben mindenki megtalálja egyéni szakmai fejlődésének útját, a pályába való hitét. Szeretném mentori tevékenységemmel a tudásomat másokkal megosztani úgy, hogy közben én is tanulok, tapasztalatot szerzek, fejlődök, szakvizsgás képzésben veszek részt.”

„A főiskoláról kikerülve a művészetek területén elindulva Budapesten szereztem meg a bábcsoport vezetéséhez elengedhetetlen „C” kategóriás Művészeti Oktatói engedélyt. Mentorom megmutatta nekem, hogyan közvetítem a gyerekek felé a művészetek alkalmazásával a szépséget, az esztétikát és használjam fel ezt a területet a gyermekek fejlesztésében, nevelésében.”

„C” kategóriás Művészeti Oktatói engedély – Bábcsoport vezetés

„Ezen a területen szerettem volna a legjobbak közé tartozni [...] Csatlakoztam munkaközösségekhez, vállaltam bemutatókat. Szakmailag egyre több sikert értem el, ami nagy örömet okozott, és további felkészülésre és önképzésre ösztönözött.”

Népi játék és szövő szakoktató képzés

„Óvodavezetőm és mentorom segítségével nemcsak a gyakorlatban ismerhettem meg a környezeti nevelés módszertanát, hanem lehetőséget biztosított arra, hogy a nevelőtestület által készített módszertani film elemzésével érthessem meg a módszer lényegét.”

A környezeti nevelés és erdei óvoda módszertanának alkalmazása – Óvodavezetője és mentora

„A naprakész tudást, módszertani felkészülést a legújabb szakirodalom felkutatásával, olvasásával és az eredmények kipróbálásával értem és érem el.”

2003. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola (diplomamegújító képzés) óvodapedagógus főiskolai oklevél (Szakdolgozat: erdei óvoda)

Továbbképzések: környezeti nevelés

2010: „Természet és technika a kisgyermekkorban” projekt szakmai bemutatása a Kecskeméti Főiskolával közösen

Színi és bábelőadások a településen: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége Tehetséghidak Program „Gazdagító Programpárok”

„A zsámbéki óvónőképző szakon ismerkedtem meg a bábozás technikájával.”

Eredeti pedagógusképzés: Zsámbéki Tanítóképző Főiskola Óvónői Szak, 1987

1. MUNKAHELY: Óvoda, óvodapedagógus (? - ?)

MENTORÁLJÁK:

2. MUNKAHELY: Óvoda óvodapedagógus (1997-től)

Önálló környezetbarát helyi nevelési program - részvétel kidolgozásában és bevezetésében

Kipróbálása, alkalmazása, beépítése erdei óvoda programba

Munkaközösség létrehozása: Szöveg, fonás Projektpedagógia teamvezető

A környezeti munkaközösség vezetője

Öko- Referencia Intézmény Zöld óvoda Tevékenység- gondozás – vez.

MENTORÁL: ?-től PH

MENTORÁL: 2007-től PH, GYAK/PK, ÚJ KOLL.

„Főiskolás éveim alatt nagy hatással volt rám Erdei Tiborné óvodapedagógus, aki a gyakorlati időm alatt, mentoroként mutatta meg nekem az óvónői hivatás szépségeit. Ennek az időnek köszönhetem elkötelezettségemet a szakma iránt, valamint a művészetek alkalmazásának, megismerésének fázisait és sokoldalúságát.”

„Akkori munkahelyemen egyre több főiskolai hallgatót rendeltek mellém a nyári szakmai gyakorlat idejére.”

„Meghatározó és üdítő változás az életemben 1997-ben volt, amikor a jelenlegi munkahelyemre kerültem. Itt már jól működő, tartalmas munkafolyammal találtam szemben magam. Az óvoda nevelőtestülete már évek óta a környezeti nevelés témakörében tevékenykedett és értek el országos sikereket.”

2009-től Pécsi Tudományegyetem Egészségfejlesztő mentálhigiénikus szak

„Hogyan váljak jó mentorrá?” továbbképzés – Ref. int. - mentorálás

„Eleinte féltém a feladattól, de hamar ráéreztem, hogy empátiával, toleranciával, gyakorlati bemutatókkal és tanácsokkal könnyen megalapozhatom a hallgatók szakmai fejlődését, szakma iránti elkötelezettségét.”

„Ahhoz, hogy maximálisan el tudjam ezt a feladatot látni, úgy éreztem, hogy tovább kell magam képezni. 2009-ben beiratkoztam a Pécsi Tudományegyetem egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakára, ahol remek szakemberektől tanulhattam meg az emberekkel foglalkozás művészetének technikáját, ami a mi napig megkönnyíti munkámat.”

„Sajnos munkahelyemen több nehézségbe, akadályba ütköztem. Vezetőm nem támogatta a továbbképzéseket, tanulmányok folytatását. A gyermekek érdekében történő újítási javaslatokat meghallgatta, de megvalósításukat nem segítette. Emberileg hiába szerettem munkahelyemen dolgozni igen kellemes légkörben, szakmailag nem láttam fejlődésem lehetőségét. Ezért arra az elhatározásra jutottam, hogy egy aktív, nyitott, támogató óvodai közösségbe szeretnék tovább dolgozni.”

„2007-től folyamatosan bíztak meg főiskolai hallgatók és a nevelőtestületbe belépő új illetve a pályára visszatérő kollégák mentorálási feladatával, amit nagyon szívesen és lelkesen végeztem. Rengeteget pozitív megerősítést kaptam a hozzám került hallgatóktól és kollégáktól. Öröm volt számomra velük dolgozni, úgy éreztem, hogy amit annyi éven keresztül én kaptam a mentoraimtól, most visszaadhatom a mentoráltjaimnak. Kutatásokat végeztem, véleményeket gyűjtöttem be, hogy minél több szakmai tanácsot tudjak adni. Utána néztem az országban működő óvodapedagógusokat képző főiskolák tanrendjének, követelményeinek. Felkészültem arra, hogy az ország bármely pontjából fogadhassek tanulókat. Nagy elégtétel volt számomra, hogy az évek során hozzám került hallgatók közül mindenkit felkészíthettem a gyakorlati államvizsgára, ahol remek eredményt értek el. Kollégáim megerősítettek abban, hogy mentorként helyem van közösségünkben. Sokszor fordultak hozzám szakmai, majd magánéleti problémáikkal.”

39. Óvodapedagógus – Gyakorlóintézmény

„1990. augusztus 21-től vagyok a ... Gyakorló Óvodájának az egyik óvodapedagógusa. [...] Óvodánk alapfeladatai közé tartozik az óvodapedagógus szakos hallgatók gyakorlati felkészítése, így fontos, hogy őket támogató, segítő és modell szerepet is betöltő gyakorlatvezető óvodapedagógus legyek.”

„Sokszor éreztem, hogy annyi sok mindent megteszek egy-egy gyermek fejlesztéséhez, miért nincs mégis akkora eredménye, mint amit elvárhatnék. Ez a képzés világított rá, ezekre a hiányosságokra, az alapokra, a háttérre, a módszerek, technikák sokszínűségére, a kutatási eredményekre, a Fejlesztő Pedagógia folyóirat fontosságára, érthetőségére, nyelvezetére. Itt éreztem meg igazán, miért olyan fontos egy gyermekről naplót vezetni, és mennyire fontos az anamnézis, a családi háttér, a részkapességek ismerete, a fejlesztés területei, módszerei, eszközei. Nagyon jó érzés a sok pozitív visszajelzés a szülők, gyerekek felől, hogy sikeresen veszik az iskolát, boldog, nyitott személyiséggé váltak.”

„Számomra ezek azért fontosak, hogy folyamatosan kapcsolatba legyek a kutatásokat végző tanárokkal, megismerjem az új módszereket, eljárásokat, eszközöket, technikákat, melyeket a pedagógiai tevékenységek során és a hallgatói képzések alkalmával is képes vagyok alkalmazni.”

„Rendszeresen tájékozódok a különböző szaktárgyakra vonatkozó kutatásokról, rendszeresen látogatom ezeket az előadásokat, ha lehetőségem van, részt veszek az új módszerekre épülő szaktárgyi órákon is.”

‘Így írjuk mi’ - jó gyakorlatok mintavázlatai

szakmai napok tartása a régió pedagógusainak
Mentor-konferencia 2014
részvétel kari tevékenységekben, kísérletekben, felmérésekben, oktatófilmek készítésében

szükségét éreztem tudásom gazdagítását önképzéssel, valamint szervezett továbbképzések által is

1996. mentálhigiénés alapképzés, 40 órás továbbképzés

2001-03. fejlesztőpedagógusi szakvizsgás továbbképzés

FENNTARTÓ: Pedagógusképző intézmény

MENTORÁLJÁK: PK

1. MUNKAHELY: Gyakorló óvoda, óvodapedagógus (1990-től)

keresztény szellemű nevelésprogram 1992-től

fejlesztő foglalkozásokat tart az óvodában

óvodapedagógus szakos hallgatók gyakorlati felkészítése

Fejlesztő Munkaközösség 2012-től

részvétel a HOP megírásában 2013

korai angol nyelv oktatás óvodai csoportban

MENTORÁL: ?-től PH, GYAK/PK, KOLL.

Eredeti pedagógusképzés: Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, 1987-90

„Számomra nagy megtiszteltetés volt, hogy az államvizsga előtt a Gyakorló Óvoda akkori vezetője megkért, ősszel szeretnének kollégaként üdvözölni.”

„Az első évben nagycsoportosokhoz kerültem, egy nagy szakmai tapasztalattal rendelkező óvodapedagógus mellé. Szükségét éreztem, hogy hospitáljak más csoportokban is, bemutató foglalkozásokat tekintsek meg, megbeszélési órákat látogassak. Tudatosan törekedtem, hogy folyamatosan képezzem magam, reálisan láttam, hogy van még mit tanulnom, fejlődnöm.”

„Családi indíttatásból adódóan vallásos nevelésben részesültem, megkereszteltek, konfirmáltam, rendszeresen jártam bibliai órákra [...] Akkor ismertem meg jelenlegi kollégámat, akivel immár 22 éve dolgozok együtt. Volt ének tanárunk mentorált minket, gyakran jártunk más óvodákba konzultációkra. Nyitottak voltunk az új módszerek irányába. Kiadványok, könyvek segítettek át az első nehéz időszakokon.”

AISEC-es hallgatók önkéntes munkája az óvodánkban és a velük való kommunikáció
Comenius: Lengyelország és Törökország

Az utazások számomra mindig is nagy élményt jelentenek: megismerkedhetek más népekkel, kultúrákkal, és nem utolsósorban módomban van az angol nyelvtudásomat hasznosítani, szinten tartani és fejleszteni is. Ezek a projektek valamint az AISEC-es hallgatók önkéntes munkája az óvodánkban és a velük való kommunikáció világított rá arra, hogy mennyire fontos is az idegen nyelv tudása. Így újból rendszeresen elkezdtem tanulni az angol nyelvet, azzal a céllal, hogy letegyen a középfokú nyelvvizsgát.

„Célom a folyamatos mintaadással, a példaadással, a konkrét feladatok meghatározásával az óvodapedagógus hallgatók gyakorlatának elősegítése, megismerjék az óvodai életet, kialakuljon hivatástudatuk és felelősségérzetük. A három év Gyakorló Óvodánkban eltöltött gyakorlati év után a nyolchetes szakmai gyakorlatra olyan hallgatókat képezek, akik rendelkeznek az óvodapedagógusi pályához szükséges kompetenciákkal, megfelelő szakmai ismeretekkel, a gyakorlati alkalmazáshoz szükséges általános és speciális képességekkel és a hivatáshoz szükséges attitűddel.”

466. Általános iskola: Tanító

„Tanítóként elsődleges célom a rám bízott gyermekek oktatása során olyan légkör megteremtése, melynek keretein belül a diákok felszabadultan, élvezettel és gyermeki kíváncsisággal tudják felfedezni, megismerni, átélni azokat az élményeket, melyek biztos alapot nyújtanak később a felnőtt világban való boldoguláshoz.
Pályafutásom kezdetétől a „szeretettel nevelés”-t tartottam szem előtt. Fontosnak tartom, hogy a gyermekeket úgy neveljük, tanítsuk, hogy egymást segítsék, becsüljék, tudásuk legjavát adják. Nyitottak, érdeklődők, kreatívak legyenek.”

„A továbbképzésekből sokat tanultam. Látóköröm bővült, hitelesebbnek érzem magam, magabiztosabb lettem. Módszertani felkészültségem szélesebb skálán mozog. Tudatosan alkalmaztam a differenciálást, csoport- és páros munkát, a kooperatív tanítási-tanítói módszereket. Fejlődtem a hiteles szakmai kommunikációban is.”

2012-14. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Fejlesztő, differenciáló pedagógia szakvizsga

„Fontosnak tartottam és tartom most is, hogy a fejlesztés, segítségnyújtás szakszerű legyen. Szükségem volt arra, hogy olyan módszereket, tanácsokat kapjak, amivel a tanítványaim előmenetelét, fejlesztését biztosítani tudom.”

2006. A Sulinet Digitális Tudásbázis keretrendszerének, adatbázisának kezelése és felhasználása a tanítás-tanulás folyamatában

2006. A kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazása – III. szövegértés-szövegalkotás tanórán kívüli programcsomag (C) az 1-12.évfolyam számára
II. matematika programcsomag az 1-4.évfolyam számára
I. szövegértés-szövegalkotás programcsomag az 1-4.évfolyam számára

2012. Egy nap a vizuális művészetoktatásért továbbképzés

2012. Matematika II. továbbképzés

2012. Drámapedagógiai továbbképzés

2015. ADHD konferencia

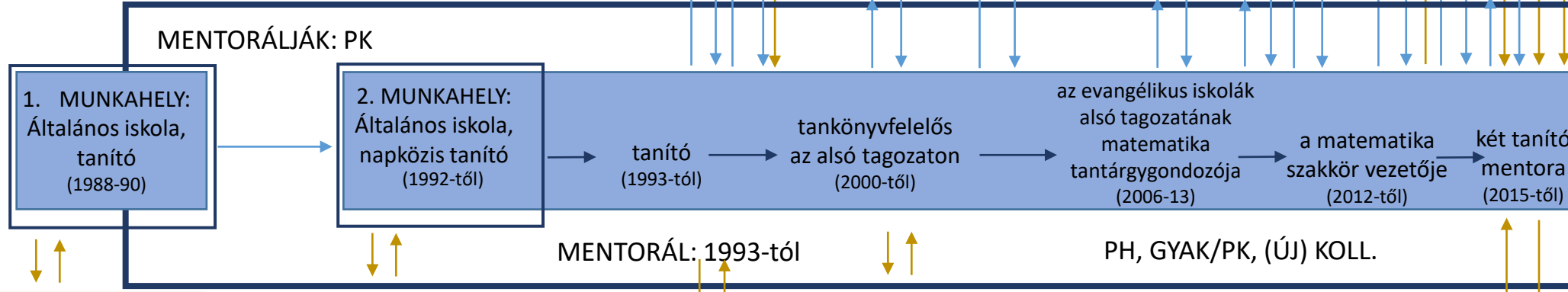
1999. Tanulási zavarok kezelése kisiskolás korban

1999. Számítógép-kezelői tanfolyam

2001. Számítógép és Internet alapismeretek

2011. Interaktív tábla használata a pedagógiai gyakorlatban

Eredeti pedagógusképzés: Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola tanító, népművelő szak, Győr, 1988



„Első munkahelyemen mindjárt a mély vízbe kerültem, mert napközis állás helyett - amit megpályáztam -, első osztályosokat taníthattam, az örömöm határtalan volt. 24 kisgyermeket tanítottam meg írni, olvasni, számolni. Élénken emlékszem arra, hogy amikor bizonytalan voltam, a napközis kolléganőm hogyan segített, bátorított, melyek voltak azok a szakmai tanácsok, amelyeket beépíthettem a munkámba. Ennek megfelelően igyekeztem segítséget nyújtani, példát mutatni, nevelni a gyermekeket.”

„Egy évet első osztályban napközis nevelőként dolgoztam egy gyakorlott pedagógus mellett. Ezt az időszakot a megfigyelés, a kollégáktól való szakmai fogások megtanulása jellemezte, hiszen csupán másfél év szakmai gyakorlattal rendelkezem. Megtiszteltetés volt számomra, amikor az akkori igazgatóm 1993 februárjában felajánlotta, hogy szeptembertől elsősöket taníthatok.”

„E tanév februárjában az iskola vezetősége pedagógus jelöltet bízott rám egy hónapig. Törekedtem arra, hogy az elméleti ismereteket a gyakorlatban is kipróbálhassa a tanítójelölt, ehhez igyekeztem megfelelő gyakorlati tanáccsal ellátni és segíteni a megvalósításban.”

„Ezt a megbízást nagyon szívesen végzem, ez is meghatározó tényezője volt mesterprogramom egyik pontjának megvalósítása miatt. Örülök, hogy ezáltal rálátást, évről évre megújuló tapasztalatokat szerezhetek az új kiadványok megismerése által, hiszen nem csak az aktuális, általam tanított évfolyam kiadványait, hanem az egész általános iskola alsó tagozatának könyveit, munkafüzeteit ismerhetem.”

„Terveim között szerepel továbbra is, hogy a mindennapi munkámmal, mentorálással segítsem a kollégáimat, a hozzám fordulókat. Ennek érdekében folyamatosan próbálok követni a szakma aktuális eseményeit, újításait.”

„Pályafutásom során több alkalommal mentoráltam leendő pedagógusokat. Megtiszteltetésnek vettem és veszem a mai napig, hogy vezetőim szakmailag alkalmasnak tartanak arra, hogy pályakezdő fiatalokat segítsék tanítási gyakorlatuk elején. Úgy gondolom, hogy kiemelkedő jelentősége van az első tanítói éveknél, hiszen a még talán kicsit bátortalan, éppen az iskola-padból kijövő, már felnőtt pedagógusok számára fontos a megerősítés, a biztatás, az órák közös értékelése, tapasztalatok megbeszélése. Ezek a tanítási gyakorlatok kezdetben egy hónapig tartottak, majd a pedagógus képzés megváltozása miatt két hónapig. Gyakorlatvezetésem során törekedtem arra, hogy megbeszéléseink innovatívak, szakmailag előremutatóak legyenek. Igyekeztem őket bátorítani, és elegendő szabadságot biztosítani a saját elképzelésüknek, kezdeményezésüknek.”

911. Általános iskola: Tanár – Partnerintézmény

„Mióta vissza tudok emlékezni, mindig pedagógus szerettem volna lenni. Ezért igaz, két év kihagyás után, a középiskolai tanulmányok befejezése után egyértelmű volt, hogy valamelyik tanárképző főiskolán folytatom tanulmányaimat. Első diplomámat az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán kaptam kézbe, mely magyar-orosz szakos általános iskolai tanárrá avatott 1993 júniusában.”

Eredeti pedagógusképzés: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Magyar-orosz, 1993

1. ? MUNKAHELY: Általános iskola, tanár (1993 - 1994)

2. MUNKAHELY: Általános iskola tanár, osztályfőnök (1994-től)

angliai tanulmányi utazás szervezője (1995-től)

alsó tagozatos tanulócsoporthoz is tanít (2002-től)

Új tagozat: angol nyelvű képzés a humán munkaközösség vezetője (2008-tól)

intézményi szakmai vezető TÁMOP (2009-től)

ELTE partneriskola a vendég-tanár mentor mentora (2014-től)

MENTORÁLJÁK: PK/ÚJ KOLL.

MENTORÁL: 2014-től? GYAK/PK (PH)

„Azt is itt tapasztaltam meg, hogy egy-egy tanórán kívüli esemény szervezésével, mennyi ismeretet, tudást adhatok és kaphatok diákjaimnak, illetve diákjaimtól. Rengeteget tanultam tapasztaltabb kollégáimtól is ez alatt az egy tanév alatt. Nemcsak szaktárgyi, módszertani eszköztáram gazdagodott, de megtanították, milyen fontos az empátia, a tolerancia, a mások elfogadásának képessége hivatásunkban.”

„Az új feladatkör megoldásában segítségemre voltak új kolléganőim is, de sok mindent felhasználhattam az első tanítási évemben szerzett tapasztalataimból is.”

„Ez a feladat adta az ötletet, hogy ne csak belföldön, de külhonban is szervezzek programot diákjaim számára.”

„Ezeket az utazásokat azóta is megszervezem két évente angol nyelvet tanuló diákjaink részére.”

Ez megint újabb kihívást jelentett, hiszen a játékos idegen nyelv tanítása a kicsiknek ismét módszertáram bővítésére ösztönzött.”

„A pályázat végrehajtásának éveiben remek kapcsolatot építettünk ki városunk általános iskoláinak tanáraival. [...] Nyomon követjük egymás munkáit, fejlesztéseit. Tapasztalatainkat kicseréljük a tanítás során használt tankönyvek kapcsán, tudunk egymás fejlesztéseiről, évente egyszer bemutató órákat szervezünk.”

2009: képzés a városi kollégák számára szervező

2010: bemutató órát tart a városi pedagógiai nap keretében

„A [...] TÁMOP 3.1.4-09/1-2009-0009 számú „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés-Innovatív intézményekben” pályázat [...] keretén belül ismét rengeteg kompetenciámat fejleszthettem kollégáimmal együtt. Emellett intézményi tudás és eszköztár gazdagítását is jelentette a munka (a program részei voltak: szociális, IKT-és, idegen nyelvi kompetenciafejlesztés, a szövegértésre - szövegalkotásra és matematika- logikára kidolgozott tudástár intézményi implementációja, intézményi innováció elindítása, három hetes projektek és témahetek bevezetését oktatási kultúránkba).”

„Úgy gondolom a megújulás képessége nagyon fontos a mai pedagógus, személyiségében. Épp ezért jelentkeztem és végeztem el az ELTE- PPK-án a mentortanári képzést, melyhez megkaptam természetesen a pedagógus szakvizsgát is. Amikor az újabb képzési területet választottam, tudtam, hogy nem akarok eltávolodni az iskola világtól, de egy egész új területén szerettem volna kipróbálni magamat az oktatásnak. [...] Megint szerencsés voltam, hiszen gondolatom megegyezett igazgatónőmével, akinek szíve vágya az, hogy iskolánk partner iskolává válhasson a közeljövőben, ezért is támogatta továbbtanulási elképzeléseimet. 2014-ben iskolánk az ELTE partner iskolájává válhatott.”

„Azt már pályám korai szakaszában láttam, hogy ahhoz, hogy mindig megfelelő tudás birtokában legyek, megfelelő motiváltsággal rendelkezem, munkám során folyamatos megújulásra van szükségem. Ezért figyeltem arra, hogy időről-időre részt vegyek képzéseken, a lehetőségek figyelembe vételével továbbtanuljak. [...] mindig is nyitottak voltak vezetőim az újra, s napjainkban is segítik, támogatják a kollégák önfejlesztési céljait.”

2002. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Angol szak (esti): angolszakos nyelv tanári diploma

„Ekkor köszöntött be az új időszak nemcsak intézményünk, de országunk életébe is. Különböző pályázatok jelentek meg, melyek segítségével nevelési és oktatási eszköztárunk gazdagításához támogatást nyerhettünk.”

2002. után: EU-Suli, Győr, 120 órás képzés: Uniós pályázatírás és projektmenedzsment

„nemcsak idegen nyelvi kompetenciámat, módszertani tárházamat bővíthettem, de az ír oktatási rendszer mellett megismerhettem a francia és olasz tanárképzés rendszerét is, hiszen csoportomba érkeztek kollégák Francia- és Olaszországból is. Hazaérkezésem után természetesen munkaközösségen belül elmeséltem, illetve intézményi szinten bemutató órákon adtam át azokat az új módszertani ismereteket, melyeket a képzés során szereztem.”

2006. Emerald Egyetem, Dublin angol nyelv tanári továbbképzés: idegen nyelv, módszertan

2015-től EKE Magyar tanár MA (Levelező)

„...egy tanéven át egy Portugáliából érkezett vendég tanárnak a mentora, amit nagyon élveztem...”

2006: Comenius pályázat szaktanári továbbképzés

?: Comenius Pályázat: portugál vendég tanár az iskolában

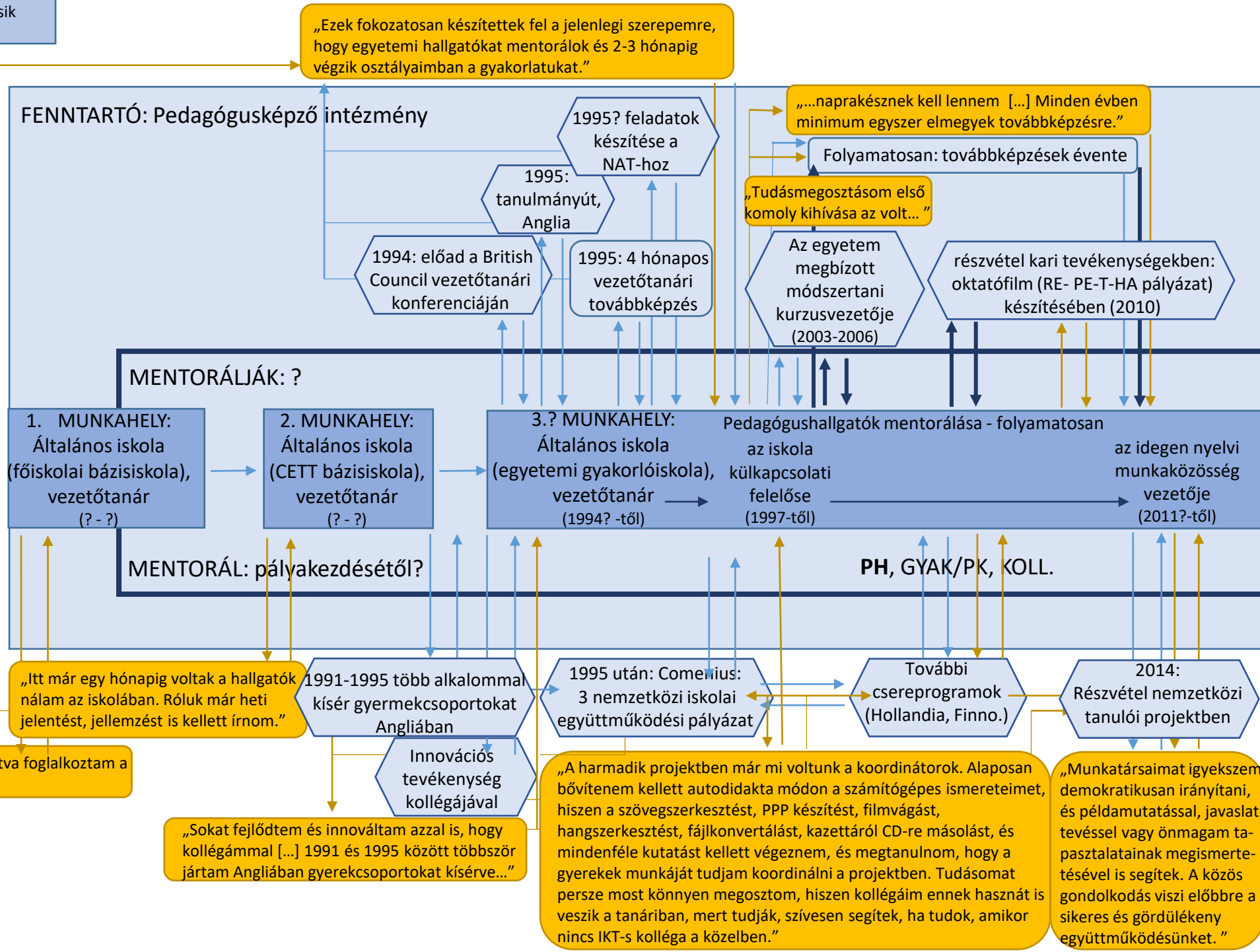
„Mivel angol nyelv tanári diplomám még egész friss volt, s szerettem volna ismereteimet bővíteni, angol nyelvtudásomat fejleszteni...”

2014. ELTE PPK Mentori szakvizsga továbbképzés

460. Általános iskola: Tanár – Gyakorlóintézmény

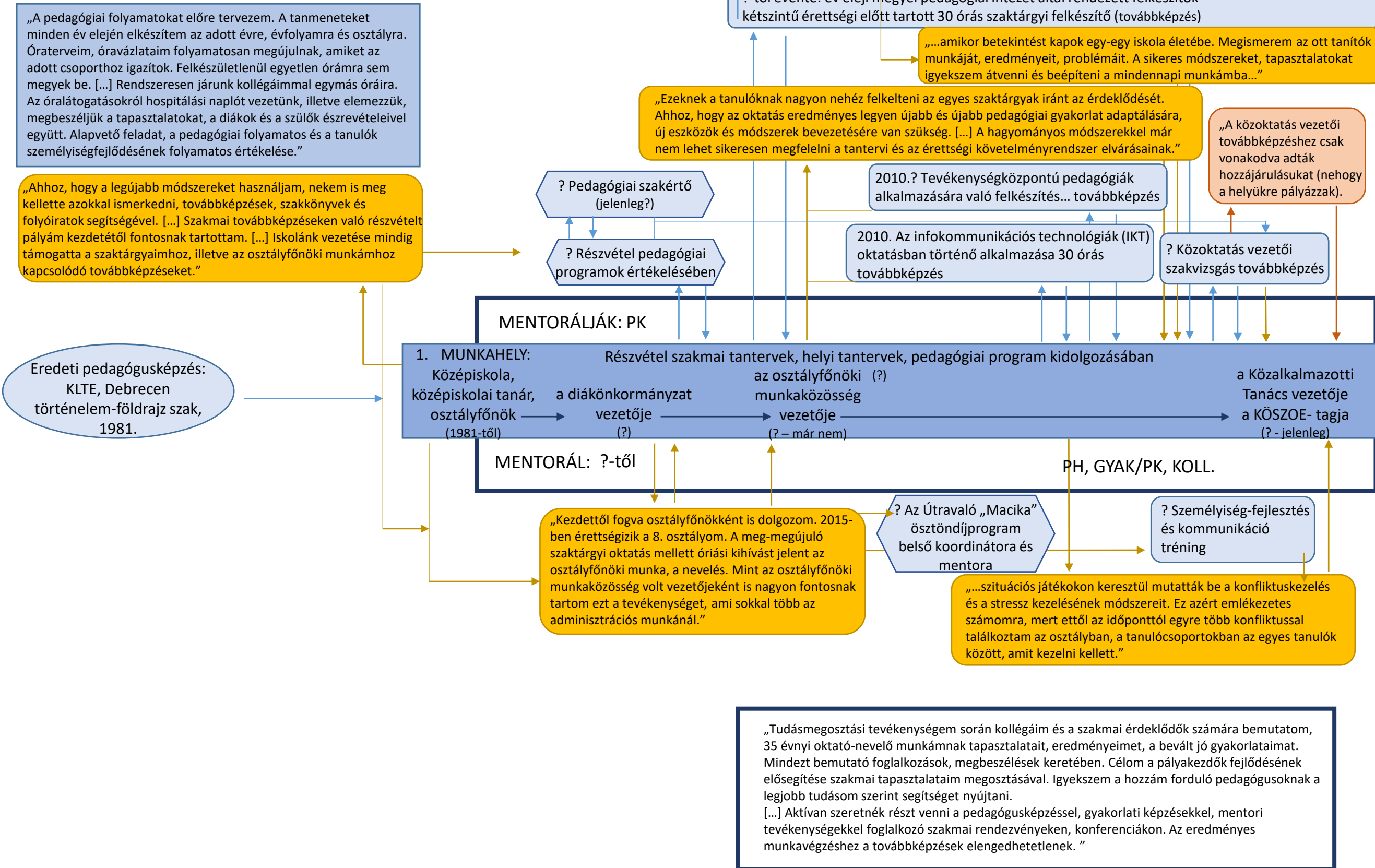
„A jelenlegi munkahelyemen, a ... Egyetem Gyakorló Általános Iskolájában [...] angol tagozaton jártam általános iskolába, majd a ... Gyakorló Gimnáziumában folytattam tanulmányaimat szintén angol tagozaton. Már itt megismerkedhettem azzal, milyen vezetőtanár és pedagógusjelölt-típusok vannak, persze akkor még a katedra másik oldalán ülve.”

Eredeti pedagógusképzés:
Ho Si Minh Tanárképző Főiskola,
Magyar-angol szak,
? - ?



„Pályám egyik legfontosabb mérföldköve, hogy a ... Egyetem vezetőtanára lettem 18 évvel ezelőtt. Ezért naprakésznek kell lennem a nyelvtanítás módszertanában, a NAT követelményeivel, a helyi tantervvel, a tankönyv követelményeivel és a módszertani újításokban is. A nevelést és az oktatást egységes folyamatként szemlélem, ez az idegen nyelv tanításában különösen megvalósítható, hiszen sokat beszélünk az adott témakörben az életükről. Böngészem az internetet módszertani ötleteket kapva. Minden évben minimum egyszer elmegyek továbbképzésre.”

10. Középiskola: Középiskolai tanár



643. Középiskola: Gyógypedagógus, Logopédus – Partnerintézmény

„Lassan pályám végére érek. 1976 augusztusában kezdtem az első tanévet, s 2017 augusztusában érem el az öregségi nyugdíjkorhatárt. Egy teljes életpályát tekintek át. Az időben előre haladva, munkahelyeim szerint mutatom be tevékenységeimet a kért négydimenziós modell mentén. Azért is a munkahelyekhez kötöm az ismertetést, mert mindegyik valamilyen szinten újat hozott addigi tevékenységemhez képest. Mást, többet.”

Eredeti pedagógusképzés:
Bárczi Géza Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, ?-1976

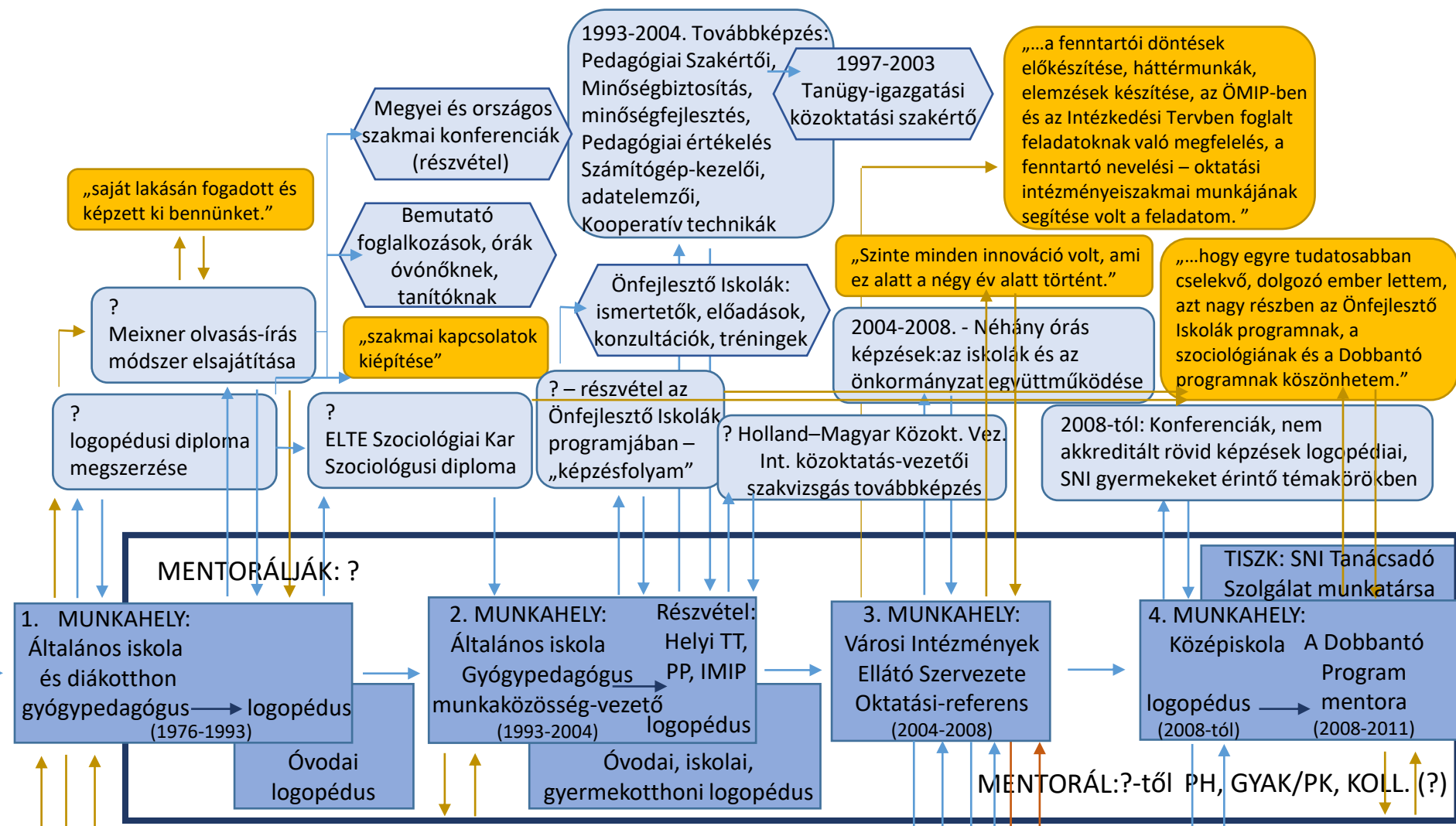
„A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nagyon jó iskola volt. Módszertanból és emberségből is sokat kaptunk.”

„A friss gyógypedagógusi diplomámmal megyei ösztöndíjasként ...ra kerültem. Abban az évben indult be a Diákotthon és sok embert vettek fel. Értelmileg enyhe és középfokban sérült gyerekek nevelése, oktatása volt az intézmény feladata. Elsőtől nyolcadikig vittük a gyerekeket. Ez nagyon jó volt abból a szempontból, hogy szinte családtagok lettünk a főleg telepí cigánygyerekek családjainál. Nagyon aktív, gyerekszerető tantestület tagja lettem.”

„Azért a ... iskolát választottam, mert a három ... iskola közül ez volt az, amelyik összevont osztályokban helyet adott a város és környéke értelmileg sérült gyerekeinek. Ezt kihívásnak tekintettem, a gyógypedagógusok közt is mostoha területnek számított. [...] a gyerekek - közel 50-en - jártak a négy osztályba. Kétharmaduk szegénységben élt. [...] Teljes elfogadás elérése (Eleinte ők voltak az iskola bűnbakjai. A változáshoz nekünk, a velük dolgozóknak is jelen kellett lennünk az iskola minden percében. Programok lebonyolítását vállaltuk, nyílt órákat tartottunk, speciális módszereinket bemutattuk.”

„Mint agglomerációs települést, nagyon heterogén lakossági összetétel jellemzi. Folyamatos „harc” volt a szegregáció elkerülése.”

„Folyamatosan bemutató órák tartásával, elemzésével és az SNI tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok ismertetésével vettem részt az ELTE posztgraduális képzésén tanuló fejlesztőpedagógus hallgatók iskolai gyakorlatában, az akkreditációs képzésünk gyakorlati részében és az iskolai nyílt napokon, szakmai napokon. Egy, a győri NyME Apáczai Csere János Karon tanuló fejlesztőpedagógus tanítási gyakorlatait vezettem. [...] Nagyon jó közösségben kezdtem a pályámat. Mindenki tele volt tenni akarással, gyerekszeretettel. Nem számított munkaidő, csak a feladat. Ez „belém égett” és végig kíséri pályafutásomat. Mindig nyitott voltam az új dolgokra, s ha lehetőség volt rá, mindig találtam partnereket is ehhez, vagy engem találtak meg a feladatokhoz. Szerencsém volt, hogy minden iskolában olyan vezető volt, akinek fontosak voltak a diákok, s a pedagógusok egyaránt. Teret adtak az újításoknak, s bevontak bennünket a közös gondolkodásba. Szívesen vállaltam mellettük munkaközösség-vezetést. És tudatosan készültem/készülök arra, hogy feladataimat, tisztségeimet átadjam a következő korosztálynak. Az, hogy egyre tudatosabban cselekvő, dolgozó ember lettem, azt nagy részben az Önfejlesztő Iskolák programnak, a szociológiának és a Dobbantó programnak köszönhetem.”



„...a fenntartói döntések előkészítése, háttérmunkák, elemzések készítése, az ÖMIP-ben és az Intézkedési Tervben foglalt feladatoknak való megfelelés, a fenntartó nevelési – oktatási intézményes szakmai munkájának segítése volt a feladatom.”

„Szinte minden innováció volt, ami ez alatt a négy év alatt történt.”

„...hogyan egyre tudatosabban cselekvő, dolgozó ember lettem, azt nagy részben az Önfejlesztő Iskolák programnak, a szociológiának és a Dobbantó programnak köszönhetem.”

2008-tól: Konferenciák, nem akkreditált rövid képzések logopédiai, SNI gyermekeket érintő témakörökben

„saját lakásán fogadott és képzett ki bennünket.”

1993-2004. Továbbképzés:
Pedagógiai Szakértői, Minőségbiztosítás, minőségfejlesztés, Pedagógiai értékelés Számítógép-kezelői, adatelemzői, Kooperatív technikák

1997-2003
Tanügy-igazgatási közoktatási szakértő

Megyei és országos szakmai konferenciák (részvétel)

Bemutató foglalkozások, órák óvónőknek, tanítóknak

„szakmai kapcsolatok kiépítése”

Önfejlesztő Iskolák: ismertető, előadások, konzultációk, tréningek

? – részvétel az Önfejlesztő Iskolák programjában – „képzésfolyam”

? Holland-Magyar Közokt. Vez. Int. közoktatás-vezetői szakvizsgás továbbképzés

? logopédusi diploma megszerzése

? ELTE Szociológiai Kar Szociológusi diploma

? Meixner olvasás-írás módszer elsajátítása

MENTORÁLJÁK: ?

MENTORÁL: ?-től PH, GYAK/PK, KOLL. (?)

„...most érezzük azt, hogy szinte minden kolléga figyel ránk és kikéri véleményünket a diákokkal kapcsolatban.”

2009-től Előadások, Műhelyfoglalkozások intézményében, konferenciákon, tanfolyamokon

17. Középiskola: Középiskolai tanár – Gyakorlóintézmény

„...vagyok, egy pedagógus házaspár első gyermeke. Szüleim példája mindenképp meghatározta pályaválasztásomat...”

„Életpályámnak három pillére van, három olyan területe, ahol folyamatosan képezem magam, amelyeken szerzett tudás alapvető fontosságú számomra az iskolai mindennapokban. Az egyik a szaktárgyi tudásom folyamatos fejlesztése [...] A másik az oktatáspolitikai szintér [...] A harmadik az IKT-fejlesztések területe. [...] Ez az ismerethalmaz nem önmagában, hanem a diákjaim oktatása és nevelése közben nyeri el igazi jelentőségét, értük és miattuk történik. Az önfejlesztésnek akkor látom értelmét, ha azt minél hatékonyabban át is tudom adni másoknak.”

FENNTARTÓ: Pedagógusképző intézmény

1999-től Publikációs tevékenység: történelem

2003-tól Publikációs tevékenység: művészettörténet

2003-tól közoktatási szakértő és érettségi elnök

2005-től részvétel a kétszintű érettségiztetésben: közép- és emelt szintű javító tanár, javításvezető, felüljavító, emelt szintű tantárgyi bizottsági elnök

Konferenciákon előadó

Tanulók versenyeztetése

„Munkám eredményesebbé tétele érdekében végzem jelenleg a mentori képzést.”

2003: Holland–Magyar Közokt. Vez. Int. minőségügyi szakértői szakvizsgás továbbképzés

2001: Holland–Magyar Közokt. Vez. Int. közoktatási vezetői szakvizsgás továbbképzés

2015: SZTE Mentori szakvizsgás továbbképzés

„Egyik helyen sem volt ez számomra kényszer, szeretem és élvezem ezt a részét is az oktatásszervezésnek. Szakmai ismereteimet továbbképzéseken és tantárgyi tanácskozásokon igyekeztem bővíteni...”

„Nem szakvizsgás képzéseimről, azok nagy száma miatt nem írok itt részletesen”

„Mindkét munkahelyemen tanítottam emelt óraszámú képzésre járó diákokat történelemből, ennek nyilván előfeltétele és következménye is, hogy tantárgyi szaktudásomat erre megfelelőnek találták, és én pedig folyamatosan képezem magam azóta is.”

1999-től Folyamatosan: továbbképzések évente, folyamatosan

MENTORÁLJÁK: ?

helyi tanterv, tanmenet kidolgozása
1. MUNKAHELY: Gimnázium, középisk. tanár (1990 - 2007) → a történelem tárgyi szakvezető tanár (1998-tól) → munkaközösség és az IMIP csop. vez. (2001-2007)

2. MUNKAHELY: Pedagógushallgatók mentorálása - folyamatosan Gimnázium (egyetemi gyakorlóiskola), vezetőtanár (2007-től) → helyi tanterv, tanmenet kidolgozása → a történelem munkaközösség vezetője (2013-tól) → mestertanár (2015-től)

MENTORÁL: 1998-tól

PH, GYAK/PK, KOLL.

Eredeti pedagógusképzés: József Attila Tudományegyetem, BTK, magyar-történelem szak 1985-1990

„Első éves koromtól kezdve részt vettem a gimnazisták felkészítéséért felelős Felvételi Előkészítő Bizottság (FEB) munkájában, harmadéves koromtól én voltam a szervezet bölcsészkar elnöke. Óriási élményt és még több tapasztalatot jelentett ez a munka, hiszen a dolgozatok összeállításán, javításán, a hétfői foglalkozások és a tavaszi, nyári táborok keretében megtartott órákon olyan gyakorlati ismeretre tettem szert, amire később alapozhattam.”

„1998-tól szakvezető tanárként részt veszek az V. éves történelem szakos hallgatók tanítási gyakorlatának a lebonyolításában, s ez közrejátszott abban, hogy [...] a ... történelem tárgyi szakvezető tanárává neveztek ki.”

2003-tól: Innovációs tevékenység: Sulinet Digitális Tudásbázis Fejlesztő és lektor

2006: történelem tananyagfejlesztés: IKT-kompetenciák fejlesztése, kooperatív módszerek elterjesztése

Továbbképzési segédanyag fejlesztés, feladatgyűjtemény, oktatási program, óratervek

2007: EKE Tudásbázisok alkalmazása a tanári munkában

2010: tananyagfejlesztés: eTanulás Szakmai Kollégium sulinet.net

2013: Digitális tananyagok fejlesztése

„Hagyományos” tananyag és taneszköz fejlesztés

2014: hat óra kifejlesztése és kipróbálása

„A digitális tananyagfejlesztésbe való bekapcsolódás napi tanári munkámban sokat segít, hiszen az aktuális tananyaghoz kapcsolódva bővítem tovább saját tudásomat úgy, hogy közben a modern kor elvárásaihoz igazodva, módszertani eszköztáramat megújítva az oktatásban fel tudom használni az informatika kínálta lehetőségeket is.”

„...nagyon élvezem a tanítást, mindig várakozással, kíváncsisággal megyek tanítványaim közé, tudom, hogy az osztályteremben, a közösségi rendezvényeken történnek a diák személyiségfejlődése szempontjából a leginkább meghatározó folyamatok. Értük tenni azonban nem csak az ajtó becsukása után lehet, hanem az oktatás makro- és mezoszintjén, ahol az oly sok mindent megalapozó és behatároló keretek kialakítása folyik. Eddigi szakmai pályafutásom során tudatosan arra törekedtem, hogy ezen szintek mindegyikében otthonosan mozogjak, hiteles legyek, a tőlem telhető maximumot nyújtsam úgy, hogy folyamatosan képezem magam. A világ gyorsan változik, és én mindent megteszek, hogy lépést tartsak vele.”

Titoktartási nyilatkozat

TÓTH FRANCISKA (7400, KAPOSVÁR, LÉVA KÖZ 5.) és Nagy Krisztina (1031 Budapest, Zaránd utca 10/b) között Kutatási Megállapodás jött létre.

Alulírott, TÓTH FRANCISKA..... születési név, KAPOSVÁR, 1993. M. 18.....
születési hely/idő, anyja születési neve: KÁLMÁN, ÁGNES....., szem.ig.szám:
.....9849912A....., mint „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása
és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, a mester és
kutató pilot program során feltöltött/ keletkezett dokumentumok adatbázisainak kutatása” c.
kutatáshoz kapcsolódó doktori kutatásban kutatóként résztvevő személy, kijelentem, hogy a
munkám során tudomásomra jutott személyekre és szervezetekre vonatkozó azonosítható
adatokat a mindenkor hatályos jogszabályi előírások szerint kezelek, így különösen

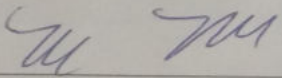
- bizalmasan kezelek,
- azokat harmadik, illetve illetéktelen személynek át nem adom,
- azokról harmadik, illetve illetéktelen személynek (és /vagy a médiának) nyilatkozatot nem teszek,
- magam, vagy mások hasznára azok részeit, vagy egészét hasznosítás céljából nem alkalmazom.

Kijelentem, hogy a munkám során tudomásomra jutott személyes adatok kezelése során a mindenkor hatályos adatvédelmi jogszabályi rendelkezéseket betartom.

Tudomásul veszem, hogy ez a titoktartási kötelezettség a Kutatási megállapodás hatályának lejártá után, továbbá munkaviszonyom vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyom fennállását követően is terhel.

Tudomásul veszem, hogy a titoktartási kötelezettség megszegése esetén a Polgári Törvénykönyvben meghatározott jogkövetkezmények alkalmazhatóak velem szemben.

Kelt: Budapest, 2020. március 9.


alíírás

Titoktartási nyilatkozat

DR. NAGY GABRIELLA MÁRIA és Nagy Krisztina (1031 Budapest, Zaránd utca 10/b) között Kutatási Megállapodás jött létre.

Alulírott, NAGY GABRIELLA MÁRIA születési név, KŐSZEG, 1975. 12. 10. születési hely/ideje, anyja születési neve: HONTHÉGYI GABRIELLA, szem.ig-szám: 501035 AE, mint „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, a mester és kutató pilot program során feltöltött/ keletkezett dokumentumok adatbázisainak kutatása” c. kutatáshoz kapcsolódó doktori kutatásban kutatóként résztvevő személy, kijelentem, hogy a munkám során tudomásomra jutott személyekre és szervezetekre vonatkozó azonosítható adatokat a mindenkor hatályos jogszabályi előírások szerint kezelek, így különösen

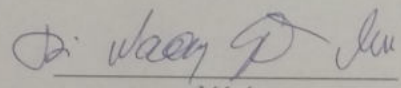
- bizalmasan kezelek,
- azokat harmadik, illetve illetéktelen személynek át nem adom,
- azokról harmadik, illetve illetéktelen személynek (és /vagy a médiának) nyilatkozatot nem teszek,
- magam, vagy mások hasznára azok részeit, vagy egészét hasznosítás céljából nem alkalmazom.

Kijelentem, hogy a munkám során tudomásomra jutott személyes adatok kezelése során a mindenkor hatályos adatvédelmi jogszabályi rendelkezéseket betartom.

Tudomásul veszem, hogy ez a titoktartási kötelezettség a Kutatási megállapodás hatályának lejártá után, továbbá munkaviszonyom vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyom fennállását követően is terhel.

Tudomásul veszem, hogy a titoktartási kötelezettség megszegése esetén a Polgári Törvénykönyvben meghatározott jogkövetkezmények alkalmazhatóak velem szemben.

Kelt: Budapest, 2020. március 9.


aláírás

Titoktartási nyilatkozat

Nagy Gabriella és Nagy Krisztina (1031 Budapest, Zaránd utca 10/b) között Kutatási Megállapodás jött létre.

Alulírott, Nagy Gabriella születési név, Budapest, 1965. szeptember 4. születési hely/idő, anyja születési neve: Sárközi Judit, szem.ig.szám: ...5.927.40...D.F....., mint „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, a mester és kutató pilot program során feltöltött/ keletkezett dokumentumok adatbázisainak kutatása” c. kutatáshoz kapcsolódó doktori kutatásban kutatóként résztvevő személy, kijelentem, hogy a munkám során tudomásomra jutott személyekre és szervezetekre vonatkozó azonosítható adatokat a mindenkor hatályos jogszabályi előírások szerint kezelek, így különösen

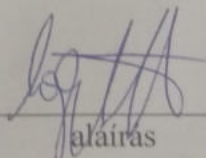
- bizalmasan kezelek,
- azokat harmadik, illetve illetéktelen személynek át nem adom,
- azokról harmadik, illetve illetéktelen személynek (és /vagy a médiának) nyilatkozatot nem teszek,
- magam, vagy mások hasznára azok részeit, vagy egészét hasznosítás céljából nem alkalmazom.

Kijelentem, hogy a munkám során tudomásomra jutott személyes adatok kezelése során a mindenkor hatályos adatvédelmi jogszabályi rendelkezéseket betartom.

Tudomásul veszem, hogy ez a titoktartási kötelezettség a Kutatási megállapodás hatályának lejártá után, továbbá munkaviszonyom vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyom fennállását követően is terhel.

Tudomásul veszem, hogy a titoktartási kötelezettség megszegése esetén a Polgári Törvénykönyvben meghatározott jogkövetkezmények alkalmazhatóak velem szemben.

Kelt: Budapest, 2020. március 9.


aláírás