SIMON GABRIELLA

A MENTORÁLÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 1 2019. 11. 07. 17:31:17

Károli Könyvek

monográfia

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:
Bozsonyi Károly, Csanády Márton, Fabiny Tibor, Homicskó Árpád,
Horváth Géza, Kendeffy Gábor, Kocsev Miklós, Miskolczi-Bodnár Péter,
Mogyorósi András, Pap Ferenc, Sepsi Enikő, Zsengellér József

SIMON GABRIELLA

A MENTORÁLÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

A MENTORI KOMPETENCIÁK ATTITŰD-ELEMEI ÉS A KEZDŐ PEDAGÓGUSOK MENTORMODELLEK SZERINTI TÁMOGATÁSA

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2019

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 3 2019. 11. 07. 17:31:18

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Horváth Géza, a KRE BTK dékánja

Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Simon Gabriella, 2019
© Károli Gáspár Református Egyetem, 2019
© L'Harmattan Kiadó, 2019

A borítókép Simon Gabriella: Az átmenetben nyújtott mentori támogatás területei, a mentor modellek és az indikátorok című ábrája alapján a szerző munkája.

ISBN 978-963-414-556-1
ISSN 2063-3297

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-1-267-5979
harmattan@harmattan.hu
webshop.harmattan.hu

TARTALOM

1. Történeti háttér – A pályakezdő tanárok támogatásának kontextusa, a témafelvetés indoklása 9
1.1. Bevezetés – Kutatási előzmények, értelmezési keret 9
1.1.1. Történeti áttekintés az európai uniós oktatáspolitika tükrében 22
1.1.2. A bevezető programok jelentősége a pályavitel során 44
1.2. Kezdőtanár-kutatások 52
1.2.1. A szakértelem kialakulásának szakaszelméletei 52
1.2.2. A folyamatos szakmai fejlődés és a bevezető szakasz 66
1.2.3. A pedagógus pályakezdés 75
1.2.4. Az életpálya mint kontinuum, a pedagógus-életpályamodellek 97
1.3. A bevezető szakasz – a gyakornoki rendszer és a mentori támogatás 101
1.3.1. Az európai oktatási rendszerek reformja, kísérlet a hatékonyabb bevezető szakasz kidolgozására 103
1.3.2. A bevezető szakaszt támogató rendszerek 104
1.4 A bevezető szakasz magyarországi modelljének evolúciója 113
1.4.1. Nemzetközi előzmények 113
1.4.2 Az életpályamodell és a bevezető szakasz hazai előzményei 115
1.4.3. A bevezető szakasz kulcsszereplői, kulcselemei 124

2. Kutatási háttér – fogalmi keretek 143
2.1. A gyakornokok mentori támogatása és az attitűdök 143
2.1.1. A szakmai személyiség szerveződése 143
2.1.2. A mentori támogatás értelmezései a szakirodalomban 173
2.2. A reflektivitás mint a szakmai fejlődés elősegítésének módszere 208
2.3. A mentori támogatás egy lehetséges megvalósítása – A gyakornoki évek pilotprogram és az OFI mentor-gyakornok fejlesztő programja 221

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 5 2019. 11. 07. 17:31:19

2.3.1. Helyzetkép 221
2.3.2. A megvalósítás 223
2.3.3. A minősítő vizsga és a fejlesztő program zárása 225

3. A kutatás 227
3.1. Problémafelvetés: kutatási kérdések és hipotézisek, a hipotézisek megalapozottsága 227
3.2. A kérdéseket megválaszoló vizsgálat 234
3.2.1. A kutatási paradigma 234
3.2.2. A kutatás módszere, eszköze 238
3.2.3. A kutatás menete és lépései 242
3.2.4. A statisztikai elemzések, az eredmények bemutatása 285
3.3. Összefoglalás a kutatási kérdések megválaszolásáról 403
3.4. Kitekintés: a gyakornoki identitásmódosulás támogatása és a komplex mentorálási modell 407
3.4.1. A mentormodellek és a gyakornoki identitásmódosulás kísérése a mentori támogatás területein 408
3.4.2. A komplex mentorálási modell megalkotása 410
3.4.3. Útban a mentor kompetenciák megfogalmazása felé 413

1. sz. melléklet: Az alapvető interperszonális szükségletek és a mentormodellek . . 415
Irodalomjegyzék 417

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 6 2019. 11. 07. 17:31:19

Jelen kötet alapját az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanítástanulás doktori alprogram keretében, 2017. január 31-én megvédett doktori disszertációm adja.

A disszertáció elkészítése során témavezetőm Dr. Szivák Judit habilitált egyetemi docens volt. A védés alkalmával a bíráló bizottság elnökének feladatait Dr. M. Nádasi Mária, professor emeritus látta el, belső bíráló Dr. Demeter Katalin, főiskolai tanár (ELTE TÓK), a külső bíráló Dr. Chrappán Magdolna, főiskolai docens (DE BTK) volt. A védés titkári feladatairól Dr. Kopp Erika, egyetemi adjunktus gondoskodott. A Bizottság további tagjai Dr. Rapos Nóra, egyetemi adjunktus, Dr. Golnhofer Erzsébet, ny. c. egyetemi tanár, Dr. Podráczky Judit, egyetemi docens (KE PK) voltak.

Az értekezés *A mentori kompetenciák attitűdkomponensei* címen keletkezett. A dolgozat célja – tekintettel a szakmai szerep betöltése során lezajló identitásmódosulásra – a kezdő pedagógusokat az identitásmódosulás folyamán kísérő mentorok sajátos, e tevékenység eredményes ellátásához szükséges kompetenciái közül a támogató szerephez, tevékenységhez kapcsolódó attitűd-elemek kimutatása és vizsgálata volt. A disszertációban sor került továbbá egy, az átmenetben nyújtott mentori támogatás területeihez illeszkedő komplex mentorálási modell és az átmenet során zajló mentorálás definíciójának megalkotására is. A modell elemeinek leírása révén differenciáltan és támogatási terület-specifikusan határozható meg a mentor szerepe és feladatai a gyakornokok támogatásában, valamint lehetővé válik a mentorok hatékony működéséhez szükséges mentori kompetenciák meghatározása, mely a haszonnal szolgálhat a mentorok kiválasztása és képzése során is.

A disszertációban foglaltakat a kötet keletkezéséig eltelt időszakban néhány, a mentorálással kapcsolatos jelenségre, elgondolásra, valamint a mentori tevékenység újszerű megközelítésére vonatkozóan elmélyítettem, az értekezésben bevezetett meghatározásokat tovább differenciáltam. A másodkutatás során értelemszerűen a vizsgált dokumentumok keletkezése idején meghatározó jogi környezetet vettem figyelembe. A szabályozók későbbi módosításának követése, mivel ezek nincsenek hatással a kutatási eredményekre, nem képezi e kötet tárgyát.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 7 2019. 11. 07. 17:31:19

1. TÖRTÉNETI HÁTTÉR – A PÁLYAKEZDŐ TANÁROK TÁMOGATÁSÁNAK KONTEXTUSA, A TÉMAFELVETÉS INDOKLÁSA

1.1. Bevezetés – Kutatási előzmények, értelmezési keret

Fokozott figyelem irányult a közelmúltban a kezdő tanárok támogatására az *Európai Unió tanárpolitikájában,* de a *tudományos kutatások területén* szintén jelentős érdeklődés mutatkozik a pedagógus pályakezdés tematikája iránt napjainkban is[1]. Az emberi erőforrások fejlesztése, a versenyképesség, továbbá az oktatás és képzés területeit felölelő európai uniós stratégiának, amely Magyarország Unióhoz való csatlakozását követően a magyar oktatási rendszer modernizációját meghatározó prioritásokat is előírta, három fő irányvonalát jelöli a Lisszaboni

[1] Dömsödy Andrea: Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 2010, 29–45. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238 (Letöltés: 2013. január. 31.); Stéger Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről, *Pedagógusképzés,* 8, 37, 1, 2010, 35–55. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf (Letöltés: 2013. január 31.); Vámos Gabriella: Szakpolitikai implikációk, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, I. kötet, 2010, 15–31. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. január 31.; Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, OFI, 2012, 9–31. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html (Letöltés: 2013. február 26.); Hunya Márta – Simon Gabriella: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013, 1–25.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 9 2019. 11. 07. 17:31:19

stratégia az Oktatás és Képzés 2010 programmal[2], az Oktatás és Képzés 2020 keretrendszere[3], valamint a kezdő tanárok támogatását kifejezetten célul kitűző Rethinking Education csomag[4] 2012 novemberében.

A meglehetősen komplex, és számos – olykor nem is e területről származó – dokumentumban megfogalmazott szakpolitikai keretbe illeszkednek a többnyire európai uniós projektekhez kötődő, és a *szakmapolitikai döntéseket előkészítő szakértői tanulmányok,* valamint a tanítás eredményessége és a gazdaságok működőképességének összefüggését nemzetközi felmérésekre alapozó *tematikus vizsgálatok*. A kezdő tanárok felé forduló érdeklődést – az egyes országok *versenyképességét* az oktatás sikerességének, a diákok teljesítőképességének zálogaként *a pedagógusokat* megjelölő európai uniós pedagóguspolitika mellett – a döntéshozók *tájékoztatására* szolgáló *OECD – elemzések* is jelezték[5].

[2] Oktatás és képzés 2002: Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram, *Az Európai Unió Hivatalos Lapja,* 2002. 6. 14., C142. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC (Letöltés: 2016. március 25.)

[3] Oktatás és képzés 2020: *Az „Oktatás és képzés 2020" keretrendszerről szóló szolgálati munkadokumentum European Commission,* 2009. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/documents/et-2020-swd-161-2015_en.pdf (Letöltés: 2016. március 27.)

[4] Európai Bizottság 2012: *Rethinking Education, „Gondoljuk újra az oktatást" stratégia és mellékletei: A tanári professzió támogatása,* 2012. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_hu.htm (Letöltés: 2013. február 15.)

[5] Ph. McKenzie – P. Santiago: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása,* OKM, 2007, Halász Gábor előszavával. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu (Letöltés: 2013. február 01.); M. Barber – M. Mourshed: *How the world's best performing school systems come out on top,* McKinsey and Company, London and Washington, McKinsey & Co 2007, http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (magyarul: Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf, Letöltés: 2013. március 13.); OECD 2010: *TALIS 2008 – Technical Report,* Teaching And Learning International Survey, 2010. http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf (Letöltés: 2015. április 15.); M. Mourshed – Ch. Chijioke – M. Barber: *How the World's most improved school systems keep getting better,* McKinsey & Company, 2010. http://iel.immix.ca/storage/6/1304014879/McKinsey_Full_Report_Nov_2010%282%29.pdf (Letöltés: 2013. február 9.); OECD 2014: *TALIS 2013 Results,* OECD Teaching and Learning International Study TALIS, 2013. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1 (Letöltés: 2015. március 20.); Oktatás és képzés 2002; Uo. 2020; European Commission – Handbook 2010: *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers, A Handbook for Policymakers,* Brussels, Commission Staff Working Document, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. május 20.); Sági Matild – Varga Júlia: Pedagógusok, in Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010,* Budapest, OFI, 2011, 295–325. https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf (Letöltés: 2013. március 17.); Európai Bizottság 2012: *Rethinking Education, „Gondoljuk újra az oktatást"*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 10 2019. 11. 07. 17:31:19

Harmadik elemként – a stratégiákhoz és a döntésekhez kapcsolódó szakértői tanulmányok, illetve a nemzetközi szcénában való tájékozódást, információáramlást megkönnyítő elemzések mellett – ezzel szinte egy időben, a múlt század hatvanas éveinek kutatásai után erősödött fel ismét a tudományos érdeklődés is a kezdő tanárok helyzetének, támogatásának problematikája iránt. Az újraéledő figyelmet időszerű elméleti vizsgálatok sora jelezte[6].

A jelenleg is töretlen érdeklődés nyomán új kutatások jelentek meg a tanárrá válás és a nézetek[7], illetve a mentorok és a gyakornokok kollaboratív tanulása témakörében[8]. A pályaelhagyás jelensége ismét a figyelem homlokterébe került[9]. E témával összefüggésben elevenítették fel a kutatók a krónikus stressz és a kiégés kapcsolatának kérdését, vizsgálataik eredményei pedig új megvilágításba helyezték a pálya korai elhagyásának mozzanatát[10]. A pályán maradáshoz

[6] M. Lampert – C. M. Clark: Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzig, *Educational Researcher,* Vol. 19, No. 5, Jun–Jul, 1990, 21–29; Delores A. Westerman: Expert and novice teacher decision making, *Journal of Teacher Education,* 42, 4, 1991, 292–305. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248719104200407?journalCode=jtea (Letöltés: 2016. május 9.); D. C. Berliner: In Pursuit of the Expert Pedagogue, *Educational Researcher,* Vol. 15, 7, 1986, 5–13; David C. Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása, *Pedagógusképzés,* 3, 2, 2005, 71–91. http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Letöltés: 2015. március 23.); P. Tamir: Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education, *Teaching and Education,* 2. sz., 1988, 99–110; Szivák Judit: A kezdő pedagógus, *Iskolakultúra,* 4, 1999, 3–14; D. Beijaard – P. C.Meijer – N. Verloop: Reconsidering research on teachers' professional indentity, *Teaching and Teacher Education,* 20, 2004, 107–128; Sántha Kálmán: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata, *Pedagógusképzés,* 2. sz., 2004, 27–44; Uő.: Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában, in Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata,* Budapest, Gondolat, 2007, 177–243; Kimmel Magdolna: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban,* Doktori disszertáció, Budapest, Kéziratban, 2006.

[7] Michelle Bluell – Helenrose Fives: Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Des it change?, *The Journal of experimental Education,* 2009, 77(4), 367–407; Richard Bailey: Exploring the engagement of lecturers with learning and teaching agendas through a focus on their beliefs about and experience with, student support, *Studies in Higher education,* Vol. 38, No. 1, February, 2013, 143–155; Sigrid Blömeke – Jessica Hoth – Martina Döhrmann – Andreas Busse – Gebriele Kaiser – Johannes König: Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teacher's Knowledge, Beliefs and Performance, *International Journal of Science and Mathematics Education,* 13, 2015, 287–308.

[8] Gisbert van Ginkel – Nico Verloop – Eddie Denessen: Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions, *Teachers & Teaching,* Jan, Vol, 22 Issue 1, 2016, 101–116; Pamela Adams: Preparing learning teachers: the role of collaborative inquiry, *Canadian journal of action Research,* Volume 17, Issue 1, 2016, 20–35.

[9] Leigh McLean – Tashia Abry – Michelle Taylor – Manuela Jimenez – Kristen Granger: Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching, *Teacher and Teacher Education,* Volume 65, July, 2017, 230–240. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16303845 (Letöltés: 2017. június 1.)

[10] McLean – Abry – Taylor – Jimenez – Granger: Teachers' mental health.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 11 2019. 11. 07. 17:31:20

fűződően, a munkahely és a beilleszkedés viszonyának kutatása révén, egyéb elemekkel kiegészülve kapott új jelentőséget továbbá a pályavitel során az elköteleződés fogalma[11].

Az Európai Unió – felismerve az oktatásnak a gazdasági növekedésre, a versenyképességre és a társadalmi kohézióra gyakorolt hatását[12] – két *oktatáspolitikai célt* fogalmazott meg az iskolarendszer eredményessége és hatékonysága növelésének érdekében. Egyrészt, hogy a pedagóguspályát a legrátermettebbek válasszák, másrészt pedig, hogy az eredményesen dolgozó pedagógusok, a lehetőségeik szélesítése nyomán, maradjanak a pályán. Egymáshoz szorosabban vagy tágabban kapcsolódó kutatások, elemzések igyekeztek a fentebb vázolt célkitűzés megvalósítását a döntéshozók számára elősegíteni. Ezért vált fontossá a *pedagógus életpálya* egyes szakaszainak meghatározása, és a pedagógus-előmeneteli, minősítési rendszer kialakításának szándékával, a különböző országok gyakorlatában működő, a pályára állást megkönnyítő, a korai pályaelhagyást megelőző *indukciós programok* szerkezetének, tapasztalatainak, eredményeinek áttekintése. Megjelentek azok a vizsgálatok, összefoglaló elméleti munkák és szakpolitikai elemzések, amelyek célja a különböző országok bevezető programjainak bemutatása, a hazai viszonyokra alkalmazás lehetőségeinek vizsgálata, valamint – az életpályamodellhez illeszkedően – a gyakornok és a mentor fogalmának körülírása, szerepeik, tevékenységeik, kompetenciáik, a szereplők kapcsolatának meghatározása lettek[13]. A nemzetközi kutatások alapján egyre hangsúlyosabbá vált az a szemlélet, amelyben a tanári munka minőségét meghatározó, valamint a pályaelhagyást megelőző legfontosabb tényezők között hangsúlyos szerepet kapott *a pályára állás* is[14]. Nem csak a szakpolitikai igények, hanem a tudományos érdeklődés nyomán keletkezett tanulmányok is alátámasztották a kezdő szakasz külön fázisként való értelmezésének gondolatát. Azzal ugyanis, hogy a kutatók

[11] Hun Jo Seog: Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions, *Teaching and Teacher Education,* Volume 43, October, 2014, 120–130. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000808 (Letöltés: 2016. május 20.); McLean – Abry – Taylor – Jimenez – Granger: Teachers' mental health.

[12] Sági– Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők;

[13] Kotschy Beáta: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása, Interjú Kotschy Beátával, in *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása,* 2012, 40–46. http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu (Letöltés: 2015. február 26.); Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[14] Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 12 2019. 11. 07. 17:31:20

az elmúlt évtizedekben elkezdtek a szaktudás fejlődése felé is tájékozódni[15], vizsgálataik eredményei nyilvánvalóvá tették, hogy – más szakmákhoz hasonlóan – a pedagógus mesterség tanulásában szintén külön periódus a *kezdő szakaszé*[16].

Az európai *képesítési keretrendszer* kialakításának, a közös európai képesítési rendszerek összekapcsolásának 2005-ben megfogalmazott igényével, ezt követően a tanárképző intézmények képesítési követelményeinek átdolgozásával összefüggésben kerültek a figyelem középpontjába a *pedagógus kompetenciák* Magyarországon is. A mérhetőségre való törekvésekkel megjelent az igény az egyes kompetenciák *fejlődési szintjeinek,* valamint a hozzájuk tartozó *indikátoroknak* a meghatározására. Ezek a *pedagógus*-élet*pályamodell* felvázolását, és benne a *kezdő szakasz külön fázisként* való értelmezését hazánkban is szükségessé tették[17]. A pedagógus-életpályamodell tervezetének ezredfordulón zajlott magyarországi bemutatását követően, a nemzetközi trendeknek megfelelően jelentek meg hazánkban is olyan tanulmányok, amelyek a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésével[18], szakmai előmenetelével kapcsolatban tárták fel a kezdő pedagógusok helyzetét[19]. Kiemelt fejlesztési projektek sorában láttak napvilágot a különböző *pedagógus*-életpályamodellek jellemző vonásainak leírásai, elemzései is[20].

[15] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

[16] Westerman: Expert and novice teacher decision making; Sántha: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata; Uő.: Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában.

[17] European Commission 2004: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications,* 2004. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (Letöltés: 2015. április 12.); Európai Bizottság 2009: *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR),* Luxembourg, Európai Bizottság, Oktatás és Kultúra, 2009. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_hu.pdf (Letöltés: 2015. március 10.); Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, *Pedagógusképzés,* 1. sz., 2005, 5–16; Uő.: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése, in *Társadalom és Gazdaság,* Budapest, Akadémiai, 28. kötet, 2. szám, 2006, 171–182. http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=873 (Letöltés: 2011. november 17.); Uő.: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 5–25. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2013. január 20.); Kotschy Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (Letöltés: 2013. február 25.)

[18] Christopher Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning,* London, Falmer Press, 1999. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf (Letöltés: 2015. szeptember 12.)

[19] Nagy Mária: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio,* 3, 2004, 375–390.

[20] Imre Nóra: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban, *Pedagógusképzés,* 2, 3. sz., 2004, 79–96; Nagy Mária: Folyamatos szakmai fejlesztés – pedagógusképzés és továbbképzés. Vitaindító, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 13 2019. 11. 07. 17:31:20

1.1. Bevezetés

A pedagógus életpálya különböző modelljeinek vizsgálata mellett jelent meg a *pedagógus pályát egységként* értelmező felfogás, amely szerint a pálya egyes szakaszai a tanárképzés, ezt követően a bevezető, gyakornoki szakasz, és annak további részében a folyamatos szakmai fejlődés periódusa[21]. A képzés és gyakorlat egységként kezelésével, a folyamatos szakmai fejlődés szemléletével összefüggésben jutott hangsúlyosabban kifejezésre a tanárképző intézmények és a nevelési-oktatási intézmények közötti *kapcsolat elmélyítésének* szándéka, és növekedett meg a tanárképzésben a gyakorlati felkészítés jelentősége.

A *folyamatos szakmai fejlődés* elméletének és gyakorlatának előtérbe kerülésével, a pályán maradás támogatásával együtt, fokozatosan artikulálódtak azok a hazai oktatáspolitikai célok is, amelyek a külföldi és a hazai kutatók figyelmét hosszú ideje felkeltő, számos kezdő tanár által az első munkahelyen megtapasztalt *„valóságsokk"* [22] hatásait, így a korai pályaelhagyást voltak hivatottak csökkenteni. A tanárképzés gyakorlatra felkészítő elemei mellett, a formálódó pedagógus-előmeneteli rendszer, más néven az életpályamodell első szakaszában látszott tehát valóra válni a kezdő pedagógusok, a *gyakornokok* régóta szükséges és időszerű *támogatása*. Az egész pályán át tartó támogatás alakuló rendszerén belül kapott nagyobb figyelmet a *mentor* is[23]. A folyamat során került a figyelem

---

Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 84–86; Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről; Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek. Támpontok az Európai Unió Képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján,* Tempus Közalapítvány, Budapest, 2009; Uő.: Egész életen át tartó tanulás, szakmai fejlődés a tanári pályán. A Tempus Közalapítvány közreműködése az európai gondolatok terjesztésében, *Pedagógusképzés,* 8, 1. sz., 2010, 7–18; M. Nádasi Mária (szerk): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. május 6.); Uő.: *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról,* III. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2011. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf (Letöltés: 2013. február 11.); Falus Iván szerk.): Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger, 2011. URL: (http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf Letöltés: 2013. január. 24.); Major Éva: *Országtanulmányok – EU és OECD. A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében (kutatási jelentés).* TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, Kézirat, 2013.

[21] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

[22] Szivák: A kezdő pedagógus; Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Educatio,* 3. sz., (ősz), 2004, 359–374; Major Éva: Mentorképzés Nagy-Britanniában, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budpaest, ELTE Eötvös, 2010, 31–47. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. január 31.)

[23] Gordon Győri János: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, *Magyar Pedagógia,* 102, 4. sz., 2002, 491–515. http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-so-

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 14 2019. 11. 07. 17:31:20

középpontjába a közoktatásban dolgozó gyakorlatvezető mentorok kiválasztása, felkészítése és a felkészítés módszertana[24]. A pályát folyamatként értelmező szakpolitikai megközelítés szerint tehát nem csak a kezdő fázisban, hanem a pedagógus pálya minden elemében, annak összes periódusa során *biztosítani kell* a folyamatos fejlődéshez szükséges *támogatást* [25].

A *bevezető szakaszban nyújtott támogatás* szükségességét számos európai uniós dokumentum, különösen a *stratégiák* sürgették[26], továbbá a közoktatási rendszer mint tanuló rendszer fogalmának bevezetésével Halász Gábor, illetve az oktatás és képzés európai uniós rendszerének bemutatásával foglalkozó más szakemberek is ismertették a csatlakozást követő lényegesebb oktatáspolitikai változásokat[27]. Jelentős figyelmet kaptak azok a jelentések, elemzések, iránymutatások, melyek az indukciós szakasznak a kezdő tanárok pályaelhagyását megelőző, a pályán maradásukat számottevően befolyásoló hatását hangsúlyozták.

---

me_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf (Letöltés: 2013. február 14.); Dömsödy: Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása; H. Nagy Anna: A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 221–229. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. január 31.); M. Nádasi Mária: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. május 6.); Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről; Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása; Kákonyi Lucia: *A pedagógusok szakmai támogatásának nemzetközi gyakorlata,* TÁMOP 3.1.5/12 Belső anyag, 2013, 1–12.

[24] Dömsödy: Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása; H. Nagy: A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai; M. Nádasi: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben; Vámos G.: Szakpolitikai implikációk; Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása.*

[25] Stéger: A pályakezdő tanárok; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása;* Simon Gabriella: *Mentori szerepek – hazai szabályozás, nemzetközi áttekintés,* A XXI. századi köznevelés, A TÁMOP 3.1.1 és a TÁMOP 3.1.5 kiemelt projektek nyitókonferenciáján elhangzott előadás, 2013. február 27., 2013; Uő.: *A papíralapú portfólió,* A XXI. századi köznevelés, A TÁMOP 3.1.1. és TÁMOP 3.1.5. kiemelt projektek nyitókonferenciáján elhangzott előadás, 2013. február 27., 2013.

[26] European Commission 2009: *Education and Training (2020).* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&rid=1 (Letöltés: 2015. március 1.); Oktatás és képzés 2020; Európai Bizottság 2012: *Rethinking Education, „Gondoljuk újra az oktatást".*

[27] Halász Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón,* Budapest, Okker, 2001; Uő.: Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában, *Iskolakultúra,* 4. sz., 2002, 3–11; Kemény Gabriella: *Lisszabontól Barcelonáig – változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában,* Tanulmány az IFM részére, 2003. http://ofi.hu/tudastar/lisszabontol-barcelonaig (Letöltés: 2013. március 27.); Forgács András – Loboda Zoltán: *Az Európai Unió és az oktatás,* Press Publica, Budapest, 2003.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 15 2019. 11. 07. 17:31:20

A dokumentumok szerint – összefüggésben a pályát egy egységként tételező elképzeléssel – a bevezető (gyakornoki) szakaszt a tanárképzésben elsajátítottakra építve, a pedagógus egész, a képzésre is kiterjedő pályafutásának folyamatába szükséges beágyazni. Új elemként jelent meg, hogy a pedagógusokat olyan, folyamatosan fejlődő pályafutásra kell felkészíteni, mely megvalósulását tekintve a *reflektív gyakorlatban* gyökerezik. A pályára vonzástól, a pályakezdők támogatásától, valamint a pályaelhagyás mérséklésétől várt pozitív hatásokat a szakpolitika – például az oktatás színvonalának emelkedését, a szakmaiság fejlődését[28], és a pályaidentitás erősödését.

2013–2014-ben, a fentebb vázolt összefüggések között, a TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt keretén belül került sor az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben egy közel 10 hónapig tartó mentor-gyakornoki pilotprogram megtervezésére és megvalósítására. A projektelem önként jelentkező gyakornokok próba-minősítő vizsgára való felkészítésére vállalkozott, elsősorban az őket segítő mentoraik támogatásával. A munkám tartalmi keretét e mentor-gyakornoki fejlesztő program *támogatási folyamata* teremtette meg, a létrejött kutatás az e folyamat során, annak részeként keletezett mentori és gyakornoki reflektív naplók – a projekt zárását követően, saját, önálló *kutatási koncepció* kidolgozása alapján megvalósított – másodelemzése. A TÁMOP projekt ezen elemében a kezetektől, a tervezés időszakától a befejezésig, a záró tanulmány elkészítéséig fejlesztőként vettem részt[29]. A fejlesztő program rendkívüli lehetőséget teremtett a támogatás megtervezésére, kialakítására, majd az abban közreműködő gyakornokok mentori segítséggel lezajlott fejlődésének megfigyelésére közel egy teljes tanéven keresztül. Módot

[28] Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről.

[29] Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendsz_koncepcio_130708.pdf (Letöltés: 2014. február 14.); Uő.: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve, Munkaterv,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013f. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf (Letöltés: 2014. február 14.); Uő.: A program előkészítése, in Singer Péter (szerk): *Mentor-gyakornok pilotprogram – Zárótanulmány,* TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása, 2014, 10–18. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram _zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2015. február 24.); Uő.: A program megvalósulása, a célok teljesülése, in Singer Péter (szerk.): *Mentor-gyakornok pilotprogram – Zárótanulmány,* TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása, 2014, 18–34. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2015. február 24.); Uő.: A mentorálás szerepe a gyakornokok folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 433–453; Simon Gabriella – Szabados Tímea – Tartsayné Németh Nóra: Együttműködés, társas tanulás és tudásmegosztás a mentor-gyakornoki programban, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 453–471.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 16 2019. 11. 07. 17:31:20

adott a kapcsolatok alakulásának nyomon követésére, annak a folyamatnak a kísérésére, mely során 47 gyakornok strukturált mentori támogatás mellett készült fel a gyakornoki próba-minősítő vizsgájára. A gyakornokok fejlődésére vonatkozó mérések – a jelen kiadvány szempontjából kevéssé releváns eredményei – a projekt Zárótanulmányában és az OH tanulmánykötetében láttak napvilágot[30].

AZ OFI Mentor-gyakornok pilot-programban keletkezett reflektív naplók kutatási célú feldolgozását – az OH belső adatvédelmi felelőse állásfoglalását követően – nem személyhez kötötten, anonimizált formában engedélyezte számomra az Oktatási Hivatal elnöke. Az OFI Mentor-gyakornok pilotprogramjában keletkezett szakmai anyagok kutatására és a kutatási anyagok disszertációban való felhasználására, esetleges publikálására az OFI főigazgatójától kaptam meg a hivatalos engedélyt.

A pilotprogram létrejöttéhez a 2011-ben kezdődő törvényi változások teremtettek lehetőséget és közvetlen jogszabályi környezetet, azonban – a még formálódó szabályozások miatt – egyes kulcselemek és kulcsszereplők funkciójának és feladatainak meghatározásában korábbi szabályozók és európai uniós dokumentumok szolgálhattak segítségül. A kiadványnak a pályakezdő pedagógusok támogatásának kontextusát feltáró része ezért nagy merítésű: számos, ehhez a témakörhöz kapcsolódó dokumentumot (jegyzőkönyvet, beszámolót, iránymutatást, határozatot, kutatást és elemzést, valamint összegző tanulmányt) foglal össze, és igyekszik azokat egy, a kezdő pedagógus-fogalom körül artikulálódó tematika köré fűzni. Olyan munkák felhasználásával, rendszerbe állításával bizonyult ugyanis lehetségesnek egy történetileg és fogalmilag világos keretrendszer felvázolása, amely a projekt-elem *tervezésének időszakában* is alakult, más, e témához lazábban kapcsolódó projektek műhelyeiben formálódott, európai uniós irányelvekben látott egyidejűleg napvilágot, és ezek folyományaképpen vált – olykor módosított – törvényi koncepcióvá, majd szabályozóvá.

A kötet első részében így azt a folyamatosan fejlődő keretrendszert igyekeztem bemutatni, amely meghatározó szaktudományos, és utóbb szakpolitikai foglalatát adta a mentori támogatással megvalósuló gyakornokprogramoknak, és amely szemléleti alapját és foglalatát jelentette a létrejött pilot-programnak is. A pedagógus-életpályamodellel, előmeneteli rendszerrel mint értelmezési kerettel kapcsolatban a pályakezdő pedagógusok és mentori támogatásuk irányában megmutatkozó elméleti és szakmapolitikai érdeklődés megjelenésére fókuszáltam ebben az egységben, mely a 2013-ban bevezetett pedagógus-

[30] Singer Péter (szerk.): *Mentor-gyakornok pilotprogram. Záró – tanulmány,* 2014. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2015. június 14.); Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 17 2019. 11. 07. 17:31:20

előmeneteli rendszerben, és az abban bemutatott gyakornoki szint leírásában, a *326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendeletben* realizálódott, és amely így a kiadványban használt mentor és gyakornok fogalom értelmezésének foglalatát adja.

A feltáró munkát ezért két főbb szempont köré építettem: egyfelől a kezdő tanár problematika *szakpolitikában megjelenő irányait* követve a pályakezdés időszakának artikulálódását és a támogatás szükségességének megfogalmazódását igyekeztem nyomon követni. Ennek oka a kutatást lehetővé tevő pilotprogram előzményeivel, létrejöttével kapcsolatos azon igény volt, hogy a főbb irányelvek, igények, meghatározások szakmapolitikai alapú kutatása révén, ha ez lehetséges, láthatóvá váljon fejlődésük *az időben* előre haladva. Másfelől, ettől nem elválaszthatóan, a témában megjelent *hazai és nemzetközi kutatások* segítségével a kezdőtanár-vizsgálatokkal, a folyamatos szakmai fejlődés eszméjével és a pedagógus-életpályamodellekkel, illetve a bevezető szakasz magyarországi meghonosodásával foglalkoztam. E munkát a háttér és a körülmények alakulása iránt érdeklődő kutatói attitűd indokolta és tette szükségessé.

A feltáró munka – bár a kiadvány fő címe nem feltétlenül ezt implikálja – ezért részben óhatatlanul a *pályakezdés, a gyakornok, a bevezető szakasz* fogalmai köré sűrűsödött. Nem véletlenül, hiszen a *probléma,* amely a támogatást, és ennek egy elemét, a mentori kísérő munkát szükségessé tette, először a pályakezdés időszakában tapasztalt jelenségeket vizsgáló kutatói beszámolókban artikulálódott. Majd, ezt követően, egy évtizedeken keresztül, állandó fókuszálással zajló folyamat során öltött a jelenség egyre kifinomultabb és pontosabb alakot. Ennek során, a kétezres évektől kezdődően kapott nevet, majd 2008-ban definíciót a szakpolitikában is a *bevezető szakasz* és a *gyakornok*[31]. A feltárt *szükséglethez* rendelődött azután hozzá az egész pályafutás alatt támogató rendszer gondolata, ennek kulcsszereplőjeként *a mentorral*. A szakpolitikában ugyan szintén 2008-ban, már kifejezetten a kezdő szakaszra összpontosítva, a gyakornokokat segítő struktúra egyik elemeként említették, azonban majd csak 2010-ben definiálták a jelen munkában is ismertetett mentor *fogalmat*[32]. Hazánkban a Köznevelési törvény[33] szabályozta 2011-ben a gyakornok fokozatot és a gyakornoki időt, a pályakezdő pedagógusokat az átmeneti időszakban a szakmai segítő[34] tevékenységeivel támogatva. Ezt követően szabályozta 2013-ban

[31] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers".* http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. február 1.)

[32] European Commission – Handbook 2010.

[33] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2011. XII. 29.). http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV, (Letöltés: 2015. szeptember 10.)

[34] 2008. évi LXI. törvény a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0800061.TV (Letöltés: 2015. május 20.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 18 2019. 11. 07. 17:31:20

kormányrendelet[35] a kötetben is használt módon a mentor működését. Nem választható el a feltárás igényétől a tudományos kutatásokban megjelenő mentor fogalom sem, melyet a kiadvány második, a kutatási hátteret bemutató részében, a szakirodalom segítségével foglaltam össze, és amely indokolja a mentor fogalom kiterjesztett értelmezését is. Ennek érdekessége, hogy amellett, hogy a mentor, mentorálás fogalmak tartalma rendkívül gazdag, egészen a közelmúltig változik, módosul is: Hobson és Malderez egy frissebb, a pályakezdők támogatására vonatkozó meghatározása például 2013-ban látott napvilágot[36]. A szakértői kutatások, elemzések alapján megfogalmazódott szakpolitikai megfontolások időrendi fejlődésének, formálódásának felfejtése e körülmények mellett is kézenfekvő és jól követhető irányt nyújtott; az elméleti munkák és empirikus kutatások során alakuló elgondolások, magyarázatok evolúcióját bemutató igény az időben való visszatekintést szintén megalapozottá tette.

A dolgozat második részében ismertetem tehát a munka *elméleti koncepcióját* és az azt alátámasztó fogalmi környezetet. A szakirodalmi elemzés során feltárt – és a részben már ismert „sokkhatás" mentén körvonalazódott – kezdő tanárkép újraértelmezésével alakítottam ki azt az önálló *kutatási koncepciót,* amely a mentori kompetenciák attitűdkomponenseit – a gyakornoki identitásváltozás és az ezt kísérő mentori jelenlét egy új *modellezése* révén – tágabb: *két, párhuzamosan zajló krízis* (az eriksoni értelmezés szerinti *átmeneti állapot, fordulat, fordulópont* jelentést használva[37]) gyakornoki megoldása támogatásának értelmezési keretébe helyezte. Ennek során megkíséreltem a felnőtté és a pedagógussá válás mozzanatát a pedagógus-létbe való átmenet idején folyó *fejlődési* és az ezzel egy időben zajló *szakmai identitáskrízis* megjelenése és megoldása folyamatába illeszteni. Így a mentori támogatás egyes területeit és a támogatás során megjelenő mentori attitűdöket is abban a foglalatban törekedtem elhelyezni, mely a mentort mint a pályakezdők változáson való átmenetének támogatóját feltételezi, és tevékenységében – más tényezők mellett – a „kapcsolatban levés"-t, az e kapcsolatot működtető attitűdjeivel állítja a középpontba.

A kapcsolat, a kapcsolat légkörének kialakítása és fenntartása, a krízisek során megvalósuló támogatás minősége, a támogatás területeihez, a gyakornokhoz,

[35] 326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR, (Letöltés: 2015. május 20.)

[36] Hercz Mária: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatukon, in Major Éva – Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen,* Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (Letöltés: 2016. július 20.)

[37] Erik H. Erikson: *Identity: Youth and Crisis,* W.W. Norton & Company, 1968., 16.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 19 2019. 11. 07. 17:31:20

a hivatáshoz fűződő, sőt: a szakmai személyiség egyes rétegeiben megjelenő mentori viszonyulások is affektív, érzelmi színezetűek, úgy tűnik tehát, hogy részben mind *attitűd természetűek*. Így elképelésem szerint a mentori attitűdök alapelemét adhatják annak a támogatásnak, amely segítségével a hallgatói létből a pedagógus létbe való átmenet biztonságos környezetben, a koherenciaérzet megtapasztalásával valósulhat meg, és így *megoldódhatnak azok a gyakornoki krízisek,* melyek kísérő jelenségeit a különböző (sokk)hatások bemutatásával, a szakirodalom a múlt század hatvanas éveitől kezdve alaposan feltárta. De a mentori attitűdök ennél talán többet is adhatnak: a gyakornoki viszonyulások számos, később is jól funkcionáló aspektusát – például a mentori visszajelzésekkel, a jelenléttel, a kapcsolat minőségével, a mintaadással – is meghatározhatják, így útravalóul szolgálhatnak az identitásmódosulást sikerrel teljesítő szakembernek a pályavitel további időszakára is. (Ezen elgondolás indokolta a tágabb értelmű főcím adását is.) A szintén attitűdelemű kapcsolatok elmélyülése, a szakmai kapcsolatok minőségi változása pedig esetleg alapja lehet a tanulóközösségek kialakulásának is. A létrejött kutatás során – a mentori és gyakornoki reflektív naplók másodelemzése folyamán felvetett hipotézisekkel, a támogatás területeinek bemutatásával, és az ezeken a területeken leginkább alkalmazható mentormodellek, valamint a modellek megvalósítását támogató attitűdök feltárásával és csoportosításával – vállalkoztam továbbá *a gyakornoki identitásmódosulás ismérveinek* felfejtésére, bemutatására is.

A vizsgálatot megalapozó elméleti keret ezért egyrészről az első fejezetben bemutatott – részben európai uniós irányelvekben megfogalmazott – szakpolitikai irányelvekhez is illeszkedik. Hiszen ez irányozta elő az elméleti és szakértői kutatások alapján a pályakezdők mentori támogatásának szükségességét, és jelölte ki e támogatás területeit. A kiadvány második fejezetében bemutatott mentori támogatás, a mentori kompetenciák attitűdkomponensei fogalom pedig főképp az elméleti kutatások révén, és jelentősen kisebb részben a szakmapolitikai megfontolások nyomán adta elméleti foglalatát a mentorok szakmai tevékenysége ezen szegmensének. A kutatáshoz alapot adó fejlesztő program rövid bemutatását is a kötet második részében végeztem el. Így kapcsolódik össze a munkámban a pedagógus pályakezdés elméleti kutatások során feltárt problematikája a mentori támogatás és kompetenciák kérdéskörével, a pályakezdők segítésének oktatás- és szakmapolitikai megfontolásai az annak nyomán létrejött fejlesztő programmal, valamint így fűződnek a programban keletkezett szövegek, reflektív naplók az elméleti keret mentén megvalósult, a gyakornoki identitásmódosulás attribútumait vizsgáló és bemutató elméleti kutatásba.

A harmadik rész a kutatás ismertetése. A kutatási kérdésekre válaszolva, ebben az egységben fejtettem ki a gyakornoki identitáskrízis, *identitásmódosulás*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 20 2019. 11. 07. 17:31:21

megoldásának ismérveit, valamint a változásban támogató *mentori attitűdök szerepét*. A kiadványnak ez a része továbbá egy lehetséges, a gyakornoki identitásmódosulás szempontjait is figyelembe vevő, az *átmenet során zajló mentorálás definíciójának* és a *komplex mentorálási modell* megalkotásának kísérletét foglalja magába.

Az átmenet során zajló mentorálás dolgozatban megalkotott definíciójának és az új, komplex mentorálási modellnek abban látom a jelentőségét, hogy ennek révén differenciáltan és *támogatási terület specifikusan határozható meg* a mentor szerepe és feladatai a gyakornokok támogatásában. Azzal, hogy a mentori támogatás egyes elemei, az egyes mentormodellek hangsúlyosabban, vagy önállóan is működtethetőek, nem kizárólag a kezdő pedagógusok támogatásában alkalmazhatóak, hanem annak megfelelően is, hogy – ha a komplex támogatásra nincsen szükség – milyen típusú, terület-specifikus segítség igénye merül fel. Továbbá előnye a komplex mentorálási modellnek, hogy nem elsőrendűen tantárgyakhoz, vagy szakossághoz kapcsolódó fókusszal, hanem egy tágabb szemléletből, a támogatási területek felől indulva *válnak leírhatóvá* a támogatás egyes területein leginkább alkalmazható *mentori tevékenységek,* az ezeket lehetővé tevő *tudás* és *képességek*, valamint a kísérésben támogató *mentori attitűdök* – lényegében a mentori kompetenciák. Ennélfogva a megközelítés, a komplex mentorálási modell a mentor képzések során, a mentori tevékenység tervezésében, vagy a gyakornoki beilleszkedés nyomon követésében is alkalmazható lehet.

Ehelyütt, a bevezetés zárásaként mondok köszönetet témavezetőmnek, Dr. Szivák Juditnak, aki valódi mentorként facilitálta doktori disszertációm készítésének folyamatát: jelen volt, amikor szükség volt erre, kísért, vagy megfelelő impulzust adott, ha azt a munkafolyamat úgy kívánta. Köszönöm továbbá az Oktatási Hivatal egykori elnökének, Dr. Maruzsa Zoltánnak, és az OFI korábbi főigazgatójának, Dr. Kaposi Józsefnek, hogy 2016-ban hozzájárulásukkal lehetővé tették számomra az OFI Mentor-gyakornok pilotprogramban keletkezett reflektív naplók kutatását. Köszönöm Dr. Vámos Ágnes, Dr. M. Nádasi Mária és Dr. Chrappán Magdolna gondolkodásra serkentő együttműködését a doktori eljárás szigorlati vizsgáján, Dr. Demeter Katalinnak és Dr. Chrappán Magdolnának a disszertáció műhelyvitáján tett értékes észrevételeit, melyek megfontolása számos kérdés átgondolásában segített. Köszönöm továbbá Dr. Takács Szabolcsnak, hogy a matematikai statisztika eszközeivel, a vizsgálat számítógépes programmal támogatott szakasza során, konzultánsként segítette munkámat.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 21 2019. 11. 07. 17:31:21

1.1.1. Történeti áttekintés az európai uniós oktatáspolitika tükrében

Az első tartalmi egységben elsősorban, de nem kizárólag, oktatáspolitikai dokumentumok összegzésével mutatom be, hogy a Lisszaboni stratégia ezredfordulón zajlott megfogalmazása óta eltelt időszakban hogyan artikulálódott Európában egyre markánsabban a tanárok pályakezdését támogató programok kidolgozásának és megvalósításának igénye. Bemutatom továbbá a kezdőtanár-kutatások legfontosabb irányait, a folyamatos szakmai fejlődés elvével összefüggésben a pedagógusok szakmai fejlődését jellemző vonások kibontakozását. Ismertetem ezen kívül a pályakezdés időszakának jellegzetességeit és feladatait, valamint azt, hogy milyen események, szándékok tükrében vált egyre hangsúlyosabb tényezővé a tanárok pályára vonzásában és pályán tartásában a pályakezdés és annak rendszerszintű, többek között mentorok segítségével megvalósuló támogatása. Majd áttekintem a magyar pedagógus-előmeneteli rendszer, közismertebb nevén az életpályamodell első szakasza, a gyakornoki szakasz artikulálódását, fejlődését és beépülését az európai uniós oktatáspolitikai elképzelésekbe.

1.1.1.1. Az oktatás modernizációja irányába tett lépések

Az oktatásnak a gazdasági növekedésre, a hosszú távú versenyképességre és a társadalmi kohézióra való hatását ismerte fel az Európai Unió, amikor a lisszaboni folyamatot 2000-ben elindította. A lisszaboni folyamathoz vezető utat és a stratégiát számos tanulmány mutatta be[38]. Az Európai Tanács Lisszaboni gyűlésén átfogó célként fogalmazódott meg, hogy az Európai Unió 2010-ig a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává váljon[39]. A folyamat részeként került 2002-ben sor az *Oktatás és képzés 2010,* majd az *Oktatás és képzés 2020* programok kidolgozására. A Lisszaboni stratégia a célok elérésében rendszer szinten kiemelt helyet szánt az oktatásnak, ezen belül az oktatás és képzés minőségének és hatékonysága javításának, a pedagógusképzés

[38] Halász Gábor: A magyar integrációs felkészülés kérdései, Új pedagógiai szemle, 50. évf., 6. sz., 2000, 110–121; Uő.: Az oktatás és az európai integráció, in Blahó András (szerk): *Tanuljunk Európát,* Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, 2000, 297–340; Kemény: *Lisszabontól Barcelonáig.*
Kovács István Vilmos: A lisszaboni folyamat és az oktatás: Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március), *Új Pedagógiai Szemle,* 54. évf., 7–8. sz., 2004, 153–174. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html (Letöltés: 2013. május 11.); Halász Gábor: Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon: 1991–2010, in Pesti Sándor (szerk.): *Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990–2006,* Rejtjel, Budapest, 2006, 169–237.

[39] Kovács: A lisszaboni folyamat és az oktatás.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 22 2019. 11. 07. 17:31:21

és továbbképzés fejlesztésének, az oktatás modernizációjának. Evvel a szándékkal szoros összefüggésben, mintegy logikai keretként jelent meg az élethosszig tartó tanulás célkitűzése is[40]. Az Európai Unió 2010-re elvárt jellemzői között (számos más célkitűzés mellett) az szerepelt, hogy az európai oktatás és képzés a legjobb minőséget fogja képviselni, és hogy oktatási és képzési rendszerei, intézményei világszerte referenciául fognak szolgálni. Azt, hogy a tanári munka minősége határozza meg a diákok iskolai teljesítményét, hogy a pedagógusok feladata a diákok tanulási eredményeinek biztosítása, illetve hogy az oktatáspolitika legkönnyebben a tanári munka minőségén keresztül befolyásolhatja a diákok teljesítményét, az EU pedagóguspolitikájával együtt számos, nem oktatáspolitikai célú kutatás is bizonyította[41]. A célok eléréséhez kulcstényezőnek tekintett tanári munka minőségének fejlődését az azt befolyásoló hét fő tényező erősítése révén kívánták előmozdítani. Ezek *a pedagógus kompetenciák, a pedagógusképzés, a pályára állás, a pályán maradás, az értékelés és minőségbiztosítás, a továbbképzés és szakmai tovább fejlődés, valamint az iskolavezetés, iskolai tanári közösség*[42].

A dolgozat témájával legszorosabban, de nem egyedül összefüggő terület a pályára állásé, amely a szakpolitikai implikációk mellett, azzal szinte együtt haladva, a szakirodalom egy részét is tematizálta, lehetőséget adva így egy konkrét fejlesztő program megvalósítására és az abban keletkezett dokumentumok vizsgálatára is. A Lisszaboni stratégia céljai között kiemelt területként megfogalmazott Oktatás és Képzés 2010 program céljainak megvalósítására a Barcelonai csúcson, 2002-ben fogadták el *Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram* c. dokumentumot, mely stratégiai célok és kapcsolódó célkitűzések rendszerében foglalta magába az oktatási és képzési rendszerekre vonatkozó célkitűzéseket, és amely figyelmet fordított a pedagógusszerepek változására is[43]. A program megvalósítására szakértői munkacsoportok jöttek létre, melyek munkájában Magyarország 2002-től vett részt. Így a *Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése* munkacsoport (egyik alcsoportja a Tanárok professzionalizmusa elnevezéssel működött), illetve az *Indikátorok és mérföldkövek munkacsoport* (almunkacsoportja Tanárok és oktatók elnevezéssel dolgozott). A csoportok, más feladatok mellett, szakmapolitikai ajánlásokat fogalmaztak meg, munkájukban nemzeti delegáltak, mások mellett

[40] Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[41] Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012, 7–9.

[42] Kocsis Mihály – Sági Matild: Bevezető, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012, 7–9.

[43] Falus Iván – Kotschy Beáta: A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010,* Műhelybeszélgetések 2007, Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 94–106.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 23 2019. 11. 07. 17:31:21

pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberek, egyetemi oktatók, kutatók vettek részt. Így a szakmapolitikai szempontok mellett a pedagógusképzés, a pedagógusszakma fejlesztésének eredményei, oktatáskutatási kérdések is megjelentek a működésük során, a két terület között tehát biztosított volt a kommunikáció. A 2010-re kitűzött célok eléréséhez a *pedagógusképzés- és továbbképzés megújítását* alapvető feladatként jelölték meg[44]. A munkacsoportok meghatározó alakjai közül például Bartolo Campos életpálya-építés pszichológiával, Keith Brumfitt (a Tanárok és oktatók almunkacsoport munkájának független tudományos tanácsadója) pedagógusképzéssel foglalkozott, egyetemi, elméleti tudásukat gyakorlati-szakmapolitikai téren is kamatoztatták. Politika és oktatáskutatás kommunikációjának rendszereit, kapcsolatának összefüggéseit, a tudományt, mint a társadalmi problémákra rámutató, közvetítő, esetenként korrekciós feladatot is betöltő tényezőt láthatjuk ebben a folyamatban a tudományos kutatók és szakértők révén megvalósulni[45].

A csoportok munkája a nyitott koordinációs módszeren alapult (ennek egyik fontos eleme, hogy az oktatáspolitika tagállami hatáskörben maradt), és a kölcsönös tanulási folyamatra épített. Az egyik célkitűzés a pedagógusok professzionalizmusának támogatása volt. Eredményeikről a 2004-ben kiadott jelentés (Joint Interim Report 2004) szerint a pedagógusok legfontosabb feladatai közé tartozik a változó szerepükhöz alkalmazkodó tanítási és tanulási módszerek elsajátítása[46]. A pedagóguspálya vonzóvá tételének gondolata, az oktatás sikeressége és a pedagógusok szakmai elkötelezettségének összefüggései, motivált pedagógusok pályára vonzásának szükségessége az ebben az időszakban napvilágot látott OECD-vizsgálat eredményeivel – részben a hasonló problémák és az ezekre válaszul született szakpolitikai megfontolások okán – is összecsengenek[47]. A megállapítások szerint szükségszerű a pedagógus karriertervezés lehetőségének megteremtése, valamint a pedagógus végzettség és kompetenciák meghatározása a pályán belüli (földrajzi), illetve az azt időszakosan elhagyók mobilitásának megteremtése érdekében. A munkacsoport ebben az időszakban tett javaslatot továbbá a pedagógusok képzettségének és a szakmai életüket kísérő, mérésre alkalmas indikátorok kidolgozására is, valamint a pedagógusok tanulási és fejlesztési szükségleteinek felismerését támogató megoldások megvitatására[48]. Részben a pedagógus munkában nélkülözhetetlen állandó megújulás igényének

[44] Kovács: A lisszaboni folyamat és az oktatás; Milotay Nóra: Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája, *Educatio,* 3. szám, 2004, 431–440. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/978.pdf (Letöltés: 2013. január 31.)

[45] Setényi János: Politika és oktatáskutatás Magyarországon, *Educatio,* 1. sz., 2001, 3–14.

[46] Milotay: Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési.

[47] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*

[48] Milotay: Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 24 2019. 11. 07. 17:31:21

artikulálódása miatt, a magyarországi helyzetre vonatkozóan is szükségesnek mutatkozott a pedagógusképzés és továbbképzés egységes rendszerré formálása. Ebben az időszakban, az Oktatás és képzés 2010 konferencián, 2004-ben fogalmazódott meg a pedagógusképzés kutató, fejlesztő és szolgáltató hálózata létrehozásának szükségessége[49].

1.1.1.2. Tematikus munkacsoportok – a bevezető szakasz definiálásának folyamata

A Munkaprogram minden célkitűzésének megvalósításához a tapasztalatok és a legjobb gyakorlatok cseréjét, illetve a társak révén megvalósuló ellenőrzést elősegítő témákat rendelt (peer review). A stratégiákat megvalósító munkaprogramokban meghatározott teendők végrehajtására létrejött tematikus munkacsoportok feladata ajánlások kidolgozása volt, melyek 2002-től dolgoztak együtt. Témáik között a jelen munka szempontjából lényeges kérdéskörök szerepeltek, közöttük a tanárok folyamatos szakmai fejlődését, valamint az alapképzést, a betanulás időszakát (kezdő pályaszakasz), továbbá a folyamatos továbbképzést egységben kezelő szemlélet és a megvalósítás lehetséges módjainak kidolgozása is. 2006-ban a Bizottság e munkacsoportok munkáját fejlesztette tovább, amikor az egyes országok európai munkacsoportokban bizonyos kérdésköröket körüljárva (ún. klaszterek) ajánlásokkal segítették a különböző országok oktatáspolitikai céljainak, intézkedéseinek megvalósulását[50]. A *Tanárok és oktatók klaszter* munkáját 2007-ben, műhelybeszélgetések keretében mutatta be Milotay Nóra, Falus Iván, Kotschy Beáta és Nagy Mária[51]. A klasztermunka számos munkaforma mellett egy gyakorlat megismerésére kialakított, egymástól tanuló, együttműködési munkacsoportokat, (Peer Learning Activity, továbbiakban: PLA) is meghonosított. Az e munkacsoportokban dolgozó szakértők az egymástól tanulás, szakmai tapasztalatok szerzése révén, oktatáspolitikai ajánlásokkal is segítették

[49] Falus Iván: A nemzeti szakértői csoportok javaslatainak összegzése, in Farkas Józsefné – Kolosyné Bene Krisztina – Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010 konferencia,* Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004, 73.

[50] Keith Brumfitt: *A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában. (Amit az európai együttműködésből tanulhatunk),* in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés. Műhelybeszélgetések 2007.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2008, 86–93. http://oktataskepzes.tka.hu/documents/7_Lifelong_learning/2_Az_LLLt_tamogato_eszkozrendszer/2_Elismeres_validacio/Muhelymunkak/5_2007/oktatas_es_kepzes.pdf (Letöltés: 2014. szeptember 30.); Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai; Brassói Sándor – Vass Vilmos: Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák workshop tanulságai, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 18–30; Stéger: A pályakezdő tanárok

[51] Krémó (szerk.): Oktatás és képzés, Műhelybeszélgetések 2007.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 25 2019. 11. 07. 17:31:21

a Munkaprogram megvalósításában részt vevő országok oktatáspolitikai intézkedéseinek kimunkálását, és ajánlások megtételét[52]. A folyamatos szakmai fejlődés gondolata, a kompetenciák meghatározása, a gyakornokok támogatásának, a mentorálás helyének és szerepének formálódó elképzeléseinek bemutatásához a továbbiakban néhány PLA témáját, eredményeit szükséges kiemelni.

Az Európai Bizottság szakértői csoportja 2002-ben kezdte el vizsgálni a pedagógus alapképzéssel, a pályakezdő tanárok betanulásával (gyakornoki időszak), valamint a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos kérdéseket. Ennek eredményeképpen, a lisszaboni stratégia részeként 2005-ben készült el a Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei című, az Európai Bizottság számára hivatalos ajánlásként, megvitatásra kidolgozott dokumentum[53]. A 2005-ben, Írországban megrendezett PLA kiemelten foglalkozott a folyamatos szakmai fejlődés fogalmával. Az iskolák és a képzőintézmények lehetséges kapcsolatai, és ezek kiépítésének motiválásában, támogatásában különösen fontos időszakként jelölték meg a pályakezdést, a „betanulás" időszakát, valamint lényeges kérdésként szerepelt, hogy vajon hogyan ösztönözhetőek a tanárok az egész életen át tartó tanulásukért, szakmai fejlődésükért való felelősségvállalásra[54]. Az egész életen át tartó tanulás eszméje, a nevében közvetlenül sugallt tartalom mellett, átfogó oktatáspolitikai paradigmát is jelent, amely átalakította a tanulásról való gondolkodást is. Ezen megfontolás tudniillik a figyelmet a tanuló egyénre helyezi át, valamint elismeri a formális oktatáson kívül szerzett kompetenciákat is. Az, hogy az Európai Unió a kilencvenes évektől követi ezt a paradigmát, a tagországokkal szembeni kívánalmat is jelentett[55].

Ekkor merült fel a képesítési keretrendszer, és ennek részeként, a teljesítmény kezelésének témája is. A rendszeren belül felvetődött az ösztönzés és elvárás kérdése, az, hogy a teljesítmény – a betanulás időszakában a pályakezdők számára – akár törvényi előírás is lehet. Az előbbi kérdések összefoglalóan jelentek meg abban a PLA-n megfogalmazott gondolatban, mely *a pedagógus alapképzés, a pályakezdő szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés közötti folyamatosság* megteremtésének esélyeit vizsgálta.[56]. A pályakezdés szakasza *a*

[52] Brumfitt:A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában; Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai; Stéger: A pályakezdő tanárok.

[53] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai; Brumfitt: A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában

[54] Brumfitt: A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában

[55] Setényi János: Az oktatáspolitika európai víziója, *Educatio,* 4, 1996, 553–560. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1478 (Letöltés: 2015. november 9.); Halász: Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon; Óhidy Andrea: *Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig.* Új Pedagógiai Szemle, 57. 11., 2006, 89–98.

[56] Brumfitt: A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 26 2019. 11. 07. 17:31:21

képzőintézmények és az iskolák kapcsolatában, a folyamatos szakmai fejlődés részeként, valamint a pedagógus teljesítmény mérésének első állomásaként került előtérbe. A betanulás időszakát a szakértők kiemelten fontosnak értékelték, és szorgalmazták az olyan képzési programokban való részvételt, amelyek abban segítik a pályakezdőket, a gyakornokokat, hogy minél zökkenőmentesebben tudjanak beilleszkedniaz adott iskolába. Kiemelték továbbá mentorok erőforrás szerepét ebben a munkában, és hangsúlyozták a tanulás kölcsönös jellegét. A Magyarországon formálódó pedagógus-életpályamodell[57], majd a 2007-ben, a gyakornokok támogatását előíró, de a gyakorlatban nem, vagy csak formálisan létrehozott gyakornoki szabályzatok[58] azt jelzik, hogy a magyarországi törekvések egyrészt nem sikeres módon, másrészt formálisan, de követték a nemzetközi trendeket, szabályozókat.

A szakértők oktatáspolitikai következtetéseivel összhangban, empirikus kutatások is jelezték a pályakezdők helyzetével kapcsolatos problémát. A jelenséget Óvári Ágnes vizsgálta 1985-ben, majd a 2003-ban, Nagy Mária vezetésével dolgozó kutatócsoport – a kutatások ismertetésére a későbbiekben kerül sor – a pályakezdők intézményi támogatásának hiányáról számolt be, csakúgy, mint nyolc évvel később, Móré Mariann kutatása[59].

A 2006-ban Hollandiában tartott PLA-n az iskolák tanulóközösségekké válásának kérdése került előtérbe[60]. A tanárok motiválásának, támogatásának és

[57] Sió László: A pedagógus pálya karriermodellje, in Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2001, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2002. http://ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/pedagoguspalya (Letöltés: 2016. április 5.); Hanczár János: Életpályamodell a tanári hivatás jövőjéért, *Magyar Nemzet Online,* 2001. december 15. http://mno.hu/migr_1834/eletpalyamodell-a-tanari-hivatas-jovojeert-824988 (Letöltés: 2016. március 23.)

[58] A közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 22. § (9) bekezdés, valamint a közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben tárgyú 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet 4/B. § (1) bekezdése szerint készült a szabályzat, mely a meghatározott feladatok szakszerűbb és hatékonyabb végrehajtását szolgálta, a gyakornoki követelmények teljesítésével és a teljesítmény mérésével, értékelésével összefüggő eljárásrendet rögzítette; Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály 2007: *Gyakornoki szabályzat minta,* 2007. http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2007/gyakornoki-szabalyzat (Letöltés: 2013. február 16.); Sallai Éva: A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményei, in Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre, 2014, 135–176.

[59] Óvári Ágnes: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár,* Oktatásügyi kutatások II., Budapest, OKI, 1985; Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390; Móré Mariann: „Sink or swimm" Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az Észak-alföldi régióban, in Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai,* Debreceni Neveléstudományok Intézete, Debrecen, Kiss Árpád Archívum, 2012, 224–232.

[60] Brumfitt: A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 27 2019. 11. 07. 17:31:21

jutalmazásának gondolatkörében – számos más, érdemi javaslat mellett – a tanárok fejlődését az egymástól tanulás révén különösen támogató tevékenységként jelent meg ismét a mentori munka, mint a társaknak nyújtható segítség egyik lehetséges módja. Az európai oktatáspolitika számára a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatban a következő szempontokat fogalmazták meg a szakértők:

- a pedagógusok professzionális fejlődése ott hatékonyabb, ahol biztosított minden partner együttműködése;
- nem vihetők sikerre azok a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos programok, amelyek nem veszik figyelembe az egyéni fejlődési szükségleteket, a helyi lehetőségeket, vagy a résztvevő szereplőket.

2007-ben, a flandriai PLA-n a pedagógus, mint a tanulás technikái megtanításának elősegítője, a diákok a személyre szabott tanulásának szervezője jelent meg. Ebben az összefüggésben fogalmazták meg a résztvevők, hogy a folyamatba a *friss diplomásokat* mint a változás motorjait szükséges intenzívebben bevonni[61]. A 2007-es, Koppenhága-Malmőben tartott PLA-n pedig a tanárképző intézmények és az iskolák közötti kapcsolat hangsúlyozódott. Továbbra is egyetértett abban mindegyik szakértői csoport, hogy a fejlesztések kulcsszereplője a pedagógus, valamint – összhangban az „Oktatás és képzés 2010" munkaprogram célkitűzéseivel – kulcs-tényező a pedagógus munkájának minősége.

A 2007-es év a téma szempontjából számos lényeges határozat kimondásával tette kiemelkedővé a bevezető szakaszról szóló tanácskozásokat. Ekkor jelent ugyanis meg „A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.)" című dokumentum, amely a benne szereplő öt pont révén a gyakornoki rendszer létrehozásának szempontjából mérföldkőnek számít. Világosan leszögezte ugyanis azt a tagállami törekvést, hogy a pedagógusok pályájuk kezdetén *hatékony támogatási programokban* vehessenek részt, és *egész pályafutásuk alatt mentori támogatásban részesülhessenek*[62]. Falus Iván és Kotschy Beáta a dokumentumot a tanárképzés minősége javítását célzó elképzelések mentén elemezve megállapította, hogy míg a tanácsi vállalásoknak a tanárképzés eleget tesz, addig *Magyarországon nincsen* a pedagógusokat a pályáján elindító *támogató rendszer,* a bevezetett gyakornoki rendszernek csak a szervezeti keretei láthatóak még, azonban megfelelő tartalom nélkül[63]. A bevezető szakasz rendszerszintű

[61] Brassói – Vass: Az egész életen át tartó; Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai; European Commission 2007: *Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities* in 2007. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf (Letöltés: 2015. április 20.)

[62] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai.

[63] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 28 2019. 11. 07. 17:31:22

működéséhez, eredményességéhez négy feltételt: az óraszám csökkentését, a megfelelő mentor kiválasztását, az elvárt induló szintet meghatározó standardok leírását, majd a mindezek elérését segítő képzések, támogatások megszervezését tartották a szakértők szükségesnek. A bevezető szakaszé mellett, a *mentori szerep és feladatok* is ebben a tanulmányban fogalmazódtak meg konkrétabban. Ezek ellátásához ugyanis kellően motivált és alkalmas, felkészült pedagógusokra van a szerzők szerint szükség, továbbá „arra, hogy megjelöljük, hogy a pedagóguspályán elérhető egyes szintek milyen felkészültséget feltételeznek”[64]. A szerzők azt is megállapították, hogy a hazai tanárképzésben és -továbbképzésben *nem elterjedt funkció* a *mentor*é. A pedagógusképzésben a hallgatók gyakorlati felkészítését vezető tanárok látják el, képzésük azonban még esetleges. Ezzel szemben, az Európai Unió az *egész pályafutás alatt támogató mentorálás l*ehetőségében gondolkodik, mely más felkészültséget igényel. A kezdő tanárok mentorálására, mentorok képzésére ugyanakkor már léteztek európai minták, törekvések: a Comenius program keretében például intenzív mentorképző kurzus programját dolgozták ki. Az elemző tanulmány szerzői szükségesnek látták továbbá azoknak a *kompetenciáknak és standardoknak* a kidolgozását is, amelyekhez viszonyítva meghatározhatóak például a bevezető képzési (kezdő szakasz mentorálása) és a *továbbképzési igények,* illetve felvázolható az *egységes pályamodell* [65].

Összegzésképpen, az időrendi szerveződést figyelembe véve, Falus Iván és Kotschy Beáta megállapítását érdemes a hazai rendszer 2007-es állapotával kapcsolatban is idézni. A szerzők szerint a pedagógusképzés változásai az európai uniós törekvésekkel, a különböző Uniós dokumentumokban vázoltakkal *többnyire összhangban voltak* ebben az időszakban, ugyanakkor az alap-, a bevezető és a továbbképzés koherenciájának megteremtése, az életpálya megalapozását szolgáló *standardok kidolgozása,* valamint a *mentorképzés,* a mentor státus megteremtése terén még *feladatokkal kellett számolni*. A változásoktól a pedagóguspálya vonzóbbá tételét, a pedagóguspálya kiszámíthatóbbá válását, élethosszig tartó folyamatának megteremtését várták kutatók és oktatáspolitikusok[66].

A fenti, kívánatos változtatásokkal kapcsolatos konszenzus megteremtése érdekében a Kulcskompetenciák klaszter három PLA alkalmával foglalkozott a *kulcskompetenciák implementációjával,* szintén 2007-ben (Belgium, Magyarország, Görögország). A magyarországi munka alkalmával *a tanárok bevezető képzése a nemzeti fejlesztési terv és az élethosszig tartó tanulás* stratégiájával összefüggésben, illetve az alkalmazkodást segítő kompetenciák fejlesztése témakörében merült fel. Az Európai Bizottság összefoglaló dokumentuma szerint

[64] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai, 101.
[65] Uo.
[66] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 29 2019. 11. 07. 17:31:22

az utóbbira való felkészülés a személyes és szakmai fejlődés, valamint az oktatás módszertani megújulása révén is megvalósulhat. A *tudás, képességek és attitűdök* hármasságában megfogalmazott kulcskompetenciák élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepének körvonalazódása paradigmaváltást is egyben, mely – az említett dokumentum szerint – Magyarországon már létező gyakorlat volt. Ugyanakkor a dokumentum azt is megállapította, hogy a rendszerszintű változás csak a tanárok meggyőzésén és azon a meggyőződésen múlik, hogy a változás elérhető[67]. A tanulói kulcskompetenciák megfogalmazása, a kompetenciaalapú oktatás[68], a pedagóguskompetenciák mérhetőségének és mérésének a kérdése a pedagóguskompetenciákat leíró standardok megfogalmazása, az indikátorok kidolgozása Magyarországon a koherens, az értékelést lehetővé tevő életpályamodell alapvetéseinek megfogalmazása felé mutat, és hosszabb távon összefügg a gyakornok és a mentor kompetenciák kidolgozásának igényével. A gyakornokok betanulásával kapcsolatban ismét hangsúlyt kapott az első néhány évre fordítandó kiemelt figyelem – ebben az esetben a változások támogatásában. Megállapítást nyert, hogy az iskolai közösségekbe való beilleszkedés tekintetében is szükség van a különös figyelemre, mert a gyakornokokra, kezdő tanárokra az új elképzelések megvalósításában is lehet számítani. Ez a gondolat a kölcsönös tanulás már korábban is említett koncepciójának irányába is mutat annak leszögezésével, hogy nem csak a kezdő tanár fejlődik, hanem a mentor, az iskolai közösség is tanulhat a gyakornokok még friss tapasztalataiból[69]. A kompetenciaalapú oktatás-nevelés beágyazódásának segítésében a lehetséges támogatók számbavételekor különös figyelmet szenteltek a tanárképző intézmények és az iskolai vezetés szerepének. Ez a momentum később, a gyakornokok támogatásának koncepciójában is megjelenik majd. A kompetencia közoktatásban való megjelenéséről, a képesítési keretrendszer és a pedagógus értékelésben kulcsszerepet betöltő kompetenciák és sztenderdek evolúciójáról számos kutató mellett Chrappán Magdolna[70] és Sallai Éva[71] adott közre átfogó elemzést.

[67] European Commission 2007: *Cluster Key Competences.*

[68] Simon Gabriella: *Kompetenciaalapú oktatás, kompetenciaalapú tanítási, tanulási programok,* A Magyar Mentálhigiénés Szövetség Nagymarosi konferenciáján elhangzott előadás vázlata, 2006. március 10–11. http://www.mamesz.hu/images/docs/Kompetencia_al_okt_MAMESZ.pdf (Letöltés: 2014. január 22.)

[69] European Commission: *Relationships between Teacher Education Institutions and schools.* Report of a Peer Learning Activity held in Copenhagen / Malmö, 7 – 11 October 2007 http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_relations_tei_and_schools.pdf (Letöltés: 2015. április 12.)

[70] Chrappán Magdolna: Kompetencia a közoktatásban, *Educatio,* 4, 2011, 550–560.

[71] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 30 2019. 11. 07. 17:31:22

Az Európai Bizottság a tagállamok kormányai képviselőinek részvételével 2007-ben foglalkozott a tanárképzés minőségének fejlesztésével is, mely – újdonságként a felvetődött gondolatok sorában – a *reflektív gyakorlat* melletti elköteleződésen keresztül biztosítja a kezdő tanárok pályafutásának támogatását a tudásbővítés és az innovativitás területén, valamint elősegíti azt is, hogy kialakuljon az együttműködés kultúrája, mely a bevezető szakaszban veheti kezdetét. Végső soron ezek a folyamatok indokolják a bevezető szakasz és a mentorálás szükségességét. Az elkészült jelentés szerint a tanárképzésnek továbbá egy az *egész karriert* magában foglaló pályafutásra kell felkészítenie, ahol a tanári pálya eleve vonzó lehetőség. Ismét kiemelték, hogy pedagógusok a pályájuk során megfelelő *mentori támogatásban* kell, hogy részesüljenek[72].

A folyamatos szakmai fejlődés gondolatát mélyítve, a támogatás szükségességének deklarálása után, a cél és annak konkrét lépésekre bontása jegyében fordult a kezdő tanárok támogatása felé az európai uniós szakpolitika. A 2008-ban, Tallinnban tartott PLA összefoglaló jelentése visszautalt az Improving the Quality of Teacher Education (A tanárképzés minőségének fejlesztése)[73] című európai uniós Bizottsági Közleményre. A dokumentum felméréseken alapuló adatokat közölt, és megállapította, hogy ott, ahol egyáltalán létezik, a kezdő tanárok támogatása még *viszonylag rendszertelen és inkább fejlődő,* mint jól beágyazott. Leszögezte továbbá, hogy az európai országoknak mindössze a *fele nyújt* a kezdő tanárok számára rendszerszintű támogatást és mentori segítséget a pályakezdés első éveiben, továbbá csak az országok *egyharmadában* létezik konkrét keretrendszer a kötelezettségeik megfelelő ellátásában nehézséget tapasztaló kezdő tanárok támogatására. A 2007-ben kiadott közlemény már a *konkrét lépések* körvonalazása irányába is mutatott. Célja ugyanis a közös gondolkodás révén olyan, a tagországok számára *megvalósítható intézkedések* tagállami megfogalmazása volt, mely az EU részéről is támogatható.

Visszatekintve a folyamatra, az oktatás és képzés kérdése már a 2000. év, a Lisszaboni stratégia megfogalmazása óta az európai uniós oktatáspolitika egyik sarkalatos pontja, a versenyképesség fenntartásának motorja volt[74]. Ugyanakkor,

[72] Commission of the European Communities 2007: *Improving the Quality of Teacher Education.* Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels, 2009. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf (Letöltés: 2015. február 1.); Council of the European Union 2007: Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education, *Official Journal of the European Union,* 2007/C 300/07 of 12.12.2007. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/council_conclusions_qofte_nov07_ojeu_en.pdf (Letöltés: 2015. január 28.)

[73] Commission of the European Communities 2007: *Improving the Quality of Teacher Education.*

[74] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 31 2019. 11. 07. 17:31:22

az eltelt időszakban látható fejlődés nem bizonyult kielégítőnek: mindezt a korai iskolaelhagyás, a középiskolába járó diákok csökkenő száma és az olvasási készségek szerény mutatói is jelezték. Kutatások azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a tanulói eredményesség a tanári munka minőségétől is függ[75]. A Tanács ezért 2006-ban kimondta – a 2005-ös OECD jelentéssel is összefüggésben[76] –, hogy a tanári közösségek erőfeszítéseit többek között a folyamatos szakmai fejlődés támogatása tudja segíteni[77]. A folyamatos szakmai fejlődést azonban nem csak a tanárok fejlődésének belső igénye hívja életre, hanem a folyamatosan változó elvárásoknak való megfelelni tudás is indokolttá teszi. Ilyenek például a heterogénebb tanulói összetétel, a fejlődő technológiai kihívásoknak való megfelelés, a tömegoktatás körülményei között a személyre szabott tanulásszervezés kívánalma, az így szükségszerű módszertani megújulás, a minőségbiztosítás megteremtése - végső soron az iskola intelligens szervezetté, tanulószervezetté válásának szükségessége, mely révén megvalósul a szervezetben lévő, tanuló egyének tanulása[78]. Mindez elengedhetetlenné teszi a tanári kompetenciák új szerepekhez alkalmazkodó folyamatos fejlesztését, amely ugyanakkor a pedagógusok felelőssége is. Ezzel a kihívással – alkalmazkodva a tudásalapú társadalom elvárásaihoz –, a bevezető programoknak és a folyamatos, egész pályán át tartó fejlődésnek is lépést kell tartania. A pedagógus professzionális tudásának bővítése a reflektív gyakorlaton, a kutatáson és a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettségen keresztül valósulhat meg. A tallinni PLA összefoglaló jelentése – hivatkozva az OECD-felmérés eredményeire is – emellett megállapította, hogy *kevés koherencia* fedezhető fel a tanárképzés és a bevezető programok között, valamint *kevés az ösztönzés* (például kötelező továbbképzési programok segítségével) a szakmai fejlődés támogatására. Felmérések továbbá azt is kimutatták, hogy magas a pedagógus pályán lévők átlagéletkora is (2005-ben 40%-uk 46 és 60 év közötti volt). Ez a jelenség tette még inkább szükségessé a rendszeres továbbképzéseket és a *fiatalok pályára vonzását,* például a karrierlehetőség nyújtásával. Számos európai uniós program is

[75] Eric A. Hanushek – John F. Kain – Steven G. Rivkin: Why public schools Lose Teachers, *The Journal of Human Resources,* 39, 2, 2004, 326–354. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BKain%2BRivkin%202004%20JHumRes%2039%282%29.pdf (Letöltés: 2015. február 2.); L. Darling – Hammond: Educational goals and purposes: Developing a curricular vision for teaching, in L. Darling-Hammond – J. Bransford (szerk.): *Preparing teachers for a changing world,* San Francisco, Jossey-Bass, 2005, 169–200.

[76] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*

[77] Ludger Woessmann – Gabriella Schuetz: *Efficiency and equity in European education and training systems,* Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament 2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF (Letöltés: 2015. február 1.)

[78] Halász Gábor: Tanulószervezet- eredményes oktatás: a Lillafüredi Közoktatásai Konferencia összefoglaló előadása. Új pedagógiai szemle, 57, 3-4, sz., 2007, 37-45.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 32 2019. 11. 07. 17:31:22

támogatta a pedagógusok professzionális megújulását, míg Magyarországon ebben az időszakban a tanárok továbbképzése megoldottnak volt tekinthető. Az európai uniós elképzelések szerint a tanári pályán tehát olyan pedagógusok dolgoznak, akik élethosszig tanulni képes, jól képzett, mobilis szakemberek, akik munkáját partneri viszonyok jellemzik a pedagógusképző intézmények és az iskolák közötti kapcsolatokban. Ezen elgondolás alapján állapította meg azt a már létező, és jól ismert gondolatot ez az irat is, hogy hatékonyabb a pedagógusok élethosszig tartó tanulása, ha *a tanárképzés, a bevezető szakasz és a pályán eltöltött idő egy egységet képez*. Ebben a tartalmi közegben fogalmazódott meg az a korábban szintén artikulálódott, de nem pontosított gondolat is, hogy a pályakezdők foglalkoztatásának *első három évében* zajló bevezető programot mentori segítséggel szükséges megvalósítani. Számos elvárás mellett a dokumentum ismét kiemelte a reflektív gyakorlat indokoltságát, mely a tanárképzés során gyökeresedik meg, de az osztálytermi munka és a saját szakmai fejlődés egyik motorja és fenntartója is[79]. A Közleményre hivatkozva, 2008 szeptemberében az Európai Parlament már azt sürgette, hogy *a tanárok bevezető szakaszára helyeződjék különös figyelem,* jöjjenek létre *támogató hálózatok és mentori programok,* amelyek segítségével a tapasztaltabb kolléga, átadva tudását a kevésbé tapasztaltnak, segíthet az újoncok lemorzsolódásának csökkentésében is.

Az események felgyorsulását jelzi, hogy 2008-ban, az Észtországban zajlott PLA-n folyt az eddigi *legátfogóbb munka* a létező kezdő szakaszok áttekintése, értelmezése, *a bevezető szakasz definiálása* területén. A találkozó munkájának kiinduló pontja az a cél lett, amelyet a Tanárképzés minőségének fejlesztése című dokumentum[80] (Commission of the European Communities, 2007) megfogalmazott, és amely jelentős lépésnek tekinthető a bevezető programok definiálásában, céljaik, feladataik megfogalmazásában. A „Policies on the Induction of New Teachers" (A kezdő tanárok bevezetésének irányvonalai) címet viselő találkozó fő célja a kezdő tanárok pedagógus szakmába való hatékony bevezetését célzó, a tanárképzésben zajló szabályozás, illetve oktatáspolitika feltárása volt[81]. Olyan politikai következtetéseket és ajánlásokat kívántak tehát ezen a tanácskozáson a szakemberek megfogalmazni, amelyek a kezdő tanárok betanulási időszakában nyújtott támogatás kidolgozásában segítik a tagországokat. Ahogy ezt megelőzően is, minisztériumi delegáltak, oktatáspolitikai szakemberek, tanárképző intézmények képviselői, valamint számos érdekelt (oktató, mentor, kezdő tanár) vett részt a PLA-n, Magyarországot Falus Iván professzor és Stéger Csilla képviselte. Az egymástól tanulási tevékenység során – a más országok irányelveiből

[79] Commission of the European Communities 2007: *Improving the Quality of Teacher Education.*
[80] Uo.
[81] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 33 2019. 11. 07. 17:31:22

és gyakorlatából való tanulás és az egymás gyakorlatára való kritikus reflektálás lehetőségével – az észt, a ciprusi, a német és a skót bevezető támogatási rendszerrel ismerkedtek meg a résztvevők.

A közös munka során részletesen feltárták a *strukturált bevezető szakasz* előnyeit, a tanárképzés, a gyakornoki időszak és a folyamatos szakmai fejlődés *kapcsolatát*. Bemutatták a sikeres programok általános jellemzőt, vázolták a legfőbb érintettek szerepeit és a hasonló programok sikeres kivitelezésének feltételeit. Doktori disszertációja alapján Eve Eisenschmidt készítette el a közös tevékenység elméleti hátterét bemutató tanulmányt, az indukciós rendszerekkel kapcsolatos adatokat az Eurydice szolgáltatta. Eisenschmidt munkája[82] a szakpolitika és a szaktudományos tevékenység találkozásának példája. Számos hasonlóságra hívta fel a figyelmet azoknak a problémáknak a kihangosításával, amelyek a különböző országok bevezető szakaszainak tervezését és működtetését indokolttá teszik. Ezek: a tanári pálya csökkenő vonzása, melyet az OECD kutatása már 2005-ben kimutatott[83], az első öt évben tapasztalható pályaelhagyás, melynek főbb okai a pálya komplexitása és az idealisztikus elvárások találkozása[84]. A korai pályaelhagyás oka továbbá *a hallgatói létből a tanári létbe való átmenet*[85] nehézsége. Az átmenet minősége a szakirodalom szerint mély nyomot hagy a tanár további pályafutásában: *megjelenik a tanítási stílusában, pedagógiai attitűdjében, és szakmai énképében* is[86]. Az oktatásban a *kezdő tanárok támogatása* ezért alapvető feladat[87], és többféle módon valósulhat meg: a felsőoktatási intézmények szervezésében, vagy az oktatás-képzés keretein belül. A programok az *időtartam, a célok, stratégiájuk* tekintetében eltérőek lehetnek. A bevezető

[82] Eve Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes,* A paper shown on PLA, Estonia, 2008.

[83] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*

[84] K. Stokking – F. Leenders – J. D. Jong – J. K. Tartwijk: From student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in Teaching Profession, *European Journal of Teacher Education,* Vol. 26, 3, 2003, 329–349.

[85] Sharon Feiman-Nemser: From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching, *Teachers College Record,* Volume 103, Number 6, December, 2001, 1013–1055. http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf (Letöltés: 2015. szeptember 7.); M. G. Fullan: The New Meaning of Educational Change, in M. G. Fullan: *The new meaning of educational change,* New York, Teachers College Press, 1991, 30–46.

[86] James Calderhead – Susan B. Shorrock: *Understanding Teacher Education,* Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers, London, Falmer Press, 1997.

[87] Eleonora Villegas-Reimers: *Teacher professional development: An international review of the literature,* International Institute for Educational Planning, 2003. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf (Letöltés: 2015. április 17.); Les Tickle: *Teacher Induction. The way ahead,* Buckingham–Philadelphia, Open University Press, 2000, 1–36. https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335201784.pdf (Letöltés: 2014. augusztus 15.); Edward Britton – Lynn Paine – David Pimm – Senta Raizen: Rethinking Induction: Examples from Around the

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 34 2019. 11. 07. 17:31:22

támogatás a tanár felkészülési időszakának részét képezheti a tanárképző intézmény és a partneriskola szervezett együttműködésében, vagy lehet a végzett tanár első néhány munkában töltött éve[88]. Sok múlik a fogadó intézményen: a tanulószervezetként működő iskolák kezdő tanárai minden bizonnyal eredményesebben szocializálódnak a pályán. Eisenschmidt a támogató programok négyféle szervezési módját különböztette meg:

- az iskola tanulószervezetként működik (az intézmény teljes felelősséget vállal a kolléga szocializációs folyamatának támogatásában);
- a tanárképzés keretein belül szervezett (mentor szemináriumok, egyéni konzultációs biztosítása az intézményi keretek között);
- tanárszervezet szervezésében (a szervezet a felelős a támogató programok szervezéséért);
- önkormányzati oktatási bizottságok lebonyolításában (központi mentori találkozók szervezése a kezdő tanárok számára)[89].

A bevezető programokkal kapcsolatos főbb kérdések között merült fel az a dilemma is, hogy – a számos országban látható gyakorlattal összhangban – *hogyan értelmezhető* ez a szakasz: a *tanítási gyakorlatot* jelenti-e, vagy az új tanárok számára a *munka közben* megvalósuló képzést. A bevezető szakasz és ebből következően a folyamatos szakmai fejlődés fogalmának értelmezése is számos különböző szempontot vethet fel. Például azt, hogy ezek a programok mennyire *integráltak* egy-egy országban*, kötelezőek vagy választhatóak*-e, *helyi* programok, vagy *az egész országra* terjedőek, és általuk egyben a pedagógus *alkalmassága* is megítélés alá kerül-e, azaz a program vajon a pálya *próbaidőszakának* tekinthető-e. Továbbá az is világos lett, hogy nem minden próbaidő foglal magába indukciós elemet. Ugyanígy, *a mentor fogalom értelmezésében* is nyilvánvalóvá vált, hogy a hallgatók mentorálása és a kezdő tanárok mentori támogatása a bevezető program során különbözik egymástól. Míg az előző a hallgató és mentora nem egyenrangú kapcsolatát feltételezi, addig a második esetben ugyanannak a szakmának *két azonos rangú képviselőjéről* van szó. Egyetértés született arról, hogy a bevezető szakasz sarkalatos szerepet játszik a tanárok egész életen át tartó tanulásában: a tanárképzést (Initial Teacher Training – ITE) és a folyamatos szakmai fejlődést (Continuous Professional Development – CPD) összekötő elemként értelmezhető. Egyetértettek abban is a szakemberek, hogy a jó bevezető

World, in Marge Sherer: *Keeping Good Teachers,* Chapter 8, 2003. http://www.ascd.org/publications/books/104138/chapters/Rethinking-Induction@-Examples-from-Around-the-World.aspx (Letöltés: 2014. december 19.)

88 Britton-Paine-Pimm-Raizen: Rethinking Induction; Commission of the European Communities 2007: *Improving the Quality of Teacher Education.*

89 Britton – Paine – Pimm – Raizen: Rethinking Induction; Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programme;* Eve Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 35 2019. 11. 07. 17:31:22

program megalapozza a pedagógus pozitív attitűdjeit az élethosszig tartó tanulással és a reflektív gyakorlattal kapcsolatban is. Egy program számos elemét azonban a helyi viszonyok szabják meg. Ilyenek például

- amikor a bevezető szakasz a pedagógus értékelését is magában foglalja,
- vagy ha ez összefüggésben van a hivatalos megbízásával,
- illetve amikor az indukciós szakasz, mintegy képzésként, kizárólag a pedagógus további fejlődéséhez nyújt támogatást a pálya első éveiben,
- továbbá ha egy minősítő eljárásnak tekinthető, amely a pályafutás megkezdésének előfeltétele.

A bevezető program befolyása túl mutat a kezdő tanárokon. Annak a hatása ugyanis, hogy egy iskolában kezdő tanár és képzett mentor is működik – mindkettőjüket a változás tényezőjeként értelmezve – további előmozdítója lehet az iskola fejlődésének, tanulószervezetté válásának, ezzel is növelve az intézmény tanulási lehetőségeit. *Képzett és tapasztalt mentorok* kiválasztása további karrier lehetőségeket jelenthet a pedagógusok számára, valamint módot adhat a szakértelmük kiaknázására.

További előrelépés a témában, hogy a tallinni PLA-n megszületett a betanulás időszakának definíciója:

> „A bevezető szakasz a kezdő tanár pályájának azon időszaka, amely alatt a kezdő tanár, befejezve a tanárképzést, először vállal teljes felelősséget a tanulókért – szemben a tanítási gyakorlat alatti tapasztalatszerzéssel. Ez alatt az időszak alatt, amely általában egytől három évig tart, a kezdő tanárok további támogatást kapnak, például csökkentett óraszámban taníthatnak, óráikat megfigyelik, és mentori támogatásban részesülnek."[90]

Hosszas egyeztetés során, a bevezető szakaszt (induction period) tehát *a tanári oklevél megszerzését követő egytől három évig tartó időszakként, a tanári pálya kezdő szakaszaként* definiálták. A pedagógus ekkor már befejezte a tanárképzést, és elhelyezkedett a pályán. Az ebben az időszakban nyújtott támogatás a pályakezdő tanár karrierjének indulásakor nyújtott segítség[91]. A tanácskozáson létrejött megállapítások a magyarországi gyakornoki támogatást meghatározó alapelveknek is tekinthetőek.

[90] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity.* 4.
European Commission 2008: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held in Tallinn, October 26–30, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. április 21.)

[91] Uo.; Stéger: A pályakezdő tanárok. 33.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 36 2019. 11. 07. 17:31:22

Lényeges különbség, hogy a bevezető szakasz (induction phase) definícióját az Eurydice 2009-es kiadványa[92] ettől némiképp eltérően, úgy fogalmazta meg, hogy a bevezető támogatás a tanárképzés utáni kötelező és ellenőrző tevékenységek szakasza, melyben a kezdő tanár *még nem rendelkezik* teljes jogosultsággal, teljes értékű szakképzettséggel a pedagógus pályán való részvételhez, így lehet a tanárképzés záró eleme is. Ebben az értelemben ez egy munkahelyi szakképesítő szakasz („on the job qualifying phase, final phase of initial education"), átmenet (transition) a tanárképzésből a teljes jogú tanári létbe[93].

A PLA-n elhangzottak szerint a bevezető szakaszban nyújtott támogatás több okból is szükséges. A korai pályaelhagyás többek között értelmezhető az állami befektetések pazarlásaként, mint az állami források nem hatékony felhasználása is. Ezért a kezdő pedagógus szakmai és intézményi szocializációs folyamatainak támogatására, a tanári identitás kialakulásának erősítésére is ebben az időszakban van szükség. Megfogalmazódott tehát az az üzenet, hogy a pályakezdő tanárok bevezető támogatását egyszerre kell jognak (a pályakezdők számára hozzáférhetőnek) és kötelezettségnek tartani. A Tanácsi következtetések ezért a tagállamokat arra szólította fel, hogy teremtsék meg a pályakezdő tanárok számára a bevezető támogatási rendszerben való *részvétel lehetőségét*[94].

A bevezető szakasz tartalmát tekintve a PLA a következő, a kutatás szempontjából is lényeges megállapításokat tette:

A bevezető szakasz három fő elemet foglal magába:

- *személyes támogatás* (a tanár saját pedagógus identitása kialakításának, fejlesztésének támogatása). Ennek részét képezi az érzelmi támogatás (a nehézségeken való túljutás képességének erősítése);
- *szakmai támogatás* (szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben, pedagógiai, didaktikai segítség nyújtása);
- *szociális támogatás, közösségi beilleszkedés* (a kezdő tanár az iskola szakmai közösségének tagjává válásban segít – közösségi beilleszkedés, integráció)[95].

Lényeges adalék, hogy a PLA alkalmával megkérdezett pályakezdők a támogatás elemei közül *az érzelmi támogatást* ítélték meg a legszükségesebbnek.

[92] European Commission 2009: *Key Data on Education is Europe 2009.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf (Letöltés: 2015. március 12.)

[93] Elképzelhető, hogy ennek az értelmezésnek a következtében jelenhetett meg a kiadványban az, hogy – bár formálisan létezetett – Magyarországon ebben az időszakban nem valósult meg a gyakornokok támogatása.

[94] Uo.; Stéger: A pályakezdő tanárok.

[95] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity; Uő.: ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 37 2019. 11. 07. 17:31:23

A háromféle támogatást a bevezető támogatási rendszer keretén belül a tanácskozáson elhangzottak szerint négy alrendszer koherens együttműködése nyújtja. Ezek: a *mentorrendszer* (személyes és csoportos támogatással), a szakértői támogatási rendszer (hazai viszonylatban a szaktanácsadói támogatás), a társak rendszere, illetve az önelemzés. *A bevezető támogatás alapja a mentorrendszer,* mely jelenthet személyes, illetve csoportos mentorálást is. A mentor ebben a folyamatban nem azonos a Magyarországon ismert gyakorlatvezető mentortanárral, aki a tanárképzésben résztvevő hallgatók iskolai gyakorlatát vezeti. A mentor-gyakornok viszonyrendszerben a kapcsolat egyenrangú felek, kollégák között jön létre, a mentor az instruálás helyett *támogató, javaslattevő* szerepet tölt be a kolléga mellett, ezzel is elősegítve a *bizalmi viszonyra épülő önelemző, önfejlesztő* folyamatokat. Kapcsolatukban tanulás kölcsönös: az iskola, a mentor is tanulhat a frissen végzett gyakornoktól. A mentorok mellett más kihívások megoldásában, vagy az azoknak való megfelelésben a szaktanácsadók is támogatást nyújthatnak, illetve további segítséget jelenthet a társak rendszere, a gyakornokok egymással kialakított informális vagy formális kapcsolatai is. Az érzelmi támogatásban is nagy a szerepe a társas támogatásnak, akár a technika nyújtotta lehetőségek kihasználásával is. Az észt modellben a képzést elvégző hallgatók például utóbb internetes felületen tartottak egymással kapcsolatot. A támogatás negyedik alkotórésze az önelemzés rendszere[96]. A bevezető szakasz fő komponensei, az önelemzés, az önreflexiós gyakorlat a kezdő tanár egyéni hozzájárulása nélkül nem működhetnek: *a bevezető szakaszban nyújtott valamennyi támogatás ugyanis az önelemzés során válik valóban megélt tapasztalattá.*

A négy támogatási alrendszer a bevezető szakasz három fő összetevőjének megvalósulásában nem egyenlő intenzitással vállalhat részt. A szaktanácsadók főképp a szakmai beilleszkedésben, a társak mindhárom támogató elem megvalósulásakor szerepet kaphatnak. A *mentor* azonban *kulcsszereplő* mindegyik szegmens működtetése során.Az önreflexiók a beilleszkedés minden egyes elemének alapjai, elősegítésükben, facilitálásukban a mentorok fontos részt vállalhatnak.

A bevezető szakasz támogatásának előnyeit a következőkben fogalmazták meg a PLA résztvevői:

– a rendszerszintű bevezető szakasz egyszerre jog és kötelezettség;

A bevezető szakaszt a következő okok miatt érdemes meghonosítani:

– a kezdő tanár számára felbecsülhetetlen támogatást nyújt pályájuk kritikus szakaszában, akkor, amikor tanulókból tanárokká válnak;
– támogatja a pedagógusok pályaszocializációját;

[96] Stéger: A pályakezdő tanárok.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 38 2019. 11. 07. 17:31:23

- támogatja a pedagógus további tanulását, amely alapvetően különbözik a tanárképzésben zajló oktatástól;
- támogatja a személyes és az érzelmi fejlődést.

Az oktatást egészében, mint rendszert tekintve, a kezdő tanárok számára nyújtott rendszerszintű támogatás

- küzdelmet jelent a kezdő pedagógusok pályalehagyása ellen;
- előmozdítja az élethosszig tartó tanulás kultúráját;
- fejleszti a tanárok azon tevékenységét, amely értelmében felelősek saját szakmai fejlődésükért;
- támogatja a pedagógusok kívánt és elvárt szokásainak és viselkedésének fejlődését;
- biztosítja a támogatás egyenletességét és minőségét;
- hozzájárul a minőségbiztosításhoz és a tanulás – tanítás fejlődéséhez az iskolákban;
- hozzájárul az iskola és a vezetés fejlesztéséhez és fejlődéséhez, valamint az iskolák tanulószervezeti kultúrájához;
- előmozdítja az iskolák és az érintettek partnerkapcsolatait, együttműködését, például a tanárképző intézményekkel;
- összeköti a feltételezett szakadékot a gyakorlat és a tanárképzés között.

A bevezető szakasz alapvető elemei

- a mentorrendszer (egyéni és csoportos mentorálás), e tekintetben a szakos mentorok jelenléte különösen fontos;
- az akár iskolákon belül és iskolák között is működő társak rendszere;
- a szakértői rendszer, mely külső tanácsadást, szemináriumokat, támogató anyagokat, tanfolyamokat, erőforrásokat, programokat foglal magában;
- az önreflexió rendszere, mely lehetőséget és keretet nyújt a kezdő tanárok számára ahhoz, hogy reflektáljanak saját tanulási folyamataikra; ez jelentheti a feljegyzések rendszerét, mint például a portfólió, vagy lehetnek megfigyelések és visszajelzések a tanításról, naplók.

A sikeres bevezető szakasz a következő kulcsfeltételekhez kötött:

- a bevezető szakaszt egy folyamat részeként kell tekinteni, mely a tanárképzés időszakától az egész szakmai pályafutást jellemző folyamatos szakmai fejlődés szakaszáig tart.
- Ennek alapfeltétele, hogy a szereplők olyan azonos nyelvet használjanak a tanári munka minőségének leírására, amely előírja, hogy a kontinuum egyes szakaszai milyen megfelelő tevékenységeket foglalnak magukban;
- tiszta szerepek és felelősségi körök leírását jelenti minden szereplő számára, amelyben a kulcsszereplők
  - a kezdő tanárok,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 39 2019. 11. 07. 17:31:23

- a mentorok,
- az intézményvezetők,
- a tanárképzők,
- a minisztériumok és a helyi hatóságok,
- és a különböző szakmai szervezetek[97].

Összegezve, a bevezető szakasz – amellett, hogy az iskola tanulószervezetté válását is előmozdíthatja – hidat is képez a tanárképzés szakasza és az egész pályát jellemző folyamatos szakmai fejlődés (Continuous Professional Development, CPD) periódusa között. A bevezető szakasz épít a tanárképzésben szerzett tapasztalatokra, ugyanakkor már megvalósítja a folyamatos szakmai fejlődés legfontosabb elemét, az önreflexió, önértékelés, önelemzés gyakorlatát. A folyamatos szakmai fejlődés épít a szakmai továbbképzéseken való részvétel tapasztalataira is. Mindezek az elemek együtt biztosíthatják a tanári munka megfelelő minőségét. Az ebben a szakaszban nyújtott visszacsatolások jelzésértékűek lehetnek a tanárképzés számára, ugyanakkor előkészítik a tanári pálya gyakorlati megvalósulását az önelemzések, valamint az élethosszig tartó tanulás belső igényének kialakításával és megvalósításával a folyamatos szakmai fejlődés során. Ha a pedagóguspálya egyes szakaszaihoz (tanárképzés, bevezető szakasz) az azok teljesítéséhez szükséges kompetenciaszintek is társulnak, az értékelés a folyamat végén elengedhetetlen, de elő is készíti a karrierszinteken támasztható elvárások körét.[98]

A tallinni tanácskozás a sikeres bevezető rendszerek kritériumait a következőkben határozta meg:

1. A tanárképzés, a bevezető rendszer és a folyamatos szakmai fejlődés egységessége. Fontos, hogy a rendszer a tanárképzésben megszerzett kompetenciákra építsen, ezt standardok szerint leírt formában tegye, és készítsen fel a reflektív gyakorlat mellett a folyamatos szakmai fejlődésre.
2. A bevezető támogatási rendszer teremtsen a tiszta szerepköröket és felelősségi viszonyokat. A támogató rendszer valamennyi szereplő esetében írja le az elvárások, a feladatok rendszerét.
3. A rendszerszintű működés feltétele a szereplők közötti kölcsönös bizalmi viszony létrejötte, ez különösen fontos a reflektív gyakorlat megvalósulásához, de hasonlóan lényeges elem a gyakornokok intézményének befogadó jellege.

[97] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity;* Uő.: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

[98] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity;* Uő.: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 40 2019. 11. 07. 17:31:23

4. A sikeres bevezető rendszerek további kritériuma a szereplők kiválósága. Azok váljanak mentorrá, akik erre rátermettek, és szívesen látják el feladatukat.
5. Szorosan kapcsolódik ehhez az iskola vezetőjének kiválósága is. Olyan vezetőre van szükség, aki élen jár az innovációkban, megteremti hozzá a megfelelő feltételeket, és a legkiválóbb szakembereket vonzza, akikben meg is tud bízni.
6. Fontos elem továbbá a megfelelő pénzügyi támogatás és más elismerések. A bérszínvonalhoz tartozik a kezdő tanár csökkentett óraszáma és a megfelelő fizetés biztosítása. Ugyanakkor minden támogató elem, például a mentor számára is szükséges a megfelelő anyagi elismerés.
7. Szükséges feltétel továbbá a megfelelő minőségbiztosítási rendszer kiépítése is. Ezt jelenti például az egységes, minden szereplőre kiterjedő standardok kialakítása a minőség biztosítása érdekében, mely bírja a szereplők támogatását, elköteleződését is[99].

A feladat ellátása anyagi támogatást is indokolttá tesz: a csökkentett óraszám főképp a mentori teendők ellátásában szügségszerű. Az együttműködés a szereplők kölcsönös bizalmi viszonyában valósulhat meg. Lényeges továbbá a kezdő tanár intézményének támogató hozzáállása, és az, hogy figyelembe veszi a különböző tanulási szükségleteket. Ez magában foglalja az együttműködést, a tanulás támogatását, a megfelelő tanulási környezet előmozdítását. Fontos elem, hogy biztosítottak legyenek minden szereplő megfelelő kompetenciái, ez a mentorok megfelelő képesítését, és szakértő tanárok bevonását is jelenti.

Az iskolavezetők elkötelezettsége és kompetenciái a sikeres bevezető program különösen nélkülözhetetlen összetevői. Elengedhetetlen továbbá a bevezető programok rendszeres felülvizsgálata és értékelése, a program hatékonyságának vizsgálata, és ahol szükséges, fejlesztése. A bevezető programok értékes elemei lehetnek a tanárképzésről való visszajelzéseknek, továbbá információval szolgálhatnak a folyamatos szakmai fejlődéshez is[100].

A Peer Learning Activityknek a kezdő tanárok támogatásának témája szempontjából legfontosabb, legtöbbször érintett elemeit összefoglalva világos, hogy a tanácskozások az európai uniós politika számára olyan jelentős gondolatokat artikuláltak és olyan javaslatokat fogalmaztak meg, melyek utóbb a szakmapolitikai irányelvekben megjelentek, de egy-egy indukciós program alapelveiként is szolgáltak. Az érintett témák az alábbiakban foglalhatóak össze:

[99] Stéger: A pályakezdő tanárok; European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity;* Uő.: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers.*

[100] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity;* Uő.: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 41 2019. 11. 07. 17:31:23

- fontos célkitűzés a tanárok élethosszig tartó tanulása, szoros összefüggésben a kimeneti kompetenciák és standardok elfogadásának igényével;
- szükségesek magas minőségben kidolgozott, a folyamatos szakmai fejlődés leírását célzó elméleti munkák;
- ki kell dolgozni a tanárok pályára vonzásának kérdéseit;
- a tanárok pályára vonzásának, képzésének és ott tartásának kulcsszereplője az iskolavezető;
- a pályakezdők támogatásához szükséges feltétel a tanárképző intézmények és az iskolák partnersége;
- lényeges elem a tanárképzés, a bevezető programok és a folyamatos szakmai fejlődés összhangjának megteremtése;
- evvel összefüggésben a kezdő (vagy visszatérő) tanárok támogatása tapasztalt tanárok, mentorok segítségével valósítható meg[101].

A 2009-ben, Vilniusban tartott PLA-n[102], számos más téma mellett, ismét megjelent a bevezető szakasz kérdése. A tanácskozásról kiadott dokumentum – a tanárképzés és a bevezető szakasz lehetséges kapcsolatát áttekintve – felvetette annak a gondolatát, hogy az iskolai mentorok a tanárképző intézmények intézményi gyakorlatot előkészítő programjaiban is vegyenek részt, illetve – szerepeik tisztázását követően – legyenek a munkájuknak közösen kidolgozandó elemei is. A javaslatok között szerepelt a tanárjelöltek egységes kritériumok szerinti értékelésének szándéka, az azonban fontos kívánalom – tekintve, hogy a tanári kompetenciák fejlődése egész életen át tartó folyamat –, hogy a képzés befejezése ne jelentse egyúttal a fejlődés és a tanulás befejezését is. Javaslatként szerepelt, hogy a gyakorlat befejezésével, az értékelés részeként megjelenő tanári kompetenciák fejlettségi szintje kiindulási alapja lehetne egy, a pedagógus első néhány évének fejlődési szándékait megalapozó *szakmai fejlődési terv* elkészítésének. Ennek a gondolatnak a megvalósulása valóban összeköthetné a tanárképzés záró fázisának eredményeit a pályakezdés első éveinek kiindulópontjával. A hatékony bevezető programokkal kapcsolatban újdonság volt továbbá, hogy az *elfogadó, támogató légkör* megteremtése legerősebben az iskolai mentorok munkájához kötődik.

Egy, az oktatási miniszterek informális, Göteborgban tartott találkozóját követően ismét megfogalmazódott *a tanári kompetenciák leírásának esedékessége,*

[101] Marco Snoek – Ursula Uzerli – Michael Schrantz: *Developing teacher education policies through peer learning,* Evaluation For TEPE Conference, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/snoek_schratz_uzerli_final_published.pdf (Letöltés: 2014. augusztus 16.)

[102] European Commission 2009: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held in Vilnius, Lithuania, 4–8 October 2009. http://www.atee1.org/uploads/pla_practical_classroom_training_vilnius_oct2009.pdf (Letöltés: 2015. április 15.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 42 2019. 11. 07. 17:31:23

az intézményvezetők felelőssége, valamint a bevezető programok és a folyamatos szakmai fejlődés kapcsolatának jelentősége. 2009 novemberében az Európai Unió Tanácsa is egyetértett azzal, hogy a tanároknak – tekintettel a növekvő igényekre és feladataik összetettségére – szükségük van a személyes és szakmai támogatásra a pályájuk során, de főképpen *a szakmába lépésük első néhány évében*. Azt szándékot fejeztek ki ismét a szakpolitika, hogy valósuljanak meg erőfeszítések a kezdő tanárok kielégítő és hatékony támogatásának biztosítására pályájuk első néhány évében. A megvalósulás irányába tett lényeges előrelépés, hogy a miniszterek – tekintettel a kimunkált alapelvekre – *felhívták a tagállamokat,* hogy *gondoskodjanak arról,* hogy minden kezdő tanár részesüljön személyes és szakmai támogatásban pályájának első néhány évében[103].

Fontos arra utalni, hogy ugyanebben az időszakban a hazánkban folyó munka során – összhangban az európai irányelvekkel – 2009 decemberében került sor az Európai Unió tagállamai kormányfőinek 2005-ös kezdeményezésére létrejött Európai Képesítési Keretrendszer szintjeinek és szintleírásainak nyomán az Országos Képesítési Keretrendszer szintjeinek és szintleírásainak (a képesítési követelmények 1997-es kidolgozását követő) szakértői vitájára. Lezajlott továbbá a TEMPUS Közalapítvány műhelysorozata is, mely a nemzetközi tapasztalatok hazai megismertetését az azokat értelmező tanulmányok kidolgozásával tették lehetővé[104]. A Reykjavíkban 2010-ben, a tanárképzőkről tartott műhelymunka során tovább finomodott a *mentor fogalom tartalommal való megtöltése*, mely a folyamatos szakmai fejlődés elvárásához is kapcsolódik.

1.1.1.3. A tanárpolitika és a bevezető támogatás

Az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramban[105] az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram célkitűzéseire, eredményeire építve fogalmazódik meg az Európai Unió 2020-ra kitűzött átfogó stratégiája. A programban kitűzött stratégiai keretrendszer fő célja a tagállamok támogatása oktatási és képzési rendszereik továbbfejlesztésében. A négy megfogalmazott stratégiai célkitűzésből kettő foglalkozik az oktatással és képzéssel, ezek

[103] Council of the European Union 2009: Council Conclusions on the Professional Development of teachers and school leaders. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111471.pdf (Letöltés: 2013. május 12.); European Commission – Handbook 2010

[104] Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek; Uő.: *Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító).* TÁMOP-4-1-3-08/1-2008-0004 - A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2009. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf (Letöltés: 2014. február 23.); Szegedi (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek;* Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[105] European Commission 2009: *Education and Training (2020).*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 43 2019. 11. 07. 17:31:23

1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása,
2. az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának a javítása.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák megszerzésén kívül a keretrendszer megállapítja, hogy az oktatás és képzés az Európai Unió legmagasabb szintű prioritása a továbbiakban is, és ennek fontos eleme a felsőoktatás mellett a *tanárpolitika* is. A megjelölt időszakot a program hároméves munkaciklusokra osztja, melyek mindegyikére kiemelt területeket fogadnak el. Az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának növelése érdekében a 2009–11-ig tartó első ciklusban kiemelt cél volt az új tanárok szakmai alapképzése minőségének javítása és a kezdeti gyakorlatszerzésben való támogatása[106], miközben a kimeneti, kompetenciaalapú tanárképzés dominánssá válását figyelhetjük meg az európai tanárképzésben. Ebben a szemléleti keretben a tanárképzés szerepe a tanári életpálya folyamatának – az annak szerves részeként értelmezett – előkészítése. A pálya további két eleme a bevezető támogatás az indukciós programokkal, valamint a folyamatos szakmai fejlődés időszaka, mely lényegében az életpálya harmadik szakasza a pályán való fejlődési, előrelépési lehetőségekkel. A fejlődés hajtóereje továbbra is a reflektív gyakorlat[107].

1.1.2. A bevezető programok jelentősége a pályavitel során

A pedagóguskutatások, a pedagóguspolitika folyamatai és az előkészítő szakmai munka számos alkalommal folytak párhuzamosan az elmúlt években (évtizedben) a kezdő pedagógusok támogatása, a tanárok pályára segítése és pályán való megtartása, az előmenetel lehetőségei, valamint a pedagógus életpályamodell mindhárom területen érvényes kérdéseiben. A szakpolitikai döntések meghozatalát olyan vizsgálatok készítették elő, melyek olykor a témában végzett tudományos kutatások eredményeit is felhasználták, és számos döntés szakmai előkészítésében vettek részt a téma jól felkészült, kiváló kutatói. Szakértők, oktatáspolitikusok, kutatók közös, vagy egymás mellett futó feltáró munkái igyekeztek a fenti kérdésekre releváns válaszokat adni[108]. A tanárok pályára vonzásának, a legjobbak pályán tartásának és továbbképzésének, vagyis az oktatásminőség javításának gondolata – gazdasági és szakpolitikai megfontolások

[106] Uo.

[107] Council of the European Union 2004: Progress Report, 2004. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2004.pdf (Letöltés: 2015. március 1.); Council of the European Union 2006: Progress Report, 2006. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2006.pdf (Letöltés: 2015. március 1.); Council of the European Union 2008: Progress Report, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2008.pdf (Letöltés: 2015. március 1.)

[108] Szegedi: Egész életen át tartó tanulás, szakmai fejlődés a tanári pályán.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 44 2019. 11. 07. 17:31:23

okán is – az OECD vizsgálatainak is homlokterébe került. Az OECD Oktatási Bizottsága 2002-ben indította a pedagóguspolitika területén zajló nemzetközi felmérését. Az átfogó tematikus tanárvizsgálat[109] célja a tagországok támogatása a pedagóguspálya megújításban, a tanári munka hatékonyságának növelésében, valamint lehetőségek felmutatása az arra alkalmas tanárok pályára vonzása és pályán tartása érdekében. A McKenzie és Santiago által jegyzett kiadvány[110] a tanári szakma megújításának kérdését, a tanári munka és az oktatás eredményességének összefüggéseit elemezte, és felvázolta a jövő szakpolitikai-tervezési prioritásait[111]. A felmérés abban volt újszerű, hogy nem csak a pályára vonzás tényezőit, hanem – az egymástól tanulás lehetősége mellett, az oktatáspolitika számára is közvetlenül hasznosítható módon – a pályán lévők *megtartásának, és szakmai fejlesztésének* lehetőségeit is vizsgálta.

Az elemzés kiindulópontjául szolgáló problémák között olyan gondolatok fogalmazódtak meg, amelyek – körülbelül ebben az időszakban – az európai uniós dokumentumokban szintén napvilágot láttak. Röviden áttekintve e kérdéseket, felmerült, hogy a legtöbb vizsgált országban a kezdő pedagógusok számára nincsenek pályára segítő programok, valamint hogy vannak olyan országok, ahol jelentős számban hagyják el a pályát a fiatal tanárok. A felmérés azt is megállapította, hogy a tanárok szakmai fejlődésének folyamatossága az alapképzés, a pályára segítés és a szakmai fejlődés szakaszaiból áll, mely alatt az egész életen át tartó tanulás a tanárok saját fejlődésük iránt vállalt felelősségével együtt egy elvárásrendszert is jelent. A pálya és a fejlődés iránti felelősség az egész életen át tartó tanulás folyamatában azt a már jól artikulálódott gondolatot is jelentette, hogy ezzel összefüggésben több figyelmet kell fordítani a tanárok támogatására a pályájuk első szakaszában. A dokumentum a legfontosabb problémaként a pályaelhagyást és a fluktuációt azonosította. Újszerű az a gondolata, hogy az ideiglenes állások betöltésével (hazánkban ez a helyettesítéseket, a határozott idejű munkaviszonyt jelenti) gondot jelenthet a szakmai folytonosság hiánya, amely az akár az eredményesség rovására is mehet. Az új tanárok betanító programjairól szólva a kezdőpedagógus-kérdésben is számos fontos tanulsággal szolgált a kiadvány. Jól látható például más kutatásokból is, hogy a kezdő tanárok legjellemzőbb kihívásaiként azonosított problémák az oktatási rendszerektől függetlenül, évtizedek óta hasonló vonásokat mutatnak, melyek:

[109] Halász Gábor: Előszó a magyar kiadáshoz, in *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása,* OECD, 2007, 5–9. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu (Letöltés: 2013. február 1.)

[110] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*

[111] Vámos G.: Szakpolitikai implikációk.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 45 2019. 11. 07. 17:31:23

- a diákok tanulásra ösztönzése,
- az óravezetés,
- a diákok közötti különbség kezelése,
- a diákok teljesítményének a felmérése, és
- a szülőkkel való kommunikáció[112].

A tanulmány – összhangban azzal, hogy több figyelmet javasol szánni a pályakezdés időszakára – a korai évek tapasztalatainak jelentőségét hangsúlyozza a pályaelhagyásban. A tanári munka vonzerejét kezdetben ugyanis a hallgatókkal és a kollégákkal való együttműködés, a szakmai autonómia, valamint a személyi és az intellektuális gyarapodás lehetősége jelenti, miközben ezek az előnyök – a mindennapok realitásával találkozva – később vesztenek vonzásukból[113]. Kiemeli ezért a pályára segítő, betanító programok funkcióját a kezdő tanárok megtartásában, ennek során a mentorok szerepét különösen hangsúlyosnak tartja. Az elemzés a pályakezdő tanárok támogatására és monitoringjára szerveződött programokat tekinti betanító programnak, amelyek tanácsadást, segítő részvételt, esetleg kötelező képzést is magukban foglalnak. A felmérés időszakában létező bevezető programok áttekintése révén keletkezett adatok a tanulmány értékei. Kötelező indukciós programot ebben az időszakban 10 országban (Ausztrália, Anglia, Franciaország, Görögország, Izrael, Olaszország, Japán, Korea, Svájc és Észak-Írország) azonosított a felmérés, ezért a pályára segítő programokat nem tekinti általánosan elterjedtnek. Ahol kötelező a részvétel, ott – kevés kivétellel – ez a teljes körű tanári minősítés előfeltétele. A programok közötti eltéréseket a szervezés, az időtartam, az intenzitás, a kötelező részvétel, a kedvezmények szerint különítették el a kutatók – ezek a szegmensek akár egy formálódó program kialakításának sarokkövei is lehetnek. A betanító programok sikerességével kapcsolatban a vizsgálat azt jelzi, hogy az eredményesség javulása nem tudni, vajon a pedagógusok képzésének, továbbképzésüknek köszönhető-e, vagy a munkahelyi beilleszkedésük támogatásán múlik[114] . Egyértelműen rámutatott ez a dokumentum is arra, hogy a kezdő tanárok szükségleteire nagyobb figyelmet kell fordítani.

A mentortanárok Európai szintű támogatásának igénye fogalmazódott meg az Európa Tanács támogatásával – a tanár kompetenciák leírását és a PLA-kat

[112] S. Veenman: Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research,* 2, 1984, 143–178; Szivák: A kezdő pedagógus; Britton – Paine – Pimm – Raizen: Rethinking Induction.

[113] OECD 2004: *A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentés-tervezete,* Directorate for Education, Education Committe, 2004. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf (Letöltés: 2015. március 13.); Simon: *Mentori szerepek.*

[114] Halász Gábor: Előszó a magyar kiadáshoz.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 46 2019. 11. 07. 17:31:24

követően –, és hívta életre a TISSNTE projektet (Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe). A program közvetlen előzményei között a 2005-ben közreadott, „A tanárok számítanak”[115] című vizsgálatának a kezdő tanárok támogatásával kapcsolatos eredményei is szerepelnek. A projekt azt tűzte ki céljául, hogy a mentortanárok támogatása érdekében:

- leírja a támogatók szerepét,
- azonosítja és elemzi a zajló folyamatokat,
- olyan eszközöket fejleszt, amelyekkel a mentorok/támogatók szükségleteit azonosítja,
- Európai szintű vitát facilitál a „jó gyakorlat” tartalmáról,
- létrehoz a támogató stratégiák megjelenítésére egy portfóliót azok számára, akik érdeklődnek a kezdő tanárok támogatása iránt,
- elősegíti a tanárok és tanárképzők eszmecseréjét,
- hozzátesz ezzel az európai oktatáspolitikai vitákhoz,
- képzéseket és támogatást nyújt a kezdő tanárok támogatásában érdekelteknek mind az iskolákban, mind az intézményeken kívül is.

Rámutatott továbbá a *mentorképző programok* szükségességére is, melynek eredményeképp – egy a mentorálás európai helyzetét feltáró felmérést, valamint a szükségletek kimutatását követően – 2006 és 2009 között 13 európai ország 22 intézménye vett részt egy nemzetközi mentorképző programban Budapesten (TISSNTE). A vizsgálat egyik megállapítása szerint ahhoz, hogy valaki jó mentor lehessen, *nem elég jó tanárnak lennie*. Vannak ugyanis olyan kompetenciák, melyek erősebben köthetőek a mentoráláshoz, mint a tanítás gyakorlatához. Ilyenek például a *fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája, a kapcsolatteremtés, az értékelés és a segítség sajátos feladatai* és ennek gyakorlata[116] .

25 ország iskolarendszerének vizsgálatát követően az első McKinsey jelentés[117] is azt állapította meg, hogy a globalizálódó világban az oktatás minősége kulcsfontosságú tényező, hiszen meghatározza az egyes országok versenyképességét. Az oktatás minősége, az iskolarendszer eredményessége nem csak az egyének, hanem a társadalom szempontjából is egyaránt lényeges[118]. Látnunk kell ugyanakkor, hogy a különböző jelentések, szakpolitikai dokumentumok olykor olyan fogalmak, elvárások, irányelvek, célok köré szerveződnek, melyek

[115] McKenzie, Ph. – Santiago, P.: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása,* OKM, 2007

[116] Kotschy Beáta: Mentorképzés, mentorképző programok, in Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010; Műhelybeszélgetések,* Tempus Közalapítvány, Budapest, 2009, 30–32; Uö: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása.

[117] Barber – Mourshed: *How the world’s best performing.*

[118] Uo.; Kocsis – Sági: Bevezető; Sági Matild – Ercsei: Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 47 2019. 11. 07. 17:31:24

– habár nyilvánvalóan tartalmaznak a kutató számára is releváns vizsgálati eredményeket – elsősorban a gazdaságosság, a versenyképesség mutatói szerint állják meg a helyüket. Így, bár fontosak, e munkák nem, vagy nem minden elemükben tekinthetőek tudományos érvényességgel bíró műveknek. A fenti megfontolásokból érdemes tehát csak azokat az elemeket kiemelni a jelentésekből, amelyek a másodkutatás alapjául szolgáló mentor-gyakornoki pilotprogram szakpolitikai környezete, és ezzel szoros összefüggésben, a létrejötte szempontjából lényegesnek tekinthetőek. A második McKinsey jelentés[119] már azt is hangsúlyozta, hogy a további fejlődéshez – az egyes oktatási rendszerek fejlettségi fázisainak megfelelően – *eltérő oktatáspolitikai intézkedésekre* van szükség. A jelentés szerint – összhangban más, e körben keletkezett beszámolókkal – a magyarországi fejlődési fázisban a pedagóguspálya mint hivatás fejlesztése és megerősítése látszik szükségesnek[120]. A tanárrá válás időszakának legfontosabb oktatáspolitikai elemei a versenyképesség javításának szempontjából *a pálya kihívásainak való megfelelés*, az oktatáspolitikai intézkedések során az *egyes országok sajátosságainak* figyelembe vétele, a *kezdő szakasz,* és benne a *mentor szerepének hangsúlyozása*. Az OECD pedagógusvizsgálata[121] és a második McKinsey jelentés[122] szerint az oktatási rendszer színvonalának javulásához a következő, a pedagógushivatással kapcsolatos oktatáspolitikai lépések vezetnek: a pályára kerülők illetve a pályán lévők kvalitásainak javítása, valamint a döntéshozatal iskolai szinten való megalapozása.

Az általános európai elvekkel összhangban, a tanárképzés, a betanítás időszaka és a folyamatos szakmai fejlődés szakaszainak *egységben kezelése:* a tanári pálya mint kontinuum jelenik meg az ETUCE 2009-es szakpolitikai dokumentumában is. A dokumentum a bevezető szakaszt több jellegzetes vonás mentén definiálja. Átmenetnek tekinti a tanárképzés és a teljes jogú tanárrá válás időszaka között, illetve a tanárképzés utolsó állomásának, mely szakasz mentori támogatással valósul meg. Ez a meghatározás egy közbülső elemet képez a 2008-as tallinni PLA és az Eurydice definíciója között. Eszerint, a pályakezdés időszakában nyújtott mentori segítség mellett, a kezdő tanárok számára biztosított szisztematikus, kötelező programok adhatnak iránymutatást és támogatást – figyelembe véve az egyes országok nemzeti kultúrájának és oktatási rendszerének sajátosságait is. Jelentős, hogy a dokumentum a mentor definíció megalkotásához egy mozzanattal közelebb került: kiemeli a mentor tanárok felelősségét a reflektív gyakorlat és a szakmai fejlődés támogatásában, hangsúlyozza a kezdő tanár, az iskola és a

[119] Mourshed – Chijioke – Barber: *How the World's most improved.*
[120] in Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.
[121] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*
[122] Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 48 2019. 11. 07. 17:31:24

tanárképző intézmény közös munkájának szükségességét a kezdő tanár szakmai fejlődése céljából. Újszerű, hogy megjelennek a mentorokkal szembeni elvárások is: a képzettség és a széleskörű tapasztalat, a megfelelő kompetenciák, valamint a naprakészség a legjobb gyakorlatok bemutatásában is. Érdekes, hogy a mentorrá válás feltételei között a dokumentum nem tartja feltétlenül fontosnak, hogy a leghosszabb pályán eltöltött idővel rendelkező tanárok váljanak mentorrá. Azok a tapasztalt, fiatalabb tanárok is elláthatják eszerint ezt a feladatot, akik bizonyították, hogy elméleti tudásukat képesek a gyakorlatba átültetni, valamint akik tudásukat és lelkesedésüket meg tudják osztani az új tanárokkal[123].

A dolgozat szempontjából lényeges adatokra fókuszálva, nagy jelentőségű az OECD TALIS 2007–2008-as nemzetközi kutatása, mely azt is vizsgálta, hogy a kezdő tanárok vajon mennyire jól felkészültek az osztálytermi kihívásokra, és milyen támogató rendszer áll rendelkezésükre[124]. Az eredmények egybevágnak a tudományos kutatások e témában megjelent eredményeivel[125]. A pályakezdők által érzékelt problémák között legmagasabb arányban

- a diákok magatartási problémái és
- az óravezetéssel kapcsolatos fegyelmezés,
- a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás,
- a tanulási nehézségekkel küzdőkkel való bánásmód, illetve
- az óravezetés nehézségei álltak.

A megkérdezett kezdő tanárok majdnem egyharmada továbbá arról számolt be, hogy munkája során

- nem kapott értékelést vagy más visszajelzést a vezetőtől, a kollégáktól, de legkevésbé külső szakértőtől, így
- ennek hatása a tanítási gyakorlatára is elenyésző[126].

A kutatás hangsúlyozza továbbá a *kezdő pedagógusok sérülékenységét,* kiemeli, hogy ebben az időszakban az érzelmi helyzetekkel kapcsolatos problémák jelentősek. A pályakezdők bizonytalanságában fontos szerepet játszanak továbbá a foglalkoztatásuk körülményei is: helyettesítői, vagy ideiglenes, határozott idejű alkalmazásuk is *csökkenti biztonságérzetüket* (ugyanez a problématerület már McKenzie és Santiago 2005-ös kiadványában is megjelent, magyar nyelven

[123] ETUCE 2008: *Teacher Education in Europe,* An ETUCE Policy Paper, 2008. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf (Letöltés: 2015. április 29.)

[124] OECD (2010): TALIS 2008 – *Technical Report.* Teaching And Learning International Survey. http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf Letöltés: 2015. április. 15.

[125] Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 487–511.

[126] Caroline Rizza: *New teacher's working experience: A secondary analysis of TALIS,* 2011, 1–16., 8. http://www.inclusive-education.org/system/files/publications-documents/Rizza%20TALIS%20analysis%20of%20new%20teachers.pdf (Letöltés: 2015. március 13.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 49 2019. 11. 07. 17:31:24

2007-ben). Fontos tényező, hogy a megkérdezettek nagy hányada *nem érzi magát kellően elismertnek* a környezetében. Emellett megemlít a dokumentum speciális, csak erre a csoportra jellemző nehézségeket is, melyek egy része a szakirodalomból is ismert *„gyakorlati sokk"* néven ismert jelenség elemeiként azonosítható. Ilyen például – a szakirodalomban is bőséggel jelzett mozzanatok mellett –, hogy a tanárképzésben tanultak és a valóságban tapasztaltak között különbség, olykor ellentmondás tapasztalható, és ennek hatása a kezdők elbizonytalanodása[127].

A vizsgálat áttekintette továbbá a gyakornokokat segítő támogatási formákat is. Eszerint a legtöbb kezdő különböző tanfolyamokon vett részt, a megkérdezettek csupán mintegy harmada részesült mentori támogatásban, illetve iskolai szervezésben zajló társ-megfigyelésben. Ugyanennyien számoltak be a szakmai fejlődés céljából szervezett pedagógushálózatok munkájában ban való részvételről. A 23 ország 4795 kezdő tanárának (ezek a három évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok) 60%-a összességében több támogatást igényelt volna, mint amennyit a gyakorlatban kapott. A megfigyelések, kutatási eredmények összhangban állnak a bevezető szakasz, a nemzetközi szcénában végzett kezdőtanár-kutatások évtizedes problémalistáival, és a pályakezdőkkel kapcsolatos magyarországi kutatások eredményeivel is[128], melyeket a következő fejezetben, illetve a gyakornoki rendszer magyarországi evolúciója kapcsán a jelen munka részletesebben is bemutat.

Tekintve, hogy a tanulói eredményesség szempontjából a tanárok munkájának minősége a legfontosabb tényező, a betanító programokkal kapcsolatban a 2011-es OECD-elemzés azt hangsúlyozza, hogy a toborzás és a képzés színvonala mellett a betanító programok megléte és színvonala is lényeges kérdés[129]. Mindez a tanárok karrier lehetőségeivel és anyagi kompenzációjával együtt képez fontos egységet. A kezdő tanárok támogatása tekintetében a szakemberek az első egy-két évet tartják lényegesnek, mely során szükséges elem a mentori támogatás. A mentori rendszerek szempontjából két szélső példa érdemes említésre: Finnország a magas színvonalú tanárképzéssel, de a csekély számú betanító elemmel, illetve Hong Kong a három éves, 150 órás, mester tanárokkal támogatott betanító programjával képez két merőben eltérő, ám jól működő gyakorlatot[130].

[127] Uo.

[128] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390; Móré: „Sink or swimm".

[129] Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/07/talis_090618.pdf (Letöltés: 2013. február 11.)

[130] OECD 2011: *Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession,* Asia Society – Partnership for Global Learning, 2011. https://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf (Letöltés: 2015. március 15.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 50 2019. 11. 07. 17:31:24

A TALIS nemzetközi tanárkutatása[131], és az ennek az adataira támaszkodó OECD-elemzés[132] szerint az oktatási rendszerek megerősítéséhez a pedagógushivatás négy területére szükséges koncentrálni. Ezek:

1. a pedagógusképzésbe kerülés és a képzés színvonala;
2. a pedagógusok szakmai továbbfejlődése;
3. a pedagógusmunka minősége, és az erről való visszacsatolás; a pedagógusok fejlődési és karrier lehetőségei és a minőségértékelés kapcsolata;
4. a pedagógusok elköteleződése adott reformok iránt.

Jól látható, hogy a kutatás a pedagógusmunka minőségét egy kontinuumban, a bekerülés, a képzés és a folyamatos szakmai fejlődés egy egységében kezelésével, valamint a pedagógus életpályamodellekkel és a karrier-lehetőségek biztosításával, a visszacsatolással és értékeléssel, továbbá az ezekhez való személyes viszonyulással: az elköteleződéssel látta biztosíthatónak.

Az iskolaigazgatók beszámolóinak Magyarországgal kapcsolatos vonatkozásai érdemesek még ehelyütt kiemelésre. Az derült ki a vizsgálat e részében, hogy új tanár érkezésekor Magyarországon a kezdő pedagógusnak – a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban – át kell esnie egy formális betanítási időszakon, bár ez inkább az iskola menetébe való hatékony és gyors beilleszkedést szolgálja. Mentori támogatást is nagyobb arányban kapnak a magyarországi gyakornokok, mint a TALIS-országok átlaga (bár a gyakornokok ennél kisebb arányban említették, hogy részesültek volna mentori segítségben). Az e támogatás jellegét, megvalósulását vizsgáló hazai kutatás korántsem ilyen egyértelmű eredményeit számos Gyakornoki szabályzat áttekintése alapján Sallai Éva tanulmánya összegezte[133]. (E mozzanatra, a 2007-es szabályozásra és annak gyakorlatára a gyakornoki rendszer magyarországi fejlődésének bemutatáskor a kötet részletesebben is kitér majd.) Az OECD elemzése leszögezi továbbá, hogy a pályakezdő pedagógusok támogatása – a gazdaságossági szempontokat nem nélkülözve – azokban az országokban vált különösen fontossá, amelyek felismerték az ország oktatásának minősége és gazdaságának eredményessége közötti szoros összefüggést. Számos tanulmánnyal egybehangzóan azt az ismert megállapítást is megerősíti, hogy az oktatás kulcsfontosságú tényezője a tanár[134]. Az elemzés kiemeli azt is, hogy a tanári kar

[131] OECD 2009: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results for TALIS,* Teaching and Learning International Survey, 2009. http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf (Letöltés: 2015. március 13.)

[132] OECD 2011: *Building a high – quality teaching profession,* Paris, OECD, 2011. http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf (Letöltés: 2015. március 13.)

[133] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[134] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak;* Hanushek – Kain – Rivkin: Why public schools Lose; Hermann – Imre – Kádárné – Nagy – Sági – Varga: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 51 2019. 11. 07. 17:31:24

összetétele szempontjából a pályakezdő tanárok kiválogatása és beilleszkedése az intézmény munkájába szintén lényeges elem, hiszen a későbbiekben majd ez határozza meg a tanári kar felépítését és viszonyait.

1.2. Kezdőtanár-kutatások

1.2.1. A szakértelem kialakulásának szakaszelméletei

A pedagógus pályával, a kezdő tanárok pályára állásával kapcsolatos legfontosabb oktatáspolitikai megfontolások, ajánlások, javaslatok tartalmi fejlődésének, fokozatos bővülésének áttekintését követően a nemzetközi tudományos kutatások kezdő tanárokra fókuszáló elemeit, a kezdőtanár-problematika artikulálódásának szakmai – neveléstudományi oldalát mutatja be a következő fejezet. E szakasz egy további részében pedig az oktatáspolitika és a neveléstudományi kutatások eredményei sajátos összehangolódásának folyamatát igyekszem nyomon követni.

A kimenetvezérelt tanárképzési paradigma[135] szerint a végzettség megszerzése csak a pálya további szakaszainak kezdete. A fejlődésben a gazdaságosság és a megtérülés szempontjait is figyelembe vevő oktatáspolitikai megfontolások körében is fokozatosan meggyökeresedett a folyamatos szakmai fejlődés koncepciója, mely szerint nem jelenti a tanárrá válás befejezését az, hogy a képzési periódus véget ér. Ugyanakkor, habár már évtizedek óta ismert volt a jelenség, hogy a kezdő pedagógus és a pályán hosszabb időt eltöltött, tapasztalt tanár működése számos szempontból különbözik egymástól, a problémákra választ adó elméletek és az ezekre épülő megoldási javaslatok még várattak magukra.

A kezdőtanár-problematikára a múlt század hatvanas éveiben, mintegy ötven éve fordított kiemelt figyelmet New York-i konferenciáján a Tanárképzők Nemzeti Bizottsága. A konferencia résztvevői a tanárrá válás időszakában zajló jelenségek megfigyelései során szerzett tapasztalataikat osztották meg egymással, gyakorlati megfigyeléseken nyugvó elméleti elgondolásaikat, értelmezéseiket tárták fel. Az időszak jelenségeit kutatva Dan C. Lortie és Emil Haller azt találták, hogy a kezdő tanárok ugyan egyfajta függetlenségnek élték meg olykor elszigeteltségben zajló munkájukat, utóbb mégis egy olyan küzdelemként definiálták

[135] Derényi András: A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése, *Iskolakultúra,* 20., 5–6. sz., 2010, 3–10; Bókay Antal – Derényi András: A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban, *Iskolakultúra,* 9. sz, 2010, 3–13; Derényi András – Vámos Ágnes: *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások, Egy kísérleti fejlesztés eredménye,* Oktatási Hivatal, 2015.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 52 2019. 11. 07. 17:31:24

első tanítási évüket, amely azzal az erőfeszítéssel telt, hogy ezt az időszakot a diákok, vagy éppen saját maguk nagyobb sérülés nélküli átvészeljék. A magányos, túlélésért folytatott időszak küzdelmeit a kutatók a *Robinson Crusoe*-jelenségnek nevezték el[136]. Megfigyelték továbbá, hogy ezen a perióduson túljutva, a szereppel való azonosulás és a kívánalmaknak való megfelelés tapasztalatának birtokában a pedagógusok innovatívan, új gyakorlatokat, megközelítéseket kipróbálva kezdtek dolgozni, az ugyanakkor ez ellenállást váltott ki az intézményben. Az ötödik évre, melyet a harmadik, a kikristályosodás szakaszának neveztek, a tanárok pedagógiai gyakorlatában a jártasság és a gyakorlat többé-kevésbé szilárd készlete alakult ki. Ekkor vált a pedagógus – Haller értelmezésében – rugalmatlanabbá, és kevésbé késszé a változásra. A kutató elgondolása szerint a jelenség lényege az lehet, hogy a problémákon elszigetelten túljutó tanár, aki a saját munkastílusát a tanulókkal való konfrontáció során, jelentős pszichológiai befektetéssel alakítja ki, egyéni megoldási módjainak birtokában már merevebben reagál a kívülről jövő, innovációs szándékokra. Rugalmatlanabbul annál a kollégánál, aki esetleg másokkal együttműködve járhatta be ezt az időszakot[137] . A konferencia résztvevői nyilvánvalóvá tették, hogy a jelenségek mögött tendenciák, törvényszerűségek húzódhatnak meg, melyek szükségessé tehetik ennek az időszaknak a leírását, magyarázatát és a továbbiakban megfelelő támogatás mellett való teljesítését.

A látható jelenségek mögött meghúzódó okok keresése, a tudományos magyarázatok kimunkálása a tanítás, a gondolkodás kutatásának időszakában vált időszerűvé. A kognitív pszichológia eredményeinek hatására[138] kezdődött el az 1980-as években a tanítás kutatásának új fejezete, melyet a behaviorizmus folyamat-eredmény paradigmáját követően a kutatók a gondolkodás-tevékenység paradigmának neveztek el. Eysenck és Keane[139] kognitív pszichológia területén elért eredményei a pedagógiai kutatások irányát is befolyásolták. A szakembereket ebben az időszakban kezdte az, a téma szempontjából is jelentős kérdés foglalkozatni, hogy hogyan válik valaki tanárrá, hogyan válik jó tanárrá, és hogyan segíthető a szakma tanulása[140]. A gondolkodáskutatás nyolcvanas évekbeli megjelenésével indult a döntéskutatás irányzata, melynek

[136] Dan C. Lortie: The Robinson Crusoe model, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City, 1966, 54–67. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf (Letöltés: 2015. április 14.)

[137] Uo.

[138] Pléh Csaba – Lányi Gusztáv: A „kognitív forradalom" és a magyar pszichológia, in *Valóság,* 27, 1984, 12–28.

[139] M. W. Eysenck – M. T. Keane: *Kognitív pszichológia,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

[140] Szivák Judit: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei,* Budapest, Műszaki, 2002; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 53 2019. 11. 07. 17:31:24

képviselői Babanszkij (1981), Clark és Peterson (1986), Shavelson (1976) és Hunter (1979), valamint Calderhead (1991) mellett Berliner voltak (1987)[141]. A figyelem középpontjába döntések meghozatalának kérdése került a tervezés, a tanítás és az elemzés szakaszai során. A pedagógusok gondolkodásának vizsgálatában a módszerek – a behaviorista paradigma kvantitatív kutatási metódusait követően – immár a kvalitatív kutatási metódusok lettek[142]. A gondolkodás és a döntéshozatal szempontjából a kutatók a kezdő és tapasztalt tanárok gondolkodásának összehasonlító vizsgálatait[143] végezték el. A szaktudás leírása kezdetben a pszichológiai irodalomhoz kapcsolódott. Azonban úgy tűnik, hogy a tanárrá válás kutatása valójában a pszichológia és a pedagógia határterületeire vezeti a kutatókat, ahogyan ezt a jó tanárrá válásról gondolkodva Korthagen kifejtette[144]. Magyarországon a kognitív pszichológiai koncepcióhoz Falus Iván és munkatársai[145] mellett Golnhofer Erzsébet és Nahalka István kutatásai köthetőek[146], a pedagógusok gondolkodásának kutatási módszereit Szivák Judit[147] tekintette át.

Kezdetben a hatékony tanár jellemzőt diákok megkérdezésével összeállított tulajdonságlisták alapján kutatták[148]. A jó tanár tulajdonságainak leírását követően az érdeklődés a tevékenységek és az eredményesség felé fordult. A kezdő és szakértő tanárokkal kapcsolatos kutatások Berliner[149], valamint Lampert és Clark[150] nevéhez fűződnek. A pedagógusok gondolkodásának kutatása, ezen belül a szakmai tudás fejlődése a kognitív kutatásokhoz sorolható: Day, Pope és

[141] Uo.

[142] Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában,* Budapest, Műszaki, 2001.

[143] Westerman: Expert and novice teacher decision making; Sántha: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata; Uő.: Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában.

[144] F. A. J. Korthagen: In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education,* 1, 2004, 77–98.

[145] Falus Iván: A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításnak módszerei, in Poór Ferenc (szerk.): *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésnek módszerei,* Budapest, Tankönyvkiadó, 1986; Uő. (szerk.): *Didaktika,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998; Uő.: Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében, in Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001,* Budapest, Osiris, 2001, 213–235.

[146] Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

[147] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.*

[148] Uo.

[149] Berliner: In Pursuit of the Expert Pedagogue; Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

[150] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 54 2019. 11. 07. 17:31:24

Denicolo, valamint Day, Calderhead és Denicolo műveihez[151]. A tanárjelöltek, a kezdő pedagógusok gondolkodásának vizsgálatával Magyarországon Szivák Judit foglalkozott[152].

A szakértelem kialakulásának, fejlődésének szakaszait vizsgáló empirikus kutatások során a kutatók a pályakezdő és a szakértő tanár gondolkodását, döntéshozatali mechanizmusait igyekeztek feltárni, valamint azt, hogy az egyes fejlődési szakaszok hogyan követik egymást, hogyan válik a kezdő pedagógus szakértő tanárrá. A szakaszok gondos leírása a továbbiakban a szakaszokhoz rendelhető szakmai követelmények meghatározását, és ezek fejlettségi szintjének mérését, értékelését is lehetővé tette. A múlt század nyolcvanas éveiben keletkezett számos foglalkozás, mesterség tapasztalatait felhasználva a szakértelem közös vonásainak leírása, mely azután az oktatást kutatók számára is alkalmazható eredményeket mutatott fel. Erre az időszakra datálódik a szaktudás kutatásának megjelenése a tanítási gyakorlatban, a hatékony tanárok jellemző vonásainak azonosítására tett kísérletek, illetve a szakértők és a kezdők jellemző vonásainak leírása Berliner és Tamir munkáiban[153]. Az adatok megjelenésével vált nyilvánvalóvá, hogy szükség van egy olyan fejlődési elméletre, amely képes bemutatni az átmenetet a kezdőtől a szakértő szintig. Fuller modelljében[154] a tanárrá válás a kezdő tanár érdeklődésére, figyelmére fókuszál, szakaszelmélete a szakmai fejlődésben három szakaszt különböztet meg:

1. Az első szakaszban a jelöltek önmagukkal, tanári szerepükkel, megfelelésükkel, elfogadtatásukkal foglalkoznak. A kezdők saját személyükre, és nem a tanítási folyamatokra koncentrálnak.
2. A második, középső, a kompetencia szakaszában a tanítás, a feladat köti le a figyelmüket, a szakmai elvárások és az elfogadottság helyeződik a középpontba. Eleinte a megfelelés, a szaktárgyi és az osztálytermi történések kontrollja köti le a kezdőket, utóbb a tanulókkal való viszony kerül előtérbe.
3. A harmadik, a késői, más néven a professzionalizmus szakaszában a tanárok már képesek a tanulókra és a tanulásra koncentrálni. A figyelem arra összpontosul, hogy a tanulók megtanulják, amit tanítottak nekik, majd arra, hogy azt tanulják meg, amire szükségük van. Később kerül a szakmai személyiség figyelmének előterébe, hogy tanár hogyan járulhat hozzá a tanulók változásához[155].

[151] Uo.
[152] Uő.: A kezdő pedagógus.
[153] Berliner: In Pursuit of the Expert Pedagogue; Tamir: Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge.
[154] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban.*
[155] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 55 2019. 11. 07. 17:31:24

A szaktudás alakulása a pszichomotoros tanulás vizsgálatából származó elmélet szerint három szakaszból áll[156]. Az újonc szakaszban jellemzőek a gyakori hibák, a középső szakaszban zajlik le a tanulás konszolidációja, az automatizmusok kialakulása, míg a magas szintű teljesítmény során történik meg a képességek kibontakoztatása. Glaser[157] elmélete a szaktudás alakulásáról kognitív, háromszakaszos elmélet, mely főképpen akkor érvényes, amikor valaki egyénként teljesít. A külsőleg támogatott szakaszban, a készségek kezdeti elsajátítása érdekében a kezdő környezete strukturált, ezt számos fontos szereplő elkötelezettsége és támogatása határozza meg. Glaser, Vigotszkij elméletére utalva, a kezdő teljesítményében a szociális tanulás fontosságát és a gyakorlatközösségeket hangsúlyozza. Az átmeneti, növekvően önszabályozott szakaszban a támogatási rendszer szerepe csökken, de a gyakornoki periódus jelentősége további irányított gyakorlással, önmegfigyeléssel és önszabályozó technikák megtanulásával növekszik. A harmadik, az önszabályozó szakaszban saját tanulási környezetüket kezdik el szabályozni a fejlődő szakértők. Gyakorlásuk feltételeit is megtanulják megteremteni: megszerzik a szükséges visszajelzést és megválasztják a saját fejlődésükhöz szükséges kihívás szintjét is.

Dreyfus[158] szerint a szakértelem a reflektív gondolkodás kialakulásában (a helyzet felismerésétől és a döntéshozatalig ívelő pályán) látható. A szakértelem fejlődésében öt szakaszt különített el, és a fejlődés állomásait négy szempontból vizsgálta a helyzet összetevői, a lényeges vonások felismerése, az egész helyzet elemzése és a döntéshozatal szempontjai mentén. Dreyfusnak a tanári szakértelem kialakulásával kapcsolatos szakaszai a következők:

Fejlődési stádium	A helyzet összetevőinek felismerése	A helyzet lényeges vonásainak felismerése	Az egész helyzet elemzése	A döntéshozatal
Az újonc	Szituációfüggetlen	Nem jellemző	Analitikus	Racionális
A „haladó” kezdő	Szituációhoz kötött	Nem jellemző	Analitikus	Racionális
Kompetens	Szituációhoz kötött	Van	Analitikus	Racionális
Jártas	Szituációhoz kötött	Van	Holisztikus	Racionális
Szakértő	Szituációhoz kötött	Van	Holisztikus	Intuitív

1. ábra. A tanári szakértelem kialakulásának szakaszai Dreyfus szerint[159]

[156] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés,* 3. 2. 2005, 71–91. http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Letöltés: 2015. március. 23.)

[157] Uo.

[158] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban; Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése,* Magyar Tehetségsegítő szervezetek Szövetsége, 2010.

[159] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban,* 37.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 56 2019. 11. 07. 17:31:25

Jól látható, hogy a tapasztalatok megszerzése során a szakértővé vált pedagógus a szituációtól függetlenül, a helyzet lényeges vonásait felismerve, holisztikusan képes elemezni azt, döntéshozatali folyamatai intuitív módon zajlanak, míg ez a működés az újonc szakaszban lévő kezdőre egyáltalán nem jellemző. A kezdők működése eszerint az elmélet szerint független a helyzettől, melynek lényeges vonásait fel nem ismerve analitikusan elemzik azt, döntéshozataluk racionális módon zajlik. Leghamarabb ugyanis a helyzet összetevőit azonosítják a pedagógusok, legkésőbben a döntéshozatal mechanizmusa változik. Berliner a szakértővé válás szakaszelméleteit áttekintő munkájában a pedagógiai szakértelem természetével foglalkozik. Kognitív és heurisztikus alapokon nyugvó elméleteket mutat be, abból a célból, hogy a pedagógia területén kutatók objektív módon tudják azonosítani a magas rendű szakértelemmel rendelkező pedagógusokat. (Ilyen ok lehet továbbá a sztenderdek leírásának kérdése, vagy a gyakorlatban a mentorok kiválasztása is). Tanulmánya a tanítás tanulásának fázisait számos megfigyelés és kutatási eredmény mellett négy elmélet közlésével veszi számba[160]. Külön – a téma szempontjából releváns – érdekességet ad a tanulmány megjelenésének az, hogy 2007-ben a NEFMI honlapján egy rámutató link közvetlenül a *Gyakornoki szabályzat – mintához* kapcsolódóan ajánlotta tájékoztató irodalomként, azaz a tanulmány a gyakornoki rendszer közoktatásba való bevezetésének – a szándékok szerint – egyik elméleti alapjaként is felfogható (lásd még: a tanulási modellek, pályakezdők jellemzői vonásai). A szakértelem kialakulása szakaszainak áttekintése továbbá fejlesztő programok megtervezésében is fontos kiindulópontként szolgálhat. Berliner elgondolásának kiindulási alapja az, hogy a pedagógiai szaktudás kialakulásában az idő és a gyakorlat fontos tényező, erre utalnak a gyakorló tanárok beszámolói is. Kutatásai szerint a szakértelem, a mesterségbeli tudás sokszor kontextusfüggő, és területspecifikus. Sokat számít a diákok személyes ismerete, a közös történet (ez például vendégtanítás, vagy próbatanítások tervezésekor fontos szempont lehet). A pedagógiai szaktudás egyik jellemzőjeként említett kontextusfüggőség a szerző értelmezésében azt jelenti, hogy nem biztos, hogy a szakértő tanárok más-más környezetben egyaránt jól teljesítenek, ezért értékelésük alkalmával célszerűbb a munkájukat a saját környezetükben, vagy videofelvételek segítségével megfigyelni. (Ez a gondolat a pedagógusok minősítésekor hazánkban is hasznos szempontként szolgálhat.) A szakma elsajátításához szükséges időt hosszát a szerző visszajelzések, beszámolók alapján igyekezett meghatározni. Az USA-ban például 3–5 évig tart, amíg az iskolájukban és a tantermekben zajló történések nem okoznak minduntalan meglepetést a kezdő tanárok számára. Ez utóbbi jelenség Berliner szerint nem

[160] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 57 2019. 11. 07. 17:31:25

más, mint a kompetencia elérése. Ausztráliában ugyanakkor a tanároknak 2,5 évig tartott, míg megtanultak tanítani, azonban a kiemelkedő tanárok ezt az időt 4,5 évben határozták meg. A mestertanárok felfogása a tanítás megtanulásáról összetettebbnek bizonyult: a magas szintű tanári képességek elsajátítása szerintük 5–7 évbe telhet, és további tapasztalat az, hogy a szaktudás nem minden területen azonosan mély[161]. Berliner szerint ezért hatékonyabbá tenné a kezdő tanárok munkáját, ha az első néhány ezer óra tanítási tapasztalatot *egy mentor támogatása mellett* szerezhetnék meg. Becslések szerint ugyanis, az első 3 évben nyújtott mentori támogatás és a felkészítő programok akár 50%-kal is csökkenthetik a pályaelhagyást. Sokat segíthetnek továbbá a gyakorló órák is. Japánban például a kollégák – igen rövid felkészítő programot követően – egymás óráit is elemzik, képszerű kifejezéssel élve, „csiszolják a követ"[162].

A szaktudás fejlődését leíró elméletek kapcsán Berliner a szakaszolás problematikájára hívja fel még a figyelmet. A legegyszerűbb, a pszichomotoros képességek alakulását szakaszoló elméletet[163] követően a kognitív pszichológia területéről Glaser háromszakaszos koncepcióját[164] mutatja be, mely a támogatott tanulástól az önszabályozó (önmegfigyelt, önmegerősített) tanulásig ível:

1. *A külsőleg támogatott* szakaszban a kezdő támogatása gyakorlatközösségekkel zajlik és jelentős a szociális tanulás fontossága.
2. *Az átmeneti* szakaszban a támogatási rendszer szerepe csökken, de további irányított gyakorlás zajlik, valamint az önmegfigyelő és önszabályozó technikák megtanulása valósul meg, és a magas szintű teljesítmény normáinak kialakulása.
3. *Az önszabályozó* szakaszban elkezdődik a saját tanulási környezet szabályozása.

Látható, hogy a gyakorlat megszerzésével a külső támogatás az önszabályozás, majd a tanulási környezet szabályozásának irányába halad, azaz a fejlődés útja a külső támogatás, a belső megerősödés, majd a külső környezet szabályozása. A diákok iskolai tantárgyai tanulásának egy kognitív pszichológiai modelljét Alexander Területhez kötött tanulási modellje segítségével mutatja be a szerző[165].

[161] Uo.

[162] Uo., 77.

[163] T. Shuell: Phases of meaningful learning, *Review of Research in Education,* 60, 1990, 531–548.

[164] R. Glaser: Changing the agency for learning: Acquiring expert performance, in K. A. Ericcson (ed.): *The road to excellence: The acquision of expert performance in the arts and science, ports and games,* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, 303–311; Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

[165] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 58 2019. 11. 07. 17:31:25

Ennek szakaszai a tanulás kezdete a tudományághoz való akklimatizációval, a kompetencia elérése, majd a szakértelem vagy szaktudás szintje (az ismeretek integrálódása).

A tanári fejlődés heurisztikus modellje[166], melyet Dreyfus és Dreyfus (1986) elméletére alapozva dolgozott ki Berliner[167], a jövendőbeli tanárok, kezdők és szakértők vizsgálata alapján készült, ötszakaszos elmélet. A tanárképzés feladatainak Berliner a hallgatók toborzását, az alapképzés biztosítását, a szakmába való bevezetést, az indukciót és a továbbképzés biztosítását tartja, azaz komplex, a pedagóguslét egészét átfogó faladatok ellátását, amely egyúttal – jól érzékelhető szemléleti keretbe is foglalja a modelljét.

A gyakornokokkal foglalkozó mentorok számára az *újonc és a középhaladó* szakasz jellemzőinek tanulmányozása különösen fontos lehet. A koncepció szerint a pedagógusok szakértelmének fejlődése az *újonc szakasszal* indul – a tanárjelöltek, az első évüket töltő pályakezdő tanárok tartoznak ebbe a szakaszba. A pályakezdők előtt ebben az időszakban két feladat áll. Egyfelől meg kell tanulniuk a környezet közhelyeit:

a) *valaki* – általában a tanár,
b) tanít *valamit* – matematikát, olvasást, a tanterv valamely részét,
c) *valaki másnak* – általában diákoknak,
d) valamilyen *kontextusban* – általában iskolai osztályteremben vagy iskolában,

illetve el kell sajátítaniuk kontextusfüggetlen szabályokat is: ilyenek például a helyes válasz megdicsérése, vagy az, hogy nem szabad a tanuló személyét bírálni. Az újonc viselkedése általában racionális, rugalmatlan és a szabályhoz kíván igazodni. Jellemzője a megfontoltság.

A *középhaladó szakaszban* (ide tartoznak a 2–3 éve pályán lévő tanárok) a gyakorlat egyesül a szóbeli tudással, az epizodikus és eseti tudás felépülése zajlik ekkor a múltbeli tapasztalatok és a jelen tudás összeépülésével. Az epizódok többszöri ismétlődése a jobb megértést szolgálja. A gyakorlati tudás cselekvésközpontú, elsajátítása mások közvetlen segítsége nélkül zajlik. A tapasztalat szerint a gyakorlati bölcsesség vezérli leggyakrabban a tanárok osztálytermi viselkedését, nem annak az elmélete. Ezért okoz gyakran nehézséget e gyakorlati bölcsesség kifejezése, megfogalmazása. A szakasz jellemzője az éleslátás. Egyre gyakrabban határozza meg a kontextus a viselkedést, példa erre, hogy bizonyos esetekben (kontextusokban) a korábban megtanult szabályok megszeghetőek,

[166] Uo.
[167] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 59 2019. 11. 07. 17:31:25

felülírhatóak. A magyarországi életpályamodellnek megfeleltetve a tanulmányban foglaltakat, a gyakornokok támogatása során az erre a két szakaszra érvényes tapasztalatokat érdemes leginkább figyelembe venni.

A következő a *kompetencia szakasza* (ide tartozik a 3–5 éve tanító tanárok csoportja), melyet a tudatos választások, a prioritások meghatározása, a személyes irányítás és a saját tervek követése jellemez. Ezt a szintet már nem minden középhaladó éri el. A kompetens szakember tudatosan tervez, észszerű eszközök választásával éri el a célját, és képes racionálisan irányítani a tanulási folyamatot, ezért tudja figyelmét a saját döntései mellett a külvilág, a tanulás-tanítás folyamatai felé is irányítani.

Öt év tapasztalat után érik el a szakemberek a *jártas szintet,* melyben az intuíció és tapasztalat átadása, a know-how játszik kiemelkedő szerepet. Ekkor már képesek a pedagógusok a hasonlóságokat, az események mögött a mintázatot felismerni, analitikus, racionális módon döntenek, de válaszaik nem automatikus módon születnek meg[168].

A *szakértő tanárok* működésük során holisztikus módon ragadják meg az eseményeket, cselekedeteik nem racionális elvek alapján zajlanak, döntéseiket intuitív úton hozzák meg, vagyis képesek arra, hogy az árral haladjanak. Ebben az értelemben nem egyszerűen problémákat oldanak meg, hanem azokkal egész lényükkel együtt dolgoznak. Az intuitív módon zajló folyamatok és a szakértelem kapcsolatát mutatja be a következő meghatározás:„Az intuíció bonyolult következtetési forma, amelynek alapja a „részekre bontás", amely hosszú évek… tapasztalata alapján működik… Az intuitív folyamatok tudatelőttes, komplex, torzítás mentes jelenségek, amelyeket nem az érzelmek vezérlik. Az intuíciók nem ellentétei a racionalitásnak, nem is találgatások, hanem a szakértelemből bontakoznak ki"[169]. A mentortanárok – a szakmában töltött évek számát tekintve legalábbis – jellemzően ennek a szakasznak a fejlődési szintjén járnak.

Dreyfus és Dreyfus elmélete olyan heurisztikus értékkel bír a tanárok oktatásának és értékelésének vonatkozásában, mint Hammerness, Darling-Hammond és Shulman, valamint Sullivan, Vogler Coleman és Jones írásai[170]. Érdekes az az összefüggés, hogy már a hatvanas években foglalkoztak a kutatók a tanári működés jellemzőnek összegyűjtésével és a tanárrá válás szakaszolásának kérdésével. A kristályosodás időszakának leírása például Lortie munkáiban is felbukkan, ott a szerző ezzel a fogalommal a szakértelem fejlődése harmadik szakaszát határozta meg, mely során a jártasság és gyakorlat többé-kevésbé

[168] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

[169] Takács Szabolcs –Vass Zoltán – Szarka Renáta – Szövényi György – Kis György: Kognitív torzítások mérése, *Psychologica Hungarica Caroliensis,* 1 , 2. sz., 2013, 39–72, 48.

[170] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 60 2019. 11. 07. 17:31:25

szilárd készlete már kialakult[171]. Bereiter és Scardamalia[172] ugyanakkor – az előzőektől tartalmában nem élesen elváltan – az intelligencia pszichológiai fogalmait használva tesz különbséget a szakértelem leírásában a kristályos és folyékony szaktudás között. A két szaktudás a tanári szakértelem *jártas* és a *szakértő* szintjéhez hasonló: a kristályos szaktudás a szerzők értelmezésében olyan intakt eljárásokból áll, melyek viszonylag ismerős feladatok során, sok és alapos begyakorlás után hívhatóak elő. A folyékony szaktudás ezzel szemben olyan képességekből áll, amelyeket akkor alkalmaz a szakértő, amikor új, vagy kihívást jelentő feladatokkal kerül szembe. Wineburg[173] értelmezésében az adaptív vagy folyékony szakértelemmel rendelkezők az egész karrierjük során tanulnak. Már meglévő szaktudásukat új problémákra vetítik, új utakat keresnek, melyek során azokat az új szituációkat, amelyekkel találkoznak, már meglévő tudásalapjukhoz kötik hozzá. Bond és munkatársai[174] ugyanakkor a tanítási szakirodalom alapján azonosították a szakértő tanárok néhány prototipikus jellemzőjét.

Katz[175] modelljében a túlélés, a konszolidáció, a megújulás és az érettség időszakát különítette el. Minden szakaszhoz hozzárendelt továbbá valamilyen – többnyire mentorral segített – támogatási formát is. Az első szakaszban a tanár legfőbb feladata a napi szintű megküzdés, mely során, a tapasztalatok szerint, a kezdő – megfelelő gyakorlat és jártasság híján – megkérdőjelezi személyes és szakmai kompetenciáit, valamint elköteleződését a tanári pálya iránt. A túlélők, a pálya első két évében, elsősorban saját magukra koncentrálnak, és éppen ezért kevés megértést tanúsítanak tanítványaik, azok szükségletei iránt. Ebben az időszakban a speciális tanítási problémák megoldása érdekében a *helyszíni tanácsadást* javasolja a szerző, melyben *kulcsszerepet játszik a megértés és a bátorítás,* továbbá ez a módszer támogatja a tanulói csoportok igényének jobb megértését is. Kudarcok esetén a kezdőknél gyakori a hárítás is: ilyenek például az iskolai kontextus, vagy a tanulók hibáztatása. Gyakran a konkrét szituációk megoldása zajlik a lehetséges problémák előtételezés alapján való megelőzése helyett. A tanítás folyamatában a kezdők gondolkodása én központú, figyelmüket az köti le, hogy hogyan tanítanak, és nem az, hogy a tanulók tanulnak-e. Tanítási stílusuk ezért tanárközpontú, és mivel a passzív tanulói magatartás számukra könnyebben kontrollálható, az osztálytermi gyakorlatban *kevés, tanulókkal* létrehozott interakció jellemző a munkájukra. Ebben az időszakban a

[171] Lortie: The Robinson Crusoe model; Dan C. Lortie: *Schoolteacher: A sociological study,* Chicago, University of Chicago Press, 1975.

[172] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

[173] Uo.

[174] Uo.

[175] Lilian G. Katz: The Developmental Stages of Preschool Teachers, *Elementary School Journal,* 73, 1, 1972, 50–54. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf (Letöltés: 2016. augusztus 19.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 61 2019. 11. 07. 17:31:25

kísérés, tanácsadás folyamatát a tanácsadó (mentor) részéről az segíti, ha támogatja a *pozitív tanulási környezet* megteremtését, és többféle *lehetséges megoldási javaslatot* nyújt.

A konszolidáció, a megszilárdítás szakaszában a tanár már az instrukciók adására és az egyes tanulók szükségleteire is képes figyelni. A 3. és 4. tanítási év a megújulás időszaka. Ennek során már kompetensek a tanárok a tanítás gyakorlatát illetően. A korábban végzett gyakorlatok helyett újakat alkalmaznak, gyakorlott instrukciókkal látják el az óravezetést, új eljárásokat próbálnak ki a régiek helyett. Az érettség szakaszában járó tanár új ötleteket, megoldásokat keres, és mélyebb, elvontabb, a szakmai hitvallással összefüggő kérdéseket is feltesz magának a tanítás filozófiai aspektusaival kapcsolatban. Ezek a dilemmák a saját elköteleződésére, a szakma gyakorlása és a magasabb entitás kapcsolatára vonatkoznak. Korthagen elméletében[176] ez a fajta érdeklődés, elmélyülés már a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek legbelsőbb szintjein zajlik. A szakmai személyiséget segítő kollégák, szakemberek ekkor konferenciákat, szakmai közösségeket ajánlhatnak a pedagógusnak kapcsolatrendszere szélesítésére. A szerző szerint a szakmai fejlődésnek ez a szakasza teszi a pedagógust a legalkalmasabbá a mentori feladatok ellátására, hiszen ekkorra már a korábbi szintek kihívásait saját élményként is megtapasztalta, így belülről is jól ismeri a felmerülő szükségleteket[177].

A fenti megközelítések – ahogyan erre a dolgozatban már utalás történt – Korthagen[178] és Dilts[179] később, a szakmai személyiség szerveződését bemutató sémáival kínálnak összevetést. Az utóbbi szerzők hagymahéj, vagy fordított fa segítségével ábrázolt modelljeivel ugyanis szintén leírható a személyiség fejlődése, a szakértelem alakulása, a tanárrá válás folyamata, ehelyütt azonban a szakmai személyiség egymásra épülő pszichikus struktúráinak szerveződése mentén. A hetvenes-nyolcvanas években keletkezett munkák a szakértelem kialakulásának szakaszait a szakmában eltelt idő és gyakorlat függvényében gondolkodva mutatták be, így állandóan előre haladó mozgást, ezzel együtt a folyamatban résztvevő pedagógusok számában folyamatos szűkülést érzékeltek. A későbbi, Dilts, majd Korthagen nevéhez köthető elképzelések viszont a személyiség egyre mélyülő pszichikus szintjeinek szerveződésével ábrázolták a (szakmai) személyiséget. A Korthagen-féle dinamikus modell az egyes szintek között oszcilláló mozgást érzékel a szakmai személyiség fejlődése során, mely a reflexió, a reflektív

[176] Korthagen: In Search of the essence, 77–98.
[177] Katz: The Developmental Stages of Preschool Teachers
[178] Korthagen: In Search of the essence, 77–98.
[179] Robert B. Dilts: *A Brief History of Logical Levels,* 2014. http://www.nlpu.com/Articles/Levels-Summary.htm (Letöltés: 2016. április 19.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 62 2019. 11. 07. 17:31:25

gyakorlat révén valósul meg. Korthagen elméletében az idői tényező tehát kevésbé, inkább az alapértékere fókuszáló fejlesztés játszik szerepet. Ezért jelenik meg benne hangsúlyosan a hivatástudat, az elköteleződés mozzanata, mely a szakmai személyiség mélyrétegeivel, és ezzel együtt annak egy magasabb entitáshoz való kapcsolódásával egészíti ki a korábbi modelleknek a szakmai személyiségről, annak alakulásáról alkotott mechanikusabb elgondolásait.

A pedagógusok fejlődésének korai szakaszait feltáró szakirodalmi áttekintést az Európai Unió oktatáspolitikai elképzeléseinek tudományos támogatása céljával már idézett szerző, Eve Eisenschmidt adta közre az észtországi PLA alkalmával[180]. Szakirodalmi elemzésekre hivatkozva a szakértővé válásban a következő szakaszokat különböztette meg:

- A kezdő pedagógus szintje (a hallgatói időszak és az első néhány év) racionális viselkedés jellemzi, mely rugalmatlan és inkább azokat a szabályokat követi, amelyeket korábban neki is tanítottak. Az objektív tények és a szituációk jellemzőinek megtanulása zajlik ebben az időszakban. A tapasztalatai tanulás ekkor fontosabb, mint a verbális információ.
- A haladó szint a két–három éve tanítóké. Ez az az időszak, amikor a tapasztalat és a verbális tudás összeolvad, és felhalmozódik az epizodikus és eseti tudás.
- A hozzáértők szintje – a tanár további tapasztalatok szerzésével, első sorban a készségek fejlődésében ér el haladást.
- A gyakorlott tanárok esetében, ez körülbelül az 5. évben következik be, kiemelkedővé válik az intuíció és a hozzáértés.
- A szakértő tanárok szintjén a pedagógus képes intuitív módon felfogni a helyzetet, így a megfelelő válasz adásához nem analitikus és nem racionális módon közelít.

Ellen Moir leírásában – a szerző egy tanévre vetítve tekintette át a kezdők tapasztalatait – hat és nyolc hét elteltével érkezik el a dezillúzió szakasza, melyben a kezdő tanárok elkezdik megkérdőjelezni elköteleződésüket és kompetenciáikat. Erre az időszakra általában olyan, a tanítás során tapasztalható helyzetekkel is szembesülnek, mint a szülői értekezletek, és az elöljáróik megfigyelései. Ez általában a distressz időszaka, mely után a megújulás hosszabb pihenést, például a téli szünetet követően kezdődik meg. A pihenés mellett a reflexiós gyakorlat meghonosodását tekinti Moir a kezdő tanár időszak végső fázisának. Ebben a

[180] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 63 2019. 11. 07. 17:31:25

periódusban a kezdő pedagógusok felülvizsgálják a tanmenetüket, a vezetési gyakorlatukat, és a tanítási stratégiáikat. Tanév végén már a következő évre is gondolnak, ez az időszak tehát újra az önelemzésé[181].

Kagan szerint a betanulás időszaka a kezdő tanár számára három elsődleges feladatot foglal magába:

a) ismeretszerzés a tanulókról,
b) a tudás felhasználása ahhoz, hogy önmagáról, mint tanárról alkotott képét módosítsa vagy megváltoztassa, valamint
c) eljárások fejlesztése, amelyek egységbe foglalják a tanulásszervezést és az irányítást.[182]

A tanári szakértelem kialakulásnak szakaszait rögzítő munkákat követően, az ezredforduló utáni időszakban már *a pályakezdők támogatás*ának *formái, céljai, lehetséges módjai* kötötték le a kutatók figyelmét. A TALIS egyik kutatási kérdése a kétezres évek elején az volt, hogy vajon mennyire jól felkészültek a kezdő tanárok az osztálytermi kihívásokra, arra, hogy iskolai feladataikat megvalósítsák. A válaszok immár a gyakorlat, a kivitelezés szempontjait helyezték előtérbe. Az egyik felelet szerint, még ha a tanárképzés nem is tudja valóságosan felkészíteni a kezdő tanárokat mindazokra a helyzetekre, amelyekkel találkozhatnak, az új eljárások és a szakmai fejlődés különböző szakaszai, mint például a bevezető szakasz a mentorálással, segíthetnek elkülöníteni a megoldásokban rejlő előnyöket és hátrányokat, megtalálni a saját megoldásaikat[183]. Sammons[184] hat fázist különböztetett meg a tanári pályafutás alatt, ezek a 0–3, 4–7, 8–15, 16–23, 24–30, és a 31+ évek. Rizza, Sammonsra és szerzőtársaira hivatkozva leszögezte, hogy bár számos behatás éri és befolyásolja pozitívan vagy negatívan a tanárokat a pályájuk egyes szakaszai során, azok hatása attól is függ, hogy a hatás mely szakaszok alatt érte őket. Ennek alapján azt állítják a szerzők, hogy a folyamatos szakmai fejlődésnek a szakmai fejlődés minden elemében (szakmai és személyes kontextus) meg kell jelennie, a tanári identitás kulcselemévé szükséges válnia. A szerzők szerint ezért a szakmai fejlődés különböző szakaszaihoz, így a pedagógusok eltérő igényeihez alkalmazkodó szakmai fejlesztési programstratégiákat kell kidolgozni ahhoz, hogy fenntarthassák a tanárok elköteleződését a folyamatos szakmai fejlődés iránt. Ez azt a már említett gondolatot erősíti meg, amely szerint az átmenet minősége mély nyomot hagy a tanár további pályafutásában:

[181] E. Moir: *The Stages of a Teacher's First Year,* This article was originally written for publication in the newsletter for the California New Teacher Project, published by the California Department of Education (CDE), 1990. https://newteachercenter.org/blog/2011/08/17/phases-of-first-year-teaching/ (Letöltés: 2016. november 2.)

[182] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes.*

[183] OECD 2009: Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results form TALIS

[184] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 64 2019. 11. 07. 17:31:25

megjelenik *a tanítási stílusában, pedagógiai attitűdjében, és szakmai énképében* is[185], ugyanakkor a jó bevezető program megalapozza a pedagógus pozitív attitűdjeit az élethosszig tartó tanulással és a reflektív gyakorlattal kapcsolatban is[186].

Ulvik és szerzőtársai szerint[187] a kezdő tanárok számára teret kell engedni ahhoz is, hogy reflektív módon működjenek. Szerintük a kezdő tanárokat támogató programoknak a pályakezdők jellemző vonásaihoz, a tanításuk kontextusához kell igazodniuk, és ezeknek a programoknak teljes mértékben integrálódniuk kell az iskolai szervezetbe. Fenwick a kezdők első három évének tapasztalatait vizsgálva azt szögezte le, hogy a bevezető szakasz és az azt követő periódus közti átmenet kritikus szakasz, és a gyakornoki időszakot követően is szükség van a támogatásra. Ebből a megközelítésből az iskoláknak befogadó (inkluzív) közösségekké kell válniuk, amely előnyben részesíti a csapatmunkát[188].

A szakirodalmi kutatások eredményei egybehangzóak abban a tekintetben, hogy a pályakezdő tanároknak – tekintve, hogy még kevésbé tudnak a saját folyamataikon kívül, az osztályteremben zajló folyamatokra figyelni – fokozott figyelemre, támogatásra van szükségük. Tapasztalatok alapján a kutatók általában 2,5–5 évre becsülik azt az időt, amely alatt a kezdők már megfelelő számú pedagógiai helyzettel szembesülnek ahhoz, hogy biztonságosan, a saját történéseiken túl, az osztálytermi változásokra is koncentrálva működjenek a pályán. A kiváló tanárok általában hosszabb időt jelölnek meg a beavatódásra, vélhetően azért, mert összetettebbnek látják a pedagógiai professziót[189]. Szerintük a tanári munka magas szintű műveléséhez szükséges képességek elsajátítása 5–7 évbe telhet[190]. A területspecifikus tudás elsajátítása, mely a pedagógiában a szakértelem alapját adja, hosszú időt vesz igénybe, és a szakma gyakorlása közben fejlődik. Fenwick[191] gondolatai pedig a kutatások tapasztalatai felől közelítve támasztják alá azt a jól artikulált szakpolitikai irányt, amely a tanári pálya egészén át javasol valamilyen (mentor által támogatott) segítséget.

[185] Calderhead – Shorrock: *Understanding Teacher Education.*
[186] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity.*
[187] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.
[188] Uo.
[189] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.
[190] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló, 5.*
[191] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 65 2019. 11. 07. 17:31:25

1.2.2. A folyamatos szakmai fejlődés és a bevezető szakasz

A folyamatos szakmai fejlődés a tanulás fogalmának egy olyan megközelítése, amely bármely pályán, nem kizárólag a pedagógus hivatáshoz kötődően segíti a már megszerzett elméleti tudás átültetését a gyakorlatba. Az intézményi célok artikulálása és interiorizálása mellett magában foglalja a szakma gyakorlójának elköteleződését is a szakmai fejlődés, a saját szakmai gyarapodása iránt, mely ebben az értelemben nem csupán továbbképzéseken való részvételt jelent, hanem belső meggyőződést, eltökéltséget is a szakmai önfejlődés, önfejlesztés mellett. Az így működtetett pályavitel mellett ugyanakkor számos formális, informális, csoportos vagy egyéni módszerrel is támogatható a folyamatos szakmai tanulás és fejlődés. Sok más professzió mellett jelent meg a pedagógus mesterséggel összefüggésben a tanulás fogalmának ez a tágabb szemlélete, és vele együtt a támogatását szolgáló gyakorlat is.

A tanulás mint élethosszig tartó folyamat (Life Long Learning – LLL) jelentette a Lisszaboni stratégia logikai keretrendszerét az ezredfordulón, és ezzel párhuzamosan, a kétezres évek folyamán jelent meg az európai oktatáspolitikában a pedagógusok folyamatos képzésének gondolata is. Ebben a felfogásban – a szakma gyakorlása felől közelítve – a tanári pálya magában foglalja a felkészülés szakaszát, a tanárképzést is. A felsőoktatási intézményekből kikerülő pedagógusok szakmai fejlődése pedig nem tekinthető lezártnak, befejezettnek – azaz a folyamatos szakmai fejlődés egész pályán keresztül tartó, állandó szakmai megújulással járó folyamat.

A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének gondolata már a Lisszaboni stratégiát megelőzően, a múlt század 90-es éveiben megfogalmazódott. Barth[192] szerint a pedagógusoknak azért kell folyamatosan tanulniuk, hogy fejlesszék pedagógiai módszereiket, rálássanak az egész iskolát érintő kérdésekre, képesek legyenek új szerepeket és feladatköröket vállalni, legyenek továbbá képesek a változásokat kezelni és ezzel együtt sajátítsanak el új készségeket. Az iskolák tartós fejlődését a szerző szerint maguknak az iskoláknak kell indukálniuk ahhoz, hogy tanulóközösségekké váljanak. E folyamatban a legnagyobb hatással a tanárok személyes és szakmai fejlődése van. Barth szemlélete így nem a hiányok felől közelít, hanem azoknak az erősségeknek a feltérképezését és a fejlődés során lehetséges felhasználását tartja legelső sorban fontosnak, amelyekkel a pedagógusok már eleve rendelkeznek. Elgondolásának az a meggyőződés az alapja, hogy a tanárok ismerik saját tanulási stratégiáikat, tanulási folyamataikat, és az intézményi igényeknek is megfelelő önképzésükben aktívan szerepet vállalnak.

[192] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 66 2019. 11. 07. 17:31:25

Day, szintén a kilencvenes években, az élethosszig tartó tanulás kihívásait kutatva arra a kérdésre kereste a választ, hogy vajon hogyan, mikor és milyen körülmények között tanulnak a tanárok. Eraut nyomán, a tanárok fejlődésének kontextusát a pedagógusok személyes és szakmai élete, a szakmapolitikai tényezők és az iskolai környezet kölcsönhatásában ragadta meg, de a tanulás és a fejlődés folyamatosságát hangsúlyozta ezek mögött, az egyéni és a szociális összefüggésekben is. A folyamatos szakmai fejlődés támogatásához Eraut gondolatai nyomán három, a pedagógusok munkájában lényeges motivációs tényezőt emel ki Day:

- az *elkötelezettséget* a tanulók érdeklődésének szolgálatára és jóllétük, fejlődésük biztosítására, támogatására a reflektív gondolkodás segítségével;
- a saját gyakorlat *folyamatos felülvizsgálatát* a folyamatos fejlődés érdekében;
- a *szakmai tudás fejlesztését* a személyes reflexió és a másokkal folytatott interakciók révén[193].

A környezet fejlődés iránti igénye és a fejlődés személyes felelőssége nyomán Day számos tényezőt azonosított, továbbá számba vette azt is, hogy vajon a tanárok tanulása milyen hatások nyomán alakul. A szakmai fejlődés több lehetőségét tekintette át, végül figyelme fókuszába a következő, a fejlődést befolyásoló faktorok kerültek:

- a tanárok mint kutatók;
- a tanárok szakértelmének fejlődése a tapasztalt, a szakértő és a kompetens szint elérése során;
- a személyes igények és az intézmény révén generált fejlődés;
- a képzések lehetőségei és korlátai;
- a kapcsolatokban rejlő lehetőségek és
- a tanulószervezetté válás.

Átfogó definíciója szerint – túl a szaktárgyi és a tartalmi tudáson – *„a szakmai fejlődés minden természetes tanulási tapasztalatot magába foglal. Ide tartoznak azok a tudatos és tervezett tevékenységek, amelyeknek az a direkt vagy indirekt céljuk, hogy az egyén, a csoport vagy az iskola hasznára váljanak, valamint azok a folyamatok, amelyek hozzájárulnak az osztálytermi munka minőségének javulásához. A szakmai fejlődés olyan folyamat* – mondja a szerző –, *amelyben a tanárok a változások aktív szereplőiként, egyedül vagy másokkal együtt* áttekintik, *megújítják, továbbá elmélyítik az oktatás morális célja iránti elkötelezettségüket. A gyerekekkel, a fiatalokkal és a kollégákkal való közös gondolkodás, tervezés és munka alapfeltételének számító tudást, készségeket és intelligenciát kritikus*

[193] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 67 2019. 11. 07. 17:31:26

magatartással szerzik meg a tanári pálya minden szakaszában"[194]. Day meglátása szerint, a tanulás lehetőségeinek biztosításával az intézmény vezetése is hozzájárulhat a tanárok folyamatos szakmai fejlődéséhez. A kollaboratív tanulás lehetőségeit teremti meg továbbá a pozitív tanulási környezet, a tanárok képessé tétele arra, hogy építsenek tanulók szükségleteire, valamint a tanárok elkötelezettségének támogatása a tanulóközösségek építése iránt. Mindezzel az Argyris és Schön[195] meghatározásában egykörös tanulásként (single loop learning) definiált módszer helyett, amely nem teszi lehetővé a szakmai működés megváltozatását, a szerző is a reflektív gyakorlatra építő kétkörös tanulás (double loop learning) metódusát javasolja. Elmélete szerint azonban ezt a gyakorlatot a leghatékonyabban szakmai közösségekben, hálózatokban, partnerkapcsolatok révén lehetséges megvalósítani. Day szerint az iskolák tanulóközösségként való működésével azt is meg tudják válaszolni majd, hogy mely stratégiák követése hasznos számukra a legjobban[196].

Lieberman a folyamatos szakmai fejlődés három típusát határozta meg:

- közvetlen tanítás (tanfolyamok, workshopok);
- iskolában való tanulás (társ- coaching, kritikus-barát módszer, mentorálás, akciókutatás és egyes feladatok elvégzésére alakuló csoportok munkája);
- iskolán kívüli tanulás (tanuló hálózatok, iskolalátogatások, iskolák és egyetemek együttműködése)[197].

Kilenc, a folyamatos szakmai fejlődést támogató modellt említ Kennedy, melyek között helyet kapott a mentorálás is. A mentorálást a szerző olyan *félelemmentes kapcsolatként* határozta meg, amely ösztönzi a párbeszédet, és ahol a szakmai autonómia növekvő mértékben kaphat helyet. A folyamatos szakmai fejlődést hagyományosan elősegítő módszerek (pl. tréningek) mellett a szerző szerint egyre elterjedtebbek azok, amelyek lehetővé teszik a tanárok számára az egyéni tanulási utak bejárását, valamint a saját szakmai életük kritikus és reflektív gyakorlatának felépítését[198].

[194] Uo., 4.

[195] Chris Argyris – Donald Schön: *Organizational learning: a Theory of Action Perspective,* Reading, Mass: Addison – Wesley Series on Organization Development, 1978.; Argyris – Schön: *Organizational learning II: Theory, method and practice,* Reading, Mass: Addison – Wesley, 1996.

[196] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.*

[197] J. Rose – D. Reynolds: *Teachers' Continuing Professional Development: A New Approach,* Paper presented at 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement, Annual World ICSEI, 2006, 1–22. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf (Letöltés: 2015. február 27.)

[198] Kennedy, in: Rose and Reynolds: *Teachers' Continuing Professional Development: A New Approach*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 68 2019. 11. 07. 17:31:26

Számos, a tanári munka minőségét hangsúlyozó oktatáspolitikai intézkedés mellett (szakmaprofilok, sztenderdek kidolgozása) kollaboratív, a tanári közösségek együttműködésére építő képzések, a pedagógusképző intézmények és az iskolák szakmai együttműködései és továbbképzések szervezése tartoznak továbbá a szakmai megújulást elősegítő lehetőségek, tevékenységek közé. Mindezeken túl, a kezdő tanárok betanulását támogató programok működtetése jelenthetik azokat a szakmai erőforrásokat, melyek a folyamatos szakmai fejlődés lényeges elemeit képezik.

Tanulmányában McKenzie és Santiago pedagógusprofilok, azaz egy olyan dokumentum kidolgozásának fontosságát emelték ki[199], amely a tanárokkal szembeni elvárásokat határozza meg az elméleti tudás és kompetenciák keretrendszerében. A dokumentum azt is leszögezi, hogy a tanári fejlődés folyamatossága miatt a pedagógus fejlődése nem áll meg az alapképzés elvégzése után. A képzésben a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségének növelése mellett a szerzők is szükségesnek tartják a képzés utolsó évében vagy a *pálya elején megjelenő,* kezdő tanárokat támogató programokban való részvételt. Ennek a folyamatnak a pedagógusok szakmai továbbképzésében, az életpálya további szakaszát támogató szerepe van. Így kíséri végig a pályát a tanárok egész életen át tartó tanulási folyamata a tanári alapképzéstől a szakmai továbbképzésekig[200].

A szakmai fejlődési lehetőségeket, tevékenységeket számba véve McKenzie és Santiago négyféle, a folyamatos szakmai fejlődést elősegítő lehetőséget sorol fel:

- az új információk közreadása pl. konferenciákon (nagyszámú pedagógust elér),
- feladatorientált szakmai továbbfejlesztés (új feladatokra való felkészítés tanfolyami keretek között),
- kiscsoportban vagy egyénileg feldolgozott probléma, új program kidolgozása az intézményen belül,
- személyes szakmai fejlődés egyéni utak, megoldások keresésével.

A tanulmány szerint nem minden, az általuk vizsgált ország esetében kötelező az előmenetelhez valamilyen szervezett továbbképzésen való részvétel, és a pedagógusok többnyire anyagilag hozzájárulnak a továbbképzéseik költségeihez[201].

A folyamatos szakmai tanulás, fejlődés támogatásáról az Európai Bizottság közleményét idézi Major Éva tanulmánya[202]. A dokumentum egy olyan rendszer létrehozását sürgeti, amely magában foglalja a formális, az informális és a nem formális tanulás lehetőségeit, és amely az alapképzést követő tanári gyakorlatban

[199] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*
[200] Vámos G.: Szakpolitikai implikációk. 29.
[201] Uo.
[202] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 69 2019. 11. 07. 17:31:26

az egész pályafutás során teszi lehetővé a folyamatos szakmai továbbképzést. A tapasztalt tanárok részéről megvalósuló támogatást szükségesnek tartja nem csak a bevezető szakasz, hanem az egész pályafutás alatt. Szerencsés továbbá, ha az intézmény átfogó fejlesztési tervében megfogalmazottak illeszkednek a pedagógus továbbképzési szükségleteihez.

A folyamatos szakmai tanulásnak a jelen téma, a kezdő pedagógusok mentori támogatásának szempontjából lényeges elemei tehát a következők:

- a fejlődés a pedagógus egész pályáját magában foglalja,
- a tanárképzés, a betanulás időszaka és a pálya leghosszabb, ezt követő szakasza egy egységet képez,
- a szakmai feladatokra való felkészítés egyik eleme a pályakezdés időszaka, amely idején mind az egyéni utak bejárása, mind a támogatással megvalósuló programok helyet kapnak[203].

A bevezető szakasz támogatásának szükségességét számos európai uniós, elsősorban oktatáspolitikai dokumentum is említi. Az iratok szerint – összefüggésben a pedagógus pályát mint kontinuumot tételező elképzeléssel – a bevezető szakaszt a tanárképzésben elsajátítottakra építve, a pedagógus egész pályafutására kiterjedő képzésbe kell beágyazni, illetve fel kell készíteni őket egy a reflektív gyakorlatban megvalósuló, folyamatosan fejlődő pályafutásra[204]. Az Európai Unió Oktatási Bizottsága 2009. évi találkozóján megerősítette, hogy „*Még a legkiválóbb tanárképzés sem tudja mindazokkal a kompetenciákkal felruházni a tanárokat, amelyekre a pályájuk során szükségük lesz.* A tanári pályával szemben támasztott elvárások gyorsan változnak, ami új megközelítéseket tesz szükségessé. Ha egy tanár igazán hatékonyan akar tanítani, és a gyors társadalmi, kulturális, gazdasági és technológiai változások világában meg akar felelni a tanulók növekvő igényeinek, figyelembe kell vennie a saját iskolai környezetében vele szemben támasztott tanulási követelményeket, és *nagyobb felelősséget kell vállalnia saját fejlődéséért az egész életen át tartó tanulás jegyében,* amellyel frissítheti és fejlesztheti tudását és készségeit”[205]. A dokumentum (összhangban a korábban tett Uniós megállapításokkal) azt is leszögezi, hogy a kor kihívásainak megfelelő, és az egész életen át tartó tanulás koncepciójával összhangban lévő elgondolás szerint az erősen gyakorlatorientált tanári alapképzés és a bevezető

[203] Uo.

[204] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* 20.

[205] Az Európai Unió Tanácsa 2009: *A Tanács következtetései a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről,* Brüsszel, 2009. november 6., 7. http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=-HU&f=ST%2015098%202009%20INIT (Letöltés: 2015. április 12.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 70 2019. 11. 07. 17:31:26

támogatás, a folyamatos szakmai fejlődéssel együtt, képez egy egységet. Az elképzeléssel összhangban ezért az európai oktatási rendszereknek arra kell gondosan ügyelniük, hogy

- minden frissen végzett tanár részesüljön elegendő és tényleges támogatásban pályafutása első éveiben;
- olyan reflektív megközelítés támogatására ösztönözzön, amely a kollégákat munkájuk folyamatos értékelésére sarkallja;
- minden tanár rendszeresen kapjon visszajelzést a munkájáról, mely segítségével meg tudja állapítani, mire van szüksége a fejlődéshez, és az igények kielégítéséhez ezt meg is tudja tervezni;
- legyenek a tanároknak lehetőségeik ahhoz, hogy pályafutásuk alatt frissítsék, bővítsék, fejlesszék kompetenciáikat;
- ennek megfelelően legyenek a tanárok számára minőségi továbbképzések;
- mobilitási programok nyújtsanak lehetőséget arra, hogy a tanárok nemzetközi szintű csereprogramokban is részt vehessenek;
- mind a tanárok, mind az iskolavezetők ösztönözve legyenek a képzéseken, vagy pedagógiai kutató programokban való részvételre[206].

2008-ban az Európai Bizottság által létrehozott Tanárok és oktatók klaszterének tanácskozása során határozták meg a sikeres bevezető rendszer – korábban már bemutatott – kritériumait, mely első helyen említi a folyamatos szakmai fejlődést a pálya leghosszabb szakaszának megnevezéseként, illetve alapelvként rögzíti a három, egymástól tartalmilag és funkcióját tekintve elkülönülő szakasz (képzés, indukció és pályavitel) egységességét[207].

A folyamatos szakmai fejlődés a pedagógus gyakorlat megújítását, a tudás frissítését, új tanítási módszerek megismerését, innovációt, az oktatásban hasznosuló kutatások megvalósítását jelenti az európai gyakorlatban, összességében a tanári kar hatékonyabb tantestületté, tanulószervezetté válását, hiszen – mint azt a dokumentumok is leszögezték – a tanárképzés nem képes felkészíteni a tanárokat minden olyan kihívásra, amellyel pályájuk során találkoznak.

A folyamatos szakmai fejlődés valamilyen formájában való részvétel mint a tanárok számára előírt szakmai kötelesség, számos európai országban megjelent az Eurydice, az európai oktatási rendszerekkel kapcsolatos információk feldolgozásáért felelős szervezet 2009-es adatai alapján. Ugyanakkor a kimutatás szerint a bevezető szakasz támogatása az európai országok csak mintegy felében valósul meg. Problémaként említi (Nagy Mária 2004-es, magyarországi kutatásával egybehangzóan[208]), hogy ebben az időszakban *a kezdő tanárokat* (továbbra is) *„kész"*

[206] Uo.
[207] Stéger: A pályakezdő tanárok.
[208] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, 375–390.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 71 2019. 11. 07. 17:31:26

tanároknak tekintik[209]. A tanári életpályamodellek megalkotása felé mutat a dokumentumnak az a gondolata, hogy előnyt jelent a karrierben való előrelépésben, így a fizetések növekedésében, ha a tanárok anyagi juttatásban is részesülnek a pályán való további előrelépés, a folyamatos szakmai fejlődés révén.

A tanárok folyamatos szakmai fejlődésével kapcsolatban fogalmazódott meg 2010-ben az az Uniós elvárás, hogy az szervesen illeszkedjék mind az egyéni pályautakba, mind az intézményi fejlődésbe. Ennek egyik kulcstényezője az integrált, egész karrieren át tartó támogatás, melynek egyik eleme a hatékony, megfelelő feltételekkel zajló együttműködés, kollaboráció, és amely mind a tanítási, mind a tanulási eredményekben is mérhető. Megállapítást nyert továbbá, hogy a tanári kar egészének közös fejlődése hatékonyabb, mint az egyéni tanulás, ez megmutatkozik a tanítási gyakorlat, a pedagógus attitűdök, a nézetek formálása, a tanulókra irányuló fejlesztések, valamint az osztálytermi gyakorlat pozitív változásában, illetve magának a folyamatos szakmai fejlődésnek az irányában kialakuló pozitív attitűd változásában is[210]. Ezért a fejlődésről – a tanítás minőségének fejlődése érdekében is – minden tanár számára biztosítani kell a visszajelzést. A szakmai fejlődés útja ebben az értelmezésben is magában foglalja a pedagógus karrier minden állomását: a tanárképzéstől, a bevezető szakaszon át a pálya egészét[211].

Számos országban létező gyakorlat – a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójával összhangban – a pályakezdők támogatása az évezred tízes éveiben. Ha nem is azonos intenzitású programok révén valósul is meg, egymástól eltérően jogként vagy kötelezettségként vehető igénybe, valamint a módszerek és az időtartam tekintetében is mutatkoznak eltérések. A mentorálás helye, szerepe és tartalma az indukciós szakaszban – összefüggésben a különböző tanárképzési és pedagógus-életpályamodellekkel – épp ezért – nagy változatosságot mutat. Azonban, mint a támogatás egyik eszköze, a rendszer alapelemeként jelenik meg, függetlenül az azt megelőző tanárképzési program tartalmától, színvonalától, mind a személyes, mind a közösségi, mind pedig a szakmai támogatás szintjén[212].

A kutatások mellett, már láttuk, a szakpolitikában is egyre erőteljesebben jelent meg az a gondolat, hogy gyakornokok első három, pályán töltött évének tapasztalatai meghatározhatják a kezdő pedagógusok pályán maradását, valamint azt is, hogy kialakul-e a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos pozitív attitűdjük. Világossá vált, hogy „A mentori tevékenység jó hatású lehet a folyamatos

[209] European Commission 2009: *Key Data on Education.*
[210] General Teaching Council for England, 2005 in European Commission – Handbook 2010.
[211] European Commission – Handbook 2010.
[212] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* 20.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 72 2019. 11. 07. 17:31:26

szakmai fejlődés szempontjából is. A mentor és mentorált (gyakornok) ekkor közös tanulási folyamaton halad keresztül, amelynek a tanári identitás megerősítése illetve a folyamatos szakmai fejlődés támogatása a célja"[213].

A folyamatos szakmai fejlődés gondolata, illetve szakmai elvárása az angolszász szakpolitikában 2002-ben már megjelent mint a tudás fejlesztését, az iskolai munkát hatékonyabbá tévő tevékenységek összefoglaló megnevezése[214]. A nemzetközi példák közül a magyarországi előmeneteli rendszerre is ható mintát kiemelve, Angliában ugyanis közismerten nagy hagyománya van az oktatási rendszer folyamatos fejlesztésének. A folyamatos szakmai fejlődés során a pedagógusképzés (initial teacher education), a pályakezdés (induction) és a szakmai továbbfejlődés (professional development) hármasa tudatosan kapcsolódik össze[215].

A támogatás értelmezéseit a személyes és a szakmai életúton Rapos Nóra[216] tekintette át 2016-ban. A szerző a szakmai fejlődést dinamikus rendszerként tételezi, ahol a jelenség eltérő magyarázatai mögött különböző támogató rendszerek működését feltételezi. Az oktatáspolitikai értelmezéseket a rendszerszerűség[217], a folyamatjelleg[218], a szociális/közösség/intézményi meghatározottság mentén különíti el, és szintén kiemeli, hogy a pályakezdő szakasz, mint az FSZF (folyamatos szakmai fejlődés) egy jelentős periódusa, kiemelt helyet kapott az európai uniós szakpolitikában[219].

Összegezve, a gyakornokok támogatására létrehozott bevezető – indukciós – programok kidolgozását az a szemlélet is indokolja, amely a pedagóguspályát folyamatként képzeli el, és amely szerint a pedagógus életpálya különböző szakaszaiban szakmai és etikai elvárás is a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése (FSZF). A folyamat egyes szakaszai a képzés, ezt követően a bevezető szakasz, és a pálya további, aktív működési szakaszában a professzionális

[213] Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása;. Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása,* 10.

[214] D. Hustler – O. McNamara – J. Jarvis – M. Londra – A. Campbell: *CPD Review: Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development. Research Report,* Department for Education and Skills, No. 429, 2002. http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf (Letöltés: 2015. május 2.)

[215] Rapos Nóra: A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 47–87. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2013. január 17.)

[216] Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton, in Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje,* Budapest, ELTE Eötvös, 2016, 79–103.

[217] Caena, 2013, in Rapos: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton.

[218] Stéger, 2010.

[219] Rapos: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton, 80.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 73 2019. 11. 07. 17:31:26

működés. Hazai kutatások[220] szerint a pályakezdés időszaka a FSZF szempontjából is különösen érzékeny, ezért támogatandó periódus. A kutatási tapasztalatok és a pályát folyamatként tételező szemlélet jegyében a pálya minden szakaszában biztosítani kell tehát a fejlődéshez szükséges és megfelelő támogatást. A folyamatos szakmai fejlődés így magában foglalja a szervezett tanártovábbképzéseket, az önfejlesztést, az informális és nonformális tanulást, valamint a tanári tevékenységgel kapcsolatos reflexiókat, önreflexiókat. Érdemes hangsúlyozni a személyes felelősségvállalás és a felkészültségbeli hiányok motiváló erejét is az FSZF során, valamint, a kötet szempontjából igen lényeges gondolat, hogy a személyes és a szakmai identitás megformálásának elősegítésére a szakmai fejlődésnek érintenie kell a *személyes dimenziót* is. Fontos továbbá, hogy a tanulási eredmények *a szervezet szintjén* is megjelenjenek, ne váljék a tudás a pedagógus informálisan megszerzett, nem szervezeti szinten hasznosított tudásává[221].

A kezdő tanárokat támogató *bevezető szakasz* mind elméleti, mind szakpolitikai alapokon is felfogható az alapképzés, felkészülés időszaka és a professzionális működés közötti perióduskénti. A folyamatos szakmai fejlődés – mint a fejlődés iránti egyéni elkötelezettség és szakmai követelmény – a pályán való előrehaladás biztosítéka is lehet. A bevezető programok ebben az értelemben a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződés elősegítőjeként is értelmezhetőek. A támogatásban a pedagógusokon és a különböző intézményeken kívül kulcsszerepet játszik az intézmény vezetője és a vezetői stáb, a munkaközösségek, valamint a tanárokat képző intézmények, oktatók is, akiknek – számos tevékenységük mellett – funkciójuk van például a mentorok képzésében is.

A kezdő pedagógusokat támogató szereplők tevékenységeinek összekapcsolása hatékonyabbá teheti a folyamatos szakmai fejlődés gyakorlati megvalósulását is. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének témáját kutató hazai vizsgálatokról szólva Sági Matild és Szemerszki Marianna munkáit mutatja be tanulmányában Rapos Nóra[222]. A FSZF szempontjából a kutatók szerint is az egyik *hangsúlyos szakasz* a 0–3 évig terjedő periódus, amely még jobban aláhúzza az ebben az időszakban megfelelő támogató rendszer kidolgozásának szükségességét,

[220] Uo.

[221] Uo.

[222] Sági Matild: Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére, in Sági Matild (szerk.): A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa, Budapest, OFI, 2015, 10–33. in Rapos
Szemerszki Marianna: A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései, in Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa,* Budapest, OFI, 2015, 34–56., in Rapos

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 74 2019. 11. 07. 17:31:26

ezért – ismét e kötet témájába vágóan - fontos további elvárás lehet a kezdők személyes támogatását biztosító szakemberek, *a mentorok* kompetenciáinak leírása is.

1.2.3. A pedagógus pályakezdés

A kezdő pedagógusok támogatásának rendszer szintűvé válásában – a gyakornok, a gyakornoki szakasz meghatározása, a pályakezdők problémáinak összegzése, a szakértelem fejlődésének leírása, a szisztematikus támogatás szükségességének artikulálása, a pályakezdők támogatásának a folyamatos szakmai tanulás gondolatkörébe illesztése után – előrelépést jelentett az Európai Bizottság 2013-as dokumentuma, mely, kapcsolódva a korábban megjelent ajánlásokhoz és a szakma kutatási eredményeihez, a tanárokat és a képzőket megerősítő céllal határozta meg a tagállami szintű feladatokat. Ezek a következők:

- az elvárt tanári kompetenciák meghatározása és a megfelelő feladatok elvégzése a tanári karrierutak meghatározásában;
- a tanárok toborzásának újratervezése a legjobbak pályára vonzásához;
- rendszerszerű bevezető programok biztosítása a kezdő tanárok számára;
- a tanártovábbképzések áttekintése a tanárok kollaboratív, egész pályán átívelő tanulásának biztosítására;
- a tanárok fejlődése értékelésének megalapozása a teljesítményükre adott visszajelzésekkel.

Fenti célokhoz illeszkednek továbbá az iskola vezetését és a tanárképzőket megerősítő, Bizottsági szinten zajló feladatok is. Ezek többek között az Education and Training (Oktatás és képzés 2014–2020) program olyan akcióira vonatkoznak, amelyek az előbbi gondolatok kiterjesztésével, rendszerszintű és multiplikációs hatással lehetnek[223].

A szakmai fejlődés szakaszainak feltárása és az élethosszig tartó tanulás fogalmának bevezetése átalakította az európai gyakorlatban a pedagógus pályáról való gondolkodást. Más szakmákhoz hasonlóan, a pedagógus mesterségben is megjelent a folyamatos szakmai fejlődés fogalmával együtt a pályakezdésnek a pálya külön egységeként való értelmezése. A folyamatos szakmai fejlődés folyamata mint a természetes tanulási tapasztalat és a tervezett, a szakmai megújulást célzó tevékenységek összessége a tanárképzést, a bevezető szakaszt és a pálya egész tartamát magába foglaló eszme és gyakorlat lett. Ez a gondolat abból a felismerésből táplálkozik, hogy a képzésből kikerülő pedagógusok nem kész szakemberek, hanem gyakorlott pedagógussá, szakértővé válásuk átmeneti

[223] European Commission – Handbook 2010.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 75 2019. 11. 07. 17:31:27

szakaszaként értelmezhető a tanárképzés befejezését követő, úgynevezett bevezető szakasszal. Ez a gondolat úgy is értelmezhető, hogy a szakma tanulásának nem befejező periódusa az alapképzés elvégzése. A bevezető szakasz külön egységként kezelése a pálya többi elemétől, a pedagógus életpálya, pedagógus karriertervezés szempontjából is jelentőséggel bír.

1.2.3.1. A pályakezdés problematikája – a kezdő pedagógusok nehézségei

A pályán maradást döntően meghatározza az első években szerzett tapasztalat. A szakirodalom szerint a pályakezdő tanárok gyakran *gyakorlati sokk*-ként élik meg a felsőoktatásban elsajátított elméleti tudás és az iskolai-osztálytermi gyakorlat között feszülő ellentmondásokat. Fontos megtartó elem lehet ebben az időszakban a tapasztalt tanárok segítségnyújtása, a mentorálás, amely – a pályakezdők önállóságát meghagyva – folyamatos támogatást jelent az első év(ek) során[224]. A pályakezdés időszakának másik jellemző vonásaként definiált, ma már jelképessé vált *„valóságsokk"* kifejezés (shock of reality) a hatvanas években jelent meg. Olyan, a pályakezdőket érő hatásként írták le, amellyel kezdőként nem tudnak megbirkózni, ezért (egy az úszásból vett metaforával) két választási lehetőségük van: a figyelem és a segítség hiányában vagy elmerülnek, vagy úszni kezdenek (sink or swim)[225]. A meghatározás – talán nem véletlenül – hasonlít a *fight or flight* angol kifejezés tömörségére és alliteráló voltára, mely a *küzd vagy menekülj* – reakcióban a stresszre adott válasz (a valóságsokk kifejezés is folyamatos stresszhatást érzékeltet) szintén emblematikus kifejezésévé vált. A pályakezdők naivitásának érzékeltetésére Bush Dewey nevének szellemes felhasználásával használja a *Dewey eyed* (vö.: dewy eyed 'naiv, ártatlan, gyermeki') kifejezést is.

Lortie a kezdő tanárok szocializációs folyamatát Robinson Crusoe-effektusként írja le - korábban, a szakértelem kialakulásának első fázisa metaforikus illusztrálásaként már megjelent a dolgozatban a kifejezés. A kezdő tanár helyzetét a valósággal való találkozásban egy szintén végletes „sink or swim", elmerülsz vagy úszol (magyarban: megszoksz vagy megszöksz) helyzetként, siker vagy elbukás vékimenetelű szituációba lökésként értelmezi (ehelyütt még a boszorkánypróbákra, a túlélésre is utal a kifejezés). E körülmények között a kezdő tanár – a szakmai kommunikáció hiányában – az eredmények elmaradását saját

[224] Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[225] Robert N. Bush: The formative Years. The Real World of the Beginning Teacher, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City, 1966, 1–15., 15. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf (Letöltés: 2015. április 14.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 76 2019. 11. 07. 17:31:27

szakmai kompetenciája hiányának, gyengeségnek értelmezheti[226]. A pályakezdő pedagógusokat érő hatásra angol és német szakirodalom alapján a reality shock kifejezést Veenman is említi[227]. A kifejezés szinonimái német nyelvben is a gyakorlati sokk, az képzés során formálódott ideák és a valóság találkozásának drámai, olykor traumatikus élménye köré összpontosulnak (Praxisshock, Reinwascheffekt[228]), melyben a próbálgatásos tanulás (personal trial and error) jellemzőbb, mint a megfontolt pedagógiai gyakorlat adaptálása[229]. Veenman munkájára hivatkozva sorolja fel Imre Nóra a valóságsokk jeleit. Ezek: a problémák szubjektív érzékelése, a viselkedés megváltozása, a konzervatív attitűd felé való váltás, a labilitás-stabilitás dimenziójában, vagy az énképben érzékelhető személyiség-változás, majd a tanári pálya elhagyása[230]. Caroline Rizza a *'practice shock'* kifejezéssel gyakorlati sokk-ként említi a jelenséget, mely a tanárképzési tartalom és az első osztálytermi tapasztalatok ellentmondásában jön létre[231]. A szerző szerint ebben az időszakban olyan túlélési technikákat kell megtanulniuk a kezdőknek, amely felkészítő programjuknak nem képezte részét.

A kezdés időszakára Corcoran is jellemzően a túlélés, illetve annak hatására az átmenet sokkja (transition shock) kifejezést alkalmazza[232], mely a képzésből a tanítás gyakorlatába való átmeneti helyzetet, annak benyomásait jellemzi. Az átmenet (transition) a diáklétből a pedagóguslétbe való átnövést jelenti, azt az időszakot, amelyben a képzést elhagyó kezdő tanárok rendszeresen kudarcot vallanak, és amely okaira a szerző szerint a tanárképzés nem tud kielégítő magyarázatot találni. Az átmenet sokkját Corcoran a személyes elvárások és a valóság kontrollálhatatlan erőivel való összeütközés összeegyeztethetőségének hiányában látja. Az ellentmondás alapja szerinte az, hogy a kezdő pedagógusok a felkészültségük kielégítő voltában hisznek, abban, hogy eléggé kompetensek és hatékonyak. A valóság azonban ezzel szemben az, hogy – mint minden szakmában – vannak a mesterségnek olyan elemei is, amelyeket csak a gyakorlatban lehet elsajátítani. Ez vezet Corcoran szerint a kezdőknél a „nem tudás állapotához", amely értelemszerűen összeütközésbe kerül a jól felkészült szakember

[226] Lortie: The Robinson Crusoe model; Uő.: *Schoolteacher: A sociological study.*

[227] Szivák: A kezdő pedagógus, 5.

[228] P. Smagorinsky – N. Gibson – S. T. Bickmore – C. P. Moore – L. S. Cook: Praxis Shock: Making the Transition from a Student-Centered University Program to the Corporate Climate of Schools, *English Education,* April 2004. 214–245. http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/EE/EE0363Praxis.pdf (Letöltés: 2015. március 27.)

[229] James Calderhead: The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach, in J. Calderhead (ed.): *Teachers' Professional Learning,* London, The Falmer Press, 1988. 51-64.

[230] Szivák: A kezdő pedagógus; Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.

[231] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.

[232] Ellen Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox, *Journal of Teacher Education,* 32, 3, May–Jun, 1981, 19–23.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 77 2019. 11. 07. 17:31:27

önmagáról alkotott képével, illetve azzal az elvárással, hogy ugyanakkor kompetensnek és magabiztosnak tűnjenek (ez az elvárás utóbb, a másodkutatás során szintén igen markánsan, a kutatásokat igazolva megjelent néhány mentornál és gyakornoknál is). A dilemma abban rejlik, hogy beismerje-e, feltárja-e a kezdő, amit nem tud, vagy tegyen úgy, mint aki mindent tud. Előbbi ugyanis a sérülékenység felfedésével, utóbbi a hiba elkövetésének veszélyével jár[233]. Valójában ez a sokk természetes, és minden átmeneti fázisra jellemző. A jelenséget azonban az a teljes szakértelem azonnali elvárása miatt nem veszik figyelembe a pályára kerüléskor. A Corcoran által „kettős kötés"-nek nevezett jelenség lényegét az az ellentmondás adja, hogy a belső bizonytalanság érzése közben a kezdőnek pedagógusként uralnia kell a helyzetet. Mint a pályák többségénél, a szakmával való találkozás stressze és bizonytalansága bevezető programok segítségével a szerző szerint is csökkenthető lenne[234].

Hermanowicz[235] megközelítésében a valóságsokk jelensége a kezdő tanárok *elvárásai és a valóság* találkozása metszetében ragadható meg. Ennek már a múlt század hatvanas éveiben bemutatott jellemzői az irreálisan megterhelő tanítási és tanterven kívüli feladatok, az iskolai adminisztrációs személyzettel, a kollégákkal való szegényes kapcsolatok, a fegyelem fenntartásának nehézségei és a nehézségek megoldása közben érzett magány mentén ragadhatóak meg. Valódi szakmai kommunikáció helyett az elmélet és gyakorlat egysége céljából nyújtott akadémiai tudás, valamint a kielégítő szakmai anyagok jelentették a szakmai támogatást a kezdő tanárok tapasztalatai szerint.

Young és Beverly[236] kutatása szerint a kezdő pedagógusok *problémarangsor*ában a módszertani felkészületlenséget a fegyelmezési problémák, majd a beilleszkedési nehézségek követik. A pályakezdést emellett magas bizonytalanságérzés jellemzi[237]. Blase és Huberman[238] vizsgálatában a megkérdezetteknek több mint egyharmada krízisekkel élte meg a pályakezdését, az első évet félelemmel, pszichikai és fizikai kimerültséggel írta le több mint a felük.

[233] Carol S. Weinstein: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education,* Vol. 4, No. 1, 1988, 31–40. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.6416&rep=rep1&type=pdf (Letöltés: 2015. május 23.)

[234] Corcoran: Transition Shock. The Beginning Teacher's, 19–23.; Stephanie Meadows: *A Real-world shock. Transition shock and its effect on new interpreters of American Sign Language and English,* Master's Theses submitted to Western Oregon University, 2013. http://digitalcommons.wou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=theses (Letöltés: 2015. május 22.)

[235] Henry J. Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25. 1965, New York City, 1966, 15–26.

[236] Szivák: A kezdő pedagógus, 7; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

[237] Uo.

[238] Uő.: A kezdő pedagógus.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 78 2019. 11. 07. 17:31:27

Bents és Rippel[239] a valósággal való találkozás sokk-szerű tapasztalatának okaként a szakma sajátosságait, valamint az oktatási problémák mellett a tantestületet nevezte meg. A kezdő pedagógust érintő hatásokat vizsgálva számos olyan kontrasztos jelenséget tárt fel, mely kognitív disszonanciát okoz: a szakmai autonómia ellentmondásosságát, a demokratikus elvek megvalósításának nehézségeivel szemben az autokratikus nevelési attitűd kényszerű megjelenését, a csoportos tanulás és az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtése közötti nehézséget. Érdekes összefüggés, hogy az iskola innovációkkal szembeni ellenállásának okaiként Gerevich József az iskola belvilágát az iskolai mentálhigiéné szemlélete felől megközelítve is hasonló jelenségekre hívta fel a figyelmet[240]. Külön nehézséget jelent a témával foglalkozó szerzők szerint, hogy a felsorolt ellentmondásokat sok esetben támogatás nélkül kell a kezdő pedagógusnak megoldania. Veenman[241] számos kutatási eredményt áttanulmányozva vette számba a pályakezdőket érintő legsúlyosabb nehézségeket, kihívásokat. Ezek: az osztálytermi fegyelem megtartása, a tanulók motiválása, az egyéni különbségek figyelembe vételének szükségessége, a tanulók munkáinak értékelése, a szülőkkel való kapcsolat tartása, az osztálytermi munka szervezése, az elégtelen vagy nem megfelelő tananyag és a foglalkozás az egyes tanulók problémáival. Értelmezésében a valóságsokk kifejezés drámai, olykor traumatikus élményt jelent, jellemzője a küldetéstudat találkozása a kemény és nyers valósággal, valamint a csalódottság érzése akkor, amikor a kezdők idealisztikus elképzelései nem találkoznak a realitással.

Halford[242], a kezdő tanárok tapasztalataira utalva, a tanári pályát egyenesen olyan szakmának nevezi, mely *„megeszi fiataljait"*. A tanár magányossága és a tapasztalatlanságból fakadó problémák feltárásától való félelem szerinte tovább növelhetik a kezdők elszigeteltség-érzését. A pedagógusszakma bizonyos gyakorlati elemei ugyanakkor, mint mondja, kizárólag a pályavitel során sajátíthatóak el. A felkészültség főbb nehézségei a szerző szerint a következő tartalmi kategóriákba sorolhatók:

- „a tanulócsoportokat alkotó tanulók eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;
- a fegyelmezéssel kapcsolatos nehézségek;
- a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve az adaptációs készség hiánya;

[239] Uo., 5.

[240] Gerevich József: Iskolai mentálhigiéné, in Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné,* Animula, Budapest, 1997, 35–51.

[241] Veenman: Perceived Problems of Beginning; Szivák: A kezdő pedagógus, 5.

[242] J. M. Halford: Easing the Way for New Teachers, *Educational Leadership,* February, Volume 55, Number 5, 1998, 33–36. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Easing-the-Way-for-New-Teachers.aspx (Letöltés: 2014. április 15.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 79 2019. 11. 07. 17:31:27

– a személyes és szakmai kapcsolatok alakulása a szervezetben (kollégákkal, szülőkkel), a beilleszkedés kérdései;
– a túlterhelés (adminisztráció, osztálylétszámok, osztályfőnöki munka) és a szervezés problémái;
– a tanácskérés–tanácsadás, s reális ön- és tevékenységértékelés támogatásának hiánya[243]".

A pedagóguskutatásokban tehát a pedagógusok jellemző tulajdonságainak listaszerű bemutatását, személyiségük vizsgálatát a pedagógustevékenységek leírása, majd a pedagógusok gondolkodása és döntéshozatali mechanizmusaik működésének vizsgálata követte. Később fordult az érdeklődés a kezdő és tapasztalt tanárok működésének kutatása felé, a szakértővé válás szakaszainak bemutatásával egyidejűleg a szakma tanulásának irányába[244]. Ez, a kezdő pedagógusok problémáinak érzékelését követően, egyértelműen a feltárás igénye, majd az okok keresése felé fordította a kutatói figyelmet. A pályakezdés időszakát a kutatók szerint a tanítás valóságával való szembenézés keltette erős, és sokszor negatív érzelmi hatások, valamint a túlélési ösztön megjelenése jellemzik. E tapasztalatok során a segítő odafordulás, a gondoskodó kísérés, az elfogadó attitűd, a személyes és érzelmi támogatás – számos kutatással egybehengzóan – megtartó erejű lehet A szakmai segítségadás mellett, e magatartás, attitűd forrása, a személyes identitás formálója a folyamatos szakmai fejlődés igényének támogatásán keresztül a mentor.

1.2.3.2. A pályakezdés problematikája – a korai pályaelhagyás okainak kutatása

A pedagógus pályakezdés mint a szakma gyakorlásának egy külön szakasza, a *pályakezdő pedagógus* fogalma, mint láttuk, a múlt század hatvanas–hetvenes éveiben jelent meg az amerikai pedagóguskutatás szakirodalmában és a gyakorlatban. A gyakorlati sokk jelenségének értelmezése során amerikai oktatási szakemberek, kutatók már felhívták a figyelmet a pályakezdők helyzetén való változtatás szükségességére is a bevezető szakasz fejlesztésével, és szakszerű támogatás nyújtásával[245]. Ebben az időszakban figyeltek fel a pályát kezdőként elhagyók magas számára is[246]. A problémát hamarosan az iskolai tanulmányaikat

[243] Szivák: A kezdő pedagógus, 6 - 7.
[244] Uo.
[245] D. D. Darland – Roy A. Edelfelt: Introduction, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York, 1966, 7–9.
[246] Bush: The formative Years.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 80 2019. 11. 07. 17:31:27

idő előtt abbahagyó diákokéhoz hasonlóan jelentős és megoldandó kérdésnek tekintették. A pálya elhagyását – vagy a pályán maradást – befolyásoló tényezőkként számos jelenséget azonosítottak, így:

- a felkészítettség fokát,
- a megfelelő tananyagot,
- a befogadó intézménynek a tradicionális megoldások és az újító szándék irányába megmutatkozó attitűdjét,
- az idősebb kollégák kompetens segítőkészségét (például a tervezés során vagy óralátogatások és megbeszélések formájában),
- az adminisztrációs terheket és
- a fegyelmezést, illetve
- az intézményen kívüli képzések lehetőségének hiányát ismerte fel Bush[247] és Kaufman[248].

Már ekkor felvetődött a tanárképző intézmények oktatóival való szakmai kapcsolat folyatásának jelentősége, mely először a problémák feltárásával indult. Fél évszázaddal ezelőtt a kutatók azt feltételezték, hogy a problémák oka a különböző iskolatípusok (alsó-, vagy felsőoktatás) eltérő kihívásaiban keresendő, a nemek arányában kifejezhető diszkriminációban (több férfit foglalkoztatott a felsőoktatás és több női munkaerőt az alsóbb évfolyamok), továbbá a kisgyermekes nők számára a rugalmas munkaidő hiányában rejlik, illetve az elméleti tudás és a gyakorlat viszonyában ragadható meg[249]. Ez utóbbival kapcsolatban azt állapították meg, hogy az elmélet és gyakorlat ellentmondásában az ok nem az elméleti problémákra vezethető vissza, hanem abban a *szemléletben* rejlik, amely a felsőoktatás oktatói és az oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok oktatásról vallott nézetei, az egyetemi és az intézményi feltételek, tapasztalatok (elméleti oktatás és osztálytermi gyakorlat) között húzódik. Az elméleti szakemberek a kutatás és képzés között emelkedő falnak a kollaboráció révén megvalósítható lebontása szükségességét hangsúlyozták. Ennek egyik eszközéül például – a Stanford Egyetem 60-as években zajló gyakorlatához hasonlóan – videofelvételek használatát javasolták a gyakorló tanítás elemzésében. 12 állam, 312 kezdő tanárával készült interjú során a következő, általánosítható tapasztalatok rajzolódtak ki a hatvanas évek amerikai kezdő tanárainak problématípusaiból:

1. a felsőoktatási képzés és a gyakorlat kapcsolata (teoretikus tudás közvetítése, a gyakorlati képzés elégtelensége);

[247] Uo.

[248] Bel Kaufman: Up the Down Staircase, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25 1965, New York City, 1966, 26–34.

[249] Bush: The formative Years.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 81 2019. 11. 07. 17:31:27

2. az elvárások és az első tanítási év tapasztalata (elégtelen gyakorlati tudás, a tanulók érdektelensége, sok adminisztrációs tevékenység , nem a tanítással összefüggő feladatok, fegyelmezési problémák, kollégák közötti, nem kollegiális magatartás);
3. képzési programok (elérhetetlenség vagy nem megfelelő színvonal, segítő, támogató személyek hiánya);
4. kapcsolat a kollégákkal és az adminisztráció munkatársaival (támogató kollégák jelenléte, ugyanakkor klikkesedés megtapasztalása);
5. az iskolai és a közösségi légkör (intellektuálisan ösztönző, azonban a kulturális különbségek áthidalása a szülőkkel nehézséget jelent)[250].

Dan Lortie[251] a tanárszereppel való találkozás hatásait: a pedagógusnak a szakmája gyakorlásához alapvetőnek és fontosnak tartott készségeket, és a szakma műveléséhez szükséges kompetenciák elsajátításáról vallott nézeteket tekintette át vizsgálatában. A szerző a kezdő tanárt olyan tanulónak tekinti, aki – legalább tízezer, tanításban eltöltött kontaktóra után – a legtöbbet a tanárokat jellemző tevékenységekről tudja, többet, mint a más pályákra készülő jelöltek. Megállapításai szerint – egyes technikák megjegyzésével, a tanítás módszereinek ellesésével, melyeket utóbb, a pályavitel során a gyakorló tanár maga is alkalmaz – már a tanulók korai, iskolai tanuló éveiben megkezdődik a felkészülés pedagógus mesterségre. Lortie szerint a generációkon átívelő hatások megfigyelésére eddig kevés figyelem irányult – utóbbi megállapítása a mentorok mintaadó hatását is különösen jelentőssé teheti.

A szakmai szocializációs folyamatok vizsgálata során a szerző kimutatta, hogy a pályavitel megkezdésekor általánosan jellemző negatív változás nem a feladatok nehézségével kapcsolatos, hanem a hozzájuk való *viszonyulásban* gyökerezik. Ez a gondolat a *gyakornoki viszonyulások* és a *mentori attitűdök* összefüggéseiben különösen figyelemre méltó. A pályakezdés időszakára jellemző ugyanis a tanítás közben kialakuló magányérzés, a kollegiális kapcsolatok kis száma és marginális jelentősége miatt az izoláció, mely, a szerző megfigyelései szerint, az amerikai kezdő tanárra fokozottan érvényes. A pályakezdők a kutató szerint ugyanis a tanítást támogatás, látogatások és megfigyelés nélkül végzik (unaided, unvisited, unobserved). Érdekes ugyanakkor, hogy ezt az izoláltságot ők gyakran függetlenségként élik meg, és így méltányolják is. Lortie kutatásai szerint a kezdő pedagógusok az interperszonális kompetenciák fejlesztése mellett a

[250] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers.
[251] Lortie: The Robinson Crusoe model.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 82 2019. 11. 07. 17:31:27

mások tanítási szituációban való megfigyelését, valamint a gyerekek iskolán kívüli, családi helyzetben zajló megismerését tartották még a kezdeti nehézségek leküzdésében említésre méltónak.

Arthur T. Jersild[252] a kezdő tanárok nehézségei között szintén a szakmai segítség, a támogatás hiányára, valamint újdonságként az az önismeret jelentőségére, mint a tanításban kulcsfontosságú tényezőre hívta fel a figyelmet. A téma szempontjából különösen releváns nézetei szerint *minden tanulás egyben önmegismerés* is, és az önmagunkról való tudásban mindannyian úttörők vagyunk. A magunkról való tudás leginkább magántermészetű eleme *az érzelmek és az attitűdök* területe, amelyek feltárása, a szakmai és személyes fejlődés támogatása *az önismeret szélesítésével érhető el*. Ennek, Jersild szerint, lehetőséget kellene biztosítani a tanárképzési kurzusok között is.

A pályaelhagyás okainak feltérképezése mellett Lortie[253] javaslatokat is megfogalmazott a nehézségek enyhítésére. Ezek szerint a legalapvetőbb a bizalom légkörének megteremtése lenne az intézményben izoláltan működő pedagógusok között. A folyamat támogatása például az egymás munkájának megfigyelésére biztosított lehetőségek létrehozásával realizálódhat. Szükségesnek látná továbbá Lortie a kezdő tanárok feladatokba való bevezetésének lelassítását, és egy idősebb kolléga támogató jelenlétét legalább fél éven keresztül. Javaslatai szerint – tekinthetjük ezt az életpályamodell egy korai megfogalmazásának is – más szakmákhoz hasonlóan, a tanári karrierben is érdemes lenne megteremteni az előrelépés lehetőségét néhány pedagógus fokozat, szakmai szint kimunkálásával. A szerző gondolatai, Lortiéival együtt, szintén *az attitűdök megismerése,* az önismeret szélesítése révén létrejövő támogatás jelentőségét húzzák alá.

Weinstein kutatása azoknak a kezdőket jellemző elvárásoknak a természetével foglalkozik, amelyeket a kutatók *irreális optimizmusként* (unrealistic optimism) definiáltak[254]. Weinstein szerint ugyanis, a valóságsokk jelenségének vizsgálata addig nem tekinthető lezártnak, amíg nem ismerjük annak a *tartalmát,* azt, ahogyan a leendő tanárok a tanári pályára tekintenek. A szerző ezért a jelenségek leírását, azok számba vételét követően a szakmai személyiség mélyében rejlő, a cselekedeteket, vélekedéseket meghatározó pszichikus (mentális és személyes) konstrukciók[255], a nézetek kutatását jelölte meg további feladatként. Szerinte a probléma ugyanis abban rejlik, hogy míg a tanítással kapcsolatos irreális elvárások

[252] Arthur J. Jersild: Behold the beginner, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25 1965, New York City, 1966, 43–54. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf (Letöltés: 2015. április 14.)

[253] Lortie: The Robinson Crusoe model; Falus: A pedagógussá válás folyamata, 359–374.

[254] Weinstein: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching.

[255] Bárdossy Ildikó – Dudás Margit: *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs., 2011

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 83 2019. 11. 07. 17:31:27

általánosak, addig a kezdő tanárok saját képességeikről alkotott elképzelései egyediek. Az *irreális optimizmus* mint konstrukció, elsősorban az egészségpszichológiában ismert jelenség, és azzal, az egyébként az élet viteléhez alapvetően szükséges hittel hozható összefüggésbe, amely szerint ami mással igen, az *velem nem történhet meg*. Kapcsolatban áll az optimizmusra való hajlammal, a korábbi tapasztalatok kivetítésével a jövőbeli sebezhetőség elkerülésére, és abban a hitben gyökerezik, hogy *ami eddig nem, az később sem történik meg*. Weinstein vizsgálata szerint az irreális optimizmus a kezdő tanárok tanítással kapcsolatban megjelenő elképzeléseiben is jelentős szerepet kap. Eszerint a nézet szerint *a kezdő tanár mint egyén, jobban fog teljesíteni, mint a pedagógus átlag*. Lanier és Little kutatásaira hivatkozva, az irreális optimizmus egyik elemeként azt, az egyébként a képzés sugallta nézetet nevezi meg Weinstein, amely szerint *tanítani akárki tudhat*[256]. Az irreális optimizmus második okaként a szerző az iskolában eltöltött kontaktórák tapasztalataira utal. Ez alakíthatja ki azt a nézetet, hogy *aki egyszer tanuló volt, az tanár is lehet*[257]. Harmadsorban maga a tanárképzés rombolja a tanári munka reputációját azzal, hogy azt sugallja, ha *megfelelőek a módszerek, bárkinek bármi megtanítható*[258]. Negyedszerre, mondja Weinstein: addig, amíg nincsenek a tanárrá válás tudásbeli feltételei nyilvánosan is kimondva, bárki azt gondolhatja, hogy *aki jól kijön a fiatalokkal, az már tanítani is tud*. Végül, jegyzi meg a kutató, a képzésben kevés lehetősége van a hallgatóknak mindazon elképzelések, nézetek, tapasztalatok megosztására, megbeszélésére, amelyeket fentebb bemutatott. A fenti nézetek, mint az irreális optimizmus elemei, Weinstein vizsgálata szerint szoros összefüggésbe hozhatóak a realitás-sokk megjelenésével a pályakezdés időszakában, de kihatással lehetnek akár a hallgatók tanárképzéssel kapcsolatos elképzeléseire, azzal való viszonyukra is. Részletes vizsgálatuk, mondja, majd megfelelő módszerek kidolgozása a kezelésükre azonban még várat magára[259]. A kezdő nézetek feltárásának kutatásával később Wubbels[260] és Calderhead[261] is foglalkozott. A szakmai személyiség mélyebb rétegei felé való tájékozódás kapcsolódik a korábban már említett, Lynn Thomas és Catherine Beauchamp nevéhez fűződő kutatáshoz, melynek során a szerzők a kezdő tanárok szakmai identitásának változására fókuszáltak[262].

[256] Weinstein: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching.
[257] Lortie: The Robinson Crusoe model.
[258] Weinstein: Preservice teachers' expectations about.
[259] Uo.
[260] T. Wubbels: Taking Account of Student Teacher's Preconceptions, *Teaching and Teacher Education*, 2. sz., 1992, 137–149. https://eric.ed.gov/?id=EJ449363 (Letöltés: 2016. május 9.)
[261] James Calderhead: Teachers: beliefs and knowledge, in D. C. Berliner – R. C. Calfee (eds.): *Handbook of Educational Psychology,* New York, Macmillan, 1996, 709–725.
[262] Lynn Thomas – Catherine Beauchamp: Understanding new teachers' professional identities through metaphor, *Teacher and Teacher Education*, 27, 2011, 762–769. http://www.britanico.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 84 2019. 11. 07. 17:31:28

A magyar kutatók közül Golnhofer Erzsébet és Nahalka István[263] kutatásait követően, az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetének munkacsoportja szélesítette ki a nevelési nézetekkel kapcsolatos kutatásokat. Nahalka István foglalkozott tanulmányában a nevelési nézetek feltárásának módszertani megfontolásaival[264]. Falus Iván[265] is felhívta a figyelmet a képzésbe belépő hallgatók nézetrendszerének, értékelő rendszerének fontosságára, Szivák Judit egyik kutatási területe is a kezdő tanár problematika[266]. Dudás Margit[267] Pécsett végzett kutatást ebben a témában, Bárdossy Ildikó és Dudás Margit dolgoztak ki[268] tanári mesterképzést bevezető programot „Pedagógiai nézetek" címmel, majd Bárdossy, Dudás, Pethőné és Priskinné foglalkozott a kritikai gondolkodás fejlesztésével pedagógusok és pedagógusjelöltek körében[269]. A pedagógusokkal és pedagógusjelöltekkel kapcsolatos magyarországi nézetkutatásokat Kálmán Orsolya tekintette át[270] .

Berliner[271] a tapasztalat, a pedagógiai tudás, a tanítás képessége és a szakmai teljesítmény közötti összefüggést hangsúlyozza. A szakértelem kialakulásával és szakaszolásával kapcsolatban már ismertetett kutatásai szerint a kezdő tanároknak 5 évre van szükségük ahhoz, hogy haladó szintre lépjenek[272]. A szerző Lopeznek 6000 tanár bevonásával folytatott vizsgálatára utal, amikor kijelenti, hogy a tanárok körülbelül 7 év elteltével tudják maximalizálni diákjaik teljesítményét. Ebből azt a következtetést vonja le Berliner, hogy a

cl/pdf/Thomas_Beauchamp_2011.pdf (Letöltés: 2013. május 22.)

263 Golnhofer – Nahalka (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.*

264 Nahalka István: A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások, *Iskolakultúra,* 13, 5. sz., 2003, 69–75.

265 Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra,* 11, 2. sz., 2001, 21–28; Uő.: A pedagógussá válás folyamata, 359–374.

266 Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): Didaktika.

267 Dudás Margit: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei, *Pedagógusképzés,* 3, 2005, 23–43; Uő.: *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása,* Számítógépes program, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2006, 145; Uő.: Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása, in Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata,* Budapest, Gondolat, 2007, 46–120.

268 Bárdossy – Dudás: *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára.*

269 Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei,* Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára, Pécs–Budapest, Pécsi Tudományegyetem, 2002.

270 Kálmán Orsolya: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban, in Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. *Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére,* Eger, Líceum Kiadó, 2013, 81–104.

271 David Berliner: Expertise: The wonders of exemplary performance, in Mangier, J. N – Block, C. C. (eds.): *Creating powerful thinking in teachers and students,* Forth Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1994, 161–186.

272 Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 85 2019. 11. 07. 17:31:28

pedagógus pálya túlságosan komplex ahhoz, hogy gyorsan elsajátítható lehessen. A tapasztalatokból levont tanulságokat követően – már a lehetséges megoldás felé fókuszálva – saját, kezdő tanárok számára nyújtott programjuk célja ezért az lett, hogy átsegítsék a pályakezdőket az első két tanítási év során a *felsőoktatási képzés és a tanítás realitása közötti szakadékon* (BEST – Beginning Educator Support Team program). Berliner meglátása szerint az egyetemi képzésen szerzett elméleti tudás és az osztálytermi gyakorlat közötti átmenet *elhivatott mentorok* segítségével valósulhat meg. (Ugyanez a gondolat fogalmazódott meg az Amerikai Tanárképzők Szövetsége 1966-os tanácskozásán is.) A pályán töltött első 5 évig terjedő vizsgálatukban azt is kimutatták, hogy ezen idő elteltével korábbi, támogatásban részesült diákjaik 70%-a még mindig tanított. A tanárrá fejlődés folyamatában a szakértővé válást a szerző az *elköteleződés* mellett – mely ismét az attitűdök lényeges szerepét elővételezi –, a megfontolt gyakorlással hozza kapcsolatba, inkább, mint a természetes tehetséggel. Ericsson and Smith[273] nyomán a tudatos alkalmazás (deliberate practice) fogalmára utal, és a szakértővé válás egyik aspektusaként a párban, coach visszajelzései mellett végzett gyakorlati munka fontosságát emeli ki.

A pályakezdők számára további nehézségeket jelent, hogy – az európai uniós dokumentumok is hivatkozzák ezt a megállapítást – ez az időszak átmenet a képzésből a gyakorlatba, *szocializációs szakasz* is, hiszen ekkor zajlik a beilleszkedés a szakmai közösségbe, illetve az adott iskolába[274], valamint erre az időszakra tehető a tanári *identitás érlelődése,* kiforrása is[275]. Az identitás alakulásában az első munkahelynek meghatározó szerepe van. Az alacsony támogatottság, az elemző gondolkodás hiánya ugyanis nem segíti elő a pályán maradást. Megtartó erejű lehetne viszont a pályatanulás során *az elemző reflektív, önreflektív gondolkodás támogatása* – a tanárképzésben a *nézetek feltárása*, a reflektív gyakorlat – mellett továbbá az intézményekben működő *mentorrendszer*[276].

A szakirodalmi leírások alapján a kezdő tanároknál tapasztalt valóságsokk, a realitás sokkja, az átmenet sokkja kifejezéssel érzékeltetett, a kezdő pedagógusok számára igen nyomasztó érzéseket összefoglaló metaforikus elnevezések mögött az alapképzésben megszerzett elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok ellentmondásait, a gyakorlati felkészültség elégtelen mivoltát, ugyanakkor a pályán a gyakorlott tanárokéval egyenértékű – támogatás hiányában megvalósuló

[273] Berliner: A personal response.
[274] Szénásiné Steiner Rita: Mentorprogramok az Egyesült Államokban, in M. Nádasi (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 161–205. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. január 31.)
[275] Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről.
[276] Szivák: A kezdő pedagógus.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 86 2019. 11. 07. 17:31:28

– teljesítés elvárását láthatjuk. Továbbá olyan, egyébként a túléléshez szükséges nézetek továbbélését, amelyek az irreális optimizmus jelenségkörébe sorolhatóak[277].

A kezdő tanárok által tapasztalt jelenségek egy része ugyanakkor olyan *szubjektív* érzések csoportjába sorolható, amelyek nem magyarázhatóak pusztán az elmélet és gyakorlat közötti ellentmondással. Az első tanítási évre jellemző ugyanis az *aggodalom* és a *bizonytalanságérzés* magas szintje is, mely a külső tapasztalatok mögött egy másik fajta változást, a korábban feltételezettnél mélyebb átalakulást is sejtet. Ez a gondolat már Weinstein kutatásában is megjelent, amelynek során a szerző a kezdő pedagógusok gondolkodását meghatározó nézeteket igyekezett feltárni[278]. A kezdő pedagógusok által tapasztalt jelenségek, továbbá meghatározó nézeteik leírásán túl, a tudósok azt is igyekeztek megvizsgálni, hogy a pályakezdők vajon hogyan vészelik át ezt az időszakot, *identitásuk mely elemei* segíthetik őket ebben. Meglátásuk szerint, a kezdő pedagógusoknak ugyanis olyan *túlélési technikákat* kell megtanulniuk, melyek nem voltak részei a tanárképző programnak[279]. A kezdő tanárok toborzásával, megtartásával és pályaelhagyásuk magas mértékének kérdésével kapcsolatos, a tanítást és a tanulást középpontba állító „Teaching and Learning International Survey" elnevezésű TALIS kutatás másod elemzésében Caroline Rizza ezért azt a gondolatot emelte ki, hogy a *tanári identitás* szoros kapcsolatban áll a szakmai és személyes értékekkel, aspirációkkal, valamint a *hatékonyság érzésének tudatával*[280]. Más szerzők három dimenzióját is azonosították a tanárok identitásának. Ezek a *szakmai identitás; a helyzethez, az adott iskolához, a szakhoz, az osztályteremhez kapcsolódó identitás* és *a személyes identitás,* amely az intézményen kívüli élethez kötött. Bemutatták, hogy e dimenziók közül bármelyik pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja a tanároknak a munkafeltételekkel vagy a gyakorlatukkal kapcsolatos észlelését, a rugalmasságukat, a kezdők *elköteleződését és hatékonyságát*. Megállapították, hogy a kezdő tanárok szakmai identitását komolyan befolyásolják a negatív tapasztalatok[281]. A fentiek mellett, a pálya eme szakaszára továbbá jellemző a pedagógiai eszköztár és tapasztalatok hiánya, valamint a szakmai

[277] Weinstein: Preservice teachers' expectations about.

[278] Uo.

[279] H. Ezer – I. Gilat – R. Sagee: Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, *European Journal of Teacher Educationi* 33(4), 2010, 391–404; Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.; Caroline Rizza: *New teacher's working experience: A secondary analysis of TALIS.*

[280] Rizza: *New teacher's working experience: A secondary analysis of TALIS.*

[281] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 87 2019. 11. 07. 17:31:28

támogatás elmaradása[282]. Ehelyütt is kiemelik a szerzők, hogy a pályakezdés éveiben jelentős hatású a kezdők önállóságát meghagyó, ám folyamatos támogatást nyújtó mentorálás, a tapasztalt tanárok segítségnyújtása. A nemzetközi tapasztalatok mellett, „korábbi hazai kutatások szerint Magyarországon is jelentős traumaként élik meg a fiatal pedagógusok a pályakezdés időszakát"[283]. Fenwickre utalva Rizza is kiemeli a tanárképzés és a bevezető szakasz közötti átmenet (transition) támogatásának fontosságát[284].

A pályakezdés során tapasztalt jelenségek felsorolása, összegzése, majd a kezdők nézeteinek feltárását követően, az identitásmódosulás gondolatát mélyítette kvalitatív kutatásával az általuk használt metaforák tükrében Lynn Thomas és Catherine Beauchamp is. Strukturált és félig strukturált interjúk segítségével végezték el 2011-ben a kezdő tanárok *szakmai identitása változásának,* alakulásának vizsgálatát[285]. A pályakezdéstől a tanítás professzionalizálódásán keresztül tárták föl azt a módot, ahogyan a különböző szerepelvárásoknak megfelelve, a kezdők megjelenítik tanító énjüket, megfogalmazzák nézeteiket, a tanítás mibenlétéről vallott hiteket, eszméket. A 45 tanár bevonásával, 3 év alatt végzett kutatás konklúziója szerint a tanárképzés befejezése után *a támogatás, a gondoskodás, a védelem és a segítés* fogalmai köré sűrűsödtek a metaforák. Az első tanév végére a metaforákban a *változással és a váratlan kihívásokkal* való szembenézés jelent meg, ennek fókuszában a *túléléssel*. Előtérbe került a *magabiztosság hiánya és a tehetetlenség, erőtlenség,* gyakran felmerülnek a *kételyek* is.

Jól érzékelhető, hogy a pályára állás tehát a pedagógusi pályavitel során az első kritikus tényező. A témában végzett számos kutatás, a problémarangsorok, a szakmai fejlődés szakaszelméletei, a tapasztalt jelenségek leírása, a kezdők nézeteit, majd identitáselemeit feltáró kutatások eredményei nem csak arra mutatnak rá, hogy viszonylag régóta, már a múlt század hatvanas éveitől kezdve megfigyelt és alaposan dokumentált jelenségről van szó. Hanem arra is, hogy elképzelhető, hogy a környezettel való kapcsolat során, a feladatok ellátásában mutatkozó nehézségeken túl, a szakmai személyiség mélyebb rétegeiben, a nézetek az identitás, a hivatástudat, elköteleződés szintjén is érdemes a probléma gyökereit keresni. Közös konklúziója a feltáró munkáknak, hogy a pályán maradást a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazása, az alkalmazás sikeressége, és az első években szerzett tapasztalat befolyásolja. Lényegében ebben az időszakban dől

[282] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak;* Dömsödy Andrea: Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása; Sági–Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[283] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója,* 3.

[284] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.

[285] Thomas – Beauchamp: Understanding new teachers' professional identities through metaphor.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 88 2019. 11. 07. 17:31:28

el, hogy a fiatal elköteleződik-e a pálya mellett, vagy más pályát választva keres magának megélhetést, lehetőségeket[286]. Ismét ide kívánkozik a kutatók azon gondolata, hogy *az átmenet minősége* rendkívül meghatározó, mert mély nyomot hagy a tanár további pályafutásában: *tanítási stílusa, pedagógiai attitűdje mellett a szakmai énképében* is[287].

Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy a pályakezdés nem tekinthető szükségszerűen negatív jelenségnek: Japánban például, Lortie megfigyeléseitől és Weinstein leírásaitól eltérően, rendszer szinten követelmény a pedagógusok kapcsolatainak elmélyítése, a szakmai együttműködés, amely nem teszi lehetővé a kezdő pedagógusok elszigetelődését, így ott nem ismerik az újonc-sokk jelenségét. Tanártársaik és mentoraik vesznek részt a kezdők iskolán belüli képzéseiben, mely ezért iskolai szocializációjukat is elősegíti[288].Szivák Judit Poljakovára hivatkozott példaként, aki a feszültségek mobilizációs hatását, a nehézségek leküzdésére inspiráló attitűdök erejét emelte ki[289]. A megküzdés, a pszichológiai immunrendszer támogatása a jelenség megoldását segítheti elő[290]. A proaktív alkalmazkodás irányába nyit továbbá újabb utakat az, hogy a nemzetközi szakirodalom szerint *tértől és időtől függetlenül létező* az a nyolc, a pályakezdők által tapasztalt jelenség, amelyeket Veenman[291] a valóságsokk műszó alatt foglalt össze. Corre és munkatársai szerint a fenti, a pedagógusi munkát megnehezítő jelenségek az idősebb tanárok számára sem ismeretlenek. Az *'a fiatal, aki nem tud, és az idősebb, aki tud'* dichotómia azonban valóban hozzájárul az új tagok innovatív erejének semlegesítéséhez, és szakmai képességeik elfedéséhez[292].

[286] Betty Achinstein: New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts, *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 12(2), 2006, 123–138; M. Ulvik – K. Smith – I. Helleve: Novice in secondary school: The coin has two sides, *Teaching and teacher Education,* 25, 6, 2009, 835–842; Ezer – Gilat – Sagee: Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, 391–404; Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16; Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[287] Calderhead – Shorrock: *Understanding Teacher Education.*

[288] Gordon Győri: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, 491–515.

[289] Szivák Judit: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

[290] Bengt Lindström – Monica Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development, *Health Promotion International,* Vol. 21, Issue 3, 1 September 2006, 238–244. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16717056 (Letöltés: 2015. november 23.); Oláh Attila: A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban, *Iskolakultúra,* 6–7. sz., 1999, 15–27.

[291] Veenman: Perceived Problems of Beginning.

[292] Jose Miguel Corre – Asuncion Martínez-Arbelaiz – Estibaliz Aberasturi-Apraiz: Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice, *Teaching and Teacher Education,* 48, 2015, 66–74., 67.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 89 2019. 11. 07. 17:31:29

1.2.3.3. Oktatáspolitikai megfontolások a pályakezdők támogatására

A kezdő tanárok támogatására a „Pályakezdő tanárok koherens és rendszer szintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve" című Uniós dokumentum fordított külön figyelmet[293]. Az irat, tartalmát tekintve jelentős előrelépésnek tekinthető az irányelvek kimunkálásában az indukciós periódus 2008 óta egyre szisztematikusabban formálódó rendszerében. A 2010-ben megjelent kézikönyv összeállításának szakmai előzményei között elsősorban a korábban zajló PLA-k (Peer Learning Activities) európai uniós szakmai együtt-tanulási alkalmak eredményei, ezek közül különösen a 2008-ban, Tallinnban megrendezett társas tanulási tevékenység (PLA) voltak. Az Európai Bizottság Kézikönyve a bevezető program ehelyütt megalkotott definíciójára utalva arra is kitér, hogy az eltérő oktatási rendszerekben különböző a gyakornoki programok meghatározása és a tartalma is. Más a definíció, és ezzel együtt a programok is azokban az országokban, ahol az oklevéllel együtt tanári jogosultságot is nyújtanak, és más a támogatás jellege ott, ahol az oklevél megszerzésével nem jár együtt automatikusan a tanári jogosultság megszerzése. Ezektől különbözik az a metódus, ahol a támogatás már a tanári oklevél és a tanári jogosultság megszerzése előtt jár a képzésben résztvevő pedagógusjelöltnek. A dokumentum nem tesz éles különbséget a két módszer, kétféle eljárás között, ennek figyelembevételével alkotja meg a kezdő tanárok támogatásának javasolt rendszerét.

Míg a tallinni PLA-n a bevezető szakasz definíciója fogalmazódott meg, ebben a dokumentumban a bevezető szakaszt támogató rendszerek különböző *országok szerinti* változatosságát, így a kezdő tanár meghatározásának lehetséges *eltéréseit* is rögzítették. Ez korábban számos statisztikai adat esetében problematikussá tette a létező kezdőtanár-támogatások értelmezését, kimutatását. Két évvel a gyakornoki szakasz után, ez alkalommal megszületett a *mentorálás fogalma,* a mentori tevékenység tartalmának leírása is. Eszerint

> „a bevezető szakasz mentorálásán azt értjük, amikor egy tapasztalt tanár személyes/érzelmi, és szociális (azzal, hogy bevezeti őt az iskola szervezetébe és normáiba), továbbá szakmai szinten vállal felelősséget a kezdő tanár segítségéért"[294].

A kezdő pedagógusok támogatásának területeit a dokumentum tehát a szakmai és a személyes-érzelmi támogatásban, valamint az intézményi szocializációban, a közösségi (társas) beilleszkedésben jelöli meg. Ez az elgondolás hasonlóságot

[293] European Commission – Handbook 2010.
[294] Uo., 19.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 90 2019. 11. 07. 17:31:29

mutat azzal, a pedagógusok identitásának három elemét kimutató kutatással, amely a *szakmai identitást, a helyzethez, az adott iskolához, a szakhoz, az osztályteremhez kapcsolódó identitást* és az intézményen kívüli élethez kötött *személyes identitást* azonosította egy TALIS-kutatás másodelemzése során[295]. Mindegyik támogatási területen jelentős a mentor szerepe, de a szakmai beilleszkedés segítése például a mentoron és a tanárjelölt kollégákon kívül – az önreflexiók mellett – szakértői támogatást is magába foglal. A kezdő tanárok számára szükséges támogatások területeit, céljait, követelményeit, a támogatás lehetséges rendszereit, az ebben érintett szereplőket az alábbi, a 2008-as, tallinni PLA eredményeit összefoglaló, rendszerező táblázat foglalja össze. Az elképzelés szerint minden, a kezdő tanárok által igényelt támogatási terület lényeges rendszereleme a mentori támogatás:

A kezdő tanárok által igényelt támogatás			
	Személyes	**Szociális**	**Szakmai**
Célok	– a tanári identitás kialakítása – kompetenciák megerősítése – az önbizalom növelése – a stressz és a szorongás csökkentése – motiválás – a lemorzsolódás elkerülése	– beilleszkedés az iskolába és a tanári pályára – az együttműködés előmozdítása – a kollaboratív tanulás előmozdítása – bevonás az iskolai közösségekbe	– a kompetenciák továbbfejlesztése – a bevezető képzés összekötése a folyamatos szakmai fejlődéssel – a szakmaiság erősítése a kezdő tanárokban
Alapvető követelmények	– biztonságos, nem ítélkező környezet – csökkentett munkaterhelés – csoportos tanítás együtt tanítás	– kollaboratív munka – együtt-tanítás – csoportos tanítás – csoportmunka – projektmunka	– a tudáshoz jutás új és tapasztalt tanárokkal való kommunikáció által – további tanfolyamok vagy órák – konzultációk
Lényeges támogató rendszerek	– **mentor** – tanárjelölt kollégák	– **mentor** – tanárjelölt kollégák	**– mentor** **– társak támogatása** **– szakértő** **– önreflexió**
Más szereplők	– iskolavezetők	– iskolavezetők – szülők, közösség	– iskolavezetők

2. ábra. A kezdő tanárok által igényelt támogatások[296]

[295] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.

[296] European Commission – Handbook 2010, 19.; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának, 160–161.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 91 2019. 11. 07. 17:31:29

A szakmai támogatás alapvető rendszerei a dokumentum szerint négy, egymásba illeszkedő alrendszeren alapulnak.

Ezek:

1. *A mentorrendszer*, mely egy tapasztalt kolléga részéről személyes, érzelmi és szakmai, valamint szociális szinten megvalósuló támogatás (bevezetés az adott intézmény életébe). Az angol nyelvű szakirodalom számos módszert ismer ennek ellátására, ezeket a coaching (betanítás, felkészítés), a training (képzés, oktatás), a discussion (megbeszélés), a counselling (tanácsadás) elnevezéssel különböztetik meg. A mentori támogatást ugyanakkor a bevezető programok legfontosabb elemeként jelöli meg a kézikönyv. Feiman-Nemserre hivatkozva[297], a mentori tevékenység fontos dilemmájaként utal a támogatás, vagy értékelés kérdésére – „assist or assess" –, hangsúlyozva egyúttal a mentori munka ítéletmentességének kívánalmát. A mentorok személye megválasztásának lehetőségét abban az esetben tartja fontosnak, ha ezen a pályakezdő esetleges pályaelhagyása is múlhat)[298];
2. *A* társak rendszere (azonos, vagy más iskolák tanárainak szakmai, személyes, érzelmi támogatását jelenti, tudniillik az ugyanazon státusz biztonságos környezetet teremt);
3. *A szakértői támogatási rendszer* (ezek szemináriumi jellegű foglalkozások lehetnek a felsőoktatási intézmény, illetve a szakmai-szolgáltató szervezet részéről);
4. *Az önelemzés, önreflexiók rendszere* (a saját tanulási folyamatra való rátekintés meta-szintjét jelenti, a gyakorlatban a portfólió készítését, vagy a tanítás megfigyelését és visszajelzések adását is érthetjük alatta)[299]

A négy alrendszer tartalma a dokumentum szerint a helyi sajátosságoknak megfelelően változhat. Az alábbi összegzés a szakmai támogatás azon egymásba illeszkedő elemeit mutatja be részletesebben, amelyeket a fenti táblázat (2. ábra) vastagon szedett betűivel emeltem ki:

[297] Sharon Feiman-Nemser: *Teacher Mentoring: A Critical Review,* ERIC Digest, 1996. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED397060 (Letöltés: 2015. augusztus 15.)

[298] European Commission – Handbook 2010, 20.

[299] Uo.; Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója,* 5.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 92 2019. 11. 07. 17:31:29

A szakmai támogatás négy, egymásba illeszkedő eleme				
A rendszer	**A mentor**	**A szakértő**	**A társak**	**Az önreflexió**
A nyújtott támogatás	**– szakmai** **– személyes** **– társas beilleszkedés**	– szakmai	– szakmai – személyes – társas beilleszkedés	– szakmai – személyes
Célok	– a szakmai tanulás serkentése – biztonságos környezet megteremtése	– biztosítja a kezdő tanár szakmai fejlődését – bővíti a szakmai tudást és a tanításhoz szükséges kompetenciákat	– a tanulás számára biztonságos környezet megteremtése – a gyakori kérdésekre adott válaszok megosztása	– a saját tanulásról való meta-reflexiók támogatása – a szakszerűség támogatása – az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos attitűd fejlesztése – kapcsolat az alapképzés és a folyamatos szakmai fejlődés között
Kulcsszereplők	– tapasztalt, megfelelően képzett tanár(ok)	– a tanítás területének szakértői (pl. a képző intézmények tanárai)	– a tanítás területén szakértő személyek (pl. tanárképző intézmények részéről)	– kezdő tanár
Tevékenységek	– coaching – képzés (tréning) – megbeszélés – tanácsadás – iskolai szintű rendezvények koordinálása	– szemináriumok – különböző tanfolyamok – segédanyagok – eszközök – irányelvek, alapszabályok	– iskolán belüli és iskolák közötti hálózatos működés – személyes találkozások (virtuális közösségekben is) – csoportos tanítás – kollegiális visszajelzés	– a tanítás megfigyelése és visszajelzések adása – kollegiális megfigyelés – a megfigyelések rögzítésének rendszere ((portfóliók, naplók)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 93 2019. 11. 07. 17:31:29

A siker feltételei	– a mentor és a tanuló tanárok gondos illeszkedése – a mentorok megosztják a bevezető program jövőképét és rendszerét – iskolai koordináció – a mentor-feladatok facilitálása (pl. munkaterhelés)	– a külső szakértelem vagy tanács könnyű elérhetősége – ítéletmentes megközelítés	– csökkentett munkaidő az együttműködés és a megosztás számára szükséges idő biztosításához	– csökkentett munkaidő a reflexiók megtételének biztosításához – kidolgozott standardok a teljesítmény önértékeléséhez
Megjegyzések	– számos mentor bevonható (pl. szaktárgyi vagy más területi)		– átfedésben lehet a mentorrendszerrel, amennyiben a csoportos mentorálást alkalmazzák	– a teljes tanári státusz elérése – a hivatalos nemzeti értékelési rendszer része lehet – az iskola személyi politikájának része lehet

3. ábra. A kezdő tanárok támogatásának egymásba illeszkedő rendszerei[300]

Azzal, hogy a döntéshozók számára 2010-ben kidolgozott dokumentum a kezdő tanárok támogatásának azon szükséges területeit, ezek célját és eszközeit részleteiben is kifejti, amelyek megfogalmazása a 2008-as tallinni PLA-n zajlott le, lényegében közvetlen kapcsolatot is teremt a két dokumentum és a folyamatosan zajló szakértői munka között (a 3. ábrán kivastagítva jelöltem):

1. *A személyes és érzelmi támogatás*. Ennek célja a tanári személyiség felépítése, a személyes és szakmai kihívásoknak való megfelelni tudás, az önbizalomvesztéssel szemben a személyes szakmai profil kialakítása, a pályaelhagyás megakadályozása. A támogatás elemei:
   – mentori segítség és a társak részéről érkező támogatás,
   – biztonságos környezet megteremtése – ez a kihívások biztonságos, ítéletmentes megbeszélésének a lehetőségét jelenti, valamint a
   – kötelező munkaórák csökkentése.
2. *A közösségi támogatás.* Ennek célja az, hogy a kezdő tanár egy szakmai közösség részévé váljon, ismerje meg az iskolai kultúrát. Lényeges eleme

[300] European Commission – Handbook 2010, 21.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 94 2019. 11. 07. 17:31:29

a támogató légkör. A dokumentum hangsúlyozza az iskolavezetők felelősségét abban, hogy a kezdő tanár az iskola részének tekinthesse magát. A támogatás elemei:
- mentori támogatás,
- kollaboratív munkaformák, például az együtt-tanítás (co-teaching) lehetőségének megteremtése.

3. *A szakmai támogatás*. Célja a kezdő tanár kompetenciáinak fejlesztése, a folyamatos szakmai fejlődés útjának előkészítése. A támogatás elemei:
   - a szakértői támogatás, például a képző egyetemek részéről biztosítottan,
   - a kezdő és tapasztalt tanárok szakmai tapasztalatainak megosztása, kicserélése, akár különböző iskolák között is[301].

A kézikönyv – tekintettel arra, hogy célja a tagállamok kooperációjának elősegítése – összefoglalja a témában már megszületett szakmapolitikai megfontolásokat is. Emellett kitér néhány, a szakirodalomból is ismert kutatás segítségével feltárt jelenségre, tapasztalatra. Ebben az a törekvés is érzékelhető, hogy a szakpolitikai megfontolások váljanak a szakmai-tudományos eredmények révén is megalapozottá. Az a felfogás, hogy a tanárok szakmai fejlődése élethosszig tartó folyamat – a tanárképzéssel kezdődik, és a nyugdíjazással fejeződik be –, és általában speciális szakaszokra bomlik, nem új keletű. Újszerű elgondolásnak a szakmapolitikai megfontolások figyelembe vételével zajló, koherens, tervezhető és működtethető rendszerbe állítás igénye tekinthető. Így válik világossá a tanárrá válás és a pálya gyakorlásának értelmezése is:

- első a tanárképzés szakasza a tanárrá válásra való felkészüléssel, ahol mindazok, akik azzá szeretnének válni, elsajátítják a szükséges alapvető tudást és készségeket.
- A második szint az iskolai tanárként megtett első lépéseké, az ún. indukciós szakasz, ez az azzal való szembesülés időszaka, hogy milyen tanárnak lenni az iskolában.
- A harmadik szakasz azon tanárok folyamatos szakmai fejlődéséé, akik a tanárrá válás kezdeti kihívásain sikeresen túljutottak[302].

Újszerű a szakpolitikában az a gondolat, hogy minden pedagógus keresztülmegy a tanárrá válás egyes szakaszain, fejlődésük minősége azonban nagymértékben függ attól, hogy *milyen támogatásban részesültek az egyes szakaszokban*. A támogatás jog és kötelezettség szerinti értelmezése mellett az egyes szakaszokban kapott segítség szükségessége és ennek minősége azért újító gondolat, mert benne már a *felhasználók számára* fogalmazódik meg az az elv, hogy a pedagógusoknak

[301] European Commission – Handbook (2010) in Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés,* 5.
[302] European Commission – Handbook 2010, 6.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 95 2019. 11. 07. 17:31:29

nem csak a pályakezdés során, hanem az egész pályán átívelő támogatásra van szükségük. A kézikönyv, összegezve az oktatáspolitikai szempontokat, azt állapítja meg, hogy az elmúlt években ugyan sok figyelmet kapott a tanárképző programok minősége és a folyamatos szakmai fejlődés hatékony szakmai programjai feltételeinek megtervezése, *a hatékony bevezető programok létrehozására azonban kevesebb figyelem jutott*. A dokumentum elkészítése során tanulmányozott bevezető programok ugyanis nagy eltéréseket mutattak, jól láthatóan nem létezett a hatékony bevezető szakaszoknak egyetlen bevált modellje. A bevezető programok az áttekintés alapján lehetnek

- önkéntesen vállaltak vagy kötelezőek,
- helyi szintűek vagy országosak,
- a próbaidőhöz vagy a tanári kompetenciák értékeléséhez kötöttek.

A kézikönyv szerint a bevezető szakasz sikerének biztosítása érdekében számos feltételnek kell találkoznia. Ilyenek például az anyagi támogatás, a szerepek és a felelősség tisztázása, az együttműködés, a tanulásra összpontosítás kultúrája, és a minőségirányítás. A megfelelő feltételek megteremtésében a politikai döntéshozók feladata a helyi körülményekhez illeszkedő bevezető program kidolgozásának támogatása[303]. A Tanárképzés Európában című szakpolitikai dokumentum indukciós rendszerre tett megállapításait összegezve[304] visszautal a kézikönyv arra, hogy a bevezető szakasz jog és kötelezettség szerinti értelmezése mellett ez a lehetőség a frissen végzett tanárok számára tartson legalább egy évig, és foglaljon magába szisztematikus útmutatást és támogatást. A pályakezdő tanárok számára tervezett bevezető szakaszban a következő elemeknek kell megjelenniük:

- mentorok és más kollégák támogatása,
- óraszám csökkentés a díjazás csökkentése nélkül,
- hozzáférés a megfelelő támogatási forrásokhoz,
- kötelező orientációs programban való részvétel,
- az elmélet és a gyakorlat szisztematikus összekapcsolásának lehetősége.

A megfogalmazott javaslatok szerint a mentoroknak *teljes mértékben szakképzett* és *tapasztalt szakértő tanároknak* kell lenniük. A növekvő munkaterheléssel összefüggésben a felmerülő munka- vagy időterhek, illetve a vezetési készségek fejlesztésének lehetőségét a munkaadóknak kell biztosítaniuk. A mentorrendszer így a bevezető támogatás egyik alrendszere, melynek alapeleme a személyes és a szakmai támogatás, és jelenthet egyéni és csoportos mentorálást is[305]. Azon a tényen kívül, hogy a korábbi munkacsoportok munkáját ez a dokumentum egy ko-

[303] Uo.
[304] Uo.
[305] Uo.; Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről; Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 96 2019. 11. 07. 17:31:29

herens és a gyakorlatban használható rendszerben foglalta össze, az ismertetését az tette továbbá szükségessé, hogy az OFI Mentor-gyakornok pilotprogram tervezése e kézikönyv egyes elemeinek szükségszerű figyelembevételével zajlott[306].

1.2.4. Az életpálya mint kontinuum, a pedagógus-életpályamodellek

A gazdasági szempontokat is figyelembe vevő oktatáspolitikai megfontolások szerint, az országok gazdasági termelésének, gazdasági javainak mérőszámát meghatározó GDP mutatói mellett, az egyes országok versenyképességének záloga az oktatás színvonala, annak sikeressége is. Kutatásokra hivatkozva a szakirodalom azt említi, hogy a tanulói eredményességre a pedagógusok, a pedagógusok munkája nagyobb hatással van, mint a tanulási környezet egyéb összetevői, ezért a pedagógus hivatás fejlesztése a sikeres oktatási rendszerek középpontjában kell, hogy álljon[307]. Az OECD elemzései arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok ügye a világon mindenütt központi eleme a kormányzatok gondolkodásának[308].

A pedagógusképzés, a betanulás és a pedagógus továbbképzések időszakát egységben kezelő szemlélet a tudás folyamatos épülését tartja szem előtt, melyben meghatározó szerepet játszanak a pedagógusok képzést megelőző személyes tapasztalatai, élményei is[309]. A szakpolitikai irányelvekben 2000 óta megfogalmazottak mellett a pedagógus szakmáról való gondolkodásban is egyre nagyobb szerepet kapott az élethosszig tartó tanulás fogalma, továbbá megjelent a folyamatos szakmai fejlődés gondolata is. A normatív szemlélet mellett (amely a pedagógusmunka milyenségét előíró, szabályozó és ellenőrző nézet mentén gondolkodik), teret nyert a pedagógusmunka reflexión és önreflexión alapuló megközelítése is, mely az elméleti tudás közvetítésén túl, jelentős szerepet szán az alkalmazás során keletkező tapasztalatoknak, és a reflektív működés révén újrafogalmazott pedagógiai megfontolásoknak, pedagógiai gyakorlatnak is. A szakmai fejlődés és fejlesztés fontos eleme továbbá a pedagógusok érdekeltté tétele a fejlődés folyamatában, valamint a támogatásnak és a támogatás eszközrendszerének kidolgozása és megvalósítása. Ebben a szemléleti keretben is értelmezhető a pedagógusok képzése és a továbbképzésük között eltelő szakasz, a pedagógusok gyakorlati életbe való belépésének időszaka[310].

[306] Uo.; Uő.: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve.*
[307] Mourshed – Chijioke – Barber: *How the World's most improved school;* Sági – Varga: Pedagógusok.
[308] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*
[309] Szivák: A kezdő pedagógus.
[310] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, 375–390; Uő.: Folyamatos szakmai fejlesztés, 84–86.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 97 2019. 11. 07. 17:31:30

A pedagógusmunka minőségét a jól működő minőségbiztosítási és minősítési rendszerek is biztosítják. Ezek a rendszerek is hatással vannak a pedagógusok életpályájának alakulására, az oktatás színvonalának emelésére, így a tanulói teljesítmény növekedésére[311]. Ekképpen jelent meg a folyamatos szakmai fejlődés iránti nagyobb elkötelezettség biztosításának a gondolata, az, hogy – más szakmákhoz hasonlóan –, a pedagógusok munkájának minőségére is pozitív befolyással lehet a karrier-utak megrajzolása, az *előmeneteli rendszer,* mely – többek között – a pedagógusok szakmai munkavégzésére helyezi a hangsúlyt. A *pályakép megalkotása,* a *szakmai fejlődés motiválása* és a *szakmai munka értékelése* lehet egy olyan rendszer három eleme, amely a képzést, a pályakezdést és a pálya egész szakaszát magában foglalva, kritériumok hozzárendelésével biztosítja az azon való előre haladás lehetőségét is[312].

Mivel az európai uniós szemléletben a megvalósítás az egyes tagállamok hatásköre és feladata, a folyamatos szakmai fejlődés intézményen belüli kivitelezése érdekében a központi vízió, a jövőkép intézményi kialakítása tekinthető alap feladatnak. Az egyéni szakmai fejlődés irányának és intenzitásának befolyásolásáról szóló két elméletet mutat be Sági Matild a tanulószervezetek működése és a folyamatos szakmai fejlődés intenzitása között létező szoros kapcsolat bizonyításához. Az egyik elmélet, az „organizational learning", a szervezeti tanulás koncepciója, mely az intézményi-szervezeti strukturális hatás szerepét hangsúlyozza. Eszerint az iskola mint szervezet közvetíti a központi kezdeményezéseket, és főként az igazgató szervezi meg az intézményen belül a fejlődés intézményi és egyéni fejlődési irányait. A pedagógusok célt elfogadó, belátó együttműködésére van szükség ahhoz, hogy a módszer működőképes legyen. Ezzel szemben áll a „professional learning community", a szakmai tanulószervezet modellje, mely a szakmai tanuló közösségek (tematikus szakmai csoportok, vagy egész tantestületek) gyakorlatközelibb és nem hierarchikus működését jelenti. Az e modell szerint, tanuló közösségekként működő iskolák képesek például egymás jó gyakorlatából kiindulva tanulni és fejlődni, és mindezt a szervezeten

[311] Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, 2011. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2013. január 24.)

[312] Uő.: A nemzeti szakértői csoportok, 73; Uő.: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai,* Budapest, Gondolat, 2006; Uő.: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése; Kotschy Beáta: Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio,* 18, 3. sz., 2009, 371–378; Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai; Kotschy: Mentorképzés, mentorképző programok; Uő.: Zárótanulmány. TÁMOP 4.1.2-08/1/B-2009-0002 9. *A gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozása és bevezetése,* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2011; Uő.: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása; Falus (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 98 2019. 11. 07. 17:31:30

belül, vagy akár intézmények között megvalósuló módon működtetni. A kutatási eredmények alapján világos, hogy a leghatásosabb a kisebb szakmai közösségek tanulóközösségként való működése. A tanulóközösségek munkája során a résztvevők megszerzett tudása mélyebben beleivódik a csoporttagok tudáskészletébe, mindennapi gyakorlatába, legfőképp az együttműködések, a magukra és egymásra való (ön)reflektálás, illetve a tapasztalataik megosztása révén. A saját pedagógiai gyakorlat fejlesztése a tanulóközösségek tagjaiként a pedagógiai gyakorlat aktív és konstruktív fejlesztését jelenti, ugyanakkor fejlesztő hatással van azokra a tanulóközösségekre is, amelyeknek a pedagógusok tagjai, továbbá hatékonyan járulnak hozzá a folyamatos szakmai fejlődés egész életen át tartó gyakorlati megvalósulásához is. Ebben a modellben is kulcsszerepe van az intézményvezetőknek, akik azonban ehelyütt a fejlesztési koncepció kialakításával, a fejlesztés irányának meghatározásával és a stimuláló környezet megteremtésével tudják a szerepüket hatékonyan megvalósítani[313]. A tanulószervezetek működésének alapját akár azok a kisebb tanulóközösségek is megteremthetik, amelyek egy-egy *mentor és gyakornokai körül szerveződnek*. A kapcsolat alapja a közös érdek, a közös tanulási utak bejárása, ez egymástól tanulás, a kölcsönös fejlődés és a szakmai mellett a személyes, vélhetőleg jó viszony lehet.

Az európai gyakorlat – összhangban a lisszaboni stratégiával – a pedagógus életpályát, mint láttuk, kontinuumként értelmezi. A pedagógus-életpályamodellben (a pedagógusok előmeneteli rendszerében) áll össze egységes rendszerré a pedagógusképzés és a pedagógusok folyamatos – egész pályafutás alatt zajló – szakmai fejlődése, utóbbi a pályakezdők bevezető szakasza alatt biztosított, majd a pályavitel során nyújtott továbbképzések, szaktanácsadók rendszere segítségével[314]. A fejlődés támogatója a mentor lehet, a mentori szerep ugyanis nem csak a bevezető szakasz során, hanem a pályavitel további részében is jól értelmezhető és kiaknázható[315].

A tanárrá válás feltételei megteremtésének lehetősége az európai munkacsoportok, a Peer Learning Activity-k (PLA-k) során két elem révén fogalmazódott meg. Ezek a *mentorálás a kezdő szakaszban,* amelynek evolúcióját az eddigiekben már részletesen láthattuk, valamint a másik szükséges feltételként nevezték meg a *tanári kompetenciákban kifejezett követelményrendszert*. A kompetenciaalapú követelmények és mérési rendszerek kidolgozása az intézményi minősítési rendszer kidolgozásában előrelépést jelentett, ám dilemmaként jelent meg az

[313] Sági Matild: A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükörben, in Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat,* Budapest, OFI, 2011, 47–87.

[314] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*

[315] Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 99 2019. 11. 07. 17:31:30

oktató-nevelő folyamat eredményességének definiálása, és az, hogy az iskolában folyó pedagógiai munka minősége vajon milyen súllyal szerepel az eredményes iskolává válásban[316]. A jól működő oktatási rendszerek jellemzőjeként említi – a TALIS kutatására hivatkozva – Sági Matild és Ercsei Kálmán, hogy bennük szoros kapcsolatban állnak a pedagógusok szakmai továbbfejlődési és/vagy továbbfejlesztési elképzelései a pedagógusi munka minőségértékelésével, a korrigálási és jutalmazási rendszerrel. Ezekben a rendszerekben az értékelő folyamat során először a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit tárják fel, ezt követően tesznek – a kívánt fejlődés érdekében – megfelelő szakmai továbbfejlesztési javaslatokat. A folyamat során olyan fejlesztési tervek születnek, amelyek személyre szólóak, és az adott pedagógus működésén túl, illeszkednek az oktatási helyzethez, az intézményi igényekhez is. A rendszer működésének sajátosságaiból fakadóan, a fejlesztés nem kizárólag korrekciós jellegű. Alkalmas eszköze lehet ezen kívül a pedagógusok kiemelkedő teljesítményei jutalmazásának, illetve a szakmai továbbfejlődés egyéni igényeit is kielégítheti[317]. A minősítési rendszerek, a folyamatos szakmai fejlődés megvalósulásának támogatása területén a TÁMOP-4.1.2 projekt egy elemének keretében Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok példái szolgáltak hasznosítható tapasztalatokkal[318].

Összefoglalva a gondolatmenetet, a következő tényezők hatására került az európai és az OECD tagállamok figyelmének középpontjába a pedagógusmunka minősítése, az életpályamodellek megalkotása, és a folyamatos szakmai fejlődés egymással összekapcsolódó gondolata:

- a pedagógus szakma elöregedését követő generációváltási kényszer[319] a képzés tartalmának átgondolását is elengedhetetlenné teszi;
- a tanulás eredményessége és a tanári munka minősége közötti összefüggés felismerése az utóbbi mérését teszi szükségessé, melyek a tanári kompetenciákra vonatkozó sztenderdek kidolgozásában nyernek formát;

[316] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai.

[317] Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[318] Falus (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság;* Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése,* Összehasonlító országtanulmányok, Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2015.

[319] Halász Gábor: *A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban,* A 2005. december 8-i konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata, 2005. http://halaszg.ofi.hu/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20%28teljes%29.htm (Letöltés: 2015. május 2.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 100 2019. 11. 07. 17:31:30

– az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés indokolttá teszi (más szakmákhoz hasonlóan) a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, és ez a pályán belül rendszerszerűen, életpálya-modellhez kapcsolhatóan képzelhető el;
– a szakirodalomban a szakértelem kialakulásának szakaszelméletei, a szakértő tanárrá válás során feltárt jelenségek és a folyamatos szakmai fejlődés kívánalma támasztja alá a szakpolitikai megfontolásokat;
– a szakértelem kialakulásának szakaszairól való tudás és a folyamatos szakmai fejlődés követelménye, valamint a méréshez és motiváláshoz szükséges életpályamodellek megalkotása együttesen teszik szükségessé a bevezető szakasz elkülönítését a pálya többi szakaszától.
– A képzés és a pálya gyakorlása közötti átmeneti időszak bevezető szakaszként értelmezése szükségessé teszi továbbá a speciális támogatást, ugyanakkor elengedhetetlen a pályának a képzéssel és a gyakorlattal együtt, egy egységként való kezelése.

1.3. A bevezető szakasz – a gyakornoki rendszer és a mentori támogatás

Már az ETUCE (az Európai Oktatási Szakszervezetek Tanácsa) 1994-es szakpolitikai dokumentuma is hangsúlyozta annak a szemléletnek a jelentőségét, amely szerint a tanárok képzése és a hivatásgyakorlással eltöltött idő egyazon procedúra részeiként, folyamatos szakmai fejlődésként értelmezhető. Az, hogy a tanárképzés nem képes a kezdő tanárt mindazzal a tudással és azokkal a kompetenciákkal felvértezni, amelyek a pálya kihívásainak való megfeleléshez szükségesek, a kétezres évekre még inkább érvényesnek bizonyult. Az élethosszig tartó tanulás lisszaboni stratégiájának perspektívájából nézve, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, a tanári pálya mint kontinuum felfogása érvényes szemlélet, melyben a tanárképzés, a pályavitel és a továbbképzések egy kontinuumként értelmezett összefüggése is nyilvánvaló. A betanító programok hosszát a dokumentum hét hónaptól két évre teszi, mely idő alatt mentori támogatás nyújtása szükséges. Javasolja a mentorok számára a megfelelő ösztönzést: óraszám-csökkentést vagy fizetésemelést a mentori tevékenységgel járó igények és felelősség ellensúlyozására[320].

[320] ETUCE 2009: *Teacher Education in Europe,* An EUTCE Policy Paper, European Trade Union Committee for Education, 2009. http://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf (Letöltés: 2015. március 19.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 101 2019. 11. 07. 17:31:30

1.3. A bevezető szakasz

A kétezres évek első évtizedében viszonylag kevés országban működött *koherens, rendszerszintű támogatás* Európában az ETUCE dokumentuma szerint. Az Eurydice definíciója alapján (ennek értelmében a tanári jogosultság megszerzését megelőző szakasz az indukciós szakasz) 2008-ban a következő európai országokban nyújtottak szervezett támogatást a kezdő tanárok számára: Ausztria, Egyesült Királyság (Anglia, Skócia, Wales, Észak-Írország), Észtország, Írország, Franciaország, Luxemburg, Portugália, Szlovénia és Törökország. Az adatok értelmében a bevezető támogatás tartalma és szerkezete eltérő annak hossza, a támogatási formák és az értékelés szerint, valamint abból a szempontból – ez utalás az Eurydice már ismertetett definíciójára is –, hogy a támogatás a tanárképzés részeként értelmezendő-e vagy sem. Az Európai Bizottság 2010-es felmérése szerint húsz európai ország nyújtott valamilyen formában támogatást a bevezető szakaszban. Ezek a programok a megvalósítás módjait tekintve rendszeres találkozókat, óratervezési és/vagy óraértékelési segítséget, az órai tevékenységben való részvételt, vagy annak megfigyelését jelenthetik. Illetve speciális és kötelező, vagy választható tréningek állhatnak rendelkezésre, továbbá a támogatás része lehet más iskolákba, forrásközpontokba való látogatás is. Az adatszolgáltatás időszakában számos országban létezett olyan támogatási forma a kezdő tanárok számára, amely ugyan nem rendszer szinten szervezett volt, azonban lehetőséget adott a kezdő tanároknak az azokhoz való hozzájutásra[321].

A pályakezdők támogatására az *intenzitás vonatkozásában* alacsony és nagy intenzitású programok léteztek ebben az időszakban az OECD felmérése szerint, utóbbiak *mentori segítséggel* valósultak meg. Az alacsony intenzitású programok jellemzően formális eligazítást nyújtanak, a nagy intenzitású programok részeként a kezdő tanár hosszabb ideig részesül mentori támogatásban. Ezt egészíti ki a mentor és a gyakornok számára kínált munkaidő-kedvezmény, illetve a mentor számára nyújtott képzés[322]. A bevezető szakaszban mindenütt kiemelten fontos a *mentor szerepe*. A legelkötelezettebb és legképzettebb, tapasztalt, rangidős tanárok válhatnak mentorrá, ők láthatják el a pályakezdők szakmai, személyes és érzelmi támogatását. A szerepminta nyújtásán túl abban is támogatniuk kell a kezdő tanárokat, hogy jó szakemberekké váljanak[323].

A pedagógus-életpályamodellben megjelenő egyes szakaszok, az ennek megfelelően növekvő követelményrendszer, az egyes szintekhez igazodó fizetés és feladatok, a pályán lehetséges kilátások Falus Iván és Kotschy Beáta beszámolójában

[321] European Commission 2009: *Key Data on Education;* Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről.
[322] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*
[323] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 102 2019. 11. 07. 17:31:30

az elképzelésektől a kidolgozás folyamatáig ívelően körvonalazódtak[324]. Magyarországon az új köznevelési törvény 2011-ben fogalmazta meg a pedagógus-életpályamodell elemeit jogszabályi szinten is[325]. A törvény a kezdő pedagógusok pályára állását a gyakornoki szakasz elkülönítésével, és az ebben az időszakban nyújtott támogatások rendszerével kívánta biztosítani. A pályakezdőket az életpályamodell szerint mentorok támogatják, akik képzése – a vezető tanárok kötelező képzését követően – szakirányú továbbképzési szakok segítségével valósul meg. A mentori feladatok meghatározását (értve ez alatt az alapképzés során a gyakorlatvezető mentorok munkáját is), a megfelelő felkészültséggel rendelkezők szakmai kompetenciáinak kidolgozását, a fejlesztési feladatok meghatározását a pedagógusképzési intézmények európai uniós pályázatai is segítették. Így például a 2008-ban, 24 hónap időtartamra kiírt TÁMOP 4.1. projekt, melynek célja – összhangban az egész életen át tartó tanulás eszméjével – a felsőoktatás minőségének javítása, illetve a felsőoktatási szolgáltatások korszerűsítése volt

1.3.1. Az európai oktatási rendszerek reformja, kísérlet a hatékonyabb bevezető szakasz kidolgozására

Az európai oktatási rendszerek megreformálását céljául kitűző új oktatáspolitikai stratégia 2012 novemberében jelent meg[326]. A stratégia fontos eleme, hogy a reformok támogatása csak jól képzett, motivált és vállalkozó szellemű tanárokkal lehetséges. Az új típusú munkahelyi elvárásokra, a kihívásoknak való megfelelésre (változó és változatos pályaív, az ehhez szükséges kritikus, problémamegoldó gondolkodás, kezdeményezőkészség, és képesség a csapatban való munkára) a dokumentum szerint a megújuló oktatási és képzési rendszerek készíthetnek fel. A távolabbi célok megvalósulásával az kapcsolja össze a stratégiai programot, hogy a benne foglaltak szerint, ezen elvek valóra válása segítheti az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram realizálódását, melynek a fő célja az iskolai lemorzsolódás leszorítása 10% alá, és az, hogy a felsőfokú képzésben résztvevők mintegy 40%-a tanulmányait fejezze be 30–34 éves korára[327].

A „Gondoljuk újra az oktatást" stratégia mellékletei között kapott helyet az Európai Bizottság csoportja által kidolgozott dokumentum: Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes címmel (A tanári professzió

[324] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai.
[325] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2011. XII. 29.).
[326] Európai Bizottság 2012: *Rethinking Education, „Gondoljuk újra az oktatást".*
[327] European Commission 2009: *Education and Training (2020).*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 103 2019. 11. 07. 17:31:30

támogatása a jobb tanulási eredmények eléréséhez)[328]. A fenti célból készült dokumentum már a *hatékonyabb bevezető szakasz* kimunkálásának és bevezetésének szándéka miatt érdemel figyelmet. Két alapvető gondolatot szögez le a témában: egyrészt, hogy a *tanári kompetenciák világos keretrendszere* biztosíthatja azok kibontakoztatását, illetve tarthatja fenn a kompetenciák megújítása iránti motivációt az egész pályafutás során. Ennek kidolgozásában alapvető szempont a képzést elhagyó pályakezdők képzettségének és a szakma elvárásainak illeszkedése. A dokumentum a pedagógus kompetenciák fejlettségére vonatkozó megállapításait az EFEE-ETUCE , az Eurydice és az OECD 2011-es kutatásaira alapozza[329]. Másrészt felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanári kompetenciák képezte keretrendszer megalkotása mellett a jobb tanulási eredmények eléréséhez az iskolákban tanítóknak fel kell készülnie *további szerepek* elsajátítására is. Ilyen például a mentoré, a tanárjelöltek vezető tanáráé, a belső képzések koordinátoráé, az iskolai projektkoordinátoré. A feladatok sikeres megvalósítása érdekében azt javasolja a dokumentum, hogy a kezdő tanárok számára legyen biztosított a kevesebb kötelező tanítási óra, a több felkészülési idő lehetősége, jelenjenek meg a bevezető programok kínálta tevékenységek, valamint a mentori támogatás.

1.3.2. A bevezető szakaszt támogató rendszerek

A pályakezdés időszakában jelentkező problémák, a feltárt jelenségek, a kezdő tanárok szakmai kihívásai a különböző oktatási rendszerekben sok egybeesést mutatnak: hasonló problémákat szükséges kezelni az ismert, ám különböző struktúrákban.[330] A látható jelenségek számbavételét, leírását később az azok okainak feltárására, tudományos igényű magyarázatok megalkotására, valamit a kategorizálásra tett kísérletek követték. A kutatók figyelmét a környezettel való cselekvéses viszony vizsgálata után a pályakezdés során formálódó, átalakuló szakmai személyiség mélyebb rétegeiben, előbb a nézetek, majd a szakmai identi-

[328] European Commission 2013: *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes, 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educator*s_en.pdf (Letöltés: 2014. július 19.)

[329] EFEE-ETUCE: *Technical report of EFEE-ETUCE survey on Recruitment and Retention in the Education Sector,* Prepared by ETUCE & EI Secretariats, 2012. http://www.educationemployers.eu/uploads/files/final_report_r-r.pdf (Letöltés: 2015. február 12.); Eurydice 2011: *Teaching, Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices,* 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130en.pdf (Letöltés: 2015. február 7.); OECD 2011b: *Improving teacher quality around the world.*

[330] Veenman: Perceived Problems of Beginning; Britton – Paine – Pimm – Raizen: Rethinking Induction; Weinstein: Preservice teachers' expectations about; Thomas – Beauchamp: Understanding new teachers' professional identities through metaphor; McKenzie – Santiago: A tanárok számítanak.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 104 2019. 11. 07. 17:31:30

tás szintjén zajló folyamatai, illetve ez utóbbi jelenséggel együtt az elköteleződés szerepével kapcsolatos kérdések keltették fel[331]. A formálódó szakpolitikai megfontolások sok esetben a témában megjelent elméleti kutatások eredményeinek szakértői felhasználásával, vagy maguk a kutatók közreműködésével készültek, valamint, mindezzel együtt, egy jól érzékelhetően egyre jobban artikulálódó társadalmi-politikai igényt is igyekeztek kielégíteni.

A folyamatok és jelenségek feltárása kutatói vizsgálatokkal és szakértői munkák révén zajlott évtizedeken át. A kétezres évek első évtizedére váltak világosan láthatóvá azok társadalmi igények, amelyek szükségessé tették a bevezető programok létrejöttét. Ezek összefoglalását Falus Iván elemzése adja közre[332]. A régóta tapasztalt tanárhiány, a pályára lépők esetében a valóságsokk jelensége, a minden szempontból képzett, kész tanárok felsőoktatásból való kibocsátásának képtelensége, az, hogy egyes tanárkompetenciák kialakulásához nem a képzés szolgáltatja a legjobb feltételeket, fokozatosan vált egyre nyilvánvalóbbá. A formálódó igények hívták továbbá életre az élethosszig tartó tanulás eszméjét, a bevezető programokkal láthatóvá vált a képző intézmények híd-szerepének átértelmeződése, végül – szintén régóta tapasztalható jelzések nyomán – szükséges lett annak a lehetőségnek a megteremtése is, hogy még a foglalkoztatás véglegesítése előtt, egy pályaszocializációs folyamat során dönthesse el a pedagógus és az intézmény, hogy elköteleződnek-e egymás mellett, vagy, a kölcsönös megfelelés hiányában, nem élnek ezzel a lehetőséggel. A fenti jelenségek mind, együttesen tették nélkülözhetetlenné a kezdő tanárok bevezető támogatását.

A jól artikulált társadalmi igények mellett az is látható, hogy különböző országokban – részben a képzési és foglalkoztatási rendszerektől függően is – különböző módon fogják fel, ennélfogva eltérő formában valósítják meg a bevezető programokat. A működő gyakornoki rendszerek ezért a bevezető támogatás értelmezése, a támogatás formái, a résztvevő szereplők feladatai és felelőssége, a releváns időszak, valamint az intenzitás tekintetében is több eltérést mutatnak. Különbség látható legelső sorban abban, hogy a bevezető szakasz a tanárképzés része, vagy már a pályavitel során valósul meg, és értékeléssel vagy anélkül zárul-e. Az indukciós programokban való részvétel a pályakezdő pályán tartása,

[331] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.; Weinstein: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching; Thomas – Beauchamp: Understanding new teachers' professional identities through metaphor.

[332] Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban, in Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre, 2014, 9–31.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 105 2019. 11. 07. 17:31:30

szakmai támogatása, de a folyamatos szakmai fejlődés részeként „a pályán végignyúló standardok elérésének egyik lépcsőfoka" is lehet, így az megjelenhet a pályán való aktív tevékenység előfeltételeként is[333]. A helyzet feltérképezése, a nemzetközi szcénában való tájékozódás, a megfelelő tapasztalatok levonása érdekében számos elméleti kutatás mellett, az európai uniós pályázatok nyomán keletkezett projektek, azok előkészítő tanulmányai, valamint tájékoztató elemzések sora foglalkozott – részben különböző céllal – a világ különböző országaiban létező bevezető rendszerekkel. Így azok működése a szakirodalomban már részletesen feltárt, tartalmuk a megjelent kiadványoknak köszönhetően közismertnek tekinthető. Közreadásuk, bár logikus lehetne, e kiadvány keretein belül azért sem tűnik szükségesnek, tudniillik az elemzések, amellett, hogy rendkívül részletesen mutatják be ezeket a rendszereket, jól elérhetőek a világhálón is[334]. Ilyenek például az Eurydice 2009-es kiadványa[335], az Európai Bizottság kézikönyve[336], valamint a TÁMOP projektek kapcsolódó tanulmányai[337], tanulmánykötetei[338]. Ehelyütt inkább azoknak a rendszereknek a bemutatása tűnt észszerűnek, amelyek a hazai struktúra tervezésében játszottak szerepet, ezért nyilvánvaló az ismertetés szükségessége.

A három, részletesebben bemutatandó mintára redukált ismertetés további oka az előbb említettek mellett a már átvett, illetve a megfontolásra érdemes jó példák ismertetésének szándéka volt, mely az alábbi három esetben különösen szembeötlő. Anglia példájában a magyarországival való számos hasonlóság mellett az élethosszig tartó tanulás elve és a *folyamatos szakmai fejlődés* gondolata a dolgozatban külön témaként is helyet kapott a *Bevezet*és, illetve *A folyamatos szakmai fejlődés és a bevezető szakasz* című fejezetben, tehát a koherencia megteremtésének igényével is adta magát a kapcsolódás. Az USA-beli, connecticuti minta bemutatása melletti érv a mentorokkal szemben támasztott *követelmények* és a széleskörű *társadalmi egyeztetés* mellett az volt, hogy a rendszer *következetesen és koherensen építkezik,* valamint hogy működése *a nyolcvanas évektől*

[333] Stéger: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről, 44.; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* 8.

[334] Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi; McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*

[335] European Commission 2009: *Key Data on Education.*

[336] European Commission – Handbook 2010.

[337] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*

[338] M. Nádasi (szerk): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I., és II. kötet, 2010., Uő.: *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* III. kötet, 2011; Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger, 2011.; Falus (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer;* Chrappán (szerk.): *Tanárképzési háromszögek.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 106 2019. 11. 07. 17:31:31

töretlen[339]. Japán esetében azok a sajátosságok szóltak indokként, amelyek átvétele hasznosítható lehetne hazánkban is. Így az *intézményekben zajló* intenzív képzés, és a *társas szakmai támogató környezet révén* nem szükségszerűen negatív jelenségként megélt pályakezdés. A gyakornokok fejlesztése során alkalmazott módszer kapcsolatba hozható a Magyarországon is örvendetesen terjedőben lévő *tanórakutatás* (lesson study) metódusával[340], a frissebb hazai példák között említhető Bencze Rita tematikus előadása a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián[341].

Más életpályamodellek is, kisebb terjedelmi arányban ugyan, de az említés szintjén bekerültek a dolgozatba. *Az életpálya mint kontinuum, a pedagógus-életpályamodellek* című fejezetben, a pedagógus – életpályamodellek áttekintése során már utaltam a TÁMOP-4.1.2 projektre, mely egy elemének kidolgozásakor Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok példái szolgáltak hasznosítható tapasztalatokkal. A magyarországi modell evolúciójának bemutatása során, a *Nemzetközi előzmények* című fejezetben jelzem majd továbbá azt, hogy a kutatók az angol strukturát kimunkáltsága és a rendszerszintű fejlesztés miatt, a finn példát a folyamatos értékelés, folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógus személyes, szakmai és tudományos fejlődésének összehangolása, a svéd modellt a képzés és a továbbképzések rendszerének megjelenése, a holland tapasztalatot az értékelési rendszerek fejlesztése és az e-potfólió miatt tartják a magyarországi rendszer kialakítását elősegítő, jól hasznosítható példának[342].

[339] Kimmel Magdolna: Kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája, in Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2014, 201–219; Kimmel Magdolna: A gyakornokok támogatása és értékelése az USA-ban, in *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre, 2014,101–135.

[340] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása; Gordon Győri János: Tanórakutatás (lesson study), Új Pedagógiai Szemle, 57. évf., 2. sz., 2007, 15–23. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas.html (Letöltés: 2013. március 10.)

[341] Bencze Rita: A Lesson Study-tól a microteaching lesson study-ig; kezdeti tanulságok a Debreceni Egyetem tanárképzésében, in *A XVII. ONK Program és absztrakt kötet,* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem, 2017, 101.

[342] Falus: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 107 2019. 11. 07. 17:31:31

1.3.2.1. A bevezető támogatás Angliában

A kezdő tanárok támogatásának értelmezései Európában is különbözőek, így ehelyütt is változatos formában jelennek meg a bevezető programok. A támogatás – ahogyan az Eurydice az európai oktatásról közreadott kulcsadataiban ezt közzétette – többféle módon valósulhat meg: rendszeres találkozók, *órater*vezésben nyújtott segítség révén, *óraértékelésben való támogatással, órai tevékenységekben való részvétellel, választható tréninggel*, vagy m*ás iskolákba tett látogatásokkal*[343].

A nemzetközi tapasztalatok magyarországi felhasználhatósága szempontjából a bevezető szakaszt támogató rendszerek közül az angliai példa igen jelentős. Alább ennek olyan elemeit emelem ki, amelyek közvetlenül is hasznosíthatóak, és amelynek már akkor létező komponenseire a kétezres évek közepétől a kutatók is több helyütt utaltak[344]. Lényeges, hogy a tanártovábbképzés Angliában az élethosszig tartó tanulás elvére és a folyamatos szakmai fejlődés gondolatára épül. Ebben a szemléletben és gyakorlatban a pedagógus alapképzés, a pályakezdés és a szakmai továbbképzés egy egységet alkot, melyben a pedagógus pályakezdés, az indukciós szakasz kiemelt figyelmet kap. A kezdő pedagógusokat mentori támogatásban részesítik, míg elérik a képesített tanári státuszt[345]. 2012-től a hospitálás kötelező elemmé vált, az értékelés a Tanári sztenderdekre alapozottan történik[346]. A gyakornokok magyarországi támogatása szempontjából az angliai indukciós szakasz legfontosabb jellemzői a következők: a bevezető szakaszra az intézményben kerül sor, személyre szabottan és egyéni fejlődési terv alapján zajlik, mely a tanárképzésben szerzett tapasztalatokon nyugszik. A fejlődési terv a gyakornok céljait, a siker kritériumait, a tervezett teendőket és a határidőket tartalmazza[347]. Az előkészítést követően (ez a diagnózis és a tervezés időszaka) zajlik a pályakezdés periódusa, majd záró értékeléssel fejeződik be az indukciós szakasz, melynek egyik eleme a fejlődési terv értékelése is. Különböző programok mellett, dokumentumok is támogatják a pályakezdők munkáját (ilyen volt például 2012-ig az előrehaladás dokumentálásában és a reflexiók megtételében támogató dokumentum, a Career Entry and Development Profile, CEDP)[348]. A portfólió különböző dokumentumok gyűjteménye, a célok, tervek, megbeszélések, visszajelzések és reflexiók összesítésére szolgál. Összeállítása a tanári sztenderdek

[343] European Commission 2009: *Key Data.*

[344] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390.

[345] Király Zsolt: *Tanártovábbképzés Angliában,* Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi kitekintés, Oktatási Hivatal, 2013. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kiraly_Zsolt_Tanartovabbkepzes_Angliaban.pdf (Letöltés: 2015. január 27.)

[346] Falus: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon.

[347] Rapos: A pedagóguspálya folyamatos.

[348] Király: *Tanártovábbképzés Angliában.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 108 2019. 11. 07. 17:31:31

2012-es egyszerűsítését és egységesítését követően már szabadon választható. Az indukciós szakaszban órakedvezményt is kap a pályakezdő. A bevezető szakasz sikerének feltételei hat pontban foglalhatók össze:

1. beilleszkedés az iskolai közösségbe,
2. elkötelezettség a pedagógusszakma iránt, a fejlődési területek felismerése és hajlandóság a fejlődésre,
3. speciális tanulási igényű tanulókkal való foglalkozás sikeressége megfelelő szakmai segítség mellett,
4. sikeres kapcsolattartás a szülőkkel,
5. részvétel az iskolai ügyekben,
6. a fegyelmezési problémák sikeres kezelése[349].

A folyamatos szakmai fejlődés során a pedagógusképzés (initial teacher education), a pályakezdés (induction) és a szakmai továbbfejlődés (professional development) korábban említett hármasa Angliában tehát tudatosan kapcsolódik össze[350]. A kezdő tanár szakmai fejlődését a tanári munka első évében, az indukciós szakaszban, mint láttuk, kiemelten támogatják. Ennek során kulcsszereplő a mentor. A pályakezdő mentori támogatása óralátogatásokat, óramegbeszéléseket, a szakmai fejlődés nyomon követését, tanácsadást és értékelést foglal magába. A mentor diplomás tanár (QTS – Qualified Teacher Status) képesítésű, és megfelelő tapasztalatokkal kell, hogy rendelkezzen. A mentori segítség mellett fontosnak tartják továbbá a más tanároktól és más intézményektől szerzett tapasztalatokat, valamint a kötelező és ingyenes továbbképzéseket is.[351]

1.3.2.2. A bevezető támogatás Európán kívül

A folyamatos szakmai fejlődés célja *Amerikában* a pedagógusok tudásának napra készen tartása a tantervi és oktatáspolitikai céloknak megfelelően. Ennek érdekében minimálisan teljesítendő szakmai továbbképzési krediteket, szakmai továbbképzési óraszámot állapítottak meg, és meghatározták a szakmai továbbképzések sztenderdjeit[352]. A 2002-ben bevezetett közoktatási törvény, a „No

[349] Uo., 29-30.

[350] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390; Rapos: A pedagóguspálya folyamatos.

[351] Rapos Nóra: A pedagóguspálya folyamatos; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* 16.

[352] Kimmel Magdolna: *A tanártovábbképzés az USA-ban: fő trendek, egy reformer állam, és egy úttörő iskolakörzet (Denver),* Pedagógus – továbbképzés. Nemzetközi áttekintés. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0009, Oktatási Hivatal, 2013, 1–32. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kimmel_Magdolna_Tanartovabbkepzes_USA.pdf (Letöltés: 2016. február 19.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 109 2019. 11. 07. 17:31:31

Child Left Behind"[353] is a kezdő tanárok támogatásának szükségességét hangsúlyozza[354]. Az USA több mint harminc államában működik különböző formában bevezető program, ezek egy részét a pályakezdők tömeges pályaelhagyása miatt indították[355]. A Pedagógusok Amerikai Szövetsége (AFP) szerint az eredményes mentorprogram ismérvei a következők:

1. Minden pályakezdő tanár részt vesz a programban;
2. A program legalább egy évig tart;
3. Képzett, jól felkészített mentorok segítik a gyakornokokat;
4. A kezdő tanár és a mentor azonos iskolai végzettségű és a szakjuk azonos;
5. A pályakezdők terheit, kötelezettségeit csökkentik, hogy legyen idejük óralátogatásokra, a tapasztalatok megosztására;
6. A pályakezdő munkáját értékelik a mentorprogram végén[356].

A mentorokkal szemben támasztott igények és követelmények körébe tartozik az az elvárás, hogy a mentor legyen képes rugalmasan reagálni és reflektálni mentoráltja szükségleteire, továbbá fontos, hogy bizalmi kapcsolat alakuljon ki közöttük. Lényeges az a felismerés is, amely a szakirodalmi adatok mellett a TISSNTE nemzetközi mentorképző programjának is egyik hozadéka volt, hogy a legjobb pedagógus nem biztos, hogy egyben jó mentor is[357].

A gyakornoki rendszer, melyet az 1980-as években, széles körű társadalmi egyeztetést követően kezdtek el Connecticut államban kialakítani, háromfokozatú pedagógus előmeneteli rendszerbe illeszkedik. A rendszer érdekessége, amellett, hogy *következetesen és koherensen építkezik,* az, hogy működése *a nyolcvanas évektől töretlen[358]*. Lényege, hogy a képzés elvégzését követően a pedagógus további két fokozat sikeres teljesítésével – ennek egyik eleme a gyakornoki fokozat, mely legfeljebb 3 évig tarthat – válik *professional,* ún. rendes működési engedély birtokosává. Az USA-ban kialakult mentori rendszer működését a Connecti-

[353] Magyarul: Egy gyermeket sem hagyunk magára.

[354] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.

[355] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* 6.

[356] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.

[357] A. Hobson – C. Sharp: Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers, *School Leadership and Management,* 25, 1, 2005, 25–42; Kotschy: Mentorképzés, mentorképző programok; Uő.: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása; R. Lawy – M. Tedder: *Further Education Initial Teacher Training in the SW of England,* ILPs, Mentors and Mentor Training, School of Education and Lifelong Learning; University of Exeter, 2009. http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/teachedfrom2012/ILP_Final_Report_Feb_09_-_SW0705_SW0708_Uni_of_Exeter_.pdf (Letöltés: 2013. január 30.)

[358] Kimmel Magdolna: Kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája, in Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2014, 201–219; Kimmel: A gyakornokok támogatása és értékelése az USA-ban.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 110 2019. 11. 07. 17:31:31

cut-államban 2000–2001 óta működő TEAM rendszer (Teacher Education and Mentoring program) érzékelteti legátfogóbban. A TEAM program öt modulból álló, sztenderdekre épülő, komplex pályaszocializációs rendszer, melynek elemei

- a tanulási szükségletek azonosítása;
- szakmai fejlődési terv (Professional Growth Plan) készítése;
- a terv végrehajtása;
- reflexió és dokumentálás.

A mentorok és a gyakornokok kötelezettségeit a rendszer rögzíti. A mentorokat különböző szempontok alapján választják ki, felkészítő képzésben vesznek részt, amelyet háromévente frissítenek. A kiválasztás szempontjai a következők:

- legyen hatékony pedagógus,
- a gyakornok szakmai fejlődése érdekében legyen képes a másokkal való együttműködésre,
- legyen elkötelezett a gyakornok pályaszocializációja iránt,
- képes legyen a felnőtt tanulókkal való együttműködésre,
- legyen képes továbbá a pedagógusmesterséggel kapcsolatos tudását artikulálni, és legyen reflektív,
- feleljen meg az egyes tankerületek egyéb kritériumainak[359].

A mentorok a folyamatot a fejlődési terv megírásától a reflektív dolgozat beadásáig facilitálják, kísérik. A folyamatban ezért kulcsfontosságú szerepet töltenek be, de annak nem lehetnek irányítói[360].

A *japán tanárképzés* négy, a bevezető szakaszt is érintő vonása miatt érdemel figyelmet. Az egyik, hogy a felsőoktatásból kikerülő tanárok a nyugati képzési szinthez képest alulképzetteknek tekinthetők. A másik, hogy az alapképzésben a gyakorlati képzés csak 4–6 hét. A „japán tanárképzés paradoxonjának"[361] nevezhető jelenség mellett érdekesség, hogy e két sajátosság ellenére a japán tanárok munkája hatékonynak nevezhető. A pedagógusok intenzív képzése ugyanis valójában nem az alapképzésben, hanem egy intenzív, a megfelelő tanárok kiválasztását lehetővé tevő versenyvizsgát követően, a kezdőtanári év során valósul meg. Szerkezete szerint heti egy napos külső kurzussal (ezek továbbképző intézményekben zajló, iskolalátogatásokat magukban foglaló képzések), illetve egy heti két napos, iskolán belüli, mentorálással támogatott belső felkészítés

[359] Kimmel: A gyakornokok támogatása és értékelése az USA-ban, 114.

[360] Falus (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer;* Kimmel: Kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek az USA-ban.

[361] Gordon Győri János: Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban, in M. Nádasi (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 139–161., 144.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 111 2019. 11. 07. 17:31:31

révén zajlik[362]. A bevezető képzés megfelelő színvonalának hiánya azért sem jelent különösebb problémát, mert Japánban – hasonlóan Írországhoz, Franciaországhoz, Kanadához, Ausztráliához és Koreához – a tanári pálya igen nagy presztízsű, a betöltendő állásokra lényegesen többen jelentkeznek, mint ahány helyet biztosítani tudnak. Ez a szakma iránti vonzalom a szűrésre, a legjobbak alkalmazására is lehetőséget ad[363].

A japán modell bemutatása a harmadik jelenséghez kapcsolódóan azért is indokolt, mert a pályakezdés, mint arra már korábban utaltam, nem tekinthető mindenütt és *szükségszerűen negatív* jelenségnek. Japánban például, Lortie, Veenman, vagy Britton, Paine és Raizen megfigyeléseivel ellentétben, mivel a rendszer biztosítja a pedagógusok szakmai kapcsolatainak elmélyítését, az együttműködést, már maga ez a körülmény sem teszi lehetővé a kezdő pedagógusok izolálódását. Tanártársaik és mentoraik vesznek részt a kezdők intézményen belüli képzéseiben, mely így iskolai szocializációjukat is elősegíti[364]. További, de az integrációval összefüggő sajátosság, hogy ahhoz, hogy a tanár minél inkább bevonódott tagjává válhasson a tanári közösségnek, *társas szakmai támogató környezetet* is teremtenek a számára. Heti szakmai megbeszélésekkel, közös óratartással és bemutató órák vezetésének gyakorlatával, tanórakutatásban való részvétel biztosításával, vagy azzal például, hogy az órák alatt készült táblai vázlatokat az órát követően közösen elemzik. Az iskolai munka, a tanítási óra a pedagógusok értelmezésében ugyanis a tanárok „közös alkotása […] egy tanítási probléma megoldása érdekében”[365]. A bevezető program jellemző eleme továbbá, hogy a kezdő pedagógusok a tanártársaiknak is tartanak órákat, amelyeket közösen megbeszélnek, vagy, már az intézményen kívüli gyakorlatszerzés keretében, más iskolákat, intézményeket is meglátogatatnak. Egymás óráinak elemzését nevezte metaforikusan a „csiszolják a követ” – tevékenységnek Lewis és Tsuchida[366]. A pályakezdők szakmai szocializációját a fizikai elhelyezésükkel is elősegítik: ilyen például a termeik tapasztaltabb tanárokéi mellett való kijelölése, vagy a tanáriban, a gyakorlottabbak környezetében biztosított helyük; emellett iskolán kívüli közös programokat is szerveznek számukra[367]. A japán szemlélet szerint a tanítás kultúrájának elsajátításán keresztül vezet az út a kultúra tanításához. Koncepciójukban a tanári tudásmegosztás spontán (de tudatosan is inspirált és

[362] Gordon Győri: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, 491–515; Uő.: Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban, 139–161.
[363] Vámos G.: Szakpolitikai implikációk.
[364] Gordon Győri: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, 491–515.
[365] Uo., 505.
[366] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása, 77.
[367] Gordon Győri: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje; Uő.: Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 112 2019. 11. 07. 17:31:31

felhasznált), illetve strukturált, „'hivatalos' keretei nélkül elképzelhetetlen az iskolák, a tantestületek optimális fejlődése"[368]. Ezek a jelenségek a gyakornokok *intézményi támogatása, intézményi szocializációja* jelentőségét húzza alá.

A mentortanárok kiválasztása is sajátságos ebben a kultúrában. A mentorok ugyanis, gerontokratikus társadalomról lévén szó, nem ritkán harminc éves tapasztalattal, szilárd gyakorlati tudással rendelkező, idősebb szakemberek, olykor a nyugdíj idejéről, kifejezetten e feladatra visszahívott kollégák. Így a mellérendelt kapcsolat alá- és fölérendelt viszonyként is felfogható – és eszerint is működik. Alapja nem csak a szakmai tudás és gyakorlat, hanem a japán társadalom időseket, és az e jogon szerzett szakmai hozzáértést tisztelő jellege is, amely az előrehaladásban az elért életkort tartja szem előtt. A mentorok kiválasztásában ezért kizárólag a szakmai tapasztalataikat veszik az igazgatók figyelembe. A mentor-gyakornok viszonyra egyfajta kettősség jellemző: a kollegiális mellérendeltség mellett a meglehetősen nagy életkorbeli különbség a tanonc-mester viszony, és az idősebb kolléga felelősségvállalása, érzékeny odafordulása is megjelenik. A kezdők ezért mentoraikra nem ritkán mint *szerepmodellekre* tekintenek. A kezdő tanárnak „illik" időnként felkeresnie az idősebb, tapasztaltabb mentor kollégát, hogy vele szakmai konzultációkat folytasson.

Negyedrészt érdekes, és a magyarországi mentorrendszerben is figyelembe vehető tényező lehet, hogy a felsőbb osztályok tanításakor – ha a mentor szakja nem azonos a kezdő tanáréval – *tantárgyi specialistát* is kijelölnek a gyakornok mellé. Ebből következik, hogy a mentornak nem elsősorban a tantárgyi és módszertani fejlesztés a feladata, hanem az általános *pedagógiai kérdésekben,* például a fegyelmezés, a figyelem hiányának problémáiban, továbbá a felzárkóztatás során nyújt támogatást[369].

1.4. A bevezető szakasz magyarországi modelljének evolúciója

1.4.1. Nemzetközi előzmények

Az előző fejezetben a releváns kutatások és elemzések mentén mutattam be a kezdőtanár-kutatások, a folyamatos szakmai fejlődés, a gyakornoki rendszer és a mentori támogatás fontosabb elemeit. Áttekintést adtam továbbá a társadalmi igényekre válaszoló, a szabályozást előkészítő szakértői, szakpolitikai dokumentumokról, valamint bemutattam a létező indukciós modellek közül néhány, a

[368] Gordon Győri: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, 508.; Uő.: Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban.

[369] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 113 2019. 11. 07. 17:31:31

hazai szabályozás miatt releváns, vagy egyes elemeiben hasznosítható példát. Külföldi minták sora, számos eleme szolgált mintául a hazai pedagógus-életpályamodell és minősítési rendszer kidolgozásához. A kutatók az angol strukturát kimunkáltsága és a rendszerszintű fejlesztés miatt, a finn példát a folyamatos értékelés, folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógus személyes, szakmai és tudományos fejlődésének összehangolása, a svéd modellt a képzés és a továbbképzések rendszerének megjelenése, a holland tapasztalatot az értékelési rendszerek fejlesztése és az e-potfólió miatt tartják a magyarországi rendszer kialakítását elősegítő, jól hasznosítható példának[370].

Ahogyan azt láthattuk, a szakirodalom, a tudományos kutatások már közel fél évszázada ismerik a pályakezdés problémáját Európában és Európán kívül. Az Európai oktatáspolitika régen hangsúlyozza, és a nemzetközi példák is számos jól kimunkált indukciós rendszert kínálnak annak a részletesen feltárt jelenségnek a megoldására, hogy – bármilyen alapos is a felkészítés a pedagógusképző intézményekben – a gyakorlati életbe lépve a kezdő pedagógusok olyan élményekkel, tapasztalatokkal találkoznak, amelyekre a képzés nem tudta felkészíteni őket. Megfogalmazódott ennek nyomán hazánkban is, hogy olyan támogató programokban kellene részt venniük a pályakezdőknek, amely egy bevezető szakasz segítségével képes megoldani a képző intézmények hallgatója és a gyakorló pedagóguslét, a pályavitel közötti átmenet problémáit.

Láttuk, hogy a világ számos oktatási rendszerében, sokféle módon működik az indukciós szakasz, mely célja a pályakezdő pedagógusok támogatása, a legjobbak pályán tartása, a pályaelhagyás csökkentése. A Lisszaboni stratégia megalkotását (2000) követően az európai, valamint később a hazai oktatáspolitikai megfontolások, nemzetközi és hazai kutatások is világossá tették, hogy a gyakornoki időszak, mint a pályára lépés első szakasza, kiemelt figyelmet érdemel. A figyelem fokozódódásával – utalva itt az életpályamodell ezredfordulón megjelenő elképzeléseire[371], vagy a kétezres évek közepén, a gyakornokok támogatását célzó gyakornoki szabályzat megjelenésére[372] – a folyamatos szakmai fejlődés elvével és formálódó gyakorlatával együtt vált hazánkban újra időszerűvé a

[370] Falus: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[371] Sió: A pedagógus pálya karriermodellje; Hanczár: Életpályamodell a tanári; Király Zsolt: *Tanári pályamodell az angol közoktatásban,* 2013. június 5-én, az ÉletPÁLYAutak A TÁMOP 3.1.5/12-2012–0001 Pedagógusképzés támogatása című kiemelt uniós projekt konferenciáján elhangzott plenáris előadás, 2013. http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/eletpalyautak_konferencia_beszamolo (Letöltés: 2015. március 3.); Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[372] Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály: *Gyakornoki szabályzat minta.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 114 2019. 11. 07. 17:31:31

pedagóguspályáról való rendszerszintű gondolkodás, a pedagógusképzés, a pálya gyakorlása és a továbbképzés egységben való szemlélete, és az ennek megfelelő, strukturális változtatások megkezdésének gondolata is.

Az életpályamodellben a gyakornoki szakasz létrejötte mögött is több, más országok gyakorlatával, valamint a hazai kívánalmakkal közös vonás, fejlődési szakasz és szükséglet fedezhető fel. Ezek: az intézmények azon igénye, hogy a kezdő pedagógus és a leendő munkahely megismerhessék egymást a pedagógus foglalkoztatásának véglegesítése előtt, a kezdetben önkéntesen vállalt mentori munka meghatározott feltételek mellett működjön, a mentorok képzést követően választódjanak ki, váljék a munka rendszerszintűvé, azaz kapcsolódjék hozzá számos olyan pályaszocializációs elem, amely a gyakornokok többoldalú támogatását, intézményi beilleszkedését segíti. A gyakornoki időszak sikeres befejezése sajátos követelmények teljesülését is magában foglalja: a kitűzött fejlődési célok elérését, a munka során keletkezett dokumentumok elemzését, vagy a folyamatot lezáró vizsga teljesítését[373].

A gyakornoki rendszer – évtizedes, mondhatjuk, majdnem két évtizedes – hazai fejlődése során a próbaidős jelleget a mentori támogatás – több-kevesebb plaszticitással megfogalmazott – megjelenése egészítette ki, majd ez az elgondolás szélesedett komplexebb, pályaszocializációs rendszerré[374]. Más országokban a bevezető szakasz és a pályaszocializáció fogalmai nem is különülnek el egymástól: az amerikai terminusban például: az *induction* szó mindkét tartalmat magában foglalja[375]. A gyakornoki időszak jelentősége tudniillik amiatt is kiemelkedő, hogy e periódus a szakma iránti elköteleződés alakulásának döntő szakasza a szakmai szocializáció, a kompetenciafejlődés szempontjából is, mely így megalapozza a szakmai identitást és ennek alapján a szakmai fejlődés további időszakát is[376].

1.4.2. Az életpályamodell és a bevezető szakasz hazai előzményei

A gyakornoki rendszer magyarországi előzményei a kezdő pedagógus problematika szakirodalmi megjelenése mellett a törvényi feltételek megteremtése, az

[373] Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban, in Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre, 2014, 9–31.

[374] Uo.

[375] Kimmel: Kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek az USA-ban, 201–219; Uő.: A gyakornokok támogatása és értékelése az USA-ban, 101–135.

[376] Falus: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 115 2019. 11. 07. 17:31:31

elmúlt időszak kiemelt uniós fejlesztési projektjei, a pedagógus kompetenciák kidolgozása, illetve az életpályamodell létrejöttének ehelyütt releváns kérdései mentén ragadhatóak meg[377]. A Lisszaboni stratégia[378], fogalmazta meg azt a célt, hogy az Európai Unió 2010-re a világ legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává váljon. Ettől az időszaktól kezdve számolhattunk az európai oktatási rendszerek dinamikus változásával.

Az európai uniós elvárások teljesülésének kérdését a pályakezdők támogatására szűkítve, az oktatáspolitikai megfontolások egybecsengenek a múlt század nyolcvanas éveitől datálódó magyarországi kutatások révén megismert adatokkal. Óvári Ágnes kutatási eredményei adtak először számot a kezdő pedagógusok helyzetéről. Felmérése szerint, az általa meglátogatott iskolák 57%-ában semmilyen segítséget nem kaptak a pályakezdők, ugyanakkor szakmai teljesítményüket az intézményvezetők súlyos kritikával illették[379]. A kezdő tanár problémakör a kilencvenes, illetve a kétezres évek elején Szivák Judit kutatásaiban jelent meg[380]. Munkáiban a pályaválasztás, pályakép, pályaszocializáció, a legfontosabb kezdő tanári problémák áttekintésére vállalkozott. Bemutatta a kezdő és a tapasztalt tanár tevékenységeiben, gondolkodásában megfigyelt különbségeket, hangsúlyozta továbbá az önértékelés és a reflektivitás szerepét a szakmai fejlődésben, illetve következtetéseket fogalmazott meg a témában a pedagógusképzés, a továbbképzés, illetve a kutatás számára is.

Az Országos Közoktatási Intézet 2003-ban indult feltáró jellegű kutatása a decentralizált oktatási rendszer keretein belül megvalósuló, kezdő pedagógusokat támogató gyakorlat feltérképezésére irányult. A pályakezdés első évéről, illetve a kapott támogatásról való gondolkodást kutatta Nagy Mária és kutatócsoportja a befogadó intézményekben. Feltárta a kutatásban részt vevő kezdő pedagógusok tapasztalatait, vélekedéseit és, amennyiben léteztek, reflexióit erről az időszakról[381]. A kvalitatív módszerekkel végzett kutatás szerint a vizsgált kilenc intézménynek zömmel nem volt érdemben kidolgozott stratégiája a kezdő pedagógusok beilleszkedésének támogatására. Jellemző volt az ellátandó feladatok helyett az osztályokban való gondolkodás, továbbá a kezdőknek az intézményi tervezés során a nehezebb osztályok jutottak. Mentori támogatást nem kaptak a kollégák, emellett az a nézet alakult ki, hogy nem szerencsés, ha sokat kérdez a kezdő: a problémákat ugyanis magának kell megoldania. Ezt támogatja

[377] Falus: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, 9–31; Uő.: *A pedagógus gyakornoki rendszer,* 9–31.

[378] Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusions European Parliament 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Letöltés: 2015. március 24.)

[379] Óvári: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő.*

[380] Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

[381] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, 375–390.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 116 2019. 11. 07. 17:31:31

az a logika is, hogy ha nem kérdez, akkor viszont valószínűleg jól elboldogul. A kezdőkkel kapcsolatos szemléletet támasztja alá az a kutatás során tapasztalt nézet is, hogy a kezdő már „kész" tanár, és inkább csak helyismerettel nem rendelkezik az adott intézményben. A betanítás a megfigyelések szerint zömmel verbális kommunikációs csatornán folyt. Habár tudatos betanító tevékenységet nem végeztek az iskolák, az első év mégis az intenzív tanulás időszakának volt tekinthető. (A kutatás során ugyanis szinte mindegyik megfigyelt pedagógus (13 fő) igen nagy fáradtságról számolt be.) A kezdők tanulása leginkább a konformitás és a mintakövetés révén valósult meg. A pályakezdő pedagógusok a legtöbb segítséget a saját, számukra meghatározó pedagógusokkal való találkozásaikból merítették (a „Jó tanár" képe), ez a kép pedig a diákként megélt iskolai tapasztalataikból származott. Mivel a kezdők óráit az intézményben nem látogatták, esetelemzéssel nem foglalkoztak, a reflexiós, önreflektív folyamatok sem indultak be. Ennek hiánya ugyanakkor a tapasztaltabb kollégák esetében is felfedezhető volt. Az interjúk tanúsága szerint, a kezdőknek nagy szüksége lett volna a visszajelzésekre is. Összegezve a megállapításokat, a vizsgált intézményekben

- hiányzott a pályakezdést a pályatanulás egy időszakaként értelmező gondolkodás,
- az intézményeknek nem volt terve a pályakezdők támogatására,
- a kezdő pedagógusokra mint kész szakemberekre tekintettek[382].

Móré Mariann az Észak-alföldi régióban 298 pedagógus pályakezdőt vizsgált a beilleszkedés nehézségei és a támogató környezet szempontjából. Vizsgálata szerint a kezdők jelentős többsége egyedül az adminisztrációs feladatok ellátásában érzett kiemelkedő figyelmet a pályakezdés időszakában, feladataikat, leterheltségüket pedig azonosnak érzékelték az idősebb, tapasztaltabb kollégákéval. Az óráikat nem látogatták rendszeresen, és intézményi szinten sem érzékeltek támogató légkört. Ugyanakkor az idősebb kollégák részéről kapott személyes támogatást pozitívan élték meg a pályakezdők. Móré Mariann vizsgálatának konklúziója az, hogy rendszerszinten nem érzékelhető a pályakezdők támogatása[383].

A pályakezdéssel kapcsolatos hazai kutatási eredmények a múlt század hatvanas–nyolcvanas éveiben feltárt nemzetközi tapasztalatokkal a legtöbb

[382] Uo.
[383] Móré: „Sink or swimm".

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 117 2019. 11. 07. 17:31:32

elemükben megegyeznek. Ide sorolhatóak például Lortie[384], Ryan[385], Corcoran[386] és Veenman[387], valamint Britton, Paine és Raizen[388] már ismertetett megfigyelései, kutatási eredményei.

A vizsgálatok iránya a jelenségek feltárását követően fordult a kezdő és a tapasztalt pedagógusok tevékenységeinek és gondolkodási struktúráinak összehasonlítása felé[389]. Majd a szakértelem kialakulása szakaszainak vizsgálatai hívták fel a kezdő szakaszra a figyelmet, melyet Berliner számos munkájában összegzett illetve fejlesztett tovább. (Hazánkban például, mint már korábban utaltam erre, Berliner tanulmányát az OKM honlapján, a Gyakornoki szabályzat mintájával együtt tették közzé 2007-ben.) Illetve a hallgatók és a kezdők pályaszocializációjának kérdései irányában tájékozódtak a kutatók, amelyet például Hercz Mária doktori disszertációja és egy későbbi tanulmánya[390] fémjelez.

A kilencvenes évek szakmapolitikájáról figyelemre méltó Halász Gábor azon észrevétele, hogy bár a kormányváltásokkal a politikai inga kilengése akadályozta a stabil ágazati szakpolitikai célok megteremtését, az összefüggő, koherens, és nagy súllyal megjelenő nemzetközi impulzusok miatt – ilyenek például a finanszírozás és a különböző modellek hatása –, *az oktatási ágazat szabályozási rendszere lényegét tekintve folyamatosnak tekinthető.* Ugyanakkor az oktatási rendszerben zajló szakmai tevékenységeket orientáló standardok (a közoktatási, majd a pedagóguskompetenciák) megalkotása jelentős vitákat váltott ki, mely a minőség, eredményesség, értékelés témája mellett a jó iskola, a tanárok szakmai önállósága kérdéseit is felvetette[391].

A pályakezdők támogatása, a pedagógus életpályamodell Magyarországon „több fordulós" kidolgozással, évtizedek alatt vált rendszerszintűvé. A TÁRKI 2001-es felmérését követően – mely eredményei szerint a kutatásban résztvevő pedagógusok kétharmada támogatta a pedagógus-életpályamodell bevezetését –, a modell koncepciójának kialakítását 2002-re, finanszírozását 2003-tól prognosztizálták. Ebben a koncepcióban megjelent a teljesítmény és a finanszírozás összekapcsolásának terve, és a karrierépítési lehetőségekkel függött össze a többletfeladatok vállalása. A vitaanyag szerint a pályakezdő pedagógusok munkáját mentor segítette volna, aki nem csupán a pályakezdés nehézségein

[384] Lortie: The Robinson Crusoe model.
[385] Weinstein: Preservice teachers' expectations about.
[386] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.
[387] Veenman: Perceived Problems of Beginning; Szivák: A kezdő pedagógus.
[388] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak.*
[389] Szivák Judit: A kezdő pedagógus; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*
[390] Hercz Mária: *A pedagógusok gondolkodása a gyermek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről,* PhD-értekezés, Szeged, 2007; Uő.: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának.
[391] Halász: Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 118 2019. 11. 07. 17:31:32

való túljutásban, de az intézményi fejlesztésekbe való bekapcsolásban is segítette volna a kezdőt, azaz tevékenysége az integrálás általánosabb elveire épült. Munkájáért díjazásban és kedvezményekben részesült volna. Az életpályamodell négy fokozata az elképzelések szerint a pályakezdő, a pedagógus, a mesterjelölt és a mesterpedagógus szint volt. A koncepció tehát már ismerte a pályakezdő pedagógus szintet. Érzékelve a pályaelhagyás jelenségét, a pályakezdők támogatását egy az erőfeszítéseiket elismerő ösztöndíjrendszerben és egy szakmai támogató rendszer létrehozásában képzelték el, mely utóbbi mentori programból és képzési rendszerből állt volna[392].

Az életpályamodell alakulásának történetiségét bemutató elemzésében Sallai Éva a szakmapolitikai megfontolások jogszabályokkal is összefüggő követését tűzte ki céljául. A szakpolitikai szempont, a szerző nézete szerint, a minősítő, szelekciós funkciót erősítette a szakmai fejlődés támogatásának szemléletével szemben. Az utóbbi, mintegy két évtized szakmapolitikai megfontolásainak számbavételekor Sallai a különböző kormányok döntéseinek azon elemeit emeli ki, amelyek a pedagógus életpályamodell kialakulását vetítették előre, úgy a minőségi bérezés bevezetésével, mint a lehetséges pedagóguskarrier kidolgozásával, az életpályamodell 2001-es bemutatásával[393]. Király Zsolt szerint, aki az angol tanári pályamodell leírásával és az angol tanártovábbképzés rendszerével foglalkozott tanulmányaiban,[394] a Pálinkás József által 2001–2002-ben kidolgozott életpályamodell-változat az angol rendszerre emlékeztetett. A szerző értelmezésében a 2013-ban bemutatott magyar rendszer az angol szisztéma egy 2012 előtti változatának felel meg – a portfólió összeállítása ugyanis 2012-től Angliában már szabadon választható[395].

A pályakezdés iránti fokozott érdeklődést a nemzetközi figyelem, az élethosszig tartó tanulás paradigmája térhódításának hatásának, illetve annak tudja be Halász Gábor is, hogy bizonyos, a pálya viteléhez fontos képességek nem az alapképzés során, hanem csak a pálya gyakorlása közben sajátíthatóak el[396]. A pedagógus pálya egy egységként való kezelése, az alapképzés és a szakma gyakorlása között kiemelt szerepet kapó gyakornoki időszak megfogalmazása szükségessé tette a bevezető program elemeinek meghatározását is. Azt a magyarországi

[392] Hanczár: Életpályamodell a tanári; Sió: A pedagógus pálya karriermodellje.

[393] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[394] Király Zsolt: A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2011. 25–47. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2013. január 31.); Uő.: *Tanári pályamodell az angol közoktatásban; Uő.: Tanártovábbképzés Angliában.*

[395] Uő.: *Tanári pályamodell az angol közoktatásban.*

[396] Halász: Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 119 2019. 11. 07. 17:31:32

kutatások is megerősítették, hogy a pályán maradást döntően meghatározza az első években szerzett tapasztalat, hiszen – a nemzetközi példákhoz hasonlóan – sok pályakezdő tanár hazánkban is gyakorlati sokk-ként élte, éli meg a képzés során elméletben tanultak és az iskolai-osztálytermi gyakorlat közötti ellentmondásokat. Világossá vált az is, hogy a tapasztalt tanárok segítségnyújtása enyhíthet ezen a tapasztalaton. Az intézményi keretek között nyújtott mentori támogatás – a pályakezdő önállóságát meghagyva – folyamatos segítségnyújtást jelent az első év(ek) során. A gyakornoki időszak külön egységként kezelésének gondolata hazánkban, mint láttuk, a kétezres évek elején, az első pedagógus-életpályamodellben jelent meg.

Nagy Mária nemzetközi példák és az Eurydice 2002-es áttekintő elemzése (*The Teaching profession in Europe 2002*) segítségével tárta fel, már többször hivatkozott tanulmányában a pályakezdés alatt, az iskolai gyakorlatba lépve tapasztalható tényezőket. A pályakezdést az angol elnevezés idézésével pedagógusképzés középső szakaszának (initial, *induction,* in-service education – bevezetés, betanítás, benntartás) tekintő tanulmányában abból a nemzetközi tapasztalatból indult ki, hogy ebben a szakaszban dől el az, hogy valójában ki az, aki alkalmas a pályára, és ki az, aki nem. Bemutatta az indukciós programok szerepét, és azt vizsgálta, hogy vajon melyek a kezdő tanár beválását meghatározó elemek. A tanárképzés bevezető szakaszt támogató komponensei mellett, a vizsgálat időpontjában újszerűnek hatottak a pályakezdő tanárok beilleszkedését szolgáló programok, melyek a múlt század kilencvenes éveitől, zömmel a kétezres évek elején jelentek meg az európai gyakorlatban. Az Eurydice áttekintő elemzése utal a magyarországi tutoriális rendszer bevezetésének tervére is, mely az oktatási kormányzat 2001-ben nyilvánosságra hozott Pedagógus-életpályamodellje alapján kerülhetett az áttekintésbe[397].

A pedagógus-életpályamodell leírásához is szükséges kompetenciák, kompetenciaszintek kidolgozása a Falus Iván vezetésével megkezdett kutatásokkal indult a 2000-es években az ELTE Neveléstudományi Tanszékén. A KKK (a tanárképzés képzési és kimeneti követelményei) kidolgozása Magyarországon a 2000-es évek elején zajlott le. Falus Iván, *Pedagógusmesterség, pedagógiai tudás* című tanulmányában az eredményes pedagógussá válás kutatásának csomópontjait összegezve (tulajdonságlisták összeállítása, a megfelelő készségek kutatása, a döntéshozatal vizsgálata) jut el a vizsgálódások legfrissebb területéhez: a pedagógusok gondolkodásának kutatását középpontba állító szemlélethez[398]. Ennek kulcsfogalmai *a nézetek, a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a reflexió.*

[397] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, 375–390.
[398] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 120 2019. 11. 07. 17:31:32

*A pedagógussá vál*ás folyamata[399] című tanulmányában az alapképzés, a gyakornoki időszak és a továbbképzések rendszerébe illeszti a fentebb vázolt kulcsfogalmak fejlesztésének lehetőségeit. Bemutatja Korthagen[400] modelljét a pszichikus képződmények hagymamodelléjről, amely, mint magyarázó elv, kulcsszerepet kap e dolgozatban is. Megjelöli e modellben a kompetenciák területét, amely a tanári eredményesség mérhetőségének alapja lehet. Ehhez hívja segítségül az amerikai InTASC (1992) 10 sztenderdből álló modelljét. Külön hangsúlyozza a *diszpozíciók* jelentőségét is, melyeket az *attitűdök,* szokások pszichológiai jelentésében értelmezhetünk, és amelyek a kompetenciák leírásában utóbb el is nyerik ezt a megnevezést. Bemutatja továbbá a saját fejlődését tudatosan irányító kezdő pedagógust ebben a folyamatban segítő dokumentumokat is, mely az önfejlesztő tanári magatartás támogatója lehet.

A történetiséget követve, jelentős esemény továbbá az Európai Tanács és a Bizottság 2004-es időközi jelentése, mely előtérbe helyezte a tanárok kompetenciáira és képesítéseire vonatkozó egységes európai elvek megfogalmazásának szükségességét[401]. 2006-ban OM rendeletben szabályozták az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit[402]. Az életpályamodell kidolgozásának alapját képező sztenderdek, az előmeneteli és értékelési rendszer alapjául szolgáló szintek kimunkálása 2008 és 2010 között zajlott le a TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 *Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére* című projekt keretein belül, az egri Eszterházy Károly Főiskolán dolgozó kutatócsoport működésében, Falus Iván vezetésével. Az életpályamodell alapjául szolgáló sztenderdek, és az értékelési rendszert megalapozó szintek kimunkálását az EKF és az ELTE közös munkacsoportja végezte el.[403] A pedagóguskompetenciák és ezek szintjei nemzetközi áttekintésének tapasztalatai, valamint az életpályamodell követelményszintjeinek leírása két kötetben látott napvilágot[404]. A kompetenciák közoktatás-beli szerepéről, fejlődésük történetéről a fentieken kívül Chrappán

[399] Uő.: A pedagógussá válás folyamata., 359–374.
[400] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[401] Az Európai Unió Tanácsa 2009.
[402] OM: Rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimenti követelményeiről. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet, 2006. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Letöltés: 2016. február 23.)
[403] Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre, 2014, 9–31; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.
[404] Falus (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek;* Kotschy (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 121 2019. 11. 07. 17:31:32

Magdolna közölt tanulmányt[405], az Európai és Országos Képesítési Keretrendszer, a pedagógusképzés-beli Képzési és Kimeneti Követelmények, valamint az életpályamodell és az értékelés kapcsolatairól Sallai Éva adott közre 2014-ben összefoglaló tanulmányt[406] .

A pedagógus szakma, a pedagógushivatás megerősítését támogatták az elmúlt időszak más kiemelt fejlesztési projektjei is. Az oktatás eredményességének és hatékonyságának javulásához kívánt hozzájárulni a *21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció* című (TÁMOP-3.1.1 – 08/1) projekt. Mivel a pedagógusmunka minősége befolyásolja az oktatás eredményességét, a programban kutatások és elemzések foglalkoztak a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel, a pályára kerülés és a pályán maradás problémájával, illetve a pálya műveléséhez szükséges kompetenciák leírásával. A *Pedagógusképzések (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben)* című, TÁMOP-3.1.5 – 09/A/1 projekt a pedagógusok szakmai továbbfejlesztését tűzte ki céljául.

A 2008-ban, 24 hónap időtartamra kiírt TÁMOP 4.1. projekt célja a felsőoktatás minőségének javítása az egész életen át tartó tanulással összhangban, illetve a felsőoktatási szolgáltatások fejlesztése volt. A pályázaton a nyertes hat konvergencia és két KMR felsőoktatási intézmény projektjei, összesen nyolc egyetem illetve főiskola vett részt. A vidéki intézményi kör tagjai jelentős fejlesztéseket valósítottak meg a TÁMOP ehelyütt említett konstrukcióinak segítségével: elsősorban Debrecen és Pécs, másodsorban Veszprém, Szeged, Miskolc és Győr felsőoktatási intézményei (egyetemei)[407]. A pedagógusképző felsőoktatási intézmények voltak a célcsoportjai a már említett TÁMOP 4.1.2 – 08/1/B projektnek (*Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása*). A projekt keretében kötelezően megvalósítandó hat feladat közül a *gyakorlatvezető mentorok kiválasztására és felkészítésére* vonatkozó módszertan kidolgozása a mentori szerepek, kompetenciák vonatkozásában érdemel a jelen áttekintés szempontjából kiemelt szerepet[408].

A TÁMOP-3.1.5-12/2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* kiemelt pályázati projekt célja pedig a jelenlegi rendszer felülvizsgálatával a pedagógus-továbbképzési rendszer Nemzeti Köznevelési Rendszerre épülő tartalmi, szerkezeti

[405] Chrappán: Kompetencia a közoktatásban.

[406] A pályakezdő tanárok támogatásának.

[407] Dr. Nagy Sándor Gyula – Dr. Lóránd Balázs – Kiss Gábor Ferenc – Endrődi-Kovács Viktória – Hegedűs Krisztina – Máté Ákos – Szijjártó Norbert – Takács Vera (szerk.): *Szintetizáló Zárójelentés,* TÁMOP 4.1 felülvizsgálat és elemzés, 2013. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/tamop41_zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2017. november 20.)

[408] Kocsis – Sági: Bevezető.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 122 2019. 11. 07. 17:31:32

megújítása, az életpályamodellhez kapcsolódó továbbképzési programok fejlesztése, valamint a pedagógusok szakmai előmenetelét támogató szaktanácsadói szolgáltatások megújítása volt.

Az Oktatási Hivatal 2013 őszén, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló Kormányrendeletet követően hirdette meg *A „Gyakornoki Minősítő Vizsgák" és a „Pedagógus jelöltek felkészítése" pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése* c. kutatási és fejlesztési programját a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 projekten belül. Indokolttá vált ugyanis a gyakornokokat a pályakezdés nehézségein átsegítő támogatórendszer kidolgozása és mentorhálózat létrehozása egy pilotprogram megvalósításával, továbbá, a gyakornoki időszak lezárásaként, próba-minősítővizsgák lebonyolítása, valamint a pilotprogram tapasztalatainak elemzése. A *kutatás- fejlesztési-innovációs tevékenységet* magában foglaló *Gyakornoki évek pilotprogram* kutatócsoportja Falus Iván vezetésével dolgozta ki a gyakornoki felkészítés és a minősítő vizsga programját, dokumentációját és az értékelési szempontokat. Ennek egyik eleme *A gyakornokok felkészítése a gyakornokokat támogató rendszerben való részvételre* című program, melynek keretében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben megtervezésre és kipróbálásra került a gyakornoki rendszer pedagógus-életpályamodellbe illeszkedő, lehetséges alternatívája, az *OFI Mentor-gyakornok pilotprogram,* amely a jelen kiadványban bemutatott másodkutatás számára teremtett lehetőséget a projekt lezárását követően[409]. Az OFI szakmai programja – 400 gyakornokból 47, és 122 mentorból 22 fő esetében – az OH által biztosított szakmai tartalmon túl, az OH programjától részben függetlenül, de azonos projektelemben adott további felkészítést 22 mentornak, és a mentorok 47 gyakornokának. A gyakornokok támogatásáról és értékeléséről a TÁMOP - 4.1.2 - 08/2/B projektben megjelent kutatások és a kidolgozott koncepció fontos szempontokkal járultak hozzá az OFI mentor-gyakornoki programjának megtervezéséhez[410]. A Gyakornoki évek pilotprogram zárásakor a kezdő szakasz támogatásához nélkülözhetetlen szakmai feltételek megteremtéséhez, valamint továbbfejlesztéséhez szükséges *javaslatok* megfogalmazása az eredmények átfogó elemzésével készült. A következtetéseket bemutató *tanulmányok* – a fejlesztési igények hatékony kielégítése céljából az alapkutatásoktól valamelyest eltérő

[409] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló;* Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója;* Uő.: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve.*

[410] M. Nádasi (szerk): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 9–15; Uő.: *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet; Uő.: *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* III. kötet.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 123 2019. 11. 07. 17:31:32

módon, de azonos szerkezet szerint – *a megválaszolandó kérdések, hipotézisek, adatgyűjtés, eredmények összegzése, következtetés és javaslatok – metódus szerint készültek*. A kutatási-fejlesztési projekt *kutatási elemének t*árgykörei a következő témákat ölelték fel: a diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlesztési terv; a mentor tevékenysége; az óraelemzések tapasztalatai; a gyakornoki szakmai személyiség alakulása; a portfólió készítésének sajátosságai, valamint a vizsga tapasztalatai[411]. Az OFI fejlesztő programjának az eredményeket vizsgáló kutatási elemében interjúkkal, és a pedagógus kompetenciák fejlődésének nyomon követéséhez, kérdőíves felméréssel zajlottak az elemzések. A kutatási eredményeket az Oktatási Hivatal kötete[412] mutatta be. Az OH kutatócsoportjának felkészüléséről *A pedagógus gyakornoki rendszer – Nemzetközi áttekintés – Hazai előzmények* c. kötet számolt be[413].

A pedagógus-életpályamodell elképzeléseinek megjelenése tehát már 2001-re tehető, de az egész rendszert érintő törvényi szabályozásra 2011-től kezdődően került sor (a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 64.-65. §; 326/2013. (VIII. 30.), valamint 2013-ban a 326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről). Ennek legfontosabb céljai – a szakpolitikában már megjelentekkel összhangban – a jó pedagógusok megtartása, a teljesítményalapú rendszer bevezetése voltak, melyek a pálya presztízsének emelését, a tanárok motivációjának növelését szándékozták elősegíteni[414].

1.4.3. A bevezető szakasz kulcsszereplői, kulcselemei

1.4.3.1. A pályakezdés és a gyakornok

A pályakezdés döntő szakasza a tanárok kompetenciafejlesztésének, pályaszocializációjának, hatással van a szakmai személyiség további fejlődésére, a szakmai identitás változására, az egész életpálya alakulására[415]. A pályakezdő pedagógusokkal kapcsolatos hazai kutatások kezdete, mint láttuk, Óvári Ágnes, Móré Mariann, Szivák Judit munkáira[416], illetve a Nagy Mária vezetésével, az OKI-ban

411 Falus Iván: A gyakornoki évek pilotprogramjának elemzése, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 15–21.

412 Sallai (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének.*

413 Falus (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer,* 9–31.

414 Falus: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, 9–31; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

415 Calderhead – Shorrock: *Understanding Teacher Education;* Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.

416 Óvári: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő;* Móré: „Sink or swimm"; Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 124 2019. 11. 07. 17:31:32

zajló kvalitatív kutatásokra nyúlik vissza[417]. Hogy nem kész pedagógusokat bocsát ki az alapképzés, számos kutatás bizonyította. Az első életpályamodellt követő szemléleti váltást Nagy Mária már idézett tanulmányának címe: *Pályakezdés, mint a pedagóguspálya középső szakasza* is jelzi. Nagy munkája mellett Imre Nóra vizsgálta a pályakezdő pedagógusok támogatásának nemzetközi gyakorlatát. A kutatás eredményei ehelyütt a *szervezett formában megvalósuló* támogatás szükségességének megfogalmazása miatt relevánsak. Imre Nóra gondolatmenete – a nemzetközi szakirodalom áttekintése mellett – a sikeres és a sikertelen pályakezdés jellemzőinek bemutatásával a saját rendszer kidolgozásának támogatását is felveti[418]. A pályakezdést pályaszocializációként felfogó szemléletben – más haza kutatásokban, például Hercz Mária munkáiban[419] is megjelenik ez a gondolat – az intézményi környezet támogató tevékenységei, légköre is jelentős szerepet tölthetnek be a beilleszkedés során. Ez összecseng azzal ismeretünkkel is, amilyen felfogás mellett és támogató rendszerben Japánban segíti az intézmény a kezdő pedagógusokat. A kezdő tanárok számára szükséges támogatás átfogó összefoglalását az Európai Bizottság döntéshozók számára készített, már idézett kézikönyve foglalja rendszer szinten is össze[420], melyet – a hazai szabályozásnak az Uniós elvárások felől való megalapozásának szándékával – a kimunkálását követően Stéger Csilla mutatott be[421].

A gyakornoki program hazai előzményeinek számbavételekor érdemes utalni a tanárképzésben a gyakorlat szerepének hangsúlyosabbá válására is. Az alapképzésben korábban 15 órát kitevő tanítási gyakorlat ma már – számos, ehelyütt nem szükségszerűen elemzendő ok miatt – egy egész tanévet foglal magába, mely értelmezhető a képzés és gyakorlat olyan irányaként is, amely e kettőt egy egységként kezeli. Ebben a megközelítésben akár a 'hosszú gyakorlat' folytatásaként is felfogható a pályakezdők indukciós szakasza. Kétségtelen, hogy az összefüggő gyakorlat pályaszocializációs hatása a megelőző évek működéséhez viszonyítva igen jelentős, hiszen részét képezi a szaktárgyi gyakorlaton kívül az intézmény valamennyi gyakorlatához kapcsolódó hospitálás, valamint a tanórán kívüli feladatok ellátása és önreflektív dokumentálása is. Ugyanakkor az inkubációs környezet, a tevékenységkísérő szemináriumok megléte azt a tényt mégsem teszi kérdésessé, hogy önállóan munkát vállalni, az egyéni felelősség megtapasztalása mellett a pályán elindulni mindig kihívást jelentő feladat, hiszen a gyakornoki státusz merőben különbözik a hallgatóétól.

[417] Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390.
[418] Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.
[419] Hercz: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása.
[420] European Commission – Handbook 2010.
[421] Stéger: A pályakezdő tanárok.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 125 2019. 11. 07. 17:31:32

A hazai gyakornoki támogatás kimunkálásának folyamatát és törvényi szabályozásának elemeit, a gyakornoki szabályzatok megjelenését a TÁMOP-3.1.5-12/2012-0001 projekt keretén belül az OFI mentor-gyakornoki program koncepciója[422] illetve az Oktatási Hivatal tanulmánykötete adta közre[423]. Az áttekintések bemutatják az életpályamodell és a gyakornoki szakasz szabályozását, Sallai Éva tanulmánya visszatekint a 2005-ben létrejött Európai Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő tanári kompetenciák, a tanári mesterszak képzési és a kimeneti követelmények kimunkálásának ekkor kezdődő fázisára, valamint néhány, a kompetenciaszintek kidolgozását segítő kutatás kiemelésével az előmeneteli fokozatokhoz tartozó sztenderdek, az egyes kompetenciaszintek megfogalmazódásának időszakára. A hazai oktatáspolitikai megfontolásokat és a törvényi szabályozást követően került sor a TÁMOP-3.1.5/12 projekt keretén belül a gyakornoki felkészítés megtervezésére és gyakornoki minősítő vizsga kidolgozására[424].

A gyakornoki támogatás története szempontjából mérföldkőnek tekinthető „A jelenlegi pedagógus-továbbképzési rendszer komplex felülvizsgálata és a megújítását szolgáló javaslatok megfogalmazása a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 azonosító számú projekt keretében" tárgyú kutatás azon megállapítása, mely szerint *a pályakezdés első évei* – tekintetbe véve a kezdő tanárok szükségleteit és a szakmai fejlődés tényezőit – *külön képzési szakaszként értelmezhetőek*[425]. Ugyanakkor azt is kimondta ez a vizsgálat, hogy sem a magyarországi pályakezdés támogatásáról, sem a gyakornoki pályaszocializációról nem áll kutatási eredmény a döntéshozók rendelkezésére. Ezért, azok hiányában, a gyakornokokat támogató rendszer kimunkálása *a jogszabályi környezet feltárásával* indulhatott, mondja Sallai Éva. Az értelmezés szempontjai a gyakornoki státusz, a gyakornoki idő hossza és tartalma, a gyakornok feladatai, valamint a gyakornoki szabályzat lehettek. Kutatások hiányában, a feltáró és értelmező munkához *A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény*, illetve az ennek a közoktatási intézményekben végrehajtásáról szóló *138/1992 (X. 8.) Korm. rendelet* nyújt támpontot. A magyarországi pedagógus pályaképpel kapcsolatban fontos szempont – hangsúlyozza az OFI mentor-gyakornoki programjának szakirodalmi összefoglalója is –, hogy egész életen át tartó professzionális fejlődésként tekintünk a pedagógus pályára, ezért a pályakezdő szakaszban is biztosítani kell a támogatást. A gyakornokról és az őt támogató szakmai segítőről (2013-tól mentorról) a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtása a közoktatási intézményekben tárgyú 138/1992. (X. 8.) kormányrendelet 4/B

[422] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*
[423] Falus: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, 9–31.
[424] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.
[425] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 126 2019. 11. 07. 17:31:32

§ (1) rendelkezett. Ennek értelmében gyakornok az *a közalkalmazott, akinek nincs három évet meghaladó szakmai gyakorlata az alaptevékenységhez tartozó munkakörben.* 2002 decemberét, a 20.§ (2) bekezdés hatályon kívül helyezését követően, azt a *211/2007. (VIII. 7.) Korm. rendelet* iktatta be újra. A gyakornokok státuszának, feladatainak elkülönítése a közoktatásban dolgozó tanárok esetében 2007. szeptember 1-jétől vált ismét érvényessé, miután a 2007. augusztus 1-jei kormányülés elfogadta a *138/1992. Korm. rendelet módosításával kapcsolatos* előterjesztést. Ez alapvetően a Kjt. 2007. évi C. törvénnyel történt módosításához, valamint a közoktatásról szóló törvény módosításához kapcsolódik[426]. A Kjt. szerint ugyanis – ha a közalkalmazott *nem rendelkezett három évet meghaladó szakmai gyakorlattal* – általánosan kötelezővé vált az alaptevékenységhez tartozó munkakörben való alkalmazásakor a gyakornoki idő kikötése. A kihirdetés alatt álló rendelet szerint nem kellett gyakornoki időt kikötni annak a pedagógusnak, aki az alaptevékenységek ellátására létesített bármely munkakörben teljesítette a gyakornoki követelményeket, vagy rendelkezett pedagógus szakvizsgával. A kormányrendelet a pályakezdőkre vonatkozóan korábban egy év határozott idejű foglalkoztatást írt elő.

2007-ben a gyakornokokra vonatkozó szabályozás úgy módosult, hogy a gyakornoki időszak kötelező három éves szakasz, mely *megfelelt* vagy *nem megfelelt* minősítéssel zárult, de a munkaköri besorolásban nincs különbség (tanár). Ezzel egyidejűleg meghatároztak a gyakornokokra vonatkozó intézkedéseket (3.§ 3–5 bekezdései), például, hogy az iskolák kötelesek gyakornoki szabályzatot készíteni (5. bek.), és a gyakornokokat egy szakmai vezető segítségével támogatásban részesíteni[427]. A fentiekkel összefüggésben, a munkáltatóknak 2007. december 31-ig kellett elkészíteniük az intézményükre vonatkozó *Gyakornoki szabályzatot*. A közoktatási intézmény gyakornoki szabályzatában meg kellett határozni a szakmai követelményrendszert, a számonkérés feltételeit, a gyakornoki minősítés különös szabályait, továbbá a gyakornoki követelmények teljesítésével és a teljesítés mérésével összefüggő eljárási rendet. A gyakornokok véglegesítése az igazgató jogköre volt a három éves gyakornoki időszak letöltése után, ugyanakkor a szabályok értelmében a gyakornoki szabályzat kialakításakor az intézményvezetőnek egyeztetnie kellett az érintett szakmai munkaközösségekkel, és a szabályzat kiadása előtt be kellett szereznie a nevelőtestület véleményét is. A gyakornok részére a kötelező órákon túli többlettanítás csak rendkívüli esetben

[426] A szabályokat 2008-ban módosították, a módosítások 2009. január elsején léptek hatályba. (A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény módosítása, valamint a 138/1992. (X. 8.) kormányrendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben 4.A§ alapján.)

[427] Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 127 2019. 11. 07. 17:31:33

volt elrendelhető. A gyakornok a kötelező órák teljesítésén túli feladatok közül csak a nevelőtestület munkájában való részvételre, továbbá a munkaköréhez kapcsolódó előkészítő és befejező munkákra volt kötelezhető, osztályfőnöki megbízást pedig csak az írásbeli hozzájárulásával kaphatott.

A munkáltatóknak szakmai vezetőket (segítőket) kellett kijelölniük a gyakornokok támogatása céljából. A szakmai vezetőt (segítőt) feladatai ellátásáért (óralátogatás, konzultáció) kiemelt munkavégzésért járó kereset-kiegészítésként az ellátott (felhasznált) órákra számított óradíjának megfelelő díjazás illette meg. A NEFMI honlapjáról letölthető az a Gyakornoki szabályzat minta[428], amely alapján a közoktatási intézmények elkészíthették a maguk gyakornoki szabályzatát. A törvényi szabályozás szintjén tehát megjelent a gyakornoki időszak megkülönböztetése a pedagógusok alkalmazásában és megtörtént a gyakornoki időszakot meghatározó számos körülmény leírása, ugyanakkor a mentorok – ekkor még szakmai vezetők, szakmai segítők elnevezéssel – kiválasztásának (kijelölésének) feltételrendszerét és a támogatás módjait, módszereit nem rögzítették[429]. A közoktatási intézményekben kötelezően létrehozandó Gyakornoki szabályzat az iskolai SZMSZ melléklete, egységes formai szabályozása nem volt. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztálya részéről 2007 végén, a honlapjukon közzétett gyakornoki szabályzat minták alapján készített szabályzatok több szempontú elemzését az OH kutatócsoportja végezte el[430]. Az interneten jelenleg is fellelhető gyakornoki szabályzatok közül számos dokumentum jól láthatóan a közzétett minta alapján, annak követésével készült el, közöttük kevés különbséget, az intézményi működés sajátosságaira utaló elemet lehetett találni. Az OFI Mentor-gyakornok pilotprogramjában 2013 februárjában tartott mentori és gyakornoki műhelyek során is kitűnt – a résztvevő mentorok/szakmai segítők, illetve gyakornokok tapasztalatainak megosztása nyújtott ebben támpontot –, hogy a napi gyakorlat is igazolta a fenti észrevételeket[431]. A műhelytapasztalatokat, valamint a dokumentumok elemzését összegezve, a gyakornoki évek alatt megvalósuló támogatás képe látszott kibontakozni, ugyanakkor a rendszer formálisnak, kezdetlegesen működőnek tűnt[432]. Figyelemre méltóak a nemzetközi adatokat elemző Eurydice 2009-es és 2011-es megállapításai is, melyek szerint Magyarországon nincsen mentorral támogatott formalizált intézkedés a

[428] Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály: *Gyakornoki szabályzat minta.*

[429] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló;* Falus: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, 9–31; Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[430] Uo.

[431] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve.*

[432] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 128 2019. 11. 07. 17:31:33

bevezető szakasz támogatására (2009), illetve nem létezik indukciós rendszer[433]. Az értelmezést ugyanakkor árnyalja az, hogy az Eurydice 2009-es adatai a tanárképzés befejező szakaszára vonatkoznak, nem a diploma megszerzését követő gyakornoki időszakra.

A *2008. évi LXI. Törvény a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény* módosítása szerint, mely 2009. 01. 01-től volt hatályos, gyakornok továbbra is *az a közalkalmazott, aki nem rendelkezik három évet meghaladó szakmai gyakorlattal, és határozatlan időre történik a kinevezése az alaptevékenységhez tartozó munkakörbe*. A gyakornokot a törvény értelmében egy szakmai segítő támogatja, azonban a kötelező tevékenységei mellett részletesebben nem meghatározott sem a szerepe, sem a felelőssége. A jogszabályban rendeltek szerint figyelemmel kíséri a gyakornok tevékenységét, segíti a gyakornoki követelmények teljesítését, félévente írásban értékeli a gyakornok munkavégzését és munkájáért díjazást kap.

A pedagógus-életpályamodellt, illetve a pedagógusok előmeneteli rendszerét leíró 2011. októberi törvénykoncepció szerint a pedagógus életpálya első szakasza a mindenki számára kötelező gyakornoki időszak. A pályakezdő szakasz 2–4 évig tart, és minősítő vizsgával zárul. Aki megfelelt a vizsgán, pedagógusi kinevezést kap, és továbblép az életpálya következő szakaszába. Aki másodszorra sem felelt meg, nem nevezhető ki. Ha a gyakornoki időszak végén a gyakornok „nem megfelelt" minősítést kap, jogviszonya az adott intézményben a törvény erejénél fogva megszűnik.[434] A gyakornokok kötelező heti óraszáma tanítók és tanárok esetében 19, óvodapedagógusok esetében 27 óra. A gyakornoki évek alatt osztályfőnöki megbízatás (az alsó tagozatot nem beleértve), valamint túlóra nem vállalható. A gyakornokok munkáját az intézmény vezetője és szakmai segítő segíti. A gyakornokoknak óráik megtartása mellett kötelező heti 2 órát hospitálniuk, valamint részt kell venniük az intézmény által előírt szakmai továbbképzéseken és az intézményi fejlesztésekben[435].

A Nemzeti köznevelésről szóló *2011. évi CXC. törvény 64–65. §*-a szól a pedagógusok előmeneteli rendszeréről. A 64. § (4) bekezdés szerint a pedagógus életpálya fokozatai az alábbiak:

– Gyakornok,
– Pedagógus I.,

[433] European Commission 2009: *Key Data on Education;* European Commission 2011: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe,* 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN_HI.pdf (Letöltés: 2014. augusztus 13.)

[434] A gyakornokoknak határozatlan idejű szerződésük van, de ez a sikertelen minősítő vizsgát követően a törvény erejénél fogva megszűnik. Más nevelési-oktatási intézményben, saját költségen, újra megpróbálhatják letenni a minősítő vizsgát.

[435] Vitairat (2011): *A pedagógusok életpályamodellje – törvénykoncepció.* www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/pedag-eletpalya-modell (Letöltés: 2015. május 23.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 129 2019. 11. 07. 17:31:33

– Pedagógus II.,
– Mesterpedagógus,
– Kutatótanár.

A dokumentum rendelkezik arról, hogy a pedagógus-életpályamodell első szakasza a – más értelmiségi pályákon már létező – gyakornoki státusz. A 62. § (11) bekezdés szerint, a gyakornoknak a neveléssel-oktatással lekötött munkaideje tanítók, általános és középiskolai tanárokra vonatkozóan a teljes munkaideje ötven százaléka, óvodapedagógusok esetében hatvanöt százaléka lehet. A Nemzeti köznevelési törvény szövegéből kiolvasható a pedagógusokat támogató rendszer létrehozásának terve, így a gyakornokokat támogató struktúra (gyakornokokat támogató szakmai program, szakmai segítői támogatás, a minősítő vizsga, a vizsgára való felkészülés segítése) kialakításának igénye is. A gyakornoki szabályzat készítésének kötelezettsége helyett a törvény rendelkezései irányadóak. A 64. § szabályozza a pedagógusok előmeneteli rendszerét. A *Nemzeti köznevelési törvény 2013. szeptember 1-jétől hatályos 97.§*-a szól a gyakornokokról. Ennek értelmében, *aki két évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkezik, az a gyakornok fokozatba kerül besorolásra.*[436] *Ha a gyakornok nem felel meg a minősítő vizsgán, munkaviszonya megszüntethető*[437].

A gyakornoki idővel kapcsolatos szakmai követelmények két részből állnak: az általános követelményekből és a munkakörhöz kapcsolódó követelményekből. A mentor-gyakonoki pilotprogram tervezése idején a szabályozás szerint szakmai segítő készíti fel a gyakornokot az általa ellátott pedagógus-munkakörrel kapcsolatos tervező munkára. A szakmai segítő szükség szerint, de negyedévenként legalább egy, legfeljebb négy alkalommal látogatja a gyakornok tanítási (foglalkozási) óráját, továbbá – ha igényli – konzultációs lehetőséget biztosít számára. A gyakornoki szabályzatot az intézmény vezetője adja ki, ezt az intézmény honlapján, ennek hiányában a helyben szokásos módon közzé kell tenni[438]. A gyakornoki státuszt követő Pedagógus I. fokozatba lépéshez a pedagógusnak minősítő vizsgán kell megfelelnie, amely a két- vagy négy tanéves gyakornoki idő lezárását jelenti. A Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépés kötelező, az utóbbi eléréséhez hosszabb minősítési eljáráson szükséges megfelelni. A további két fokozat elérése nem követelmény[439]. A törvény „kerettörvény", a részletes szabályozásról a későbbiekben rendelkeztek.

[436] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2011. XII. 29.), http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV, (Letöltés: 2015. szeptember 10.)

[437] A szabályozóknak a kutatás befejezését követő további módosulásait már nem célja ennek a kötetnek bemutatni

[438] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*

[439] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 130 2019. 11. 07. 17:31:33

Végül a 326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról* rendelkezett a dolgozat szempontjából is releváns módon a gyakornokok jogállásáról. Eszerint a gyakornoki idő két év[440], ennek kitöltése kötelező, és minősítő vizsgával zárul, melynek feltételeit a kormányrendelet rögzíti[441].

1.4.3.2. A mentori támogatás és a mentor

A mentor a *326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendelet* és így a jelen kiadvány mentor-fogalmának értelmezésében a pályakezdés ideje alatt lát el a jogszabályban megszabott feladatokat (15/A. §.). Ugyanakkor a *mentorálás* szó rendkívül sok jelentést hordoz, és hordozott a fejlesztő program tervezésekor a hazai oktatási környezetben. A gyakornokok támogatására a *szakmai segítő* kifejezést alkalmazta még a *Köznevelési törvény* is 2011-ben, mely elnevezés a Kormányrendelet 2013-as megjelenéséig érvényben maradt. A gyakornokokat a kezdő szakaszban támogató mentortanárok feladatai, kiválasztásuk feltételei mellett lényeges szempontként fogalmazódott meg a kormányrendelet megjelenésének idején képzésük szükségessége, majd kötelezővé válása is a hazai szabályozásban.

A mentorálás első magyarországi példája – a reflektív tanárképzési modell részeként – a CETT (*Center for English Teacher Training*), vagyis az Angol Tanárképző Központ létrehozásával függ össze. A rendszerváltás idején, az ELTSUP (*English Language Teacher Supply* – magyarul: angoltanár „ellátási") program keretén belül dolgozták ki az angol- és németszakos tanárok hároméves képzését, és ennek keretében zajlott a képzést elvégzők egyéves, mentori támogatással megvalósuló szakmai gyakorlata. A gyakorlatvezető tanárok számára a képzéssel összefüggésben szerveztek mentorképzést. Az innovatív, reflektív tanárképzési minta elméleti alapjainak felfejtése eleve teret adott a mentor fogalom és a mentorálás tartalmának, módszereinek és a mentor feladatainak tisztázására. Ebben a tanárképzési modellben azonban a mentorálás helyét érdemes felmutatni ehelyütt. A mentorálás a gyakorló intézményben zajlott, a tanárképzési intézmény és a gyakorlóiskolákban működő mentorok szoros együttműködése mellett, amely a mentorok programba való integrálásának törekvéseit is jelentette. A vezetőtanári funkciót a facilitátori szerep váltotta fel, erős, a gyakorlóhelyen létrejövő

[440] 2019. augusztus 1-jétől, a 326/2013. VIII. 30. Kormányrendelet módosítását követően az osztatlan tanárképzésben végzők gyakornoki ideje egy év. URL: http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK19137.pdf

[441] 326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR, (Letöltés: 2015. május 20.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 131 2019. 11. 07. 17:31:33

gyakorlati kapcsolat mellett. A program, sikeres működést követően 1996-ban, majd 2000-ben esett át olyan radikális változtatásokon, melyek előbb részben megkurtították, majd ennek következtében a programhoz tartozó mentorképzés lényegében megszűnt[442].

Az életpályamodell elemeként létrehozandó, a kezdő pedagógusokat támogató mentori rendszer kialakításának tervéről 2001-ben Sió László és Hanczár János számolt be[443]. Itt jelent meg a pedagógus karrier építésének egyik elemeként az az elképzelés is, hogy a kezdőket patronáló mentor pedagógusok tovább léphessenek a felsőoktatásba, hiszen tevékenységüket a felsőoktatási intézményekkel együttműködve látják majd el. A program bevezetését 2003-ra tervezték[444], azonban ez az elképzelés a kormányváltást követően nem valósult meg. Ugyanakkor a 2007-től, a gyakornokokra vonatkozó szabályozás – a gyakornoki szabályzat kötelező elkészítése mellett – a szakmai segítőről, szakmai vezetőről (később: mentorról) is rendelkezik[445]. A munkáltató szakterületenként volt köteles a szakmai segítőt kijelölni, tevékenységét, a gyakornok felkészülésének segítését a gyakornoki szabályzatban (4/B. §) volt szükséges rögzíteni.

A kezdő tanárok mentori támogatásáról *A mentorképzés gyakorlata és fejlesztési tendenciái Európában* című, az Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadásában, ezek között a közös európai törekvések megindulásáról és egy nemzetközi fejlesztőcsoport munkájáról számolt be 2007-ben Falus Iván és Kotschy Beáta. Egy olyan, intenzív mentorképző kurzus anyagának kidolgozását említették, melyhez a kapcsolódó tanfolyam lebonyolítására 2007 októberében Budapesten került sor. A Comenius 2.1 projektben (TISSNTE nemzetközi program, 2006–2009) megvalósuló fejlesztésről szólva elmondták, hogy a tanfolyam anyagát adaptálják az egyes országok viszonyaihoz, és szabadon felhasználhatóvá teszik[446]. A projekt 13 európai ország 22 intézménye részvételével zajlott, és a pályakezdésben dolgozó mentorok felkészítésének kérdéskörével foglalkozott. A munka megkezdése előtt felmérték a részt vevő országokban zajló mentori tevékenységet. A vizsgálat egyik, a szakirodalomból is jól ismert, valamint a bevezető programok jelentőségével foglalkozó fejezetben már idézett megállapítása szerint nem elég jó tanárnak lenni ahhoz, hogy valaki jó mentor legyen – vannak ugyanis olyan kompetenciák, melyek erősebben köthetőek a mentoráláshoz mint a tanítás gyakorlatához. Ilyenek például a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája, a kapcsolatteremtés, az értékelés és a segítség sajátos

[442] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban.*
[443] Sió: A pedagógus pálya karriermodellje; Hanczár: Életpályamodell a tanári.
[444] Sió: A pedagógus pálya karriermodellje.
[445] Feladatairól a (7–9) bekezdés rendelkezik. (Korm. rendelet 211/2007 (VIII. 7.)
[446] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 132 2019. 11. 07. 17:31:33

feladatai és ennek gyakorlata[447]. A mentorok képzése és kiválasztása alapvető feltételeként jelzik a szerzők, Falus Iván és Kotschy Beáta, hogy legyen vonzó a mentori tevékenység. A mentorral kapcsolatos elvárás, hogy a saját tanári tevékenységében álljon a kor legmagasabb szintjén és képes legyen a pályatársaknak való tanácsadásra. A mentori státusz, a mentori rang megteremtésének szükségességét hangsúlyozták annak érdekében, hogy legyenek megfelelő jelentkezők a feladatra, hiszen értelmezésükben „A mentor a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének, önfejlesztésének, önértékelésének kulcsfigurája"[448]. A projekt eredményeit foglalja össze a *Bevezetés a tanári pályára: Kezdő tanárok segítőinek segítése Európában* című feladatgyűjtemény[449].

A magyarországi *mentorképzés* a kétciklusú tanárképzés 2006-os megindulásakor indult újra. A gyakorlatvezető mentortanárok számára 90 órás képzéseket akkreditáltattak, amelyek a tanár szakos hallgatók egyéni gyakorlatának szakvezetői feladatainak ellátását támogatták. A 180 órás továbbképzési szakok szakvizsgát is nyújtottak. A KKK 2009-es elfogadásával a gyakorlatvezető mentortanárok feladatait is szabályozták, megindult a szakvizsga keretében zajló mentorképzés. A KKK a mentorok definiálásában nem tett különbséget az egyéni gyakorlat szakvezetői feladatainak ellátása és a pályakezdő gyakornokok szocializációjának támogatása között. Így a szerep definiálásának nyomán a felkészítő képzésben sem jelentek meg tartalmi különbségek, a tevékenységek elsősorban a hallgatók támogatásra irányultak. A hazai gyakorlatvezető mentorképzés áttekintő elemzését öt felsőoktatási intézmény képzési programjának összevetésével Czető Krisztina végezte el a TÁMOP 4.1.2 projekt keretében[450].

A mentori feladatok, tevékenységek szabályozása során fontos lépés, hogy – mint láttuk –, a közoktatásban is megjelent a mentor fogalom, egyelőre szakmai vezető, szakmai segítő elnevezéssel. A szakmai segítő a 2009-től hatályos *2008. évi LXI. t*örvény szerint figyelemmel kíséri a gyakornok tevékenységét, segíti a gyakornoki követelmények teljesítését. Félévente, illetve a szakmai segítő személyének változása előtt írásban értékeli a gyakornok munkavégzését. A feladat és tevékenységrendszer kidolgozottabb szabályozására azonban ekkor még nem került sor. A szakmai követelményekre figyelemmel a munkáltató gyakornoki szabályzatában állapítja meg a gyakornoki idővel kapcsolatos kötelezettségeket, különösen:

[447] Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*

[448] Falus – Kotschy: A pedagógusképzésre vonatkozó európai, 102.

[449] Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.

[450] Czető Krisztina: Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár képzésekről, in M. Nádasi (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 45–73.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 133 2019. 11. 07. 17:31:33

– a szakmai követelmények részletes tartalmát,
– a gyakornok és a szakmai segítő egyes kötelezettségeit,
– a gyakornoki idő alatti számonkérés feltételeit,
– az értékelés részletes szabályait[451].

Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag[452] a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai kérdéseket és javaslatokat foglalta össze. A gyakorlatvezető mentor esetében a hatályos szabályozásból indult ki az ajánlás, mely alapján a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának óvodai, iskolai gyakorlati képzésének vezetésére vagy pedagógusok továbbképzésére vezető tanári (gyakorlatvezető óvónői, tanítói) megbízást az kaphat, akinek pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus-szakvizsgája, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább ötéves szakmai gyakorlata van. A gyakorlatvezető mentor a dokumentum szerint olyan vezető tanár, aki az ajánlásban foglaltak szerint az összefüggő szakmai gyakorlat vezetésére kap megbízást. A pályakezdő pedagógusok alkalmazása *A* közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII törvény közoktatásban történő végrehajtásáról szóló 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet szerint történt. Munkájukat az első három évben a szakmai segítő tanár támogatta ugyan, de a szabályozás értelmében nem létezett előírt kötelező képzés a szakmai segítők számára. A gyakorlatvezető mentorok esetében azonban a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatási törvény) 17. §-ának (10) bekezdése alapján kötelező volt a megfelelő felsőfokú iskolai végzettség, és a legalább ötéves szakmai gyakorlat mellett 2010 után már pedagógus szakvizsgával is kellett rendelkezniük a leendő mentoroknak. Ez tette szükségszerűvé, hogy meginduljon a mentorképzés, megfelelő szakirányú továbbképzési szakok akkreditálásával és indításával. A mentor szakvizsga megszerzése a kutatók szerint minőségi ugrást jelenthet a szakmai segítő munkájában is, hiszen a mentor (szakmai segítő) és mentorált (gyakornok) a cél érdekében közös tanulási folyamaton halad keresztül, amelynek a tanári identitás megerősítése, illetve a folyamatos szakmai fejlődés támogatása a célja[453]. Az OKM-OFI javaslata a gyakorlatvezető mentortanárok képesítési előírásaival is foglalkozik: ennek

[451] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója,* 11.
[452] OKM – OFI 2009: *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről,* OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, 2009. http://www.nevelestudomany.hu/letoltes/a_tanarkepzes_utolso_gyakor.pdf (Letöltés: 2015. március 27.)
[453] Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 134 2019. 11. 07. 17:31:33

értelmében javasolta, hogy gyakorlatvezető mentori feladatokat csak olyan szakvizsgázott pedagógusok láthassanak el, akik e képzésben választható ismereteik megszerzését mentori ismeretek elsajátításával teljesítik[454].

A gyakorlatvezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozására a Kotschy Beáta vezetésével dolgozó TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-2002 kutatás 9. alprojektje vállalkozott. A kompetenciák szintjeinek meghatározása, a sztenderdek kidolgozása mellett mentorképző programok indultak gyakorlatvezető tanárok számára az európai strukturális alapokból a TÁMOP-4.1.2 program keretében létrehozott nyolc regionális pedagógusképzési, kutató- és fejlesztő központ gondozásában. A programokat alapvetően a szakirányú továbbképzés specializációjaként, illetve szakirányú továbbképzési szakként hirdették meg és próbálták ki az Eszterházy Károly Főiskolán. Céljuk a mentorképzés különböző formáinak, tematikájának, tartalmának, módszereinek kimunkálása és tesztelése volt. A képzett mentorok iránt megmutatkozó sürgető igény miatt egy rövidebb képzési idejű, 90 órás tanfolyami program megírására és kipróbálására is sor került. A képzéseket a 2009/10. tanév második félévében, és a 2010/2011. tanév első félévében hirdették meg[455]. A TÁMOP projektben a mentorképzés utolsó félévében egy-egy főiskolai hallgatót küldtek az EKF részéről a mentorképzésen résztvevőkhöz, más mentorok pályakezdő kollégákkal társulva végezték a gyakorlatot. A mentor munkájáról a hallgatók portfóliói adtak visszajelzést. A program elvégzése után igényként fogalmazódott meg a szupervízió és a találkozás lehetőségének biztosítása is. Egerben emellett havonta–kéthavonta esetmegbeszélő csoportok megtartására tettek kísérletet[456]. A mentori támogatás e projekt értelmezésében is – az európai uniós tendenciáknak megfelelően – kétféle lehet: a fiatalok segítése a tanárképzésben, a hallgatók gyakorlati időszaka alatt, illetve később, szakmai segítőként már a pályán való elinduláskor biztosítható tevékenység. A feladat fontosságára utal, hogy „A mentori segítség csak a hallgató vagy pályakezdő nagyon tudatos és önállóan is kontrollált fejlődési folyamatára épülhet”[457]. Az Egerben zajló munka célja mentorképző program kidolgozása volt a régió egyéni gyakorlatban tevékenykedő hallgatóinak, illetve a pályakezdők gyakornoki idejének támogatására. Később az Egri Eszterházy

[454] OKM – OFI 2009: *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos.*

[455] Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna (projektmenedzser) – Dr. Falus Iván (szakmai vezető): TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 *„Regionális Pedagógiai Kutató- és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére (RPKSZK)” című projekt zárása az EKF-en,* 2011. epednet.ektf.hu/files/.../tamop_4.1.2_b_sajtoanyag_2011.10.18.doc (Letöltés: 2013. február 23.)
Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*

[456] Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása.

[457] Uo., 41.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 135 2019. 11. 07. 17:31:33

Károly Főiskola mentorképző szakirányú továbbképzési szakot akkreditáltatott a tanárképzésben részt vevő és a gyakornokokat támogató mentorok számára, és figyelemmel kísérte, támogatta a képzésben részt vevők munkáját[458]. A 2013-ban gyakorlatvezető mentortanárok képzésében részt vevő magyarországi intézményeinek listáját Sallai Éva közli tanulmánya mellékletében[459].

A kétezres évek koncepciói szerint tehát az alapképzés és a gyakornoki időszak (pályakezdés) valamint a folyamatos szakmai fejlődés egy egységet alkot, ezért ezeket azonos alapelvek szerint, egymásra figyelve szükséges fejleszteni. A pedagógusképzést támogató regionális szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítását célzó TÁMOP-4.1.2. projekt keretében kimunkálták a pedagógusképző intézmények és a mentori munkát ellátó iskolák hálózati együttműködésének rendszerét is. Az intézmények együtt dolgozták ki az alapképzésbe tartozó, *az összefüggő egyéni gyakorlatot* segítő mentorok kiválasztásának szempontjait. Kialakították a partneriskolák és a mentorok adatbázisát, ezt a nyilvántartórendszert az egri székhelyű, Észak-magyarországi központ készítette. A munka az alapképzés részét alkotó mentori támogatásról szólt, de szándékait figyelembe véve és tapasztalatai alapján azok eredményei a gyakornoki időszakra is kiterjeszthetőek. A tanári mesterképzésben részt vevő hallgatóknak ugyanis a 15/2006. OM rendelet 4. sz. mellékletének 5.1.1. sz. pontja szerint a saját gyakorlati fejlődését bemutató adatokkal alátámasztott portfóliót kellett készíteniük[460]. A gyakorlat során a hallgató és a vezető tanár közösen értékelte ezt a dokumentumot, ennek megfelelő minősége is feltétele lett a diploma megszerzésének, az életpálya akkori 1. szintje elérésének. Mentorokat a különböző felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban működő gyakorlóiskolák és a külső iskolai gyakorlóhelyek foglalkoztattak. Említésre méltó továbbá, hogy a Debreceni Egyetem (RE-PE-T-HA Regionális Pedagógusképző és Továbbképző Hálózat és Adatbázis az Észak-Alföldi Régióban) projektjének céljaiként szerepelt a gyakorlatvezető mentortanárok és gyakorlat folytatására alkalmas iskolák kiválasztása, felkészítése, új típusú együttműködés kialakítása, valamint Regionális Pedagógusképzési és –Továbbképzési Központ fejlesztése, amely a fenti folyamatok koordinálását és elvégzését támogatta. A projekt résztvevői kidolgozták a mentortanárok és intézmények kiválasztási szempontjait, feladatköreit, a gyakorlóhelyekkel/partneriskolákkal együttműködési megállapodásokat kötöttek. Az egri Eszterházy Károly Főiskola számos célja közül pedig megvalósult a régión belül működő felsőoktatási

[458] Uo.; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló;* Sallai: A pályakezdő tanárok támogatásának.
[459] Uo., 200.
[460] Kotschy Beáta: Zárótanulmány, *A gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 136 2019. 11. 07. 17:31:33

és közoktatási intézmények pedagógusképzésre irányuló kutató és szolgáltató feladatainak összehangolása, a pedagógusok egységes alap -, bevezető - és továbbképzési rendszerének megteremtése[461].

A mentorképzés tartalmának kidolgozása is a TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR pályázat 3.2, *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* címmel futó alprogramjában zajlott le. A projekt vezetője és az eredményeket összefoglaló három kötet szerkesztője M. Nádasi Mária volt. A kötetek a mentorképzés nemzetközi áttekintésével, a mentorképzés koncepciójával, illetve a mentorképzés tartalmával foglalkoznak. A mentor-definíció megalkotásban fontos lépésként M. Nádasi Mária a TÁMOP-4.1.2 projekt kiindulási pontjaként rögzítette az általuk használt mentor fogalmat:

> *„… közoktatási vagy gyakorlatvezető mentornak tekintjük azt a pedagógiai gyakorlattal rendelkező tanárt, aki tapasztalatai és a továbbképzésben szerzett speciális képzettsége eredményeként képes a tanárképzésben ötödik féléves gyakorlatukat töltő, valamint a pályakezdés első időszakában a gyakornokság első három évében levő mentoráltak számára adekvát szakmai támogatást nyújtani.* Ugyanakkor reméljük, hogy a közoktatási mentorok már hosszabb gyakorlattal rendelkező, ámde szakmai krízishelyzetben levő tanártársaik megsegítésében is eredménnyel vehetnek részt"[462].

A projekt eredményeit bemutató három kötetes munka első kötete előszavaként szereplő tanulmányban a szerző tisztázza a vezetőtanár közoktatási mentor és a közoktatási mentor feladatkörének egymáshoz való viszonyát is. Utóbbi feladata eszerint a gyakornokok tanításának támogatása és iskolaismeretének, az iskolaműködés ismeretének átadása pályájuk első három évében. A közoktatási mentorképzés megvalósítását a szerző is fontosnak tartja, ennek megtervezéséhez és megszervezéséhez számos kérdés megválaszolását látja szükségesnek. Ezek: a kiválasztás szempontjai, a felkészítés tartalma, az együttműködés alternatívái, a mentor és a mentorált kapcsolatrendszere másokkal, és ennek hatásai a folyamatba bekapcsolódók szakmaiságára[463].

Az első kötet a mentorképzés nemzetközi áttekintés*ének* tanulságait összefoglaló tanulmányában H. Nagy Anna azt a közös vonást emeli ki, hogy a vizsgált országok mindegyike a reformfolyamatok valamilyen stádiumában van,

[461] Dr. Nagy Sándor Gyula – Dr. Lóránd Balázs – Kiss Gábor Ferenc – Endrődi-Kovács Viktória – Hegedűs Krisztina – Máté Ákos – Szijjártó Norbert – Takács Vera (szerk.): *Szintetizáló Zárójelentés,* TÁMOP 4.1 felülvizsgálat és elemzés, 2013. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/tamop41_zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2016. november 20.)

[462] M. Nádasi: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben, 9–15., 11.

[463] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 137 2019. 11. 07. 17:31:33

ugyanakkor a rendszerek hasonlóságai is fölfedezhetőek. A jelen munka szempontjából ilyen közös vonás a tanárképzési rendszer és a mentor benne elfoglalt helyének elemzése, a mentorálás szükségessége a tanárképzés során, valamint a pályakezdők támogatásában, utóbbi esetben a legelső sorban kiemelendő szempont, hogy az a pályaelhagyás megelőzése céljából történik. A mentorok kapcsolatrendszere a tanárjelölt vagy a kezdő tanár, az adott intézmény és a képző intézmény hármasságában határozható meg. Az értékelés általában központi szempontrendszer alapján zajlik, a mentorok kiválasztása, felkészítése és honorálása többféle gyakorlatot mutat[464].

A mentorképzés koncepcióját felvázoló második kötet szerkesztői bevezető tanulmánya a mentori munkára felkészítő képzés tartalmainak főbb szempontjait, a mentorképzési koncepció kialakításának elemeit, a közoktatási mentor főbb feladatait taglalja[465]. A közoktatási mentorképzés koncepcióját vázoló tanulmányban a közoktatási mentor meghatározásában változás, hogy az első kötet bevezetőjében megfogalmazottaktól eltérően, ehelyütt már a tanárjelölteknek a tanárképzés záró féléve alatt zajló mentorálását tekinti feladatnak[466]. A második tanulmány továbbá a szükséges mentori kompetenciákat a tudás, képességek, attitűdök hármasságában tárgyalja, és kitér a mentorok felkészítésének és a hallgatók értékelésének lehetséges módszereire is. A mentorok képzése vonatkozásában a szerző – más kutatók elképzeléseivel összhangban – a 2 éves szakirányú továbbképzési szakot javasolja mentorképzési szakiránnyal, bár a nyitott kérdések között megjegyzi, hogy a koncepciótervezet mögött nincs teljes konszenzus a szakazonosság és a mentorképzés tartalma, első sorban a szaktárgyi és szakmódszertani tartalmak tekintetében. A kötet a szabályozásnak arra az elemére is alapoz, hogy szakmai gyakorlat vezetéséhez a szakvizsga a 10/2006 OKM rendelet 2. sz. melléklete szerint 2015-től kötelezővé válik[467].

A harmadik kötet a mentorképzés tartalmával foglalkozik, amelyet a projekt egyik fontos vállalásaként definiál. A szakspecifikus tartalmak mellett a mentorfelkészítés szakfüggetlen tartalmait (például a reflektivitás, a gyermekvédelem

[464] H. Nagy: A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai, 221–229.

[465] M. Nádasi Mária: A közoktatási mentorképzési koncepció előkészítésének folyamatáról, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 11–17.

[466] Uo.; Uő.: A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 17–27.

[467] Uo.
OKM 2006: 10/2006 OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről, 2006. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600010.OKM (Letöltés: 2015. május 10.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 138 2019. 11. 07. 17:31:34

kérdései, az iskolai szervezet megismerése) és az elkészült segédanyagokat mutatja be. A gyakorlatvezető mentor képzést a kétciklusú tanárképzés 5. féléves gyakorlatának bevezetése tette szükségessé. Ekkorra datálódik az első 90 órás mentorképző továbbképzési szakok meghirdetése, illetve a 180 órás gyakorlatvezető mentor szakvizsgára felkészítő továbbképzési szak. Ugyanakkor az ELTE PPK-n például 2003-tól, a pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésen belül folytattak mentorképzést. Ezt 2009-ben önálló szakirányú képzésként is regisztráltatták[468], ugyanis ekkor fogadták el az alapításhoz szükséges képzési és kimeneti követelményeket. A 2009/2010-es tanévtől kezdődően szakirányú továbbképzés már csak akkor volt indítható, ha az Oktatási Hivatal a 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet fenti szabályai szerint a képzés létesítését és indítását nyilvántartásba vette. Révész Judit e kötetben megjelent, 2009-es tanulmányának a tanárjelöltek értékelési rendszerének kultúrájáról a jelen munka szempontjából legfontosabb eleme, hogy az alkalmatlan tanárjelölteket – az alkalmatlanságot összefüggésbe hozva a pályamotiváció hiányával – a mentorok szerint nem szűrik. Az alkalmatlanság a gyakorlat során derül ki, és ahogyan a jelöltek, úgy a mentorok minősítésének sincsen elfogadott kritériumrendszere[469].

2011-ben az új felsőoktatási törvény visszaállította az osztatlan tanárképzést. Az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz kötődően 2014-ben több egyeztetés zajlott a vezető- és mentortanárok részvételével. A műhelyek, megbeszélések, interjúk tapasztalatai nyomán hangsúlyozottan jelent meg a személyre szabott mentorálás ellátásához a képzett mentorok biztosításának igénye. A tanárképzés megújítása c. dokumentum – tekintettel a felsőoktatási intézmények egyéni összefüggő gyakorlatára – a partneriskolai vezető mentortanárok kiválasztásának, feladatainak, javaslatainak áttekintését végzi el, de érdekes a vezetőtanári és az egyéves összefüggő gyakorlat alatti mentori feladatok értelmezésének megjelenése is[470].

A mentorfogalmak tartalmi sokszínűsége miatt, az OFI TÁMOP 3.1.5 projektjének tervezésekor lényegesnek látszott a 2013-ban hatályos jogszabályok alapján áttekinteni a 2013-ban aktuálisan használatos mentor fogalmakat, és elkülöníteni őket egymástól. A jelen munka szempontjából releváns mentor fogalmat a Nemzeti köznevelési törvény (2011. CXC tv) 64-65. §, a Nkt 94. § (4) g pontja, a Nkt 95. § (3) bekezdése, valamint a 326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendelet a

[468] M. Nádasi Mária: A mentorképzés tartalmáról, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* III. kötet, 7–16.

[469] Révész Judit: A magyar tanárképzési rendszer értékelési kultúrája, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítés,* III. kötet, 393–408.

[470] Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015,* Budapest, ELTE Eötvös, 2015, 1–294.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 139 2019. 11. 07. 17:31:34

pedagógusok előmeneteli rendszeréről (15/A. §.) tartalmazza. A Kormányrendelet rendelkezik a gyakornoki időről és a mentorról. Eszerint a Pedagógus II. fokozatba kerülnek azok, akik legalább 8 évet a pedagógus pályán töltöttek, és az I. minősítő eljárásban sikeres minősítést szereztek. Ebben a fokozatban a pedagógus többletfeladatokat is elláthat (mentortanár, munkaközösség-vezető, intézményvezető, szakértő). A Pedagógus III. (mesterpedagógusi) kategóriába való továbblépés nem kötelező, csak azok számára szükséges, akik szakértői, szaktanácsadói, vezetőtanári, mentori vagy vezetői feladatokat akarnak vállalni. A „mentorálás célja, hogy a gyakornokot felkészítse a pedagógus életpálya feladataira"[471]. A feladat meghatározásában irányadó az 5/B. § (1)., mely szerint a mentor a gyakornokot a köznevelési intézményi szervezetbe való beilleszkedésben és a pedagógiai-módszertani feladatok gyakorlati megvalósításában segíti.

A mentortanárok kötelező képzésével kapcsolatban időszerű kérdés, de a pilotprogram tervezésében értelemszerűen nem játszhatott szerepet, hogy 2015. április 17-én hatályba lépett *A Kormány módosító rendelete*[472], mely mérföldkőnek számít a mesterpedagógus fokozatba lépés feltételeinek meghatározásában. A Korm. Rendelet a 326/2013-as Kormányrendelet 35. §-át kiegészítve, a 36. § (12) bekezdés módosításával lehetővé tette, hogy 2015. évben az a pedagógus, aki legkésőbb a minősítési eljárásra való jelentkezés határidejéig tizennégy év szakmai gyakorlatot szerzett és pedagógus-szakvizsgával rendelkezik, kezdeményezhesse a Mesterpedagógus fokozatba való besoroláshoz szükséges minősítési eljárást. A miniszter – a Korm. Rendelet 10.§ (1) bekezdése alapján – Közleményében rendelkezett azon pedagógus szakvizsgák köréről, amelyeket különös feltételként megnevezett. A rendelet értelmében a Mesterpedagógus fokozat eléréséhez szükséges minősítési eljárásra azok a jelenleg Pedagógus I. vagy Pedagógus II. fokozatba besorolt pedagógusok jelentkezhetnek, akik:

- legalább 14 év szakmai gyakorlati idővel és
- vezetőpedagógus vagy mentor szakirányú pedagógus-szakvizsgával rendelkeznek[473].

Az előbbiekben, azon szakpolitikai és szakmai elemzések áttekintésével, amelyek a hazai életpályamodellhez, pedagógusminősítési rendszerhez fűződően a gyakornoki rendszer kialakulásához, tartalmának megfogalmazásához vezettek, a

[471] 2011. CXC tv15/A§

[472] 89/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről es a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról, http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk15048.pdf (Letöltés: 2016. augusztus 11.)

[473] Oktatási Hivatal (2015): *Tájékoztató a 2016. évi pedagógusminősítési eljárásról,* http://www.oktatas.hu/kozneveles/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosites2016_tajekoztato (Letöltés: 2015. november 3.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 140 2019. 11. 07. 17:31:34

1. Történelmi háttér

TÁMOP 3.1.5/12 projekt mentor gyakornoki fejlesztő programjának a kétezres évek elejére visszanyúló alapjait, szemléleti és jogszabályi keretét, létrejöttének szakmai és szakpolitikai hátterét igyekeztem felvázolni. A következőkben azokat a szakmai tartalmakat mutatom be, amelyek a program tervezésében részben támpontul szolgáltak, illetve a kutatást megalapozzák.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 141 2019. 11. 07. 17:31:34

2. KUTATÁSI HÁTTÉR – FOGALMI KERETEK

2.1. A gyakornokok mentori támogatása és az attitűdök

2.1.1. A szakmai személyiség szerveződése

Az oktatáspolitikai megfontolásokat követően, a dolgozat második részében a szakirodalmi adatok segítségével tekintem át a gyakornokok mentori támogatása, közelebbről a mentor-gyakornok kapcsolat elméleti alapjait, és az attitűdöknek a támogatásban, a támogató kapcsolatban betöltött szerepét. A mentori támogatás értelmezéseinek segítségével áttekintést adok továbbá a mentori támogatás színtereiről, és bemutatom a mentori tevékenységek során megjelenő attitűdök azon elemeit, amelyek a gyakornoki identitáskrízis megoldásában szerepet játszanak, és így kijelölték a kutatás egy – egy dimenzióját is. Ezt követően ismertetem az ezeket a szempontokat is figyelembe vevő kísérleti mentor-gyakornoki programot.

A tanári mesterség gyakorlására való felkészítés szemléletében az amerikai tanárképzésben a hetvenes években két eltérő nézőpont létezett[474]. Ennek lényege az volt, hogy vajon a szakmai hozzáértés, a fejlesztendő készségek, vagy a személyes növekedés és a tanári reflexiót erősítő modell álljon a felkészítő képzés középpontjában. A kétféle álláspont a kompetencia alapú tanárképzés (CBTE – Competency-based teacher education) és humanisztikus tanárképzés (HBTE – Humanistic-based teacher education) közül az utóbbi a Rogers és Maslow munkáin alapuló humanisztikus megközelítési módot hangsúlyozta, azzal a meggyőződéssel a középpontban, hogy a jó tanári működés leírása, a jó tanárság meghatározása nem csupán néhány kompetencia mentén történhet. A személyes elem, a személyiség kérdésének jelentőségét, vagy az elhivatottság lényegességét a

[474] B. R. Joyce: Conceptions of man and their implications for teacher education, in K. Ryan (ed.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education,* Chicago, University of Chicago Press, 1975, 111–145.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 143 2019. 11. 07. 17:31:34

pedagógusképzésben, a pedagóguslétben később Newman[475], Korthagen és Vasalos[476] is kiemelte. Szemléletükben az oktatásról alkotott nézetek középpontjában a „Ki vagyok én?" „Milyen tanárrá szeretnék válni?" „Miként látom tanárként a szerepemet?", vagyis a tanár mint ember személyes és a szakmai identitását feltáró, a személyes növekedést célzó reflektív kérdések állnak. A szakmai identitás fejlesztésének, a személyes elem jelenlétének fontosságát az oktatásban más kutatások is igazolták[477]. E nézőpont lényege, hogy a tanárok működésének leírásában a tanárok magukról alkotott képének, hivatásszemélyiségének feltárása is szükségesnek látszik[478]. Az eredményes pedagógus ismérveinek feltérképezésére tett kísérletek során számos megközelítés látott napvilágot, melyek összefoglaló elemzését olvashatjuk a magyarországi kutatók közül Szivák Judit[479], Hercz Mária[480], Dudás Margit[481], Bárdossy Ildikó és Dudás Margit[482], Köcséné Szabó Ildikó[483], Fűzi Beatrix[484] munkáiban is, illetve Kálmán Orsolya[485] áttekintésében, mely a hazai pedagóguskutatások és ezek nemzetközi összefüggésit vizsgálja a pedagógusjelöltek és a pedagógusok nézeteivel összefüggésben.

Korthagen – e kutatás során alapvetőnek tekintett elgondolása – a jó tanárrá válás kereteként bemutatott hagymamodelljében az énfogalom, énkép, a

[475] C. S. Newman: Seeds of professional development in pre-service teachers. A study of their dreams and goals, *International Journal of Educational Research,* 33, 2, 2000, 125–217.

[476] F. Korthagen – A. Vasalos: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* New York, March, 2008, 1–11. http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Quality%20from%20within%20AERA%202008.pdf (Letöltés: 2012. február 7.)

[477] Beijaard – Meijer – Verloop: Reconsidering research on teachers' professional indentity.

[478] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Bagdy Emőke: Hivatás és személyiség, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 34–42; Uő.: A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996, 42–55.

[479] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.*

[480] Hercz: *A pedagógusok gondolkodás a gyermek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről.*

[481] Dudás: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek; Uő.: *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása,* 145; Uő.: Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása, 46–120; Uő.: *Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában,* Pécs, Pécsi tudományegyetem BTK Pedagógus Szakvizsga, 2013. szeptember, 1–40.

[482] Bárdossy Ildikó – Dudás Margit: *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011.

[483] Köcséné Szabó Ildikó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben,* Doktori értekezés, 2009.

[484] Fűzi Beatrix: A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, *Neveléstudomány,* 4, 2015a, 38–56. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf (Letöltés: 2016. március 10.); Uő.: *Pedagógusok tudása és gondolkodása,* Budapest, Óbudai Egyetem, 2015.

[485] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 144 2019. 11. 07. 17:31:34

személyiség magtípusú megközelítéseinek egyikeként, az ént sokrétű, dinamikusan szerveződő mentális struktúraként ábrázolja[486]. A tanári hivatásszemélyiséget, szakmai identitást hagymahéjként rétegződő modellben, öt szint segítségével (model of levels) mutatja be. Ezek a rétegek a szerepidentitás szempontjából fontos elemekként határozzák meg a szakmai személyiség egyre mélyülő szintjeit. A szintek tartalma, egymással való kapcsolata a reflexiós gyakorlatban alakítható, fejleszthető[487]. Hagymamodelljének megalkotásakor Korthagen Dilts[488] elképzeléseit használta fel, aki saját neurologikai sémájában Batesonnak a tanulás logikai szintjeit feltáró munkáját fejlesztette tovább. Korthagen szerint azonban Bateson nem alkotott külön modellt[489]. Dilts viszont a személyiség belső térképének megértésére, a személyiség reprezentációs rendszerének bemutatására tett kísérletet. Modelljében a viselkedést, a képességeket, az értékeket és a nézeteket (hitek), valamint az identitást kapcsolta össze[490]. A személyiség magja felé egyre mélyülő Korthagen-féle modellel szemben, a Bateson és a Dilts-féle rendszerre az alulról felfelé építkezés, a „fordított fa" alak, a felfelé törekvés jellemző. Bateson szerint a felsőbb szintek funkciója az, hogy az alatta lévő szint információját szervezze. Az alsóbb szinteken lezajló (ez a környezet, a viselkedés szintje) változás előidézheti a felsőbb szintek változását, de ez nem szükségszerűen valósul meg, tehát a mozgás – ellentétben Korthagen modelljével – nem feltétlenül oda-vissza ható. A felsőbb szinteken, az identitásban zajló változás például az alsóbb szintek átalakulását, a környezettel való kölcsönhatás változását is eredményezi. Vagyis a viselkedés-repertoár változása a készségek szintjén is előidézhet módosulást, például a kapcsolati készségek változását, ez azonban nem zajlik le szükségszerűen. Ugyanakkor az önbizalom, a képességekbe vetett hit a kapcsolati készségek javítását eredményezi. A hatékony munkához, a változás indukálásához eszerint a gondolatmenet szerint a velünk kapcsolatban álló személy értékeit, gondolkodásmódját, mentális rendszerének működését kell megismerni, és nem a saját meggyőződéseinket, nézeteinket ráerőltetni[491].

[486] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek; N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak,* Budapest, Osiris, 2004. 52-53.

[487] Simon Gabriella: A kritikus-barát módszer. A kritika művészete, *Pedagógusképzés,* 9, 38, 1–2, 2011, 47–64.

[488] Korthagen: In Search of the essence

[489] Uo.

[490] Uo.; Robert B Dilts: *A Brief History of Logical Levels,* 2014. http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm (Letöltés: 2016. április 19.)

[491] Bíró Gyula: A neuro-lingvisztikus pszichoterápiáról, in Császár- Nagy Noémi – Demetrovics Zsolt – Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja,* Budapest, L'Harmattan, 2011, 553–565.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 145 2019. 11. 07. 17:31:34

A terápiában Neuro-lingvisztikai programnak (NLP) elnevezett modellnek a jó tanárrá válás támogatásához hasznosítható elemeit – Hamacek[492] gondolatait követve, aki a tanításban és annak megtanulásában az énkép fontosságát hangsúlyozta, és így *a tanár énképét* látta megnyilvánulni annak viselkedésében – emelte át Korthagen (2004) a pedagógia területére. Bullough-ra[493] hivatkozva hangsúlyozza a kutató, hogy mivel a tanároknak önmagukról, a tanításról, a tanárságról alkotott képe alapvetően a tanárképzéshez kötött, *a tanárképzésnek a tanári énkép feltárásával* kell kezdődnie. Az énkép ugyanis, mint *az önmagunkról alkotott nézetek összessége,* rendkívüli módon képes ellenállni a változásnak. E gondolat egybevág Bateson fentebb idézett megállapításával, melyeket Bullough és Baughman[494] kutatásai, de lényegében a nézetkutatások összessége is megerősítettek. A szerzők megállapításai szerint ugyanis az identitást érintő változások bonyolultak, és gyakran erős érzelmekkel, fájdalommal járnak.

A nézetek, hitek jelentőségének felismerésében a pszichológia konstruktív fordulata tekinthető kulcs tényezőnek, mely alapján a kutatók az 1980-as évektől fogva azt is hangsúlyozni kezdték, hogy a tanárok működése mögött *nézeteik, hitrendszerük* húzódik meg. Feiman-Nemser mutatott rá, hogy a tanárok tanításról alkotott nézetei saját, tanulóként eltöltött idejük alatt alakulnak ki[495]. Így a pedagógus identitás alakulásában az iskolai évek után, a tanárképzésben eltöltött idő mellett *a gyakornoki időszaknak is jelentős szerepe van*. Allender[496] és Ayers[497] tanulmányaikban a tanár szakos hallgatókkal az ideálok, az elhivatottság mentén folytatott munkájukat dokumentálták, és hasonló megállapításra jutottak. Bateson szemlélete és a Dilts-féle modell a személyiség rétegződésének egyes szintjeit feltáró kérdései Hoekstra és Korthagen[498] újrafogalmazásában a Multi-Level Learning – MLL (több szintű tanulás) céljaiban, a mindfulness (az éberség és tudatosság) támogatásban jelenik meg, melyek a szerzők szerint a szakmai személyiség belső rétegeinek módosítását hatékonyan segítő módszerek[499], és amely kérdések – éppen ezért – a reflektív gondolkodásban is jelentőséget kaphatnak.

Dilts „fordított fa" – ábráján összegzi és mutatja be elméletének elemeit, a neurologikai szinteket. Mint említésre került, Batesonhoz hasonlóan a szerző is

[492] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[493] Uo.
[494] Uo.
[495] Uo.
[496] Uo.
[497] Uo.
[498] A. Hoekstra – F. Korthagen: Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning, *Journal of Teacher Education by the American Association of Colleges for Teacher Education,* 2011, 76–92.
[499] Uo, 79.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 146 2019. 11. 07. 17:31:34

megállapítja, hogy az alacsonyabb szinten zajló (a környezettel kapcsolatos) változások hathatnak, de nem szükségszerűen hatnak a feljebb lévő szintek változására. Keith E. Rice[500] szociálpszichológus elemzésében Peter McNab[501] tanulmányára utal, amelyben a szerző az identitás, *az értékek és a hitek* kapcsolatát elemzi a környezettel való kölcsönhatásban. Az elmélet azt írja le, ahogyan *az identitás az értékek és a hitek, a készségek és a tudás* segítségével a viselkedésen keresztül, a környezetben játszott szerepeknek, a kontextusnak megfelelően a személyiség különböző rétegeihez *illeszkedik*. Ezt az illeszkedést tekinthetjük a kongruenciával rokon fogalomnak, amelyet Rogers[502], Mearns és Thorne[503] a humanisztikus szemlélet, valamint Schulz von Thun[504] a kommunikáció tudománya felől írtak le. Evvel a gondolatmenettel összefüggésben utal Rice Daniel Goleman[505] megállapítására is, amely szerint, ha értékeikben és hitükben érintődnek meg, az emberek képesek gondolkodás nélkül, a következményekkel nem számolva cselekedni. Ez a gondolat az érzelmi érintettség jelentőségét emeli ki a nézetek, hitek szintjén, melyek – Goleman[506] és Dilts[507] szerint – a limbikus rendszerrel, az amygdalával vannak kapcsolatban, és amely – mint evolúciós szempontból korábbi képződmény – gyorsabban reagál, mint az agykéreg. Mivel a limbikus rendszer az agy mélyebb, ősibb struktúráihoz kapcsolódik, a nézetek, hitek *a test számos, nem tudatos válaszáért* is felelősek[508], továbbá kapcsolatban állnak az érzelmi memóriával is[509]. Előbbiek a *nézetek* jobb agyféltekei jellegét, azok *viszonylagos hozzáférhetetlenségét* is jelzik, amely *az elméleti ismeretek bővítése révén megvalósuló, kognitív fejleszthetőség akadályát* is jelentheti. A nézetek tanításban betöltött szerepéről mások mellett Lortie[510], Jersild[511], Weinstein[512], Szivák[513], Golnhofer

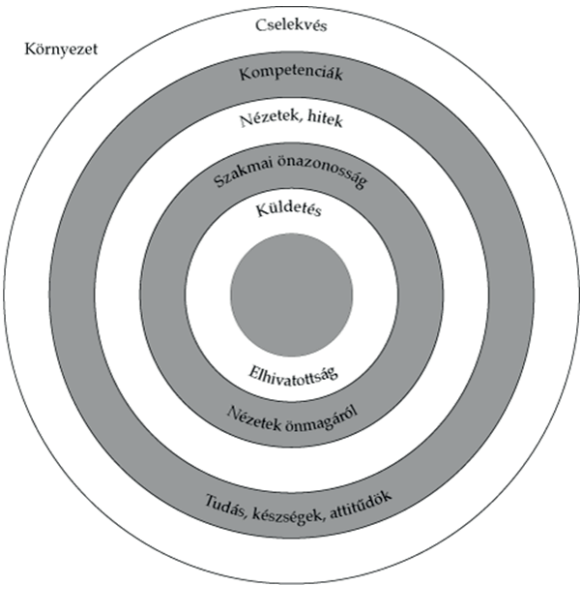
[500] Keith E. Rice: *Knowing Me Knowing You. An Integrated SocioPsychology Guide to Personal Fulfilment & Better Relationships,* Trafford Publishing, Liberty Drive, Bloomington, 2006.
[501] Uo.
[502] C. R. Rogers: *Valakivé válni. A személyiség születése,* Budapest, Edge 2000, 2004.
[503] D. Mearns – B. Thorne: *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban,* Budapest, Oriold és Társai, 2011.
[504] Friedmann Schulz von Thun: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikációpszichológia,* Budapest, Háttér, 2012.
[505] Rice: *Knowing Me Knowing You.*
[506] Daniel Goleman: Érzelmi intelligencia, Budapest, Háttér, 1997.
[507] Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
[508] Uo.
[509] Rice: *Knowing Me Knowing You.*
[510] Lortie: The Robinson Crusoe model.
[511] Jersild: Behold the beginner.
[512] Weinstein: Preservice teachers' expectations about.
[513] Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Uő.: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei, Iskolakultúra, 5, 2003, 88–95.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 147 2019. 11. 07. 17:31:34

és Nahalka[514], Nahalka[515], Falus[516], Dudás[517], Bárdossy és Dudás[518] is foglalkoztak. A nézetek alakíthatóságáról számos szerző mellett Calderhead[519], Falus[520], Nahalka[521], Richardson[522], Winitzky és Kauchak[523], Rice[524], Dilts[525], és a pedagóguskutatásban újabban Bluell és Fives[526], Phelps és Benson[527], Bailey[528], Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser és König[529]írtak részletesebben. A meglévő nézetek módosítása, a konceptuális váltás(ok) előidézése – a konstruktivizmus elmélete szerint – az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer kölcsönhatásában zajlik (Nahalka[530], Falus[531]). A fentiek értelmében az érzelmi elemek, az attitűdök is jelentős szerepet játszanak alakulásukban.

514 Golnhofer – Nahalka (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.*
515 Nahalka: A nevelési nézetek kutatása, 69–75.
516 Falus: A pedagógussá válás folyamata., 359–374.
517 Dudás: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek, 23–43; Uő.: *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása,* 145; Uő.: Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása, 46–120; Uő.: *Szakmai önismeret és önreflexió,* 1–40.
518 Bárdossy – Dudás: *Pedagógiai nézetek.*
519 Calderhead: Teachers: beliefs and knowledge, 709–725.
520 Falus: Gondolkodás és cselekvés; Uő.: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28; Uő.: A pedagógussá válás folyamata., 359–374.
521 Nahalka: A nevelési nézetek kutatása, 69–75; Uő.: Konstruktivizmus és nevelés, *Neveléstudomány,* 4, 2013, 21–33.http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf (Letöltés: 2014. december 7.)
522 Falus: A pedagógussá válás folyamata., 359–374.
523 Uo.
524 Rice: *Knowing Me Knowing You.*
525 Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
526 Bluell – Fives: Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge.
527 Patricia H. Phelps – Tammy R. Benson: Teachers with a passion for the profession, *Action in Teacher Education,* 34, 1, 2012, 65–76.
528 Bailey: Exploring the engagement of lecturers.
529 Blömeke – Hoth – Döhrmann – Busse – Kaiser – König: Teacher Change During Induction.
530 Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron, III. rész, *Iskolakultúra,* 4, 1997, 4–21.
531 Falus (szerk.): *Didaktika,* 120–121.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 148 2019. 11. 07. 17:31:34



4. ábra. A pszichikus képződmények szintjei[532]

Korthagen a modelljében – Diltsszel ellentétben – nem a „fordított fa" sémát alkalmazza. A környezettel való kapcsolatból kiindulva az építkezés nála nem alulról felfelé törekedik, hanem kívülről befelé, a személyiség mélyrétegei felé, az egyre mélyülő szintek irányában halad. A vizuális ábrázolás így Diltsnél a felfelé törekvést, míg Korthagen elképzelése a befelé mélyülést érzékelteti. Utóbbinál a környezet számára is láthatóak, érzékelhetőek a viselkedés, cselekvés és a kompetenciák szintjei. A viselkedés, a cselekvés héja alatt található kompetenciák a tudás, készségek és attitűdök hármasságában határozhatóak meg. A nézetek, hitek, és a kutatás számára viszonylag új területek, a szakmai önazonosság rétegeit Korthagen befelé koncentrikusan szűkülő héjakként, majd az elhivatottság, küldetés szintjén olyan belső magként ábrázolja, amelyek a legközelebb visznek a tanároknak a professziójukról, szakmai személyiségükről alkotott elképzeléseihez[533]. Ez az elképzelés azt a fordulatot is segít megérteni, amely a tanításról, a tanár szerepéről alkotott elképzeléseket jelentősen megváltoztatta. A tudásátadás koncepciójában ugyanis – a humanisztikus tanárképzési modellhez hasonlóan – a „Ki vagyok én mint tanár?" kérdésének kutatásával az elmélet, a kompetenciák mögött megjelent *a személy, a szakmai identitás* is. A nézetek, hitek szintjén

[532] Korthagen: In Search of the Essence, 80; Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, 8.

[533] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Falus: A pedagógussá válás folyamata., 359–374.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 149 2019. 11. 07. 17:31:35

a tanítás, mint tudásátadás helyett a *tudásépítés* konstruktivista felfogásának térnyerése szintén fontos elem. Ugyanakkor, 2004-es tanulmányában, Korthagen e körben még azt említi, hogy a szakmai identitás fejlesztésének, a küldetés feltárásának irodalmáról, gyakorlatáról csekély számú adat áll rendelkezésre. A témában releváns elméletek között Mayes[534] viszonylag új, a tanárképzés *reflexiós fogalmát szélesítő transzperszonális* szemléletét említi, illetve felsorolja az elhivatottság feltárása mentén folytatott munkák szerzőit[535].

A core competences (alap- vagy magkompetenciák), vagy inkább a core qualities (magminőségek) elnevezést Korthagen 2004-ben, Ofmanra hivatkozva vezette be[536]. A kompetenciák és a magminőségek különbségét a kutató abban látta, hogy míg a kompetenciák kívülről, a környezet felől sajátíthatóak el, addig a minőségek belülről fakadnak. A jó tanárrá válás célja így szerinte a mag-minőségek aktualizációja, hiszen elméletében a belsőbb szintek változása hat a kívülebb elhelyezkedőkre. Elgondolásának ez a mozzanata Diltsnek és Batesonnak a személyiség reprezentációs modelljében megalkotott elképzeléseivel áll szoros kapcsolatban, tulajdonképpen finomítja azt. Korthagen szerint a mag-minőségeknek a tanárok nem csak kognitív szinten vannak tudatában, hanem érzelmileg is kapcsolatban lehetnek velük, ami e minőségek feltárásában és fejlesztésében fontos tudásunk lehet.

A fentiek alapján – visszatérve a kompetenciaalapú és a humanisztikus tanárképzés dilemmájához – Meijer, Korthagen és Vasalos[537] úgy vélekedett, hogy a kétféle megközelítés egymást nem kizáró, hanem *egymással* összeegyeztethető viszonyban áll. A tanári kompetenciákra való felkészítés mellett a szakmatanulás során ugyanis *a pályaszocializáció* számára fontos pályamotiváció, a hivatásszemélyiségnek a pályaidentitással kapcsolatos feltárása is helyet kaphat. Ez a gondolat már Bagdy Emőke 1996-os tanulmányaiban, a pedagógus hivatásszemélyisége fejlesztésének lehetőségeit taglaló kísérletében, és azt elemző munkájában is megjelent[538].

A múlt század nyolcvanas–kilencvenes éveitől a tanári kompetenciák alakítása mellett tehát hasonlóan fontossá vált maga a pályavitelt folytató, gyakorló személy szakmai identitása, továbbá felmerült, hogy a szakmai személyiség mélyebb rétegei és az érzelmek között kapcsolat létezik. A kompetenciák leírásának árnyaltabbá válásával ugyanakkor e területen is megjelentek a tudás,

[534] Korthagen: In Search of the essence, 77–98.
[535] Uo.
[536] Uo.
[537] P. C. Meijer – F. A. J. Korthagen – A. Vasalos: Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching, *Teaching and Teacher Education,* 25, 2, 2009, 297–308.
[538] Bagdy: Hivatás és személyiség, 34–42; Bagdy: A hivatásra nevelés, 42–55.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 150 2019. 11. 07. 17:31:35

a képességek mellett a gyakorlásukhoz szükséges előfeltételek, a diszpozíciók is.[539] E gondolat, a viszonyulások, attitűdök egyre jelentősebbé válása egyrészt az érzelmek jelentőségét, másrészt szintén a kétféle tanárképzési modell e ponton is létező összeegyeztethetőségét támasztja alá.

2.1.1.1. A pedagóguskompetenciák leírása

Az 1997-ben napvilágot látott képesítési követelmények kidolgozását követően szükségessé vált, hogy azokat az új kívánalmaknak megfelelően, a kompetenciák és sztenderdek rendszereként értelmezzék és írják le[540]. A kompetenciák kellő konkrétsága, a sztenderdek mentén megvalósuló mérhetőség lehet az egyik oka annak, hogy bennük látszott érdemesnek kijelölni egy-egy képzés tartalmát és szemléletmódját. Mindezt azzal a megfontolással, hogy – bár a kompetenciafelfogás bírálói szerint a felkészültség külső elemei mellett nem jelennek meg bennük a mögöttük lévő konceptuális rendszerek[541] – a teljes személyiség szempontjából nem szétaprózódottak, nem vész el leírásukkal a teljes személyiség. E megfontolások figyelembe vételével, a tanári hivatásszemélyiség pszichikus képződményei szintjeinek bemutatására Korthagen modelljét használta fel Falus Iván is[542]. A modell fenti szándékoknak megfelelő alkalmazhatóságát az indokolja, hogy a szakmai személyiség különböző szintjei között meglévő kölcsönhatás következtében az egyik szinten megadott célok teljesülése, például a kompetenciák szintjén mérhető változások, Korthagen (és modelljének előképei, például Diltsnek a személyiség reprezentációs rendszerét bemutató sémája) szerint is hozzájárulnak a többi szint változásához is. A szakmai személyiség rétegzettségét bemutató modell így lehetővé teszi a pedagóguskompetenciák leírását a pedagógus életpályamodellnek megfelelően is[543].

A kompetencia e körben, a pedagógushivatás vonatkozásában érvényes fogalmát – a képesítési követelmények átdolgozásának szükségessége folytán – Falus Iván határozta meg 2005-ös tanulmányában. A kompetenciát általánosságban *a pszichikus képződményeknek (tudás, attitűdök, képességek) egy olyan rendszereként definiálta, „amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”*[544]. Kifejezetten „A pedagógiai kompetenciák a tudás, nézetek és

[539] Falus 2005
[540] Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.
[541] Uo.
[542] Falus: A pedagógussá válás folyamata, 359–374; Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.
[543] Uo.
[544] Uo., 6–7.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 151 2019. 11. 07. 17:31:35

gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát"[545]. A kompetenciák így szoros kölcsönhatásban jelennek meg a cselekvéssel – a Korthagen-féle modell szerint a környezettel való kapcsolat a legközvetlenebbül a cselekvések mentén zajlik –, és nem választhatóak el a pedagógusok gyakorlatára ténylegesen ható gyakorlati pedagógiai tudástól. A hagymamodell bemutatásakor Korthagen a kompetenciák és a legbelső szint, a küldetés különbségét viszont abban látja, hogy a magminőségekkel leírható elemek potenciálisan mindig jelen vannak és belülről fakadnak, míg a kompetenciák – például a különböző tanulási stílusok figyelembe vétele, vagy a szisztematikus reflektálás képessége – kívülről szerezhetőek meg[546]. Így, Falus értelmezésében, a kompetenciák részei a gyakorlati tudásnak: „egy-egy részterületen megnyilvánuló gyakorlati tudást jelentenek"[547].

A kompetencia fogalmába Falus beleérti a *diszpozíciót* is, mely a nézetek, tudás, képességek megléte mellett a kompetencia birtokosának elkötelezettségét jelenti azok megfelelő alkalmazása iránt[548]. A pedagógusminősítési rendszerben utóbb megjelenő 8. kompetenciára is utaló elgondolással rokon – a diszpozíció egyébként *attitűdöt, viszonyulást* fejez ki, és mint ilyen, a kompetencia egyik komponense is – Kálmán Orsolya 2013-as tanulmányának egy gondolata. Kálmán a nézetkutatások jövőjét, a továbblépés lehetőségeit taglaló áttekintésében mutatott rá az identitás, az identitás alakulásának jelentőségére. Munkájában ugyanis arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanítani tanulás, a pedagógussá válás megértésében *a nézetek, az attitűdök, élettörténetek* révén a nemzetközi szakirodalom középponti témája utóbb az *identitásalakulás* lett. (Ez az érdeklődés – mint láttuk – egyébként a humanisztikus tanárképzési modell jellemző sajátja is, amelyben a tanárrá válás során a személyes elem, az identitás alakulása központi szerepet kap.)

Kálmán továbbá azt is kimutatja tanulmányában, hogy a fenti irány mellett a hazai kutatásokban a hangsúly a kompetenciákra került, középpontjában Korthagen hagymamodelljével, a pszichikus képződmények rétegződéseivel. Rámutat arra is, hogy hazánkban látszanak ugyan törekvések kompetenciaalapú tanárképzés, a pedagógusminősítés és a szakmai identitás, a nézetek összehangolására, de inkább fejlesztések, mint empirikus kutatások révén – utóbbi tapasztalat összefügghet az Uniós pályázatok és támogatások lehetőségeivel is. Kálmán szerint *a nézetek* ugyanakkor *a kompetencialeírásokban élnek tovább,* nevezetesen a 8. pedagógus kompetencia (Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás

[545] Uo., 7.
[546] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[547] Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, 7.
[548] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 152 2019. 11. 07. 17:31:35

a szakmai fejlődésért) kifejezetten a szakmai identitás, a nézetek tudatosítása mentén alakul[549]. A szerző hangsúlyozza azt is, hogy a kutatások új útjait például a pedagógus tanulás témájában, a folyamatos szakmai fejlődés mentén érdemes kijelölni[550]. Utóbbi az európai uniós törekvések egyik központi témája is, részben szintén a pályázatok révén napvilágot látott eredményekkel és hatásokkal.

Világosan látszik tehát, hogy a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek elemei, rétegei egymással milyen szoros kölcsönhatásban vannak. Mérhetőségük ugyan a legkönnyebben a kompetenciák szintjén valósulhat meg, ugyanakkor a kompetenciák megléte vagy esetleges hiánya valamennyi réteg működésére, pillanatnyi állapotára, a lehetséges fejlesztések irányára is utal. A kompetenciák mellett kiemelt figyelmet érdemel a szakmai személyiségnek, szakmai identitásnak a hivatással való viszony mentén zajló módosulása is, mely változása során a mentornak kiemelt szerepe lehet.

2.1.1.2. Attitűdök, érzelmek, elköteleződés és kapcsolatok a mentor munkájában

A pedagógusképzési programokat meghatározó alapelvek és a képesítési követelmények kidolgozását követően, a kétezres évek közepén kezdték azokat – a képesítési követelmények átalakításával, a kritériumrendszer kimunkálásával a mérhetőséget is hangsúlyozóan – a tanári kompetenciák rendszereként értelmezni. Ez tette szükségessé a kompetenciák és a sztenderdek fogalmának meghatározását[551]. Falus Iván és munkatársai nemzetközi példák alapján, elsősorban az angolszász országok mintáit követve, „a tanári, pedagógusi (pedagógiai)"[552] kompetenciákat a tudás, képességek és attitűdök hármasságában írták le[553]. Ez a szemlélet a pedagóguskompetenciák bemutatásában és a pedagógusok előmeneteli rendszerében is kiemelt szerepet kapott.[554]

A kompetenciák egyik eleme, a jelen dolgozat szempontjából kiemelt jelentőségű attitűd

[549] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104., 101.
[550] Uo.
[551] Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.
[552] Kotschy (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.*
[553] Uo.; Falus: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire.
[554] 326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR, (Letöltés: 2015. május 20.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 153 2019. 11. 07. 17:31:35

„Olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését. Az attitűd tárgya lehet egy személy, egy csoport, egy fizikai tárgy, de egy elvont eszme is. Az attitűd meghatározza a tárggyal kapcsolatos viselkedésünket"[555].

Ez a meghatározás lényeges támpontként szolgál a mentori kompetenciák attitűdkomponenseinek vizsgálatához, hiszen világossá teszi, hogy az attitűd, amellett, hogy egy tárggyal – jelen esetben például a gyakornokokkal, a gyakornoki programmal, a mentori tevékenységgel – kapcsolatos viselkedést, értékítéletet irányítja, tárgya ugyanakkor elvont eszme, például a mentori feladatok ellátásához, a pedagógus hivatáshoz való viszonyulás is lehet. Az attitűdöket három elemből álló konstrukcióként értelmező szakemberek szerint, összetevőik közül a kognitív komponensek azok a nézetek, amelyeket az attitűdtárgyról vall az egyén, az affektív elemek az attitűdtárgyra vonatkozó érzelmek, míg a viselkedéses komponensek az attitűdtárgy iránti cselekvési tendenciák[556]. Az *érzelmi-emocionális komponensek* – a kognitív és pszichomotoros összetevők mellett –, mint a tevékenység sikeres ellátásában lényeges elemek, mind a hétköznapi életben, mind a szakmai tevékenység ellátása során szerepet kapnak. Személyek, csoportok, tárgyak mellett valamilyen társadalmilag konstruált dologra – például pedagógiai tevékenységre, nevelésre, tanításra, vagy éppen a gyakornoki programra, indukciós szakaszra, beilleszkedésre – is vonatkozhatnak. A definíciót értelmezve világos az is, hogy a mentori feladatok ellátása során megragadhatóak a mentori attitűdöknek mind a viselkedéses, mind az affektív elemei, és különböző módszerekkel feltárhatóak a kognitív komponensei is. További fontos, és a kötet témájához közvetlenül köthető aspektus, hogy az emocionális komponensek dominanciája a kompetencia-elemek közül az attitűdökben fedezhető fel, ezért ehelyütt írhatóak le, akár mint a mentorok tevékenységének sikeres ellátását jellemző, viszonyulást, magatartást, lélekállapotot kifejező szegmensek, akár mint szükséges elvárások, és ennek nyomán, mint az értékeléshez felhasználható kompetenciaszintek, sztenderdek egyes elemei.

Ugyanakkor az attitűdök, a kompetenciák mellett, a pszichikus képződmények Korthagen által leírt más szintjeihez is számos módon kapcsolódnak. Mint láthattuk, amellett, hogy meghatározzák a *viselkedést,* az attitűdök a világ megismerését is szervezik, azaz a *nézetekhez,* a pszichikus képződmények egy mélyebb

[555] N. Kollár – Szabó (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak,* 592.

[556] Budavári-Takács Ildikó: *A tanácsadás szociálpszichológiája,* TÁMOP-4.1.2 A1 és a TÁMOP-4.1.2 A2 könyvei, Szent István Egyetem, Digitális Tankönyvtár, 2011. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/adatok.html (Letöltés: 2017. január 26.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 154 2019. 11. 07. 17:31:35

szintjéhez is igen közel álló mentális reprezentációk. Az attitűdöknek a *nézetekkel* való rokonságára számos kutató felhívta már a figyelmet, azonban egymáshoz való viszonyukat még nem sikerült egyértelműen tisztázni. A pedagóguskutatások során a nézetek (hitek) világa felé a múlt század nyolcvanas–kilencvenes éveiben fordult a figyelem. Richardson[557] meghatározása szerint a nézetek (hitek) a világról alkotott feltevések, feltételezések, propozíciók. Ezeket igaznak véljük, és így befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, valamint – ezzel szoros összefüggésben – felhasználjuk őket döntéseink során. Polák[558] szerint léteznek szubjektív elméletek, melyek az egyén valamely területre vonatkozó *eszméinek, nézeteinek, értékeinek* szervesen hozzá tartozó részei. Ezek a szubjektív elméletek segítik az egyént a világ megértésében, értelmezésében. A nézetek természetéhez tartozik továbbá, hogy a személyiség fejlődésének már korai szakaszában kialakulnak, és nehezen változnak, nehezen változtathatóak meg – ezt a nézetek jobb agyféltekei jellegének leírása is alátámasztja[559]. Ugyanakkor világossá vált adaptív funkciójuk is, az tudniillik, hogy az egyént a világ és saját maga megértésében támogatják, valamint azzal, hogy a jelenségek értelmezésében szűrőként szolgálnak – ez Polák imént idézett gondolatait igazolja –, annak a viselkedését is befolyásolják[560].

A konstruktivista pedagóguskutatások mutattak rá arra a jelenségre, hogy a tanárok gondolkodását és gyakorlatát is a saját, személyes tapasztalataikból származó nézetek, hitek befolyásolják[561]. A „tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”[562]. E gondolat kapcsán érdemes visszautalni Weinsteinnek a kezdő tanárok tanítással kapcsolatban kialakult nézeteit jellemző *irreális optimizmus* természetéről tett megállapításaira. Weinstein szerint ugyanis az irreális optimizmusra jellemző nézetek jelentősen meghatározzák a pályakezdők viszonyulásait – attitűdjeit(!) – és így hozzájárulnak a valóságsokk megtapasztalásához[563]. Ez azt is jelentheti, hogy e viszonyulások, nézet-jellegükből adódóan, nehezen változtathatóak meg, ezért hosszabb, átfogóbb és koherens támogatást tehet szükségessé a tartós változás elérése. Amit meghatároznak, a pályakezdők viszonyulásai ugyanakkor attitűd-természetűek. Az attitűdök, a beállítódás adaptív funkciójáról, amely

[557] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28; Dudás: *Szakmai önismeret és önreflexió,* 1–40.
[558] Dudás: *Szakmai önismeret és önreflexió,* 1–40.
[559] Rice: *Knowing Me Knowing You;* Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
[560] Dudás: *Szakmai önismeret és önreflexió,* 1–40.
[561] Golnhofer – Nahalka (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.*
[562] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28., 23.
[563] Weinstein: Preservice teachers' expectations about.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 155 2019. 11. 07. 17:31:36

szintén a nézetekkel rokonítja az attitűdöket, Budavári-Takács tett említést[564]. Egyes kutatók szerint a nézetek információn, ismereten alapuló kognitív természete különbözteti meg azokat az attitűdök érzelmi, affektív aspektusokat kiemelő jellegétől[565].

A nézetek kiterjesztett definíciójában Pajares *álruhába öltöztetett nézeteknek* tekintette az attitűdök, ítéletek és az értékek kategóriáit is[566]. A nézetek kategóriája McNab[567] nyomán már a Korthagen hagymaelméletére ható Diltsnél is együtt jelenik meg, így összekapcsolódik az értékekével. Diltsnél a személy működésének logikai szintjein az értékek és a nézetek együtt képezik a hitrendszert, mely a küldetés, az identitás támogatója. Az identitást ugyanis Dilts elméletében a hitek és értékek alakítják és tükrözik[568]. A nézetek, hitek, értékek, pedig, mint az identitást, a személyiség magját a külvilág felé közvetítő pszichikus képződmények, erőteljesen *befolyásolják* az egyén viszonyulásait, *attitűdjeit* a világhoz. Rendszerében a „Miért?", a cselekedetek okaira utaló kérdésre válaszolnak. És mivel a személyiség rétegeinek (Dilts elnevezésében a logikai szinteknek) általa értelmezett működése során a személyiség mélyebb rétegei határozzák meg a környezettel szorosabb kapcsolatban lévők működését, a nézetek és értékek a külvilág felé hatva determinálják a kompetenciákat is, továbbá meghatározzák az egyén motivációit és megadják a cselekedetekre, a viselkedésre az engedélyt. Emellett a hitek és értékek szabják meg szerinte az egyénnek magáról, másokról, a világról alkotott ítéleteit is, valamint azt is, hogy a személy az eseményeknek milyen jelentést ad, mit tulajdonít azok okainak. Korthagen az értékeket a küldetés szintjére helyezi, mint olyan személyes mozzanatokat, melyek a létezést magát határozzák meg[569]. Az értékeket Diener után a pozitív pszichológia egyik kulcsfogalmaként is azonosítja, olyan elemekként, melyek az ideálok és a létezés minősége között közvetítenek, és amelyek ezért például a tanárképzéshez közvetlenül kapcsolódnak[570]. Nias következetései szerint az énkép és az alapértékek a tanárok stabilitásának olyan forrásai, amelyek segítségével meg tudják határozni munkájuk céljait [571].

A nézetek és értékek Dilts értelmezésében a motiváció mellett továbbá a kultúra – a létrehozott és elfogadott társadalmi értékek – alapjai is[572]. Ugyanakkor

564 Budavári-Takács: A tanácsadás szociálpszichológiája.
565 Köcsénné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei;* Bárdossy – Dudás: *Pedagógiai nézetek.*
566 Bárdossy – Dudás: *Pedagógiai nézetek.*
567 Rice: *Knowing Me Knowing You.*
568 Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
569 Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
570 Uo., 86.
571 Uo., 93.
572 Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 156 2019. 11. 07. 17:31:36

a *világhoz való viszonyulás* fundamentuma a társadalmi normák, értékek, lényegében a kulturális alapelvek (konstrukciók) elsajátítása is, mely a szocializáció folyamatában, az internalizáció során megy végbe, míg a társadalmi értékek végül belső meggyőződéssé válnak: tehát az értékek mentén kölcsönhatásban áll egymással az egyén és a társadalom is.

A felnőtté válás krízise alatt kimunkált felnőtt identitás számos feladata között Erikson szerint az értékek közvetítése meghatározó szerepet tölt be[573], mely a pedagógus munkájára különösen érvényes. Ezért lényeges, hogy a később tárgyalandó mentormodellek leírásában a pályaszocializációs folyamat során az értékek átadása is fontos helyet kap[574]. De kulcselem az a mozzanat is, hogy a mentor-gyakornok kapcsolat a felek bizalma és elfogadó attitűdje, valamint ezek értékként tételezése nélkül nem működhet. Az értékek személyiségben elfoglalt helye, az értékek tanulása és közvetítése mellett továbbá jelentős szempont, hogy a kimunkált identitás egyik legfőbb erénye, az autonóm létezés irányába ható önaktualizáció – számos más elem mellett – az értékek feltárása mentén zajlik, azaz szorosan kapcsolódik az önismerethez, az önismereti folyamathoz[575]. Nem véletlen, hogy a koherens beállítódás, attitűd az egyén céljainak, értékeinek és viselkedésének összhangja[576], mely a mentor hiteles működésének egyik alapeleme és feladata ellátásának feltétele is.

A kompetenciaalapú és a humanisztikus tanárképzési rendszer közös elemének tekinthető az érdeklődés a pedagógus *identitása* iránt. Az identitás alakulása továbbá a tanítani tanulás, a pedagógussá válás megértésének is központi kategóriája lett[577]. A pedagógus identitást, számos jellemzője mellett – például hogy kontextusfüggő: sokféle társadalmi, kulturális, politikai és történelmi összefüggésben alakul; változó, nem stabil és sokrétegű – a történeteken keresztül a jelentések konstruálása, illetve újrakonstruálása jellemzi[578]. A nézetkutatásokon belül, a nézetek, attitűdök, élettörténetek kapcsolatának vizsgálata során tanulmányozták kutatók a szakmai identitás alakulását a dialogikus szelf és a szakmai identitás viszonyában. Ezek alapján bizonyossá vált, hogy *a pedagógus identitás érzelmekkel átszőtt,* valamint a másokkal való *kapcsolatban* alakul, változik, fejlődik[579]. Ezért a pedagógusok feladatának tekinthető az érzelmek, kontextusok, kapcsolatok felismerésén keresztül az *identitás alakulásának,* a szakmai énkép

[573] Erik H. Erikson: *A fiatal Luther és más írások,* Budapest, Gondolat, 1991.
[574] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.; Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában, 39.
[575] Rogers: *Valakivé válni.*
[576] Schulz von Thun: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk.*
[577] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[578] Uo.
[579] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 157 2019. 11. 07. 17:31:36

változásának tudatosítása is[580]. A tanári kompetenciák egyik területe is kifejezetten a szakmai identitás, a nézetek tudatosítása köré szerveződik, ezt a már említett, 8. kompetencia, az „Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért" jelzi legfőképpen[581].

A szakmai énkép, a szakmai identitás alakulása szempontjából a pedagógus pályakezdése különösen fontos időszak. A változás támogatójául szolgáló kapcsolatok az identitás érzelmi természete miatt is jelentősek lehetnek. A pedagógussá válás kutatásának részeként Magyarországon Szivák Judit foglalkozott a kezdő pedagógusokra jellemző attitűdökkel. Pedagógusinterjúk alapján különböztette meg a konzervatív fordulatból következő határozott, szigorú, illetve a demokratikus attitűdöt[582]. A konzervatív fordulat jelenségét Veenman korábban a kezdő pedagógusokat érintő valóságsokk egyik hatásának tekintette[583]. Hoekstra és Korthagen a tanárok szakmai fejlődését célzó, szisztematikusan támogatott tanulási modelljük bemutatásakor szakirodalmi példákkal támasztották alá, hogy az érzelmek és a gondolkodás a tanítás során is elválaszthatatlan kapcsolatban állnak egymással[584]. Rámutattak, hogy a tanításban az érzelmekkel összefüggésben a motivációs aspektusok mint alapvető szükségletek[585] és az ideálok (értékek) is szerepet játszanak[586]. Végeredményben, mondják a szerzők, az érzelmek szorosan kapcsolódnak az elsődleges döntéshozatali folyamathoz[587]. Annak tehát, aki a tanárokat a fejlődésükben kívánja támogatni, tudnia kell, hogy nem lehetséges, és *kontraproduktív* is *a gondolkodás és az érzelmek szétválasztása* egymástól[588]. A fenti gondolatok a szakmai identitás alakulásában *az érzelmek, az ideálok, az értékek* és *a kapcsolatok* jelentőségét emelik ki, melyek a mentori kompetenciák komponensei közül az attitűdök és a „kapcsolatban levés" szerepét különösen hangsúlyossá teszik.

Az *emocionális mozzanatok* a pedagógussá formálódás más területein is szerepet játszanak. A személyközpontú pedagógiai megközelítés szerint a pozitív tanári attitűdöknek igen jelentős funkciója van a pedagógiai munkában. Lényeges megjelenési formái a pedagógus *személyes viszonyulása,* attitűdje a tanulókhoz,

[580] Uo.
[581] Uo., 101.
[582] Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*
[583] Uő.: A kezdő pedagógus, 5.; Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.
[584] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76-92.
[585] F. Evelein – F. Korthagen – M. Brekelmans: Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences, *Teaching and Teacher Education,* Volume 24, 2008, 1137–1148.
[586] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76-92.
[587] Uo.
[588] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76-92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 158 2019. 11. 07. 17:31:36

a közöttük lévő *kölcsönös kapcsolat*[589], valamint az érzelmileg mélyen érintő tanulási élmények[590]. A fenti gondolat a mentorok és a gyakornokok szakmai kapcsolatára is könnyen értelmezhető, és aláhúzza személyes viszonyuknak, a személyes támogatásnak és e kapcsolat tartalmának a jelentőségét is. A pozitív pedagógus attitűdökre vonatkozóan fontos adalék továbbá, hogy „A tanulók évekkel később is élénken emlékeznek azokra, akiket kiváló tanároknak tartanak, de nem nagyon emlékeznek arra, mit tanultak tőlük."[591] Minden tanulási folyamatra, így a tanítás-tanulásának folyamatára, valamint e folyamat során a mentor-gyakornok viszonyra is érvényes, hogy a serkentő légkörben kifejezettebb a produktivitás, nő a kreativitás, megjelenik a belső motiváció, eredetibb lesz a gondolkodás és csökken a szorongás. A pozitív attitűdöknek mint viszonylag tartós, affektív színezetű preferenciáknak személyek és tárgyak iránt a kapcsolat megteremtésében és fenntartásában van jelentőségük[592]. A kapcsolatot megalapozó érzelmi mozzanatok, énaspektusok a tanulási folyamatokat támogató pozitív érzelmi légkör megteremtéséhez járulnak hozzá, és a szakmai önismeret mélyülését támogatják[593]. Az érzelmek megismerésben játszott szerepét hangsúlyozva utal Köcsémé Smith és Kirby munkájára, amikor kiemeli, hogy a kutatók az érzelmeket olyan „jóllét monitornak, vezérlő rendszernek" tekintik, amelyek figyelmet szabályozó és motivációs feladatokat látnak el[594]. Ezek a vezérlő rendszerek meghatározzák az érzelmi állapotokat, érzelmi reakciókat váltanak ki, őket követik a tudatos válaszok és döntések (vö. az amygdala szerepét Goleman[595], Rice[596] és Dilts[597] munkáiban). Az énaspektusok az énnek azt a tudásrendszerét foglalják magukba, amelyek az egyének önmagukról való gondolkodását, ezek érzelmi befolyásoltságát jelentik. Jellegzetességük szerint biografikusak, és számos, az egyénnel kapcsolatos vonást tükröznek. Ide tartoznak az egyén sajátos helyzetei, érzelmi állapotai, személyiségvonásai, személyközi kapcsolatai és az életszerepei – például az, hogy tanár[598]. Az előzetes nézetek (hiedelmek) feltárása

[589] C. R. Rogers: *A tanulás szabadsága,* Budapest, EDGE 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007.
[590] Sallai Éva: A pedagógus a személyiségközpontú pedagógiai munkában, Új Pedagógiai Szemle, 47, 12, 1997, 103–115.
[591] C. R. Rogers – H. J. Freiberg: *A tanulás szabadsága,* Budapest, Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007, 51.
[592] Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): Általános pszichológia, Budapest, Osiris, 2007.
[593] Köcsémé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[594] Smith- Kirby (2001), Uo., 32.
[595] Goleman: Érzelmi intelligencia.
[596] Rice: *Knowing Me Knowing You.*
[597] Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
[598] Köcsémé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei,* 32.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 159 2019. 11. 07. 17:31:36

mellett a tanári minta felelevenítése során, a reflexiós folyamatban felidéződő érzelmek teszik lehetővé a tanári énkép érzelmi színezetű elemeinek kutatását is[599]. Itt térünk vissza ahhoz az előbbi gondolathoz, hogy *a szakmai identitás is érzelmekkel átszőtt képződmény, és érzelmi színezetű, pozitív attitűdökkel átszőtt kapcsolatokban formálódik*. Ez különösen jelentőssé teszi a mentorok gyakornokokkal kialakított, *pozitív attitűdökre épülő kapcsolatát,* mely megteremtésével a gyakornoki identitás formálódása is lehetővé válhat. Az identitás alakulásának része e kapcsolat biztonságában a gyakornokoknak önmagukhoz, egymáshoz, a pályához, a szakmához, az intézményükhöz való viszonyulásának megismerése, és – szerencsés esetben – a jelentős másik személlyel való kapcsolat során a mentori minta később tárgyalandó tudatosítása és befogadása.

Az attitűdök és a szakmai személyiség pszichikus képződményei szintjeinek kapcsolatát tovább fűzve fontos elem, hogy a kompetenciákkal összefüggésben Falus Iván arra is utalt, hogy az attitűdök fogalomkörben a szakirodalom az attitude (viszonyulás, hozzáállás) megnevezés mellett a disposition (hajlam, irányultság), commitment (*elköteleződés,* odaadás) fogalmakat is használja[600]. Ez egyrészt az irányultságot, a viszonyulást – a pályaválasztás fontos elemeit – teszi emocionálisan is hangsúlyossá, másrészt ismét a 8. pedagóguskompetenciában[601] külön is megjelenő *elköteleződés* (ott ugyan csak a szakmai fejlődésért) fogalmát emeli ki, és így a pályakezdés, a gyakornoki időszak, valamint a pályán maradás jelentős összetevőjeként nyomatékosítja a szintén érzelmi jellegű elem, az elköteleződés fogalmát. Az érzelmi jellegű összetevők tehát áthatják a pályaválasztás, az elköteleződés és a pályán maradás folyamatait is, mely két utóbbi folyamat megszilárdításában egy szintén érzelmi elem, a mentori kapcsolat meghatározó szerepet játszik. A kölcsönhatás jelentőségét az Allport által megalkotott attitűd-definíció, de Petty és Cacioppo meghatározása különösen hangsúlyozza. *„Az attitűd olyan mentális és neurális készenléti állapot, amely a tapasztalatból szerveződött, s amely hatást gyakorol az egyénnek minden olyan tárgyra és szituációra*

[599] Uo.

[600] Falus Iván: A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006), in Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*, 7–17.

[601] A 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet 7. § (2)/e bekezdése 2018.07.11-től egy új, kompetenciát vezetett be: 7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja, így a jelzett kompetencia már a 9.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 160 2019. 11. 07. 17:31:36

adott válaszára, amelyekkel kapcsolatba kerül"[602], illetve *„az attitűd kifejezés úgy használandó, mint valamely személyre, tárgyra, vagy problémára vonatkozó általános és időben hosszan tartó pozitív vagy negatív érzelem."*[603]

A pedagógus identitás formálódása mellett a pályavitel szempontjából is fontos tényező a pedagógusok – mint láttuk, érzelmi színezetű – elköteleződése választott hivatásuk mellett. A Tímár Éva által 2006-ban, 621 pedagógus bevonásával elvégzett nevelőtestületi klímamérés alapfeltételezései szerint „a kiegyensúlyozott, mentálisan egészséges felnőttre harmonikus interperszonális kapcsolatok, eredményekre vezető, autonómiára, kompetenciára és aktivitásra épülő tárgyi tevékenység, valamint önértékelésen, lelkiismereten, felelősségen nyugvó normatartó magatartás jellemző"[604]. A kutatók – Taiguri rendszerére építve – az említett vizsgálatban a nevelőtestületi klíma szempontjából belsőnek tekintett faktorok közül kiemelték a pedagógus pályaszeretetét, hivatástudatát, a munkához való pozitív hozzáállását[605]. Ennek hiányát olyan feszültségokként értelmezték, amely a nevelőtestület légkörén mindenképp érezteti hatását. A nevelőtestületi klímát meghatározó külső összetevők egyike iskolán belüli: ezek a vezetés, a kollégák és a diákok. E tényezők olykor olyan kóros „nyomást" jelenthetnek, amely rossz közérzethez, és így áttételesen gyengülő teljesítményhez vezethet. Harmadik elem az iskola környezete, olyan legkülső szint, ahonnan a beérkező reakciók a szükséglet kielégítését, így a klímát szintén befolyásolhatják. Az iskola a társadalmi környezetét imázsa közvetítésével szólítja meg, mondja a kutató. Kedvez a klímának, és nincs feszültségteremtő hatása, ha ez a külső kép „elismerő, és illeszkedik a pedagógus egyéni pedagógiai hitvallásához"[606]. A mérés eredményei szerint, a kutatók által vizsgált szervezetekben a munkához való viszony területén (hivatástudat, elkötelezettség, szakmaszeretet) egységesen pozitív volt az önkép. Annak ellenére ugyanis, hogy alacsony a pálya presztízse, vizsgálat időpontjában a megkérdezett pedagógusok közül legtöbben ugyanezt a hivatást választották volna[607]. A nevelőtestületi klímát meghatározó faktorok tehát egyúttal a pedagógusoknak a munkájukkal kapcsolatos attitűdjeit, a hitvallását támogató vagy gyengítő tényezők. Utóbbiakat *a hivatás iránti elkötelezettség,* és ennek folyományaként a *pozitív önkép* jelentősen képes korrigálni. E megállapítást erősíti Veenhovené is, mely szerint azok a személyek, akik sze-

[602] Falus Iván: A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006), in Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek,* 7–17., 8.

[603] Köcsénné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei,* 19.

[604] Tímár Éva: Tantestületi légkörvizsgálat, *Iskolakultúra,* 16, 3, 2006, 11–23., 12.

[605] Uo.

[606] Uo., 13.

[607] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 161 2019. 11. 07. 17:31:36

retik a munkájukat, és boldognak érzik magukat, a munkával kapcsolatos életminőségüket is pozitívan értékelik[608]. A nevelőtestületi klímát meghatározó elemek tartalma a 2008-as tallinni PLA-n megfogalmazott, a bevezető szakaszban nyújtandó támogatás (személyes, szakmai és közösségi támogatás) elemeivel is, különösen az intézményi beilleszkedésével mutat összefüggést[609].

A nevelőtestületi klímamérés következtetései és más, *a hivatáshoz való viszony és az önbecsülés, pozitív életminőség* összefüggéseit érintő kutatói következtetések azért érdemelnek figyelmet, mert úgy tűnik, hogy a pályakezdőket segítő (az attitűdökhöz szorosan kapcsolódó) *mentori támogatás a gyakornokok hivatáshoz való pozitív viszonyulásának kialakulását, vagy megerősödését is eredményezheti*. Továbbá e folyamatban hatóerő a mentor saját hivatásához való viszonyulása is, melyet a gyakornok számára jelentős másik személlyé válása révén jeleníthet meg, illetve közvetíthet. A hivatástudat, pályaszeretet pedig, mint láttuk, nem csak a pedagógusok kedvező önképét, a nevelőtestületi légkör alakulását befolyásolhatja pozitívan, hanem kedvezőtlen körülmények között megtartó erejű is lehet. A fentiek Adam Smith Fukuyama által idézett gondolatát is cáfolják[610]. Smith szerint ugyanis a munka kellemetlen tevékenység és azért vállalkozik rá az egyén, mert annak révén a szabadidejében élvezhető, hasznosnak tartott dolgokat hozhat létre. A szerző azt is állítja, hogy azok az emberek, akik a határhaszon-elméletet meghaladva – ezt azt jelenti, hogy addig a pontig dolgozik az egyén, amíg a munka haszna az általa okozott kellemetlenségeket ellenételezi –, akár megszállottan is dolgoznak, mert örömüket magában a munkában, a munka révén elért társadalmi helyzetben, vagy a megszerzett elismerésben lelik. Ezt az elgondolást azonban nem támasztják alá a hivatástudat, a hivatás iránti elkötelezettség megtartó, vagy korrekciós hatását kimutató friss neveléstudományi elemzések[611].

A fentiek alapján elmondható, hogy a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek[612] *minden szintjén* fellelhetőek affektív, érzelmi színezetű, az *attitűdökre emlékeztető* elemek, mely mozzanatok a szintén attitűdökre épülő mentor-gyakornok segítő *kapcsolatban* megnyilvánulva, egyrészt feltárják a

[608] R. Veenhoven: *Conditions of happiness,* Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1984. http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub1980s/84a-con.htm (Letöltés: 2012. április 10.)

[609] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* European Commission 2008a: *Report on Peer Learning Activity;* European Commission 2008: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers;* Stéger: A pályakezdő tanárok.

[610] Polónyi István: Pedagógusbérek – mindig lent?, *Educatio,* 24, 1. sz., 2015, 30–47.

[611] Seog: Teacher commitment; McLean – Abry – Taylor – Jimenez – Granger: Teachers' mental health.

[612] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 162 2019. 11. 07. 17:31:36

mentornak a pszichikus képződmények különböző szintjén létező viszonyulásait, másrészt, e viszonyulásokon keresztül, hatással lehetnek a gyakornok szakmai személyisége pszichikus képződményeinek megfelelő szintjeire is.

Hogyan jellemezhető az érzés, az élmény, az énállapot, amely miatt sokan – minden nehézség ellenére – a pedagógusi pályán maradnak, mi jellemzi azt az elégedettség érzést, amely örömtelivé teszi a tanítási tevékenységet, hogyan jön létre, és van-e jelentősége az oktatásban, a nevelésben? A pozitív pszichológia képviselői, Csíkszentmihályi Mihály és Martin Seligman az egészséges emberek lelki működését, a harmonikus, örömteli élet ismérveit, a boldogság elérésének módjait tanulmányozták[613]. Elméletükben az áramlatélmény a feladatokban való teljes elmélyülés során jön létre, feltétele a tudatban kialakuló rend és harmónia. Az összpontosítás révén megvalósuló lelkiállapot energiát szabadít fel, és ez boldogságélménnyel jár[614]. Feltétele a teljes figyelem, a boldogságélmény énjutalmazó jellege miatt pedig az egyén a tevékenység megismétlésére törekszik. „Az áramlat a tökéletes élmény »nyugati« változata, amely az objektív feltételek megváltoztatásán, a feladatok és a készségek összehangolásán alapul…”[615]. A teljesség megélésének, a flow élménynek fontos elemei az erőfeszítés nyomán létrejövő kompetenciaérzés, valamint a saját cselekvéssel való teljes azonosulás[616]. Fontos jellemző továbbá, hogy az egyén az élet minden kellemetlenségéről képes megfeledkezni addig, amíg a flow élménye tart[617]. Az érzést gyakran kíséri a környezettel való eggyé olvadás élménye, az énérzet elvesztése, az időélmény átalakulása, amely után az én a tapasztalatból megerősödve kerül ki. A cselekvést az önmagáért végzett (autotelikus) tevékenység öröme jellemzi.

Lényeges, hogy az élmény általánosságban olyan tevékenységek során alakul ki, amelyek felkészültséget igényelnek - ezen tevékenységek közé tartozik a munka is. A tapasztalat kialakulásában a kiváltott vagy előidézett motiváció is szerepet kaphat, ebben az esetben egy esetleg nem teljesen vonzó tevékenység is izgalmassá válhat, miközben fejlődnek az egyén képességei is. Magának a tevékenység végzésének az öröme, illetve az annak a következményeire való koncentráció azonban különbséget jelent. „Ha azért tanítjuk a gyerekeket, hogy jó állampolgárok váljanak majd belőlük, akkor az élmény nem autotelikus; ha azért, mert élvezzük a velük való foglalkozást, akkor igen. Ami a két helyzetben lejátszódik, az tökéletesen azonos is lehet, kivéve, hogy amikor autotelikus

[613] Janurik Márta: Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, *Magyar Pedagógia,* 107. évf., 4. sz., 2007, 295–320.

[614] Uo.

[615] Csíkszentmihályi Mihály: FLOW *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája,* Budapest, Akadémiai, 2001, 213.

[616] Uo.

[617] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 163 2019. 11. 07. 17:31:36

élményről van szó, akkor magára a tevékenységre figyelünk, amikor pedig nem, akkor a tevékenység következményeire"[618]. A pozitív pszichológia szerint az autotelikus élmény egy másik szintre emeli magát az életet. Az elidegenedésből elkötelezettség, az unalomból öröm, a tehetetlenségből az uralom érzete válik. Az élmény fokozza az én erejét és komplexitását[619]. Fűzi Beatrix kutatásai arra mutattak rá, hogy a személyiségjellemzők, a tanári attitűd mellett bizonyos tanítási módszerek is nagyobb teret engednek a teljességélmény megjelenésének[620]. Azok a módszerek ilyenek, amelyekben nagyobb lehetősége van az együttgondolkodásnak, az aktivitásnak, az oktatási folyamatba való tanulói beavatkozás megjelenésének (akár a mentori tevékenység is lehet ilyen). Ezekben az aktivitás, az élményszerűség adják a motivációs bázist. A kihívást jelentő feladatok megoldása során a tapasztalatok szerint eltűnik az idő. Az értékelés a folyamat természetes részévé alakul. Ahogy a tanár facilitátorrá, vezetővé és tanulóvá válik egy személyben, úgy a gyakornokokat támogató mentor is betöltheti – sőt: egyes felfogások szerint csak ezeket töltheti be – a mentorálás folyamatában a fenti szerepeket[621].

Az áramlat-élmény elérésében és fennmaradásában a tevékenység jellege mellett *egyéni személyiségjegyek* is fontos szerepet játszanak, melyeknek az élményben betöltött rendeltetésére Seligman és Csíkszentmihályi hívta fel a figyelmet. Koncepciójukban *a pozitívumok megerősítését, a személyes erősségek támogatását* hangsúlyozzák a negatívumok elkerülése helyett[622], mely gondolatok a mentor-gyakornoki kapcsolat tárgyalásakor már megjelentek, a reflexiók fejlődésben betöltött szerepe kapcsán pedig még visszatérnek[623]. Korthagennek a változás szintjeit bemutató modelljében ezek az érzések a mélyebb rétegekkel állnak kapcsolatban, és mint ilyenek, a tanítással kapcsolatos nézetekre, az elhivatottságra, de leginkább a küldetéstudatra jellemzőek.

A stresszrezisztenciát biztosító személyiségvonások és a flow, valamint az antiflow (szorongás, unalom, apátia) között szoros kapcsolat mutatható ki[624].

[618] Uo., 107.

[619] Uo., 107.

[620] Fűzi Beatrix: A sikeres pedagógusi munka, *Pedagógusképzés,* 5 (34), 3, 2007, 9–29. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20154-2/ (Letöltés: 2016. április 7.)

[621] B. Jones – G. Valdez – J. Nowakowski – C. Rasmussen: *Designing Learning and Technology for Educational Reform,* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994. http://eric.ed.gov/PDFS/ED378940.pdf (Letöltés: 2012. március 17.); Fűzi: A sikeres pedagógusi munka, 9–29.

[622] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

[623] Barbara L. Fredrickson: The broaden-and-build theory of positive emotions, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B,* 359, 2004, 1367–1377.

[624] Janurik Márta: Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, *Magyar Pedagógia,* 107. évf., 4. sz., 2007, 295–320.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 164 2019. 11. 07. 17:31:37

„A személyiségjegyek közül a magas koherenciaérzés, a magas én-hatékonyság, a szinkronképesség, a kitartás és impulzivitáskontroll játszhat központi szerepet"[625]. „A pszichológiai immunrendszer elemei az áramlattevékenységek megindulását ösztönzik, hozzájárulnak a kihívások és képességek törékeny egyensúlyának megteremtéséhez, elősegítik az áramlatélmény fennmaradását, ugyanakkor a tökéletes élmény tartóssága építőleg, támogatólag hat a pszichológiai immunkompetenciára, a *személyiséget védő dimenziók megerősödésére*"[626]. A flow-átélés lehetőségének egyik kulcsfontosságú összetevője az, hogy az egyén képes kihívásként tekinteni a rá váró feladatra, figyelmét nem önmagára, hanem a feladatra fordítja, mondja Oláh Attilát idézve Janurik Márta[627], mely gondolat Csikszentmihályinál az autotelikus élmény leírásában látható. Azok az emberek hajlamosabbak átélni az autotelikus élményt (*auto:* ön-, *telos:* cél, azaz önmagában is örömöt adó tevékenység), akik a környezet impulzusaiból ki tudják szűrni a nekik fontos ingereket, és csak a lényegesekre koncentrálnak. Csíkszentmihályi szerint ugyanis az optimális élmény elérésében kiemelt szerepet kap a figyelem. A figyelem lekötöttségét, a fókuszált figyelmet az egyértelmű célok, az optimális kihívás, a képességek egyensúlya és a beérkező visszajelzések teremtik meg, mely utóbbi mozzanatok a mentoroknak a gyakornokok szakmai fejlődése támogatásában betöltött szerepét különösen jelentőssé teszik. „Az áramlat szempontjából negatív érzelmi állapotok – az unalom, apátia, szorongás – állapotában a figyelmi koncentráció meghiúsulását tapasztalhatjuk, figyelmünk elkalandozik, illetve az én-tudatosság előtérbe kerülésével vélt, vagy valós hiányosságaink felé fordul"[628]. Csíkszentmihályi a kizáró tényezőket is megemlíti: „… a figyelem zavarai nem csak a tanulásra vannak rossz hatással, hanem az áramlat átélésének még a lehetőségét is menthetetlenül kizárják"[629]. Az áramlatélmény megélése a személyes célok és az érdeklődés kiterjedését, a képességek fejlődését eredményezheti. Az élmény megtapasztalását *a biztonságérzet, a pozitív érzelmek, az énhatékonyság érzésének átélése* segítik elő, melyek egyébként a mentor-gyakornoki kapcsolat, együttműködés alapelemei is.

Az autotelikus élmény megtapasztalására képes *autotelikus személyiség* ismérveit Csíkszentmihályi írta le[630]. Ezek a jellemzők Bodoni és Kádár szerint a magasan stressztoleráns, edzett személyiség jellemzőivel[631], a Rosenbaum

[625] Uo., 301.
[626] Oláh: A tökéletes élmény megteremtését, 15–27., 23.
[627] Janurik: Áramlatélmény az iskolai, 295–320.
[628] Uo., 297.
[629] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat,* 129.
[630] Uo., 128.
[631] Bodoni Ágnes – Kádár Annamária: Az áramlatélmény szerepe a pedagógusi pályaszocializációban, Absztrakt, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 165 2019. 11. 07. 17:31:37

megfogalmazta tanult leleményességgel[632], Bandura fogalmával, az erős énhatékonysággal[633], az én rugalmasságával[634], valamint Antonovskynak a fejlett koherenciaérzékről szóló elméletével mutatnak hasonlóságot[635]. A *megfelelő személyiségjegyek, a pályával, a tanítással kapcsolatban meglévő pozitív attitűd*ök, *az elhivatottság, a szakmai önazonosság tudata* ad módot a pedagógusok számára a pedagógiai munka során az áramlatélmény megtapasztalására, arra, hogy munkájukat hivatásként, örömforrásként éljék meg és elköteleződésük mélyüljön. Az élmény számos jellemzőjét leírták már, de fontos az a kérdés is, hogy vajon miért jó az emberek számára. Mert, mint láttuk, tartós és jutalomértékű élvezetet kínál, „pozitív, termékeny és irányítható"[636]. Belső jutalmat nyújt, és „nem okoz lelkifurdalást, szégyent vagy kárt sem saját magunknak, sem a társadalomnak"[637]. Ezek a tényezők értelemmel töltik meg, gazdagítják és intenzívebbé teszik az életet. Fontos tapasztalat, hogy nincs kapcsolat a munkáról és a szabadidőről alkotott elképzelések között: láttuk, az előbbi is jelenthet flow élményt. A lényeg, hogy szakmának, foglalkozásnak, mesterségnek vagy hivatásnak tekintjük és éljük meg[638]. Utóbbi esetében az azt végzők élvezik munkájukat, mely kielégíti őket, azért dolgoznak, mert szeretik csinálni, és ezt nem választják el élesen életük többi aspektusától. „A művészek, a tanárok, a tudósok és az idegsebészek talán viszonylag nagyobb valószínűséggel élvezik a munkájukat, és hiszik el, hogy munkájukkal hozzájárulnak ahhoz, hogy jobb hely legyen ez a világ."[639] Ugyanakkor az a szemlélet, hogy részei vagyunk egy nagyobb egységnek, minden dolgozó szemléletét az elköteleződés felé mozdíthatja, és így az áramlatélmény forrásává válhat.

A középponti, a magkompetenciák felől kiinduló pedagógusképzések pedig annak a lehetőségét teremtik meg, hogy elveszett, vagy annak vélt ideáljaikat újra felfedezve, az elhivatottság és a küldetés – vagyis a szakmai személyiség mélyebb rétegei – felől, de a kompetenciák mentén, a professzionalizmus és az inspiráció révén, a belső motivációk megtartásával fejlődhessenek[640]. A flow

századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Szeged, 2010, 126.

632 Uo.

633 Uo.

634 Uo.

635 Uo.

636 Sonja Lyubomirsky: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk alakításának útjai tudományos megközelítésben,* Budapest, Ursus Libris, 2008, 250.

637 Uo., 250.

638 Uo.; Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 11–34.

639 Lyubomirsky, 2008, 258.

640 Korthagen – Vasalos: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, 1–11.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 166 2019. 11. 07. 17:31:37

élmény kapcsolatban állhat a szakértő tanárok által megtapasztalt intuitív tanítás élményével, mely során az események megragadása és a cselekedetek nem racionális módon zajlanak[641], továbbá az autotelikus személyiség jellemzői a mentori kompetenciák leírásában a szakmai személyiség mélyebb rétegeivel is rokonságot mutatnak.

A személyközpontú megközelítés mellett a pozitív pszichológia is kiemeli a biztonságérzetet nyújtó, pozitív érzelmeket közvetítő nevelés fontosságát. Ahogyan a gyermek, úgy a gyakornok is átélheti ennek segítségével a környezete felett fokozatosan kialakuló uralmat, képességei fejlődhetnek, tevékenysége önjutalmazóvá válhat. A környezet elvárásainak és a személyes céloknak az összekapcsolása ad értelmet a tanulásnak, és teszi azt önszabályozóvá. A tanuláshoz kapcsolódó szocioemocionális célok esetében a társakkal való kapcsolat szerepe is megjelenik[642], mely a gyakornokok beilleszkedésének egyik fontos eleme. Az önszabályozást előidéző folyamatok elősegítésében az aktív, konstruktív hozzáállás, a kontrollképesség, az elérendő cél és a különböző, a tanulási folyamat menetét meghatározó kritériumok vagy standardok, továbbá az egyén, a kontextus és az elért eredmények között az ún. közvetítők (mediators) kapnak jelentős szerepet[643]. Ebben az értelemben a gyakornok munkáját önszabályozó és önjutalmazó tanulásként is felfoghatjuk, amelyben a közvetítő szerepét a mentor töltheti be, aki így válhat a beavatást végző személlyé is[644].

Nem csak a tanulás, a nevelés feltétele az elfogadó, pozitív környezet. A pedagógus értékrendje, attitűdje, véleménye is a fejlődés lényeges eleme, és csak *szorongásmentes környezetben* nyilvánulhat meg, fogadható be. A tökéletes élmény és az antiflow (szorongás, unalom, apátia) megtapasztalása gyakoriságának vizsgálatát végezte el Kádár Annamária és Bodoni Ágnes a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. 128 hallgatót bevonó vizsgálatukban Csíkszentmihályi áramlatélmény fogalmát (flow, tökéletes élmény) használták fel, melyet a cselekvésbe való bevonódásként, a cselekvésben való teljes feloldódásként értelmezték. Ez az élmény számos, a kihívással és az adottságokkal, készségekkel kapcsolatos feltétel teljesülésekor jön létre (világos, reális célok és a teljesítéshez szükséges képességek egyensúlya), illetve hét jól elhatárolható eleme van. Ezek a következők:

641 Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

642 Réthy Endréné: Az oktatási folyamat. in Falus Iván (szerk.): *Didaktika,* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 2003., 219–243.

643 Molnár Éva: Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák, *Magyar Pedagógia,* 102, 1. sz., 2002, 63–79.

644 Mészáros György: Beavatás, liminialitás és struktúra. Fazekas Mihály Lúdas Matyijának újraolvasása, *Irodalomtörténeti Közlemények, I*11, 1–3, 2007, 202–209; Mészáros György: *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia,* Iskolakultúra, Veszprém, Gondolat, 2014.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 167 2019. 11. 07. 17:31:37

1. a felkészültséget kívánó feladat;
2. a cselekvés és a figyelem eggyé olvadása;
3. világos célok és folyamatos visszacsatolás;
4. a feladatra való összpontosítás,
5. a tevékenység feletti kontroll;
6. az éntudat elvesztése,
7. az idő átalakulása,
8. az önmagáért végzett tevékenység[645].

A szerzők az Országos Neveléstudományi Konferencián, 2010-ben számoltak be kutatásukról. Eredményeik szerint a szabadidejükben óvónőként vagy tanítónőként dolgozó hallgatók élik meg a legtöbb flow élményt, és a vizsgálat során az is kiderült, hogy nagyobb ezen hallgatók szakmai elköteleződése is. Fontos megállapításuk, hogy a szakmai jövőkép egyik meghatározója az optimális élmény megélésének gyakorisága, mely erős motivációs alapot jelent a pedagógus önmegvalósításához[646]. Óvodapedagógusok és elemi iskolában tanító pedagógusok körében végzett vizsgálatában Kádár Annamária és Somodi Hajnal arra a kérdésre kereste a választ, hogy a pedagógusok számára mennyire örömforrás a szakmájuk. A marosvásárhelyi pályakezdők és a pályán legalább hat éve dolgozók beszámolói között azt a különbséget találták, hogy a pályakezdők ritkábban élnek át munkájuk közben flow élményt, mint a pályán legalább hat, de inkább 16–25 évet, vagy efölötti időt eltöltött pedagógusok. Ennek oka eredményeik szerint a szorongás, a homályos célok és a folyamatos visszacsatolás elmaradása[647]. A tevékenység feletti kontroll érzetének hiánya, az énnel való foglalkozás, az önvizsgálat, az én fenyegetettség-érzése következtetéseik szerint elhasználja, csökkenti a pszichikai energiát, ezért nehezebben jön létre a flow élmény[648]. A szakértelem fejlődésének szakaszelméletei szerint tekintve, mindez a kezdők racionális, rugalmatlan, szabályokhoz alkalmazkodó tulajdonságaival rokonítható[649], illetve az autotelikus élményt megélő tanár jellemzőinek hiányával. Vagyis nélkülözi a pedagógus azt a képességet, hogy a tanítás közben monitorozza a tanulók figyelmi teljesítményét és ügyelni tudjon arra, hogy flow élményként adja át az ismereteket[650]. Vizsgálatok alapján, a tanárok az általuk megélt kontrollélmény

[645] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat,* 82–107.
[646] Bodoni – Kádár: Az áramlatélmény szerepe a pedagógusi pályaszocializációban, 126.
[647] Kádár Annamária – Somodi Hajnal: Örömöt adó tevékenységek áramlatában. A flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében, *Fordulópont,* 53, 11, 2011, 71–86. http://www.fordulopont.hu/FP-53_kadar.pdf (Letöltés: 2015. április 6.)
[648] Uo.
[649] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.
[650] Bodoni Ágnes és Kádár Annamária: A flow élmény megélése, mint a pedagógiai siker alapfeltétele, *Erdélyi Pszichológiai Szemle,* 1, 2010, 75–100.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 168 2019. 11. 07. 17:31:37

és a diákok elkötelezettsége, a diákok pedig a maguk kontrollálta tevékenységek során, és a tanárok részéről érzett lelkesedés megtapasztalásakor éreztek flow élményt[651]. A tanárok részéről érzett lelkesedés a pozitív attitűdök megnyilvánulását, a kontrollélmény pedig a megfelelő kihívás és a képességek összhangját jelenti. Ez a kutatási eredmény Csíkszentmihályi Mihály és Oláh Attila előbb hivatkozott vizsgálati eredményével, valamint Buda Béla azon korábban keletkezett észrevételével is rokonítható, hogy a pedagógus lelkesedése, viszonyulásai meghatározzák tanítványaik – ezért a mentoroké valószínűleg gyakornokaik – viszonyulásait[652], flow élményét. Kádár és Somodi megállapításai is ezt igazolják, ugyanis szerintük a flow élmény megélése a tanítási-tanulási folyamatban a pedagógushallgatók körében azért fontos, mert *megteremti a hivatástudat, a belső motiváció és a megújulni kész pedagógus munka feltételét*[653]. A tanításban megélt flow élmény feltétele tehát a szorongásmentes környezet, ahol olyan hiteles megnyilatkozásokra van lehetőség, amelyekben spontán módon kaphat hangot a pedagógus értékrendje, véleménye is[654].

A kapcsolati elemek jelentősége a személyközpontú pedagógia, a pozitív pszichológia vizsgálati eredményei mellett más kutatók munkáiban is megjelent. Fűzi Beatrix is a tanári minőséget meghatározó elemek egyikeként említi az érzelmi-kapcsolati komponenseket. Ezeket az elemeket a diákokhoz és a tanári tevékenységhez való viszonyulásban határozza meg. A tanár minőség összetevői Fűzi gondolatmenetében a tanár eredményessége, tanulók közötti elfogadottsága valamint a diákok tanórai közérzete[655]. Suplicz Sándor a jó tanári mivolt egyik alkotóelemének tartja a kapcsolatban megvalósuló pozitív érzelmi elfogadást[656]. Suplicz és Fűzi szerint a tanári sikeresség egyik fontos összetevője a hitelesség, mely a szerzők szerint a tudatos és tudattalan elemek harmonizációjával jellemezhető[657]. Buda Béla a hitelességet a verbális kommunikáció tartalmai és a nonverbális kommunikáció által közvetített jelzések azonosságával jellemzi[658]. A humanisztikus szemlélet és a kommunikációelmélet oldaláról már ismertetett kongruencia fogalma más szerzőknél azt jelenti, hogy a tanár számára mind

[651] Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.
[652] Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana,* Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2012.
[653] Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.
[654] Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100.
[655] Fűzi: A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek, 38–56.
[656] Suplicz Sándor: *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel,* Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem BTK, 2012.
[657] Suplicz Sándor – Fűzi Beatrix: *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata,* Székesfehérvár, DSGI, 2013.
[658] Buda Béla: *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei,* Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula, 2000.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 169 2019. 11. 07. 17:31:37

a tanuló érzés- és viszonyulásmódja, mind saját érzései átélhetővé, érthetővé válnak[659]. A harmonizáció ebben a viszonyrendszerben valójában megfelelhet az autenticitás – az adott pillanatban az énnel adekvát magatartás[660] - és a kongruencia – a belső lelkiállapot és a kifelé mutatott viselkedés közötti összhang – harmóniájaként, amely valójában a koherencia fogalma. A koherens viselkedésben ugyanis megvalósul a célok, értékek összhangja, hűség az egyén létezésének alapvető törekvéseihez[661]. A koherencia érzetében megjelenik

- a szituáció egészének igazsága,
- a személy saját lelkiállapota és céljai mellett
- a kapcsolat jellege (a szerepviszony),
- a címzett lelkiállapota és
- a helyzet követelményeinek összhangja[662].

A koherens beállítódás, attitűd igen fontos eleme tehát a célok és értékek világossága és az egyén törekvéseinek összhangja. Ez megfelelhet a hagymahéjmodell belső magján, a (szakmai) önazonosság és küldetés szintjén és a külső, a *viselkedéses* szinteken zajló folyamatok összhangjának. A tanári (mentori) sikeresség alapja az előbbi gondolatmenet szerint a pozitív érzelmi viszonyulás, az elfogadás, a hitelesség és az ezeket összerendező koherens magatartás, melynek egyik fontos komponense a kapcsolati elemek szintjén a szerepviszonyban valósul meg, és amely szükségszerű megjelenése a mentor működésében a nézetek, hitek és értékek attitűdökkel való viszonyának tárgyalásakor már látható volt.

A mentori szerep betöltése során az előbbiekben leírt összerendezettség hozzájárulhat a flow élmény megéléséhez, befolyással lehet a gyakornoknak a pedagógusi szerepbe való, szakmai, személyes és szociális szinteken zajló beilleszkedésére, és a reflektív gyakorlat révén biztosíthatja az átjárást a szakmai személyiség hagymahéjként egymásba illeszkedő pszichikus képződményei között. Korthagennél a szakmai személyiséget leíró pszichikus képződmények szintjeinek koherenciája ideális esetben a környezettel is illeszkedik[663]. A mentor így koherens magatartásával is *szerepmodellé*[664]*, referenciaszeméllyé*, *jelentős*

[659] Bugán Antal: Pedagógia, pszichológia és társadalom, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 11–34.

[660] Schulz von Thun: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk.*

[661] Uo.

[662] Uo., 136.

[663] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

[664] Fűzi: A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, 38–56.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 170 2019. 11. 07. 17:31:37

másikká[665]*,* és mint közvetítő (mediátor), beavatást végző személlyé válhat[666]. A koherens attitűd autentikus és kongruens. Ez lehet a tanár, a pedagógus, illetve a mentor sikeres magatartásának, lelkiállapotának olyan jellemző vonása, mely a szakma gyakorlásában, és különösen a mentor-gyakornok viszonyban a hivatás, a szakmai közösség és a gyakornok irányában mutatkozik meg, valamint a (szakmai) személyiség pszichikus képződményeinek szintjeit köti össze egymással, az elhivatottságtól a cselekvés szintjéig, a környezettel való viszonyig és fordítva.

Az előbbi fejezet gondolatmenetét *három csomópont mentén* összefoglalva egyrészt úgy látszik, hogy a Korthagen által feltárt pszichikus képződmények *mindegyik* szintjével valamilyen jól meghatározható, vagy rokon vonásokat mutató kapcsolatban vannak az attitűdök, különösen azok affektív, emocionális elemei. A pszichikus képződmények közül a kompetenciák szintjén megragadható (és leírható) attitűdkomponensek[667] meghatározzák az egyén *viselkedését* (vagyis a környezettel való viszonyát)[668]. Determinálják továbbá a világhoz való hozzáállását[669], ezért az attitűdökkel rokon fogalmaknak tekinthetőek az egyén környezettel való viszonyát szintén befolyásoló *nézetek, hitek, értékek* is, míg az attitűdökben – szemben a nézetekkel – az emocionális elemek dominálnak[670]. A *pedagógus identitás,* az egyénnek önmagáról, mint szakmai személyiségről alkotott nézeteinek összessége szintén érzelmekkel átszőtt képződmény, mely a másokkal való kapcsolatban alakul, változik[671]. Érzelmi színezetű, az attitűdfogalommal rokon vonásokat mutat továbbá a szakmai *elköteleződés* mint a pedagógusnak a hivatásához való hozzáállása is[672]. Ezért tekinthető a pedagógusok feladatának az érzelmek, kontextusok, kapcsolatok felismerésén keresztül az identitás alakulásának, a szakmai énkép változásának tudatosítása is[673]. Adódik az a következtetés, hogy a kompetenciák szintjén leírt attitűdök, esetünkben a mentori kompetenciák attitűdelemei, különösen azok affektív, érzelmi színezetű moz-

[665] *Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online.* http://www.blackwellreference.com/public/subject?show=all&discipline=sociology&id=sociology (Letöltés: 2016. április 17.); G. Kelchtermans: Getting the story and understanding the lives: From career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education,* 9, 1993, 443–456; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76-92.

[666] Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209; Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

[667] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28; Kotschy (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.*

[668] N. Kollár – Szabó (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.*

[669] Uo.

[670] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28; Falus: A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája, 7–17; Dudás: *Szakmai önismeret és önreflexió,* 1–40.

[671] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.

[672] Falus: A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája, 7–17.

[673] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 171 2019. 11. 07. 17:31:37

zanatai, a mentori pszichikus képződmények szintjeivel szintén kapcsolatban állnak. E gondolatmenet szerint a viszonyulások, a világlátás, a meggyőződések, értékek, a szakmai identitás, az önmagukról alkotott nézetek révén, a mentori tevékenységeken és a kapcsolaton keresztül megnyilvánuló mentori attitűdök, az attitűdtermészetű személyiségelemek *komplex módon, az egész szakmai személyiséget tükrözve* és hatva képesek a mentori célok, tevékenységek direkt és indirekt – például a metakommunikáció révén zajló – támogatására. Egy jól funkcionáló, diádikus mentor-gyakornok kapcsolatban, ahol a mentori attitűdök a mentor szakmai személyiségének minden szintjén – a viselkedését, a kompetenciáit, a nézeteit, a szakmai identitását és elköteleződését, küldetését hitelesen közvetítve – összehangoltan működnek, és a mentori kompetenciák többi elemével koherensen jutnak kifejeződésre, sikeresen támogatható a gyakornok szakmai személyiségének alakulása.

Láttuk ugyanakkor, hogy a kezdő pedagógus teljességélményének hiánya mögött a tevékenység feletti kontroll érzetének hiánya, az énnel való foglalkozás, az önvizsgálat, az én fenyegetettség érzése, a nem világos célok, a szorongás és a visszajelzés elmaradása lelhető fel[674]. A *pozitívan átélt tanulási folyamatok* viszont átsegíthetik a kezdő pedagógust az előzőekben felsorolt problémákon. A szakirodalom alapján, a gyakornokok hallgatóból pedagógussá válásának továbbá lényeges feltétele, hogy *a tevékenység mint sikerélmény* jelenjen meg. Létrejöjjön az erőfeszítés révén a *kompetenciaérzés*, a *tevékenységek feletti kontroll* élménye[675]. Fontos, hogy a sikeres tevékenységek során megélhetővé váljon az autotelikus élmény, mely fokozza az énerőt[676]. Ezt az élményt a mentornak a szakmai támogatási területen kifejtett tevékenysége és a szakmai tevékenységgel kapcsolatos attitűdjei is támogathatják. A már ismertetett kutatások szerint, a tevékenység közben átélt flow élmény megteremti ugyanis a *hivatástudat,* a *szakmai elköteleződés* lehetőségét. Különösen, ha a mentor maga is képes az áramlatélmény megtapasztalására, azaz gyakorlott pedagógus és autotelikus személyiség, aki ezt az élményét nem csak átélni, hanem közvetíteni is képes a saját pályája és a pályatanulás, a pályaszocializáció, azaz a gyakornok helyzetéből fakadó felada-

[674] Kádár Annamária – Somodi Hajnal: A flow-élmény gyakoriságának vizsgálata az óvodában és elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok körében, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók,* Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 2010, 127.

[675] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat;* Oláh Attila: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény, Budapest, Trefort, 2005; Janurik: Áramlatélmény az iskolai, 295–320; Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100; Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában., 71–86.

[676] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat;* Oláh: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény; Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában., 71–86.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 172 2019. 11. 07. 17:31:37

tainak vonatkozásában is. Koherens magatartású, és pozitív attitűdjei a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek minden szintjén megnyilvánulnak, és így hatnak is a pályakezdőkre. A hivatástudata és a küldetése révén továbbá a legbensőbb pszichikus szintjeivel és egy magasabb entitással[677] teremt kapcsolatot, mely élmény megtartó erejű a pályavitel olyan szakaszaiban is, amelyek esetleg nem kedveznek a feladatok ellátásának[678].

A hitelesen közvetített mentori attitűdök, a mentori támogatás során pozitívan átélhető tanulási folyamatok, valamint a mentori kompetenciák *közvetítő közege* ennek a gondolatmenetnek a harmadik eleme. A szintén attitűdökkel átszőtt mentor-gyakornoki kapcsolat, maga *a kapcsolatban levés,* melynek jelentőségét az identitás, így a gyakornoki identitás formálódásában mind a személyközpontú pedagógia, mind a pozitív pszichológia kiemelten hangsúlyozza. A támogatás környezete – a mentori kompetenciák attitűdkomponenseihez szintén szorosan kapcsolódó – szorongásmentes miliő, az elfogadást biztosító személyes kapcsolat[679], melyet a pozitív mentori attitűdök és a kongruens mentori magatartás alakít ki és tart fent. A mentori kompetenciák – jelen kutatásban feltárandó – *attitűdelemei,* és a velük szoros összefüggésben lévő, a gyakornokokkal megvalósuló *kapcsolati elem* tehát kulcsszerepet tölthetnek be a gyakornokok környezettel való viszonyának, szakmai működésének, kompetenciáinak, nézeteinek, szakmai önazonosságának, szakmai identitásának, elköteleződésének formálódásában, végső soron: a pszichikus képződményeken keresztül hatva, identitásváltozásuk és (ettől nem függetlenül) pályán maradásuk támogatásában. A pozitív kapcsolati elemeket működtető mentori attitűdök ugyanis eszközül is szolgálhatnak mások, a gyakornokok szakmai személyisége megfelelő szintjeinek formálásához is a mentorok saját (tisztázott) viszonyulásai, meggyőződései, értékei, végső soron kongruens magatartása révén.

2.1.2. A mentori támogatás értelmezései a szakirodalomban

A hatékony pedagógusok pályára vonzása és azon való megtartása legfontosabb elemeinek feltérképezése céljából két évig tartó (2002–2004) OECD-vizsgálat eredménye szerint, a pedagóguspálya vonzereje négy elemből áll. Ezek: a hivatás szeretete, a szakmai autonómia, az, hogy jó együtt dolgozni tanulókkal, gyerekekkel és kollégákkal, valamint megjelenik benne a személyes és intellektuális

[677] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[678] Tímár: Tantestületi légkörvizsgálat, 11–23.
[679] Rogers: *Valakivé válni;* Rogers: *A tanulás szabadsága.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 173 2019. 11. 07. 17:31:37

gyarapodás lehetősége[680]. A pedagóguspályán maradást a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazásának sikeressége, a pályavitel első éveiben szerzett tapasztalat jelentősen befolyásolja. A pályakezdés attól különös jelentőségű, hogy ebben az időszakban dőlhet el a fiatal egész életére szóló elköteleződése a pályája iránt[681]. Ennek értelmében – az európai uniós irányelvekhez és a Kormányrendelethez[682] kapcsolódva – a mentor feladata a gyakornok személyes és szakmai, valamint intézményi beilleszkedésének támogatása a pályakezdés első két, kritikus évében.

A mentorálás – láttuk – segítséget jelenthet a gyakornokok pálya iránti pozitív attitűdjeinek formálódásában, elköteleződésének mélyülésében. Hazánkban – az e munka alapját képező program megvalósítása idején, a 2015-ben folyó TÁMOP 3.1.5/12 projekthez kapcsolódó koncepció szerint – a szakmai fejlődésben szerepet játszó profilok megválasztásával, a kiemelkedő teljesítményű mentor profilú mesterpedagógusok láthatják el a gyakornokok mentorálásának feladatát. A szabályozásnak megfelelően, a kapcsolat meghatározott időkeretben, szakaszoltan folyik. A megismerkedés és a bemutatás után, a közös munka kereteinek rögzítését követően a szakmai elképzeléseket a gyakornok egyéni fejlődési tervében dolgozza ki, és a mentor reflektív visszajelzései segítségével valósítja meg, vagy módosítja. A mentori támogatás visszajelzések adásával zajlik, az értékelés alapja a gyakornok portfóliója.

A mentori tevékenység meghatározásának, gyakorlatának és tapasztalatainak feltérképezése és közreadása ugyanakkor nem előzmények nélküli. Míg Észak-Amerikában és Európa egyes részein a fejlesztés és a gyakorlat a felsőoktatásból indult ki, addig Angliában a felsőoktatás és a középiskola partneri viszonyában körvonalazódott[683]. A mentori támogatás és a megvalósítás gyakorlata kimunkálásának szükségességét a kezdő tanárok támogatásával foglalkozó átfogó mű szerzői három *okra* vezetik vissza. Ezek:

[680] McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak;* Vámos G.: Szakpolitikai implikációk; Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

[681] Falus: A pedagógussá válás folyamata., 359–374; Nagy: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa., 375–390; McKenzie – Santiago: *A tanárok számítanak;* Achinstein: New teacher and mentor political literacy, 123–138; Ulvik – Smith – Helleve: Novice in secondary school, 835–842; Ezer – Gilat – Sagee: Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, 391–404; Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16; Sági – Ercsei: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők; Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*

[682] 326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR, (Letöltés: 2015. május 20.)

[683] Hobson, A. J. – Ashby, P. – Malderez, A. – Tomlinson, P. D.: Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education,* 25/1, 2009, 207–216. http://mentoringtesol.pbworks.com/f/MentoringBeginningTeachers.pdf (Letöltés: 2016. július 18.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 174 2019. 11. 07. 17:31:38

1. A tanárok támogatásának szándéka, új, iskolán kívüli gyakorlatok bemutatása az iskolai környezetben;
2. A jól dokumentált valóság-sokk enyhítése;
3. A kiváló tanárok motiválásának szándéka a mentori feladatokra való meghívás révén.

A további okok feltárása azon kutatások számának növekedésére vezethetőek vissza, amelyek a kognitív pszichológiából kiindulva, többek között a tanárok gondolkodásának, döntéshozatali mechanizmusainak feltárására és a reflektív gyakorlatra irányultak[684].

A brit Tanárképző Ügynökség – Training and Development Agency for Schools (TDA) – egy öt évre, a 2008 és 2013 közötti időszakra szóló stratégiai tervet munkált ki a tanárok folyamatos szakmai fejlődése elősegítéséhez, valamint a tanári sztenderdek felülvizsgálatához a mentor és a coach készségek, a hatások és a kihívások meghatározására. Ennek részét képezi a mentor és coach szerepek, feladatok értelmezéséről a CUREE, egy nemzetközileg elismert, független oktatáskutatási központ által kidolgozott projekt. A stratégiai terv megalkotását megelőzően lefolytatott kutatás eredményeit 2008-ban Lord, Atkinson és Mitchell dolgozták fel. Lord és munkatársai meghatározása szerint *a mentori tevékenység során az egyén szakmai és személyes növekedésével foglalkoznak, ez a tevékenység a szakmai és karrier-előmenetelhez kapcsolódik, és a szakértő-kezdő viszonnyal jellemezhető*[685].

A tanulmány más, a mentorálás különböző lényeges elemeit hangsúlyozó *definíciókat* is ismertet, ezek legfontosabbjai a következők. Van Kessel (2006), McDonnell és Zutshi (2006), valamint Foster-Turner (2006)[686] például a *szereplők és a szükséges periódus* mentén értelmezték a mentorálás fogalmát. Meghatározásukban a mentorálás a szakértő-újonc viszonylatban jelenik meg, és rendszerint a pályakezdés időszakának jellemzője. Van Kessel, Lord és munkatársai *a kapcsolati elemre* helyezték a hangsúlyt. Szerintük, mivel a tevékenység a partnerek jól-létét is magában foglalja, az egyén iránti mélyebb és szélesebb elköteleződés jellemzi, mint például a coach-csal való viszonyt. Parsloe (1992), Simkins és munkatársai (2006)[687] a mentorálás más vonását: *támogatási és önszabályozó jellegét* hangsúlyozták. Ennek során az egyén, annak érdekében, hogy maximalizálja a lehetőségeit, és hogy azzá váljon, aki lenni szeretne, saját tanulási folyamatát irányítja, továbbá fejleszti készségeit és optimalizálja teljesítményét. Renshaw (2008) olyan *fejlődési folyamatként* értelmezi a mentorálást, amely a tudásmegosztást és

[684] Uo.
[685] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[686] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[687] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 175 2019. 11. 07. 17:31:38

az egyén fejlődését segíti elő, ezért az eljárás a coaching, a facilitálás, és a tanácsadás (counselling) elemeit is magában foglalja. A szerző egy tágabb, szociális, kulturális és nevelési-oktatási kontextusba helyezi a mentorálást, így értelmezésében az egy hosszabb távú, olyan kapcsolatot feltételez, amelyben *a szakmai mellett hangsúlyos elem a személyes fejlődés* is. A fejlődést támogató reflektív kérdések Diltsnek és Korthagennek az identitással összefüggő személyiség-elmélete egyes elemeit idézik fel: *„Miért teszem azt, amit csinálok? Hogyan érzékelem az identitásomat? Mindez hogyan hat a szakmai életemre és munkámra? Merre tartok? Mi határozza meg hosszú távú céljaimat?"*[688]. Hobson és Sharp – kollégák közti kapcsolatról lévén szó – a mentorálás informális jellegét hangsúlyozzák, így arra szerintük a tanácsadás, a véleménycsere és a támogatás jellemző[689].

Hobson, Ashby, Malderez és Tomlinson nemzetközi kutatás alapján vették számba a sikeres mentoráláshoz szükséges *feltételeket és korlátokat,* és ennek alapján fogalmazták meg következtetéseiket. Értelmezésükben a mentorálás kétszemélyes (diádikus) kapcsolat, mely abból a célból jön létre egy tapasztaltabb és egy kevésbé tapasztalt kolléga között, hogy elősegítse a mentorált szakértelmének fejlődését és bevezesse őt a szakma (a tanítás) kultúrájába, valamint a helyi (az iskolai) kontextusba[690]. A mentorálás területeinek ez a felosztása a már ismertetett hármas tagolódására, a személyes, a szakmai és az intézményi támogatás területeire emlékeztet, mely a magyar kutatók közül korábban Túri[691] majd a nemzetközi színtéren Eisenschmidt[692] munkáiban, valamint ezt követően az Európai Bizottság Kézikönyvében ajánlásként is megjelent[693]. Hobson és munkatársai értelmezésében a mentorálás több aspektus mentén: számos céllal, stratégiával, gyakorlattal, a mentorált szakmai fejlődésének sok szintjén, **és** többféle időtartamban valósulhat meg. Hobson és Malderez újabb *definíciója* szerint *„A mentorálás olyan személyes kapcsolat egy viszonylag tapasztalatlan tanár (a mentorált) és egy viszonylag tapasztalt tanár (a mentor) között, amelynek célja a mentorált tanári fejlődésének és tanulásának támogatása, valamint az iskola kultúrájába és a tanári szakmába történő integrálása és elfogadtatása"*[694].

[688] Uo., 11.
[689] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42.
[690] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.
[691] Túri Zoltán: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 181–201.
[692] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes.*
[693] European Commission – Handbook 2010.
[694] Hercz: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása, 54. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (Letöltés: 2016. július 20.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 176 2019. 11. 07. 17:31:38

Az Európai Bizottság Kézikönyve a pályakezdők mentorálásának a pedagógus pályán betöltött *helyét,* a mentor *felelősségét* és a mentorálás *területeit* emelte ki. A Kézikönyv meghatározásában, mely Hobson és munkatársai definíciójának tömör változata, a mentorálás *hidat képezhet* a bevezető szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés gyakorlata között. A mentorálás jól definiált területei *a szakmai, a személyes/érzelmi és az intézményi* támogatás. A mentor, tapasztalt tanárként, személyes/érzelmi, szakmai és szociális (utóbbi érvényességi területe a beilleszkedés a szervezetbe) szinten vállal felelősséget a kezdő tanár támogatásáért a bevezető szakasz során[695]. A mentorok szerint *a szakmai és a személyes támogatás a legnagyobb hatású* a mentorálás folyamán, de nem egyirányú, hanem kölcsönös a folyamat: a kezdők is hatással vannak a tapasztaltabb kollégák szakmai fejlődésére.

Más szerzők az *alapelvek, jellemző vonások, a tartalom* mentén határozzák meg a mentorálást. Amit a mentori tevékenység nyújt Lord és mtsai[696] szerint:

- a meghallgatás képessége, kritikus-barát (Allan, 2007; Hobson and Sharp, 2005; Robins, 2006; Simkins és mtsai, 2006);
- tanuló-központú tanítási-tanulási folyamat (Jones és mtsai, 2005; Renshaw, 2008; Simkins és mtsai, 2006);
- tanácsadás helyett információ és támogatás (NIESR, 2005; Robins, 2006);
- kihívás biztonságos környezetben (Allan, 2007; Robins, 2006; Chappell, 2007);
- probléma-megoldás (Hafford-Letchfield és mtsai, 2007; Hobson and Sharp, 2005, Robins, 2006);
- reflektivitás, tükörrel a célok, szándékok remények és félelmek feltárására (Hafford-Letchfield és mtsai, 2007, 174.; Robins, 2006);
- olyan viszony megteremtése, melyben az elköteleződés és motiváltság mindkét fél részéről megjelenik (Simkins és mtsai., 2006)[697] .

Ugyanakkor Kessel (2006), Jones és munkatársai (2005) szerint valójában *nincsen átfogó definíció* a mentorálásra. A meghatározások szerintük inkább számos olyan feladatot, teendőt foglalnak magukba, amelyek a szereppel hozhatóak kapcsolatba[698].

A mentorálás az *irányultság* szempontjából a pályakezdők támogatásán túl, tágabban is értelmezhető. Így az új feladatokkal való megbirkózás segítése céljából *a szakmabeliekre* is vonatkozhat. A kezdők támogatása, az alapelvek, jellemző

[695] Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* European Commission – Handbook 2010.
[696] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[697] Uo.
[698] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 177 2019. 11. 07. 17:31:38

vonások és a tartalom alapján való értelmezés mellett a mentorálás harmadik meghatározása szerint az valójában *új probléma megoldása során, a pedagógusokat érintő jelentős szakmai változások közben zajló, strukturált eljárás*[699]. A hatékony mentorálás a Nagy-Britanniában működő oktatáskutatási központ[700] szerint három szempont mentén határozható meg. Ezek: az alapelvek, az alapfogalmak, valamint a szükséges képességek és készségek. A mentorálás *alapelvei* a következők:

- a strukturált szakmai párbeszéd, mely a szakmát tanuló gyakorlatát és nézeteit egyaránt feltárja, és támogatja az arra való reflektálást;
- a mély, bizalmon alapuló kapcsolat, amely tiszteletteljes és érzékenyen tekintetbe veszi a professzionális tanulás során megjelenő erőteljes érzelmeket;
- bizalmon alapuló, a határokat kijelölő, az alapvető szabályokat rögzítő szerződés;
- a társaktól és szakértőktől érkező együttes támogatás az elköteleződés fenntartása és a jó gyakorlatok megosztása érdekében;
- az önirányítás, önszabályozás kialakítása;
- a kihívást jelentő, személyes célok kijelölése;
- annak a megértése, hogy a különböző megközelítések miért működnek és működhetnek;
- a mentor és a coach munkájának elismerése;
- lehetőség a kísérletezésre és a megfigyelésre a tanulási környezet megteremtésével;
- az eredmények hatékony hasznosítása[701].

A mentorálással kapcsolatos *alapfogalmak* a fentebb definiált mentori tevékenységet három *területen* értelmezik. Ezek:

- a kezdő tanárok szakmai és közösségi fejlődésének segítése,
- a szakmát gyakorlók új szereppel járó szakmai fejlődésének támogatása, valamint a szakmai fejlődés kihívásainak való jobb megfelelés,
- a fejlődés akadályainak leküzdése.

A mentor *készségei*:

- a megfelelően érzékeny kapcsolat megteremtésének képessége a mentorálttal;

[699] National Framework for Mentoring and Coaching, *Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project, Centre for the Use of Research and Evidence in Education* (CUREE), 2008. http://www.curee.co.uk/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf (Letöltés: 2015. december 3.)

[700] Uo.

[701] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 178 2019. 11. 07. 17:31:38

- mind a gyakorlatban, mind a megbeszéléseken mutatott szakértelem;
- a gyakorlatból és a kutatásokból származó, bizonyítékokon alapuló vezetés;
- lehetőségek biztosítása a különböző célok eléréséhez;
- megfigyelés, elemzés és reflektálás a szakmai gyakorlatra;
- olyan információk és visszajelzések adása, amelyek elősegítik a hibákból és a sikerekből való tanulást;
- lehetővé teszi a mentorált kontrollját a saját fejlődése felett;
- nyitott kérdésekkel támogatja a szakmai fejlődést;
- aktív figyelmét a csenddel, a testtartással, a kommunikációjával is ki tudja fejezni;
- képes összefüggést teremteni a gyakorlat és az értékelés között[702].

Hobson és munkatársai szerint a *jó mentorok képesek* nyilvánossá tenni a munkájukat és hatékonyságuk okait, támogatóak, szeretik a kihívásokat, lelkesítők, ítéletmentesek, empatikusak, elkötelezettek és érdeklődőek a mentoráltjuk, valamint mentori tevékenységük iránt. A készségek mellett fontos minőségi szempontok a bizalom, a tisztelet, a megközelíthetőség, az empátia, a rugalmasság és az öntudat. Mindezek a meghallgatás, a kommunikációs és a jó interperszonális készségek mentén valósulhatnak meg[703].

A Nagy-Britanniában zajló mentori tevékenység szakirodalmi elemzését Major Éva öt szempont mentén: pedagógusképzés, a tanári mesterség gyakorlatára való felkészítés, a tevékenység jelentősége és a rendszer kapcsolata, a résztvevőkre gyakorolt hatás (előnyök és kihívások), a mentorok kiválasztása és képzése, valamint a jelöltek értékelésének folyamata mentén végezte el[704].

A szerepeket, a módszereket, a feladatokat, jellemző tevékenységeket és attitűdöket a különböző *mentormodellek* mentén csoportosítva Lord és munkatársai[705] összegzése alapján az alábbi táblázat mutatja be:

[702] Uo.
[703] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[704] Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában.
[705] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 179 2019. 11. 07. 17:31:39

Gyakornokmodell	A mentor „mestertanárként" viselkedik, „átadja" a szabályokat és értékeket.	Child és Merrill (2003); Jones és mtsai (2005)
Kompetenciamodell	A mentor a gyakorlatot és az értékelést a tanítás gyakorlatához igazítja.	Child és Merrill (2003); Jones és mtsai (2005)
Reflektív modell	A mentor a „kritikus barát" szerepét tölti be, aki segít a tanítás értékelésében, és abban, hogy kialakuljon a jelölt reflektív gyakorlata.	Child és Merrill (2003); Jones és mtsai (2005)
Fejlődésmodell	A mentor nondirektív stílust alkalmaz, mint a tanácsadás vagy a facilitálás. A találkozások részben informálisak. A szakmai és személyes változások elsősorban reflexiókon keresztül történnek.	Robins (2006)
A mentor mint modell	A mentor inspirál és demonstrál.	Hobson és Sharp (2005)
A mentor mint az akkulturalizáció segítője	A mentor segíti a jelöltet abban, hogy megismerje kultúráját.	Hobson és Sharp (2005)
A mentor mint szponzor	A mentor „ajtót nyit" a jelöltnek, és megismerteti a megfelelő emberekkel. A folyamat irányításában a felelősség és az ellenőrzés elsősorban a mentor kezében van.	Hobson és Sharp (2005)
A mentor mint támogató	A mentor biztonságot nyújt a jelöltnek, teret ad a pozitív és negatív érzelmek kibeszélésére.	Hobson és Sharp (2005)
A mentor mint oktató	A mentor meghallgat, irányít és lehetőséget ad a jelöltnek a szakmai tanulásra.	Hobson és Sharp (2005)

5. ábra. Mentormodellek[706]

A mentorszerep különböző *modelleknek* megfelelő értelmezése a módszerek megválasztását, a gyakornokokkal kialakított kapcsolat jellegét befolyásolja, és ezen keresztül a mentori és a gyakornoki elköteleződésre hat. A fentiek alapján

[706] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35; Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában, 39.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 180 2019. 11. 07. 17:31:39

a mentor támogató, inspiráló, biztonságot nyújtó szerepe a nondirektív stílus – vagy inkább szemléletmód – alkalmazásával realizálódhat. Számos feladatának a mentor mind a mestertanári mivolt, mind az oktatói szerep, vagy a szponzori szerepfelfogás mentén eleget tehet. A kompetenciamodell megvalósításával a kompetenciaalapú minősítésre készíthet fel, a reflektív gyakorlat segítségével, kritikus-barát[707] szerepéből támogathatja a gyakornokokat, miközben akkulturalizációs feladatának is eleget tehet. A modellek egyes vonásai tehát együttesen, az azt közvetítő stílus megválasztása és gyakorlása mentén, a mentorok feladataihoz igazítva is megjelenhetnek a mentor működésében.

A mentorálás modelljei a humanisztikus, a kognitív, vagy a kritikai konstruktivista *szemlélet szerint* is áttekinthetőek[708]. A különböző megközelítések – a tanulásról alkotott képüknek megfelelően – más célokat, szerepeket, kívánalmakat és képzéseket rendelnek a mentori feladatokhoz. A humanisztikus megközelítés a kezdők személyes szinten megjelenő kihívásaira fókuszál, a kognitív szemlélet az iskolai kultúrába illeszkedést, a szükséges technikák és készségek fejlesztését preferálja, a konstruktivista elmélet a tanítás során, így a kezdő tanárok támogatásában is a kollaboratív kutatásokban való egyenlő részvétel döntő szerepét hangsúlyozza. Gold szerint egyrészről a személyes támogatás, az önértékelés fejlesztése során zajlik a gyakornokok tanulása, másrészt a mentor kulcsszerelője a kezdők készségei fejlesztésének is[709].

Orland-Barak és Klein[710] a *mentori feladatok* három további megközelítését mutatja be, így a terapeutajellegű, a kognitív, és a reflektív szemléletű gyakorlatot. A terapeutajellegű megközelítés a személyes növekedést, a kezdő tanárok tapasztalatainak megértését állítja középpontjába, a kognitív módszer a viselkedés reprodukálását, ezért a mentor instruáló szerepét hangsúlyozza, míg a reflektív szemlélet szerint egy interszubjektív eljárásnak tekinthető, melyben több szinten zajlik a párbeszéd és a fejlődés facilitálása. Stokking és munkatársai[711] szerint a szakmába és az intézményi közösségekbe való illeszkedés szocializációs folyamata áll a bevezető szakasz középpontjában. Erre a folyamatra a tapasztaltabb tanár viselkedése, véleménye és attitűdjei vannak hatással, így a mentor hídszerepet tölt be a szervezet és az egyén között.

A mentori munka a *szereplők viszonya* szerint nem csak egyének, hanem csoportok között, azonos szerepben, társak részvételével, újoncok és szakértők viszonyában, azonos és különböző szektorok képviselői között is megvalósulhat.

[707] Simon: A kritikus-barát módszer, 47–64.
[708] European Commission – Handbook 2010.
[709] Uo.
[710] Uo.
[711] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 181 2019. 11. 07. 17:31:39

Az újonc-szakértő viszonyban zajló mentorálás során a szektorok azonosak, a programok pedig akkor sikeresebbek, ha illeszkednek a tágabb, intézményi kontextusba is. A mentorálás hatékonyságágának egyik legfontosabb összetevője a szerzők szerint is a kapcsolati elem, mely során megvalósul a reflektív gyakorlat támogatása és a kölcsönös, együttműködő tanulási viszony fejlesztése. A mentor-gyakornok kapcsolatban az érzelmi-pszichológiai támogatás is megjelenik, melyben a mentorált elfogadottnak, elismertnek és beavatottnak érezheti magát, valamint számára elegendő időt és autonómiát kap[712].

A mentorálás fogalmának tartalma továbbá a mentoráltakat, a mentorokat és az intézményeket érő *hatások* mentén is megközelíthető. Kutatások, beszámolók a *mentoráltakkal* kapcsolatban a reflektív készségek fejlődéséről, a gondolkodás világosságáról, a magabiztosság, és a pszichológiai jóllét növekedéséről, jobb problémamegoldó készségről (döntéshozatal, kreativitás), a szakmai készségek és tudás mélyüléséről, a gyakorlat megosztásáról, jobb kommunikációról és a kapcsolatok fejlődéséről számoltak be. Kiemelték a szakmával kapcsolatos előrelépés tényének és lehetőségeinek jobb megítélését, valamint az önirányítás és tudatosság előremozdulását. A *mentorok* esetében szakmai, személyes és intézményi szinten tapasztalt fejlődésükről vannak adatok. Ezek például a tudásmegosztás, pszichológiai jóllét és magabiztosság, reflektivitás, szakmai karrier, problémamegoldó képességek, a gyakorlat megosztása[713].

A mentori tevékenység *mentori nyereségeinek* összegzését 170 releváns kutatási beszámoló áttekintésével végezték el Hobson és munkatársai[714]. Eszerint a mentorok számára a mentorálás egyik legnagyobb hozadéka a szakmai és a reflektív gyakorlat fejlődése. Beszámolók szerint annak révén történt mindez, hogy – tevékenységük részeként – a mentorok a saját gyakorlatukról beszélhettek mentoráltjaiknak, illetve más (például felsőoktatási) szakembereknek, és erre visszajelzést, megerősítést kaptak. A tanításról, a saját gyakorlatról szóló narratívák tudniillik, melyek a mentori tevékenységet értelemszerűen jellemzik – a narratívák természetének megfelelően –, az arról való gondolkodás és gyakorlat tisztázását, értelmezését, strukturálását támogatják, továbbá részben kapcsolódhatnak funkciójukban a reflektív gondolkodás segítésére alkalmazott támogatott felidézés módszeréhez.

A mentorok számára nyereség az előzőeken kívül a gyakorlat és a kapcsolatok mélyítése és szélesítése, az elszigeteltség csökkenése, a tanári identitás erősödése, a tanítás iránti elköteleződés növekedése, vagy annak újrafelfedezése, valamint a karrierlehetőségek megjelenése. A mentori minőség és készségek, a hatékony

[712] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.
[713] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[714] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 182 2019. 11. 07. 17:31:39

kapcsolat más szerzők szerint három kulcstényező mentén vázolható. Ezek: a reflektív gyakorlat támogatása[715], a kölcsönös tanulási kapcsolat, mely a reflektív gyakorlat, a kritikus és analitikus gondolkodás, a gyakorlat átgondolásának előmozdítója[716]. A harmadik összetevő a mentorok függetlensége, mely Warman és Jackson szerint[717] azt jelenti, hogy a mentor munkáját támogató külső munkatársként szupervízor segíti.

Kutatások szerint fontosnak találják továbbá a mentorok a vezetői tudatuk kifejlődését, és úgy tűnik, hogy a pályán maradásukban is jelentős szerepet tölt be a mentorálás[718]. A tevékenység hatására beszámoltak önbecsülésük, magabiztosságuk növekedéséről is[719]. A mentorálás jótékony hatása intézményi szinten a kutatói és tanulási kultúra, a reflektív gyakorlat, az együttműködés, a támogató attitűd fejlődése, a belső tudásmegosztás növekedése, a professzionalizmus érzékelése és a külső kapcsolatok javulása mentén érzékelhető[720]. Az intézményekben tapasztalható továbbá a szakmaiság fokozott érzékelése, az elismerés kultúrájának fejlődése[721]. Fejlődést az intézmények és az oktatási rendszerek szempontjából főképpen a munkaerő-toborzás, illetve a munkaerő megtartása területén tapasztaltak[722].

A mentorálás *sikere* továbbá akkor biztosított, ha az intézmény kollegiálisan működő tanulóközösség, illetve ha a mentor program – több intézmény (felsőoktatás, más iskolák, intézmények) összekapcsolódásával – egy nagyobb egység, hálózat részét képezi[723].

A pozitív hatások mellett a mentori feladatokkal *kihívások* is megjelennek. A tapasztalatok szerint megnövekedik az idő- és a munkaterhelés, nehézséget jelenthet a szereppel kapcsolatos követelmények teljesítése, az elvárások és a feltételek között esetleg létrejövő feszültségek. Problémát okozhat a tevékenység ellátása során a munkaerő (mentorált) elkötelezettségének elnyerése, a szervezet jellemzői és a munkahelyi kultúra[724]. A mentorált elkötelezettsége és nyitottsága, a mentorálás sikeressége annak kontextuális támogatásával függ össze. Ezek: a megfelelő idő biztosítása a feladat ellátásához, a juttatások, valamint a szerepre való felkészülés lehetőségének támogatása. A mentori stratégiák megválasztásá-

[715] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[716] Uo.
[717] Uo.
[718] Vámos G.: Szakpolitikai implikációk.
[719] Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában.
[720] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[721] Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában.
[722] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.
[723] Uo.
[724] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 183 2019. 11. 07. 17:31:39

ban a mentorált egyéni szükségleteinek teret adó felnőtt-felnőtt tanulói viszony kialakítása vezet sikerre. További kihívás, hogy változás állhat be a mentorok életritmusában, és előfordult az is, hogy az órák megfigyelése a zavaró tényezőként hatott[725].

További kihívást jelenthet a *mentor-mentorált kapcsolat*. Ez jó esetben a tapasztalatok növekedésével és a szakértelem mélyülésével, az eltelt idő során dinamikusan fejlődik[726]. A kezdő tanárok számára is hátrányt jelenthet, ha a mentorral való kapcsolatuk nem kielégítő, esetleg bántalmazó[727], ha magas követelményeket állít a kezdők elé a mentor, és nem hagy számukra elég autonómiát, vagy lehetőséget az innovációkra, a saját tanulási utak bejárására. Ezért optimális, ha a mentor-mentorált párok önkéntesen alakulhatnak, szerencsés, ha a mentor modellként is működik a gyakornok számára, és jó, ha megszüntethető a kapcsolat, amennyiben az valamilyen oknál fogva nem működik. Célszerű a mentor-gyakornok párok összeállításában a mentor erősségei és határai mentén döntést hozni. Tudniillik, amellett, hogy nem minden jó tanár egyben jó mentor is, nem lehet minden gyakornok számára megfelelő a mentora[728].

Vannak a mentorálással kapcsolatban *még nem eldöntött kérdések* is. Keveset tudunk arról, hogy szükséges-e a mentornak és a mentoráltjának azonos pedagógiai nézeteket vallania. Néhányan úgy vélik, hogy azzal a mentorral, aki megérti a gyakornoka nevelési nézeteit, jobb kapcsolat alakítható ki, mások szerint azonban a különböző nézetek megismerése vezethet nagyobb elfogadáshoz. Kevés adat van arról is, hogy szerencsésebb-e, ha a mentor és mentoráltja együtt terveznek és kollaboratív módon tanítanak. Hobson és munkatársai szerint kérdés továbbá, hogy melyek pontosan azok a stratégiák és taktikák, amelyek a lehetséges és elvárt kimeneteleket, eredményeket támogatják. Nem eldöntött kérdés az sem, hogy a jó kapcsolatban megjelenhetnek-e konfliktusok, és hogy van-e, létezhet-e belső konfliktus a mentor támogató és értékelő szerepe között. Ezekre a felvetésekre a kutatók eltérő válaszokat adnak[729]. Továbbá nincs még konszenzus abban a tekintetben sem, hogy csak a formális, vagy emellett az

[725] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.

[726] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42.

[727] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.; Andrew J. Hobson – Angi Malderez: Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education, International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2013, 2, 2, 89–108.

[728] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42; Kotschy: Mentorképzés, mentorképző programok; Kotschy: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása; Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*

[729] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 184 2019. 11. 07. 17:31:39

informális mentorálás hozadékait is nyilvántartjuk, értékeljük-e, és hogy a nem megfelelő mentori tevékenység tapasztalatait feltárjuk-e, a kiválasztás, képzés során hasznosítjuk-e[730].

Hazánkban a gyakornokok támogatása mellett rendkívül gazdag a mentor fogalom értelmezése. A kezdő pedagógusokat segítő mentori tevékenység egyfelől a jogszabályokban meghatározottaknak megfelelően, így megszabott keretek mentén zajlik. Másfelől, a szakirodalom tanulmányozása alapján úgy tűnik, hogy egy – jogszabályban értelemszerűen nem rögzített – különleges kapcsolati viszonyrendszerben, ha tetszik, egy-egy mentormodell – azonos szempontok szerint, de körültekintően meghatározott – attribútumai köré is csoportosíthatóak mindazok a feladatok, amelyeket a mentor ellát. Ezért a tevékenység céljainak megfelelő, így részben eltérő fókuszok mentén is érdemes a mentori tevékenységet a gyakornokokat segítő, szakirodalmi apparátussal is támogatott európai uniós rendszerbe illeszteni. Ennélfogva a mentori tevékenység e modelleknek megfelelően betöltött szakmai szerep is lehet, továbbá a modellek köré szerveződő rendszerben akár értelmet is nyerhet a mentorok kompetenciáinak leírása, és bennük az elvárható mentori attitűdök megfogalmazása.

2.1.2.1. A jelentős mások, a mentor mint jelentős másik

A jelentős más személyek (jelentős mások) a Blackwell Encyclopedia of Sociology Online[731] szerint azáltal gyakorolnak hatást mások érzéseire, viselkedésére és önmaguk érzékelésére, hogy *eléggé fontos* szerepet töltenek be ezeknek az embereknek az életében. Bár a közbeszédben a „jelentős másik" kifejezés talán romantikus partnerre utalhat, a szociológusok ennél tágabb értelemben, az identitás alakulása során ható más, lényeges kapcsolatokat magukban foglaló jelentéssel használják a fogalmat. Ilyen, jelentős kapcsolat az anyához való korai kötődés[732], a családtagok közötti, a közeli barátoké vagy akár a mentorokkal való viszony is. A jelentős mások, George Herbert Mead értelmezésében, az anya szerepétől némileg különböző módon, a csoport magatartását, elvárásait közvetítik az egyén számára, mely a személy identitása alakulásában, szocializációjában tölt be fontos szerepet[733].

[730] Uo.

[731] Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online

[732] Lukács Dénes: A megkapaszkodás és a tárgyelméletek, in Kulcsár Zsuzsanna – Lukács Dénes – Komlósi Annamária (szerk.): *Függés-függetlenség, Pszichodinamikai és humanisztikus megközelítések,* Budapest, Tankönyvkiadó, 1992, 107–132.

[733] Julius Morel, Eva Bauer, Meleghy Tamás, Heinz-Jürgen Niedenzu, Mac Preglau, Helmut Staubmann: Szociológiaelmélet, Budapest, Osiris, 2000.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 185 2019. 11. 07. 17:31:39

Az egyén ugyanis a jelentős másokkal való interakciókon és a saját viselkedésére tőlük érkező válaszokon keresztül szerez benyomást önmagáról, és arról, hogy hogyan cselekedjen különböző helyzetekben, bizonyos szerepeiben. Az önmagunkról alkotott kép (énkép, szubjektív én) ugyanis egyrészt az érzékeléstől függ – akár pontos az, akár nem –, másrészt összefügg azzal, hogy a személy milyennek tűnik azok szemében, akik véleménye számít neki (tulajdonított én).

A „jelentős másik" meghatározás Harry Stuck Sullivan nevéhez fűződik. Sullivan olyan egyénekként definiálta a jelentős más személyeket, akik az identifikáció révén szocializálják azokat a személyeket, akik számára ők jelentőséggel bírnak[734]. Mead[735] szerint a szocializáció azon múlik, hogy egy személy fontosnak tartja a másik által róla alkotott képet. A mások irányában érzett pozitív érzelmek növelik a változás esélyét, és amint ez a személy jelentőssé válik, úgy referenciává (referencia személlyé) is lesz a hitek (nézetek) vagy a viselkedés számára. Mead az elsők között ismerte fel a jelentős másik személyek szerepét az identitás alakulása és fejlődése szempontjából. A fenti gondolatmenetben a téma szempontjából három lényeges mozzanat emelkedik ki: *az identitás alakulásában* a jelentős másik személyek szerepe, például a mentoroké; a *pozitív érzelmek* fontossága a változásban, valamint az, hogy a *mentor mint referenciaszemély* vesz részt a folyamatban: a szakmai identitás, a hitek, nézetek illetve a viselkedés alakulásában.

A jelentős mások szerepét a tanárok informális és szisztematikusan támogatott tanulását bemutató tanulmányában Hoekstra és Korthagen[736] tekintette át, ennek a témához illeszkedő elemeit az alábbiakban ismertetem. Kelchtermans[737] a kritikus életesemények, életszakaszok és a jelentős személyek hatását tanulmányozta a pedagógus fejlődésében. Következtetései szerint a tanári identitás fejlődését jelentősen színezik a más személyekkel – különösen a jelentős másokkal – kialakult kapcsolatok. Kezdő tanárokkal készített esettanulmányok alapján megalkotott életrajzi transzformációs modelljében Knowles írta le a jelentős mások hatására bekövetkező életesemények tanárok fejlődésében játszott szerepét[738]. Knowles munkájában Kelchtermans gondolatainak megtermékenyítő hatása mutatható ki. A fontos másik személyek az identitás érzékelésében is

[734] Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online; Lengyel Zsuzsanna: Szociálpszichológia Budapest, Osiris, 1997.

[735] Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online; Julius Morel, Eva Bauer, Meleghy Tamás, Heinz-Jürgen Niedenzu, Mac Preglau, Helmut Staubmann: Szociológiaelmélet.

[736] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 - 92.

[737] Kelchtermans: Getting the story and understanding the lives, 443–456.

[738] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 - 92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 186 2019. 11. 07. 17:31:39

számottevő szerepet játszanak[739] azáltal, hogy a személyen belül dialógus alakul ki saját maga és a számára fontos személyek között[740]. Amennyiben ezek a fontos személyek pozitív üzenetet közvetítenek az egyén felé, az elkezd ennek megfelelően működni[741]. (A leírásban felismerhető Pygmalion-effektust a pedagógiában Rosenthal és Jacobson írta le[742].) Ilyen pozitív üzenet lehet például a fontosság tudata, vagy a változásra való képesség elismerése[743]. Butler vezető-beosztott viszonyban végzett vizsgálatai szerint a jelentős másik személlyel való kapcsolatban kialakuló bizalom az alábbiakban fejeződhet ki: „elérhetőség, kompetencia, konzisztencia, diszkréció, méltányosság, integritás, lojalitás, nyitottság, az ígéret betartása és fogékonyság"[744]. A Bagdy Emőke és munkacsoportja által 1996-ban publikált pályaszocializációs kutatások beszámolója szerint a tantestületen belül is ki kell alakulnia *megbízható és teherbíró kapcsolatok*nak, és ezekre a pályakezdőknek különösen nagy szüksége van[745].

A jelentős más személyek szerepét kiemeli az, a fejlődéspszichológiában régóta érvényes megállapítás, hogy a személyen belül lévő pszichológiai szerveződés a biztonságérzetnek és a biztonság feltételeinek együtt járására törekszik, vagyis a személy célja a biztonságérzet fenntartása[746]. Krízishelyzetekben, *stresszel teli események* megtapasztalásakor a kötődési szükséglet megnő[747], és aktiválódik a kötődési viselkedéses rendszer. Kelchtermans[748] a kritikus életesemények, életszakaszok és a jelentős személyek hatásának tanulmányozása során mutatott rá, hogy a tanári identitás fejlődését a más személyekkel kialakult kapcsolatok erősen befolyásolják. „… a stressz leggyakoribb kiváltói a bizonytalanság, az

[739] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context. 76 - 92.

[740] Uo.

[741] Uo.

[742] Rosenthal, R. – Jacobson, L.: Pygmalion in the Classroom, *Teacher expectation and pupils' intellectual development,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, 17–20. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schluesselstudiendersozialpsychologiea/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf (Letöltés: 2017. január 30.)

[743] Kothagen: In Search of the Essence, 77–98.

[744] Sallai Éva – Medveczky Katalin – Kozmáné Kovásznai Mária – Ficsór Józsefné: *Professzionális tanári kommunikáció,* Pedagógus – továbbképzési kézikönyv, SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest, 2006, 63.

[745] Suplicz Sándor: *Pszichológia és személyiségfejlesztés,* A TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat könyvei, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 2015. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/00-Hasznalati_utmutato.html Letöltés: 2016. január 3.

[746] Péley Bernadette: Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában, *Magyar Tudomány,* 1, 2002, 71–77.

[747] Uo.

[748] Kelchtermans: Getting the story and understanding the lives, 443–456.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 187 2019. 11. 07. 17:31:39

elszigeteltség, a kontroll elvesztése, illetve a konfliktusok"[749]. Amennyiben a pályára állás bármikor is stresszel teli esemény lesz az egyén számára, a mentorok – az átmenetileg megnövekedő kötődési szükséglet kielégítésével, a kapcsolat fenntartásával, a jelenléttel és az elérhetőséggel – betölthetik a gyakornokok mellett a jelentős másik szerepét, enyhíthetik a praxis-sokk jelenségét.

A jelentős másik személyek – a megnövekedett kötődési igény kielégítése mellett – azáltal válnak különösen fontossá, központi szerepűvé a pályakezdők életében, hogy értékelő visszajelzéseikkel, megerősítésükkel méltányolják a pályakezdők részéről kompetenciáik bemutatásába fektetett energiáit, és ennek révén elősegítik a kezdők integritásának, a környezet által elismert identitásuk megszilárdítását[750]. A szupevízorral, vagy a mentorral folytatott támogató párbeszédek így képesek befolyásolni a tanár szakmai identitásának alakulását, különösen az átmenetek, például a tanulói létből a szakmai létbe való átmenet időszakában.

2.1.2.2. Krízis, átmenet, koherenciaérzés és identitás – a pedagógussá válás mint változás

A gyakornoki időszak egyik, pályaszocializációs szempontból legjellemzőbb vonása a diákpozícióból a pedagógusszerepre való *váltás*. Módosul a kezdő pedagógus státusza és ennek megfelelően változnak a szakmai szerepei is, mely jelentős kihívások elé állítja őt szakmai és személyes identitása, továbbá önmaga megítélése szempontjából is. A változás fordulópont, fejlődési lehetőség, ebben az esetben a *szakmai identitás krízise*[751].

A társadalomtudományok számos ágában használt *identitás* fogalmát Erikson elmélete tette közismetté az 1950-es években[752]. A kifejezés latin eredetű, szó szerinti jelentése *azonosság* – a fogalom tehát a személy önazonosság-érzését fejezi ki[753]. Erikson pszichoszociális fejlődésmodellje[754] szerint a személyiség fejlődése egész életen át tartó folyamat, középpontjában az identitásmunkával,

[749] Dr. Máté Gábor: *A sóvárgás démona. Ismerd meg a függőségeidet,* Budapest, Libri Kiadó, 2012, 426.

[750] G. Kelchtermans – K. Ballet: The micropolitics of teacher induction. The narrative-biographical study on teacher socialization, T*eaching and teacher Education,* Vol. 18, 1, 2002, 105–120. http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=xDMAthuiusg%3D&tabid=325 (Letöltés: 2015. április 23.)

[751] Erik H. Erikson: *Identity: Youth and Crisis,* 16.

[752] Buda Béla: *Az identitás koncepciója. Eredet-változatok –alkalmazás-elméleti problémák. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* 2003, 4, 4: 5–11.; Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*

[753] N. Kollár – Szabó (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.*

[754] Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 188 2019. 11. 07. 17:31:40

mely az identitás nyolc, egymást követő szakaszon át tartó formálódásával zajlik. Minden életszakasznak megfelel egy identitáselem. Az egyes szakaszok közötti váltás során, a következő, új kihívásokkal teli szakasz elérésekor a személyben sajátos fejlődési krízis zajlik le. Az elmélet értelmében az egyén rugalmasan, a változás lehetőségét kihasználva, az adott életszakaszban jelentkező (pszichoszociális) krízist megoldva lép tovább, vagy, ellenkező esetben, regresszióval reagál a kihívásokra[755].

A serdülőkornak különös jelentősége van Erikson elméletében. „Az identitás nélkülözhetetlen koordinátái között előkelő hely illeti meg az életciklust: feltételezésünk szerint ugyanis csak a serdülőkorra jut el az egyén testi növekedésében és társadalmi felelősségérzetében odáig, hogy átélje és megoldja az identitásválságot. Az identitásválságot tulajdonképpen a serdülés pszichoszociális oldalának is nevezhetnénk. S túljutni is csak úgy lehet ezen az életszakaszon, hogy kialakul az identitás, amely döntően meghatározza majd az egyén későbbi életét"[756]. Erikson elmélete szerint, a személyiség fejlődése során, az egyén életét a továbbiakban determináló identitás tehát csak a serdülőkorban alakul ki, majd a fiatal felnőttkor kihívásaira válaszolva fejlődik tovább a húszas évek elejétől. Az elméletalkotó úgy tartja továbbá, hogy a személyiség alakulása ugyan szakaszosan zajlik, a fejlődés jellemzője azonban *a folyamatosság, az állandóság* és *az azonosság.*

A személyes identitás fejlődése mellett (*Ki vagyok én?*), az én társadalmi, kollektív vetülettel is bír (*Hová tartozom?*). Az én tehát a szociális térbe, közösségekbe, kapcsolatokba is beágyazódik, ezért a valósággal való kölcsönhatás során alakuló énidentitásnak az a feladata, hogy az egyént a létezésének „társas társadalmi terében" helyezze el[757]. Az egyén önmeghatározása – Révész György összefoglaló elemzése szerint – az életvilág strukturálásában válik egyre fontosabbá[758]. A fejlődési krízis megoldásában a környezeti és társas jelenségek megtapasztalásának tehát jelentős szerepe van.

Erikson szerint minden egyes fejlődési lépcsőfok, mint utaltunk rá korábban, „… potenciális válságforrás is. A válság szót itt fejlődés-lélektani értelemben használjuk: *nem fenyegetettséget* vagy *katasztrófát* jelöl, hanem *fordulópontot,* a fokozott sebezhetőség és a megnövekedett lehetőségek sorsdöntő időszakát, ennélfogva a nemzedéki erő vagy az alkalmazkodási zavar ontogenetikus forrását"[759].

[755] Révész György: Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója, in Gyöngyösiné Kiss Enikő – Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről,* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2007, 1–20.

[756] Erikson: *A fiatal Luther és más írások,* 437.

[757] Révész: Személyiség, társadalom, kultúra, 3.

[758] Uo.

[759] Erikson: *A fiatal Luther és más írások,* 442.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 189 2019. 11. 07. 17:31:40

A fejlődési krízist jellemző sajátosság az átmenetiség, a *már nem* és a *még nem* állapota. A változás jellegzetessége a lehetőségek mellett a sérülékenység is. Utóbbi olyan tapasztalatokból származhat, amelyekre az egyénnek nincs korábbi élménye, vagy amelyekre korábban nem készítették fel[760]. Más szerzők is kiemelik, hogy *az egyén stabilitása* bizonyos fejlődési feladatok megoldása során különösen sebezhetővé válik, mivel az átmenet egyszerre érinti az identitás alakulását, a szereppel való azonosulást és a státusz módosulását[761]. (A sebezhetőség mellett a helyzet jellemzője a kötődési szükséglet már említett megnövekedése is[762].) Keményné az átmenetet olyan folyamatként értelmezi, melyben az elégséges feltételrendszer, a pozitív visszajelzések, a támogatás, az orientációs pontok a továbblépést megkönnyítő, különösen lényeges tényezőkké válnak, tudniillik a működés e tényezők konstruktív kölcsönhatásával a leghatékonyabb. Az átmenet Keményné szerint megküzdési stratégiákat mozgósító vagy kifejlesztő élettörténés, olyan alkotó folyamat, amely az egész személyiség aktív részvételét feltételezi[763].

Láthattuk, hogy évtizedek óta számos tudományos munka sorolta, vizsgálta és kategorizálta a *pályakezdők nehézségeit*. Azonban a beszámolókban összegzett tapasztalatok nem mindegyike illeszthető kifejezetten a már ismert: a tanítás, a közösségi beilleszkedés, a valósággal való találkozás jelenségeit bemutató kategóriák közé. Úgy tűnik, hogy ezek a jelenségek inkább – a fenti pszichoszociális fejlődéselmélet magyarázó elvének megfelelően – az átmenet aggodalmat, szorongást keltő élményeként általánosan érzékelhető, szubjektív bizonytalanságérzésként értelmezhetőek. Ebben az olvasatban az átmenetben tapasztalt helyzet hatását, a sérülékenységet is rögzítik a pályakezdők kezdeti nehézségeiről, elbizonytalanodásuk szubjektív élményéről, annak (vélt vagy valós) okairól szóló beszámolók. Ilyenek például – visszautalva a dolgozatnak a pályakezdés problematikájával foglalkozó fejezetére – *a kapcsolatok elégtelensége*[764]*, a magány, az izoláció*[765]*, az önismeret hiánya*[766]. Ebben a felfogásban tovább árnyalható az intézményi valósággal való találkozás során jelentkező a *shock of reality,* illetve a *reality shock* (valóságsokk) jelensége is[767]. De ilyen a szerepidentitás változásában

[760] Révész: Személyiség, társadalom, kultúra.
[761] Keményné Gyimes Erzsébet: A mentorálás Mentálhigiénés kérdései, *Oktatási segédanyag a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz,* TÁMOP 4.1.2, Szeged, 2011.
[762] Péley: Az elbeszélés szerepe, 71–77.
[763] Keményné Gyimes: A mentorálás Mentálhigiénés kérdései.
[764] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers.
[765] Lortie: The Robinson Crusoe model; Lortie: *Schoolteacher: A sociological study.*
[766] Jersild: Behold the beginner.
[767] Bush: The formative Years; Veenman: Perceived Problems of Beginning; Szivák: A kezdő pedagógus; Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 190 2019. 11. 07. 17:31:40

az átmenet sokkja[768], vagy a *kettős kötés* jelenségének ellentmondásossága, mely belső bizonytalanságot megélve, eközben a tanítási helyzet uralását kívánja meg a kezdőtől[769]. Így is érthető továbbá az *„elveszett kisgyermek"* – érzés[770], az *aggodalom és a bizonytalanság* impressziója[771], a *szorongással teli* intenzív tanulási szakasz megélése[772], *a beilleszkedés nehézségei*[773], a *frusztráció*, az *alkalmatlanság-érzés, a stressz és az elszigeteltség érzése*[774]. Itt érdemes visszatekinteni Blase és Huberman kutatására is, mely szerint a megkérdezett kezdő pedagógusok fele *félelmet, fizikai és pszichikai kimerültséget* érzett az első tanítási évben, harmaduk pedig *krízisként élte meg* a pályakezdést[775]. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy önkéntes pályamódosítás során is hasonlóan írták állapotukat le az egyének: *bizonytalanságérzés, vákuumban levést, sem itt, sem ottlétet* érzékeltek, melyet a kutatók az énmeghatározás egyik fontos elemének, az identitás *munkával összefüggő komponense* (a szakmai identitás) *hiányának, vagy elvesztésének* az állapotával azonosítanak[776].

Az életszakaszok sorában Erikson[777] pszichoszociális fejlődéselmélete szerint az identitás kialakulása, megfogalmazása és integrálása, a serdülőkori *identitáskrízis* tehát a húszas évek elejére, éppen a jelen szakmacsoportban érvényes pályakezdés idejére oldódik meg, amikor az egyén elhelyezi magát társadalmi szerepében is. Az érett identitás elérésének *attribútumai* között jelentős elemek a *fiatal felnőtt korra* jellemző (a téma szempontjából releváns) kihívások: a pálya választása, egy eszme, egy világkép mellett való *elköteleződés, az elköteleződni tudás* képessége. A fiatal felnőttkor fejlődési feladata ugyanis a társadalommal való együttélés, a társadalmi identitás elérése, illetve – a pályára való felkészülést követően – a munkahelyi együttműködés, a versengés, a kölcsönösség, a kapcsolatok alakítása és fenntartása. A felnőttkor feladatai az alkotás, az oktatás és

[768] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's.

[769] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23; Meadows: *A Real-world shock.*

[770] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.

[771] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei,* Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika;* Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

[772] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban; Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika;* Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

[773] Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

[774] Thomas S. C. Farrell: Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice, *System, An International Journal of Educational technology and Applied Linguistics, Elsevier,* Volume 61, 2016, 12–19.

[775] Szivák: A kezdő pedagógus.

[776] Hermina Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *Faculty and Research Working Paper,* Fontainebleau, France, INSEAD, 2007. https://sites.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=2720 (Letöltés: 2016. szeptember 15.)

[777] Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 191 2019. 11. 07. 17:31:40

hagyományozás, az ideális értékek közvetítése[778]. Ezek az életfeladatok – Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete szakaszainak leírását alkalmazva – a gyakornoki működést, illetve a helyzetben a mentorszerep jellemzőit, szerepfeladatait is kijelölik. A fejlődési folyamaton áthaladva a mentor, szerepe kapcsolati elemeinek gyakorlásával csökkentheti a gyakornoki krízis, az átmenet elbizonytalanító hatását *elérhetőségével, jelenlétével, támogatásával, pozitív attitűdjeivel, a biztonságérzet megteremtésével,* végső soron a kötődési igény átmeneti megerősödésének kielégítésével. Az identitás alakulása ugyan személyes teljesítményeken, megküzdésen keresztül zajlik, azonban Erikson pszichoszociális fejlődéselméletében, ahogyan a jelentős mások által betöltött szerepben is, *a kapcsolaton* van a hangsúly. Azon a kapcsolaton, mely azért is válik ekkor hangsúlyosabbá, mert a stresszel teli események egyébként is szorosabb kötődési igényt eredményeznek[779]. Az identitás alakulásának élményét, átélését, szerkesztését a kapcsolat mellett azonban még más tevékenységek is betölthetik: naplóírás, elmélkedés, az élettörténések számos formában való megörökítése, melyek a gyakornokok és a mentorok feladatai között is megjelennek valamilyen releváns formában (fejlődési terv, (ön)reflexiók).

Az identitás változásáról, választhatóságáról, a társadalmi identitásról, a narratív identitás megjelenéséről az eriksoni elmélet megalkotása óta megváltozott társadalmi körülmények között végzett hazai vizsgálatokat Pataki Ferenc, illetve László János[780]. A terminológiában az elköteleződés ambivalenciáját számos társadalmi változással is magyarázó, *emerging adulthood*nak, fiatal felnőtt kornak, kezdődő felnőtt kornak nevezett fejlődési, szocializációs szakasz és jellemzői[781] – bár leírásukban tükrözik az eriksoni elmélet megalkotása óta eltelt időszakban lezajlott változásokat – a dolgozat szempontjából mégsem tekinthetőek relevánsnak. A gyakornoki szakaszban ugyanis a pályaválasztás és a pályavitel időszakáról, tehát egy olyan döntés meghozatalának, és esetleges felülvizsgálatának szakaszáról beszélünk, amely a fenti meghatározásban foglaltaknak – épp a döntés ténye miatt – nem felel meg. Fontos különbség továbbá, hogy ez a definíció a 10–18 éves korig terjedő életszakaszra értelmezi a serdülőkort, míg Eriksonnál ez egy 10–12 éves folyamatot foglal magába. Tehát olyan hosszú ideig tart, amennyi az azt megelőző szakaszok hossza együttvéve, és így a korai húszas évekkel – a pályakezdés időszakával – fejeződik be.

[778] Révész: Személyiség, társadalom, kultúra; Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*
[779] Péley: Az elbeszélés szerepe, 71–77.
[780] Révész: Személyiség, társadalom, kultúra.
[781] Arnett, J. J.: Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist,* 55, 2000, 469–480.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 192 2019. 11. 07. 17:31:40

Antonovsky a stresszel való megküzdés és az egészség eredete, forrása, kialakulása okainak vizsgálata során alkotta meg a *salutogenezis* definícióját (a *salus* – latin egészség jelentésű, és a *genezis* – görög eredet, keletkezés értelmű szavakból), mely a megküzdőképesség és a pszichológiai immunrendszer alapját képezi. Meghatározta ennek központi elemét is, a koherenciaélmény, koherenciaérzet (Sense of Coherence, SOC) fogalmát[782]. A koherenciaérzet ennek értelmében olyan beállítódás, életstratégia, amely az embert a világgal való kapcsolatában jellemzi, és az élet első három évtizedében alapozódik meg[783].

A koherenciaérzet három nézetet foglal magába. Egyfelől személyben és a körülötte zajló történések *megérthetőségének* és bejósolhatóságának hitét (sense of comprehensibility), másodikként az *irányíthatóság* nézetét, amely szerint az egyén képes a dolgok befolyásolására és kontroll alatt tartására, továbbá megkapja az ehhez szükséges segítséget is (sense of manageability). A koherenciaérzet harmadik eleme az élet értelmességének érzete, a jelentésteliség (meaningfulness), mely szerint az élet dolgai érdekesek és értékesek, és az egyén ezek iránt érzelmileg elköteleződött. Utóbbi az egyént az események megértésére és irányítására sarkalló motivációjának az alapja. Seligman[784], a pozitív pszichológia legjelentősebb képviselőinek egyike szerint a jelentésteli élet (meaningful life) a boldogság harmadik, legmélyebb forrása.

A koherenciaérzetet alkotó nézetek közül a strukturáltság, megérthetőség a kognitív komponens, az irányíthatóság a viselkedéses komponens, az értelmesség érzete, az értelemteliség a motivációs, azaz affektív jellegű komponens[785]. A három nézet az attitűdöket alakító három komponensnek is megfelelhet, és mint ilyen, *a koherenciaérzet tartós beállítódás, attitűdjellegét képezi,* valamint igazolhatja Korthagen elméletét a kompetenciák és a nézetek érzelmi színezetéről, egymással való szoros összefüggéséről a hagymahéj-metafora mentén[786]. A koherenciaérzetet alkotó nézetek az átmenetek időszakában is képesek az

[782] Jeges Sára – Varga Károly: A szalutogenetikus életstratégia értéktényezői, *JURA – A Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának tudományos lapja,* 14. évf., 1, 2008, 43–52; Lindström – Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky, 238–244.

[783] Oláh: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény; Oláh Attila: A pszichológia napos oldala, in Oláh Attila (szerk.): *A pozitív pszichológia,* Akadémiai Kiadó, 2012, 3–13.; Martin E. P. Seligman – Randal M. Ernst – Jane Gillham – Karen Reivich – Mark Linkins: Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education,* Vol. 35, No. 3, June, 2009, 293–311. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.7898&rep=-rep1&type=pdf (Letöltés: 2017. november 7.)

[784] Martin E. P. Seligman: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment,* New York, NY: Free Press, 2002; Oláh Attila: *A pszichológia napos oldala,* 3–13.

[785] Lindström – Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky, 238–244.

[786] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 193 2019. 11. 07. 17:31:40

egyensúly kialakulását vagy megtartását támogatni, és megteremteni a biztonságérzetet. A gyakornoklét átmeneti szakaszában a sikeres megküzdést, mely egyik forrása az interperszonális-kapcsolati elem, akár annak a tudata is segítheti, hogy van, hogy létezik támogatás, és az elérhető[787]. A megküzdés, az énidentitás, önértékelés erőforrásaként a személy tanulását szolgáló öt elem között Antonovsky az önreflexiót is említi[788], mely a gyakornok és a mentor munkájának is egyik legfontosabb eleme. Ibarra az önkéntes életpálya – váltás kontextusában magyarázza az identitás tranzícióját, átmenetét. Az egyszerű karrierváltással szemben azt ugyanis a szerző többnek: *egy* másik identitás integrálásának tekinti. Ibarra gondolatmenete így megerősíti a jelentős mások, a mentor korábban tárgyalt szerepét is. A mentori tevékenységet Ibarra ugyanis egy szerepviselkedés kiegészítő elemeként, fontos, a szakmai identitást érlelő alkotóelemnek tekinti. A fejlődés egyik módja nézete szerint a szerepmodellekkel, például a mentorral való azonosulás[789].

Mivel a változás stresszkeltő esemény is, különösen fontos tehát a kezdő pedagógusok esetében, hogy a szakirodalom által említett három stresszkeltő faktort: a bizonytalanságot, az információhiányt és a kontroll elvesztését[790] hogyan éli meg, hogyan tudja kezelni a gyakornok. A korábbiakban tárgyaltakhoz kapcsolódóan érdemes itt arra ismét utalni, hogy e változási folyamat során léphet be jelentős másik személyként a mentor, aki, érzelmileg kedvező hatású kapcsolatot nyújtva a kötődési igényt keltő helyzetben, segíthet megóvni az elszigetelődéstől[791]. E kiemelten fontos szerep megformálása azonban érett személyiséget kíván: a modellszerep, az orientáló, értékeket és irányokat közvetítő szerepfeladatok[792] ellátásához a felnőttkor attribútumainak való megfelelés elengedhetetlen feltétel.

Az antropológiából, etnográfiából ismert identitásváltás szakaszait az átmenet rítusai is jelölik. A rítus fogalmát átvitt értelemben, az iskola világában értelmezve, számos esemény mutat rokonságot velük[793]. Az átmenet rítusai Van Gennep[794] szerint az elkülönülés (elválasztás), átmenet és beolvadás (visszafogadás,

[787] E. Langeland – A. K. Wahl – K. Kristoffersen – B. R. Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People with Mental Health Problems, *Issues in Mental Health Nursing*, 28, 2007, 275–295.

[788] Uo.

[789] Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves; Fűzi: A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, 38–56.

[790] Dr. Máté: *A sóvárgás démona,* 290.

[791] Uo.

[792] Uo.

[793] Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

[794] Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves; Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra., 202–209; Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 194 2019. 11. 07. 17:31:40

reintegráció) folyamata mentén zajlanak le, míg mások a felderítés, átmeneti elköteleződés és a beilleszkedés szakaszait különítik el benne[795]. Az átmenet (liminalitás – a latin *limen* – küszöb szóból) határhelyzeti állapot[796], mely egyik jellemzője a self megkérdőjelezése számos rítuson keresztül, lényege a mássá válás, az új identitás kialakítása, valamint hozzá tartozik, hogy mindig van olyan személy, aki a tudást átadja, és ezzel *beavat*[797]. (Vö.: A krízist jellemző sajátosság az átmenetiség, a *már nem* és a *még nem* állapota, sérülékenység[798], a bizonytalanságérzés, vákuumban levés, sem itt, sem ott - lét[799], ahol megnövekedik a kapcsolatok, így a jelentős mások szerepe is[800]).

A tranzíció során az egyének az értés létező világosságából a kételyek, a bizonytalanság, a félreérthetőség fázisán keresztül lépnek a megújított világosság, a megértés szakaszába[801]. Az egyes szakaszokat a tevékenységek, a kapcsolatok és az események mellett az elköteleződést megerősítő eljárások, és azt ezt erősítő attitűdök is jelzik. Az új identitás megszületését az átmenetben a veszélyek hiánya vagy a szankcionálás-mentes biztonság támogatja. Ebben az értelemben *a jelentőséggel bíró kapcsolatoknak, a jelentős más személyeknek védelmező jellegük van*, és mint ilyenek, felfoghatóak egy olyan ütköző zóna elemeinek is, ahonnan ebben a kritikus időszakban támogatás és bátorítás érkezhet. Az átmenet során a kísérők tanácsot adnak, megjelenítik az új lehetőségeket, a jelek értelmezésében segítenek[802], modellt nyújtanak, és támogatnak, míg az egyén a csoport teljes értékű tagjává nem válik. Turner[803] szerint ilyen átmeneti szakaszként értelmezhető a hallgatói lét a diploma megszerzéséig. Kiegészíthető ez a gondolat a diploma megszerzését követő (vagy azt elősegítő) gyakornoki szakasz átmeneti periódusként való értelmezésével, aszerint, hogy a diploma megszerzésének feltétele-e az intézményi lét, vagy azt követően kezdődik el a maga intenzitásában.

A személyközpontú szemlélet képviselője, Carl Rogers a személyiség fejlődése, a változás elérésének az intellektuson át való megközelítése helyett, Antonovskyhoz hasonlóan, a *kapcsolaton keresztül átélt saját tapasztalat* jelentőségét hangsúlyozza, mely megközelítésében egyben a változáshoz szükséges motiváció kulcsa

795 Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves;
796 Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*
797 Uo.
798 Révész: Személyiség, társadalom, kultúra.
799 Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves.
800 Kelchtermans: Getting the story and understanding the lives, 443–456.; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
801 Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves.
802 Uo.
803 Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 195 2019. 11. 07. 17:31:40

is[804]. A környezetével harmonikusabb viszonyban lévő, autonóm személyiség fejlődéséhez Rogers egy olyan általános, jól elsajátítható szemléletet dolgozott ki, és érvényesen működő gyakorlatot mutatott be, amely független attól, hogy szakmai, személyes vagy segítői kapcsolatban alkalmazzák. Az elmélet kulcselemeként meghatározott kapcsolat jellemzői a támogató fél részéről az őszinteség, a kongruencia, a meleg, elfogadó attitűd és az empátia, mely folyamatok, attitűdök és lélekállapotok például a humanisztikus tanárképzési paradigma sajátjai is lettek. Ebben a légközben tud létrejönni Rogers szerint az önaktualizáció, mely a fejlődésben, a személyes növekedésben a valódi szükségletek, érzések, értékek feltárása mentén, egy autonóm létezés irányába zajló folyamat[805].

Az újításokkal, változásokkal kapcsolatban végzett kutatások már korábban kimutatták, hogy a tanárok prekoncepciói – részben a tanulóként megszerzett tapasztalataikban gyökerező nézeteik miatt – *ellenállást mutatnak a változásokkal szemben*. Az új tudást – részben mert az a biztonság elvesztésével járna - ezért mélyebben fekvő hiedelmeik megváltoztatása nélkül, az új fogalmakat saját hitrendszerükbe illesztve sajátítják el[806]. Hargreaves szerint ezért a professzionális támogatások első feltétele *a biztonság, a kiszámíthatóság,* a *foglalkozás* azokkal a *félelmet jelentő érzelmi reakciókkal*, amelyek egyébként a stabilitás elvesztésével járó szorongás jellemzői[807]. A biztonság elvesztésének félelme a pedagógusok esetében a tanári identitás alakulásával, tranzíciójával áll kapcsolatban, melyet Day „a tanítás művészetként való felfogása és az értékelés holisztikus megközelítése szempontjából a tanítás megszemélyesített (perszonalizált) természetének" nevez[808]. A fentiek is a stressz-keltő helyzetek jellemzőivel kapcsolatos, korábban kifejtett gondolatok, az identitáskrízis megjelenése és megoldása, valamint az átmenetet jellemző változások folyamatában a koherenciaérzet megteremtésének szükségességét jelző elméletek sorába szervesülnek.

Day megközelítésében a kezdők sikeres vagy kevésbé sikeres intézményi beilleszkedése *a szakmával való viszonyukban* meglévő *személyes víziójuk* beteljesedésén vagy kudarcán múlik. Ezt a folyamatot a szerző az intézmény szocializációs apparátusának függvényeként értelmezi, ekként az az intézményi beágyazódás EU-s elvárása, valamint a felnőtt kor eriksoni feladatainak való megfelelés gondolatához illeszkedik. Lacey[809] felosztásában a pályakezdés szakaszai a kezdeti lelkesedés, a krízis és a kudarc vagy megbirkózás mentén jelennek meg, mely

[804] Rogers: *Valakivé válni.*
[805] Uo.
[806] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[807] Uo.
[808] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning,* 94.
[809] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 196 2019. 11. 07. 17:31:41

lényegében a korábban tárgyalt átmenet egy leírásaként is értelmezhető. A szerző meglátása szerint mindegyik szakasz a tanárok tanítással való viszonyát befolyásolja, ezen túl, a kezdők krízissel való megküzdésének módja a változásra való képességüket is jelzi. Lacey a krízisben az egyén aspirációi és az intézmény kultúrája illeszkedésének hiányát látja, de legalábbis egy fontos csomópontot érzékel a kettő találkozásában[810]. Lacey alapján ez a csomópont a megküzdés, és a hatalommal való viszonyként is megvilágítható. Értelmezésében a kezdő tanár háromféleképp tud választ adni a kihívásokra:

1. a stratégiai megfelelés – ez a hatalomhoz való viszonyban, az autoritást jelképező helyzettel és a kényszerekkel kapcsolatban jelentkezik, ahol a személy megtartja saját fenntartásait ezekkel kapcsolatban;
2. internalizált beállítódás, amely szerint a személy engedelmeskedik a kényszereknek és belátja azt, hogy azok a legjobbat akarják neki;
3. a helyzet stratégiai újradefiniálása annak a felismerésével, hogy a változást a formális hatalommal nem rendelkező személyek is előidézhetik[811].

Amikor Lacey megállapítását Day értelmezi, azt állapítja meg, hogy míg a beilleszkedés során a helyzet újradefiniálására kevesebb példa található, több azonban a hárításra, mely kedvez az áldozatszerepnek[812]. Ez a gondolatmenet a tanítás, illetve a pedagógusok szakmai identitása kontextusfüggőségének[813] elgondolásával, vagy a szakmai személyiség sérülékenységével mutat összefüggést[814]. A *hatalommal való viszony* azonban nem csak az intézményi beilleszkedés folyamatában, hanem valószínűleg számos olyan attitűdelemben is tetten érhető, mely a pedagógusok pályafutásában egyébként is jelentőséggel bír. Ilyenek például az értékeléshez, a fegyelmezéshez, vagy tágabban a pedagógiai folyamat szereplőihez, a szülőkhöz, a kollégákhoz, még szélesebben a kívülről érkező változásokhoz, újításokhoz, vagy a saját (hatalmi) szerep értelmezéséhez való viszony is[815]. De ilyen lehet olykor a jelentős másokkal való sikertelen kapcsolat is, amelyben a szakmai identitás alakulásában fontos szerepet betöltő fontos személyek (akár a mentorok is) a hatalmi viszony megtestesítőjeként, szülőfigurává lépnek elő. Ennek érzékeny kezelése az indukciós folyamatban, a mentor-gyakornoki kapcsolat során felnőtt, érett, személyiséget kíván a mentortól.

[810] Uo.
[811] Uo., 60.
[812] Uo., 60.
[813] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása; Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[814] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.
[815] Bugán: Pedagógia, pszichológia és társadalom, 11–34; Gerevich: Iskolai mentálhigiéné.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 197 2019. 11. 07. 17:31:41

Ball és Goodson megállapításaira hivatkozva Day[816] azt is kijelenti, hogy a tanárok munkával kapcsolatos cselekedeteinek, elköteleződésének megvilágításához annak megértése is jelentős elem, ahogyan identitásukat elérik, fenntartják és fejlesztik. A tanárok identitása vonatkozásában Korthagen és Wubbels mutattak rá, hogy az érzelmek és attitűdök szerepe igen jelentős annak a folyamatnak az ösztönzésében is, hogy a pedagógusok a reflexiók révén jobban megértsék a helyzet és a tapasztalt jelenségek közötti összefüggéseket. Ezért, állítják, amikor a helyzettől való félelem megnő, az többnyire a pályakezdők tranzíciós sokkjával áll kapcsolatban[817].

Kálmán Orsolya a pedagógusjelöltek és a pedagógusok nézeteivel kapcsolatos kutatások áttekintő elemzése során jutott arra, az attitűdökkel kapcsolatban már hivatkozott következtetésre, hogy a szakmai identitás, az identitásváltozás, így a pedagógus identitás kialakulása a szelf és az identitás dialogikus viszonyában követhető nyomon[818]. Köcséné Szabó Ildikó összegzése Váriné, Dombi, Falus, Korthagen munkái alapján, a tanárrá válás folyamatában több pszichikus struktúra (a sémák, a nézetek, az identitás, az énkép) szerepét és kölcsönhatását emeli ki, amelyek a környezet visszajelzése és az önreflexiók révén az identitás erősödését, a pályához való kötődést támogatják, erősítik, vagy éppen gyengítik[819]. A tanárrá válás és az identitás kapcsolatában a hivatásérzet szubjektív tapasztalatokon nyugvó, érzelmi jellege mellett hangsúlyozza Köcséné a *hivatásszeretet intellektuális, erkölcsi* elemeinek jelentőségét is. A hivatástudat kialakulásával a szerző szerint az elvárások belsővé tétele, a meggyőződés tevékenységet szervező ereje mutatkozik meg. Az elhivatottságban a személyiség és a tevékenység eszményképének megvalósulása látható, amelyben a személy munkája és élete morálisan válnak elválaszthatatlanná[820]. Bagdy, Allport nyomán, a pedagógus hivatásszemélyiségéről beszél, amikor Karácsony Sándor gondolatait idézi fel a hivatás és a küldetés kapcsolatának bemutatatásának során[821]. A hivatástudat, a szakmai önazonosság, az elhivatottság, a küldetés fogalmait Korthagen pszichikus képződményeket ismertető hagymaelmélete a szakmai személyiség két legbelső héján, a szakmai önazonosság, az elhivatottság és a küldetés szintjén helyezi el. Pataki Ferenc nyomán mutat rá Köcséné, hogy az identitásképzés hátterében „általános odatartozási és önmeghatározási késztetés húzódik meg”[822]. Az identitás kidolgozása, megőrzése és újraszervezése ugyanakkor döntéseket

[816] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.*
[817] Uo.
[818] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[819] Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[820] Uo.
[821] Bagdy: Hivatás és személyiség, 34–42.
[822] Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei,* 22.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 198 2019. 11. 07. 17:31:41

igényel, és folyamatos önreflexiót kíván. Az elkötelezettségből származó identitás megóvása, megvalósításának sikere motivációs erővel bír, ennek kudarcai az önértékelés sérüléséhez, identitásválsághoz, kiürüléshez, tagadáshoz vezethetnek[823].

A szakmai identitás és a szakmai énkép tehát a pályaválasztás, a beilleszkedés és adaptáció során alakul[824], a változás folyamata a szakmai személyiség mélyrétegeiben, az elköteleződés formálódásával is zajlik. A folyamat Daynek a pályakezdés szakaszait feltáró gondolatmenetében is hasonlóképpen jelenik meg[825]. A pedagógusok feladata ezért *az identitás alakulásának, a szakmai énkép változásának a tudatosítása az érzelmek, a kontextusok és a kapcsolatok megvilágítása révén*[826], mely területek a kezdő pedagógusok támogatásának egyes elemeiként is értelmezhetőek.

Hoekstra és Korthagen[827] következtetése is a pedagógus identitás változása kutatásának időszerűségét jelzi. Mivel az oktatás elsősorban emberi törekvés, mondják a szerzők, a tanárok személyiségével való foglalkozásban a spiritualitásra és a szelfre összpontosuló figyelemnek is meg kellene jelennie. Kálmán Orsolyának a magyarországi nézetkutatásokat áttekintő, fentebb hivatkozott tanulmánya ezzel összhangban arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai kutatások számos lehetséges iránya között érdemes a nézetkutatások és a kompetenciákkal foglalkozó fejlesztések kapcsolódási pontjaira, a (szakmai) identitás alakulására fókuszálni. A tanári kompetenciák egyik területe, a már említett 8. pedagóguskompetencia[828] (*Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért*) ugyanis kifejezetten a szakmai identitás, a nézetek tudatosítása köré szerveződik[829], illetve, ahogy Falus Iván rámutatott, a nézetek meghatározó komponensekként élnek tovább a kompetencialeírásokban[830]. Mivel a nézetkutatások beolvadtak a szakmai identitás egy tágabb kutatási területébe, Kálmán következtetése szerint a pedagóguskutatások egyik lehetséges iránya lehet az identitásalakulás, a szelf és az identitás, közelebbről a pedagógus identitás formálódása, fejlődése. Ez a változás pedig a szakmai karrier egyes állomásaihoz is köthető[831].

[823] Uo.
[824] Uo.
[825] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.*
[826] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[827] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 - 92.
[828] 2018. 07. 11-től 9. pedagóguskompetencia
[829] Kálmán: A pedagógusjelöltek és a pedagógusok nézetei, 81–104., 101.
[830] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[831] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 199 2019. 11. 07. 17:31:41

Túri Zoltán a szakmai önazonosság kialakításának lehetőségét a pályaszocializációban látja, mely állandóan változó, fejlődő folyamat[832]. A szerző szerint a személyes és a szakmai identitás alakulása ugyan összekapcsolódnak egymással, mégis jól elkülöníthető fejlődési szakaszai érzékelhetőek:

- a szakmai identitás kiépítése,
- a szakmai identitás konszolidációja,
- a birtokba vett szakmai identitás (társadalmi) elismerése,
- a kiérlelt, mesterfokú szakmai identitás[833].

A szerző a frissen végzett tanárok estében például nem a szaktárgyi tudás, hanem a tanári identitás bizonytalanságait azonosította. Túri szerint ebben a helyzetben fordulhat elő, hogy a tanár szakmai és önmagával való személyes azonossága szétválik egymástól. Ennek a jelenségnek a következtében alakul ki leblokkolt viselkedés (a már említett „elveszett kisgyermek" érzéssel), vagy „az intézményesült tanárszerepekbe való menekülés (sémákba, lapos pedagógiai közhelyekbe, hatalmi szerepekbe)"[834]. Túri megfigyelései a szakaszelméletek újonc szakaszának racionális, rugalmatlan viselkedésére[835], a Robinson Crusoe-effektust követő konzervatív fordulatra[836], illetve a valóságsokk jeleire, például az énképben jelentkező személyiségváltozásra[837] emlékeztetnek.

Az identitás alakulását követő, Erikson elméletére támaszkodó szakaszolás szerint a gyakornokok a szakmai identitás kiépítésének szakaszában, míg a mentorok a kiérlelt, mesterfokú szakmai identitás periódusában tartanak, működnek. Mint ilyenek, a mentorok – amennyiben érett személyiséggel rendelkeznek – képesek és alkalmasak is lehetnek a gyakornokokat a szakmai identitás formálásában kísérni, mely során, mint pályaszocializációs folyamat során, Túri[838] szerint a pedagógus személyiségén, önmagán keresztül vezet az út. A fejlesztő folyamatban e gondolatmenet alapján a szakmai és a személyes identitás kerül a fókuszba. Így, mint azt korábban láthattuk, nem csak a szaktudás fejlődésének egyes szakaszai, a szakmai identitás formálódása, hanem az eriksoni pszichoszociális fejlődés normatív, az átmenettel járó krízisei mentén is megragadhatóak a pálya gyakornoki szakaszának korábban ismertetett jelenségei, és az ebből következő, a támogató, biztonságos kapcsolatot előtérbe helyező mentori támogatói feladatok.

[832] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.
[833] Uo., 183.
[834] Uo., 183.
[835] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.
[836] Lortie: The Robinson Crusoe model.
[837] Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.
[838] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 200 2019. 11. 07. 17:31:41

2.1.2.3. Az identitás-változás és a koherens és rendszerszintű támogatás területei

Eisenschmidt, mint láttuk, az észt tanárképzés trendjei mentén, 2006-ban tekintette át a tanárok szakmai fejlődésének három területét, ennek alapján alkotta meg az indukciós év elméleti alapjait. A szakmai fejlődés, így a támogatás területei – a későbbi, 2010-es európai uniós arányelveket is megalapozva – a szakmai tudás és készségek dimenziója, melyek a tanításhoz szükséges kompetenciák fejlődését, a szociális dimenzió, mely a szervezetbe és a szakmába való beilleszkedést segíti, illetve a személyes dimenzió, mely Eisenschmidt elméletében a szakmai identitás fejlődését támogatja[839]. A három területet a szervezet, mint a munkahely, a tanulás és a szakmai fejlődés kontextusa fogja egységbe.

A pályakezdők támogatásának európai uniós oktatáspolitikai megfontolásait a *Pályakezdők koherens és rendszer szintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve* c. dokumentum foglalta össze 2010-ben[840]. A kézikönyv a pályakezdő pedagógusok számára szükséges *támogatás* korábban, az *Oktatáspolitikai megfontolások a pályakezdők támogatására* c. fejezetben már ismertetett *területeit*, az elérendő célokat, követelményeket, a lényeges támogató rendszereket és más, a támogatásban részt vevő szereplőket vette számba ahhoz, hogy megkönnyítse a koherens, több dimenzióban zajló indukciós programok kidolgozását. Eszerint a támogatás szakmai szintje – Eisenschmidt elgondolását követve – a szakmatanulás cselekvéses szintjét, az intézményi, szociális támogatásé a közösségi beilleszkedés segítését – lásd korábban Day gondolatait –, az intézményi működés megismerését, az intézményi normák elfogadását jelenti. A személyes támogatás a nézetek, hitek, a szakmai önazonosság, a küldetés formfálódásában, a szakmai identitás alakulásában játszik szerepet. A mentor személyes támogatása a gyakornok számára a változásokhoz szükséges biztonságos környezetet is megteremti[841].

A munkahelyi szocializáció során a kezdő pedagógus a készségek, minőségek, normák és szokások elfogadásával a szakmai közösség tagjává válik. A szervezeti szocializációval párhuzamosan egy szakmai szocializációs folyamat is zajlik, melynek sikeressége annál gyorsabb, minél hamarabb beilleszkedik az egyén a szervezetbe[842]. A tanárok szocializációs folyamatait vizsgálva kutatók

[839] Eve Eisenschmidt: Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia, *Dissertations on Social Sciences,* 25, Tallinn, Tallinn University Press, 2006. http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf (Letöltés: 2015. december 21.)

[840] European Commission – Handbook 2010.

[841] Uo.

[842] Eisenschmidt: Implementation of Induction Year.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 201 2019. 11. 07. 17:31:41

is alátámasztották a tapasztalatot, hogy azok a tanárok, akiket pályakezdésük idején támogatásban részesítettek, kisebb mértékben váltak pályaelhagyókká[843]. A szakmai fejlődés a kezdő tanárok önreflexiói mentén zajlik, s eközben a szakmai énkép is alakul. Eisenschmidt modelljének észtországi implementációját (2004–2005-ös tanév) követően világossá vált, hogy a gyakornokok indukciós évet érintő megítélésének hátterében a mentori támogatás minősége, a visszajelzések és az önreflexió támogatása szintén fontos helyet kapott. Egyértelművé vált továbbá, hogy a mentor szerepe mindhárom dimenzióban kulcsfontosságú.

Eisenschmidtéhez hasonló elemeket tartalmaz Túri Zoltán évtizeddel korábbi, 1996-os pályaszocializációt támogató modellje[844], mely a szakmai és a személyes identitás formálását tűzi ki célul az én, a diádikus ('én-te') kapcsolat és ezek (intézményi) rendszerbe illeszkedésének elemeivel.

Személyes és társadalmi tudástartomány	Szakmai és társadalmi tudástartomány
én: – önismeret szabad, egészséges, kreatív, spontán, autonóm személyiség	praktikus tudás
én – te: – kommunikáció és együttfejlődés (bizalom, védett támogatás, önbizalom)	professzionális tudás
én – te és a rendszer: – társas ökorendszerben létezés (gondolati, érzelmi értékrendszer	intézmény(ek)ben való létezés tudása
	elméleti tudás

6. ábra. A tudástartományok[845]

A változásban megteremtődő koherenciaérzés[846] szintjeinek áttekintésével hasonló képet kapunk a mentorált-mentor-intézmény viszonyról:

- az intraperszonális, egyéni szint – a mentorban és a mentoráltban zajló változások az identitás szintjén. Az előrehaladás tudatosítása, a flow élmény megélése, az érzelmi támogatás segíti kialakulását;
- az interperszonális szint – a kapcsolatok alakulása: a mentor és a mentorált viszonya, az intézményi beilleszkedés. A befogadó, elfogadó, együttműködő légkör támogatja a folyamat során az előrehaladást;

[843] Kelchtermans – Ballet: The micropolitics of teacher induction, 105–120.
[844] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.
[845] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben, 184, 189.
[846] Jeges – Varga: A szalutogenetikus életstratégia értéktényezői, 43–52; Lindström – Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky, 238–244.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 202 2019. 11. 07. 17:31:41

– a kontextuális szint – a munkaszervezésben, az életvezetésben, az életszíntereken zajló változások. A rendszer átlátása, a szakmai kompetenciák fejlődése, a kiszámíthatóság segíti formálódását[847].

Érdekes továbbá, és a pedagógus identitás dimenziói, valamint a támogatás területeinek további összefüggését mutatja, hogy kutatók a tanárok identitásának három dimenzióját a szakmai, a kontextushoz fűződő és a személyes identitásban jelölik meg, melyek közül bármelyik pozitívan vagy negatívan képes befolyásolni a tanárok észleléseit[848].

Falus Iván Korthagennek a szakmai személyiség pszichikus képződményeit ábrázoló modellje alapján tekintette át a szakmai személyiség alakításának lehetséges szintjeit. Ennek során tette fel azt a kérdést, hogy a pedagógusképzés középpontjában vajon miért nem a szakmai identitás, az önkép, vagy az elhivatottság áll, hiszen ezeknek a kompetenciáknál meghatározóbb a hatása a szakmai személyiség külsőbb rétegeire, a cselekvésre[849]. Fáyné a kiterjesztett pedagógusszerepet bemutató elemzésében a hivatástudat és a mintaadás kapcsolatát hangsúlyozta. A hivatástudat a szerző értelmezésében a pályához való viszony fejlődésének folyamatában alakul, a kezdő időszakban a minták különösen fontossá válnak[850]. A pedagógust így a szerző a mintakövetés alanyaként definiálta. A bevezető szakasz során a mentor mint jelentős másik, mint referenciaszemély, és – a fentiek értelmében – mint mintaadó személy, például szolgálhat a gyakornok számára, ezáltal elősegítheti a hivatással járó szerep választását. A szakmai identitás kimunkálását szereptanulási minták segítik elő, a kezdő pedagógusok ugyanis, ahogyan fentebb már említésre került, *a tárgyi tudásukban kevésbé, inkább a tanári identitásukban bizonytalanok*[851].

A szakmai identitás formálódása annál is fontosabb, hiszen *a tanár, a pedagógus személyisége egyben a munkaeszköze is,* így a pályaszocializációs folyamat során a hivatás-személyiség kiérlelődésének serkentése is zajlik[852]. A pályaszocializációs elméletekben fontosnak tartott pálya-identifikációs folyamat krízisekkel terhelt. Ennek során a kezdő pedagógusoknak a koherenciaélmény megtapasztalása mellett szereptanulási mintákra van szüksége. A szakmai önazonosság

[847] Keményné Gyimes: A mentorálás Mentálhigiénés kérdései.
[848] Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16.
[849] Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.
[850] Fáyné dr. Dombi Alice: Pedagógusképzés, pedagógus pálya, kiterjesztett pedagógus szerep, *Oktatási segédanyag a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz,* TÁMOP 4.1.2., Szeged, 2011, 5.
[851] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben; Szebeni Rita: *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiségi háttere,* Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, 2006.
[852] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 203 2019. 11. 07. 17:31:41

a pályaszocializáció során épül ki[853]. Ezen a ponton kapcsolható ide ismét Eisenschmidtnek a tallinni PLA (2008) alkalmával is bemutatott, majd európai uniós ajánlássá lett elgondolása a gyakornokok támogatásának területeiről. Nála ugyanis a szakmai identitás fejlődését segíti elő a személyes támogatás területe, mely a folyamat során a személyes normák és elvárások kimunkálását jelenti a tanulók és a kollégák irányába, a gyakornokok tanulásról és a tanításról alkotott nézeteinek formálódását támogatja, illetve magában foglalja a saját szerep megfogalmazását is. A személyes támogatásban az érzelmek, és a tanár (pedagógus) énhatékonyságának, önbizalmának, önbecsülésének észlelése fontos szerepet játszanak. A tapasztalatokkal kapcsolatban figyelemre méltó, hogy gyakornoki betanító programokban részt vett kezdő tanárok a kompetencia, a motiváció, az odatartozás érzésének növekedéséről, a támogatás és a figyelem megtapasztalásáról számoltak be[854]. A biztonságos környezet – melyet az átmenet bizonytalanságával, a szakmai identitás formálódása alatt megjelenő szükségletként a szakirodalom mentén a *Krízis, átmenet, koherenciaérzés és identitás – a pedagógussá válás mint változás* c. fejezet mutatott be – a problémák és érzések ítéletmentes, kockázat nélküli megosztásának lehetőségét teszi lehetővé. A támogató környezet és a visszajelzések jelentőségét Imre Nóra korábban idézett, a gyakornokok támogatásának nemzetközi tapasztalatait összegző tanulmánya is bemutatja[855]. A kapcsolat, az elfogadás, a személyes támogatás a mentorálás humanisztikus megközelítésében, a mentorálás fejlődésmodelljében[856], valamint – a gyakornok felől nézve – a szakmai identitás formálásában kap különös jelentőséget. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a támogatás a koherenciaérzet megteremtésében is igen lényeges. Az átmenet (tranzíció) során – és az identitásváltozás épp ilyen folyamat – az is megtart, hogy van, létezik a támogatás, és az elérhető[857], illetve az új identitás születése a jelentőséggel bíró kapcsolatok, a jelentős más személyek teremtette védelmező közegben mehet végbe[858].

A gyakornokok támogatásának területei mellett szól továbbá, hogy mindhárom (a humanisztikus, a kognitív és a konstruktivista) pedagógiai elmélet szerint, illetve a koherens, rendszerszintű gyakornoki programok mindhárom dimenziójában is lényeges szerepet játszik a szakmai személyiség erősítése, a mintaadás, az emocionális támogatás, a mintaadó személyhez kapcsolódó pozitív

[853] Szebeni: *A kompetencia alapú oktatás.*
[854] European Commission – Handbook 2010.
[855] Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.
[856] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
[857] Langeland – Wahl – Kristoffersen – Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People, 275–295.
[858] Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 204 2019. 11. 07. 17:31:41

attitűd. Ahogy korábban már említésre került, a szakmai énkép és a szakmai identitás a pályaválasztást követően a beilleszkedés és adaptáció folyamatának is eleme[859]. Ez a gyakornokok intézményi szocializációja támogatásának szükségességét szintén alátámasztja. Fontos adalék a másik két dimenzióban nyújtott támogatáshoz a mentorok azon tapasztalata is, mely szerint a saját fejlődésükre is a kezdők szakmai és a személyes támogatása van a legnagyobb hatással[860]. Az érzelmi támogatás jelentősége mellett szól továbbá az a körülmény, amelyet a mentori támogatással kapcsolatban más kutatók is említettek. Az tudniillik, hogy a tallinni PLA alkalmával megkérdezett pályakezdők a támogatás elemei közül a legszükségesebbnek az érzelmi támogatást ítélték meg[861].

2.1.2.4. Kísérlet az átmenet során zajló mentorálás definíciójának megalkotására

A fentiekből következően, a gyakornoki szakaszt a hallgatói létből a pedagóguslétbe való átmenet periódusaként értelmezve, abban a serdülőkori normatív identitáskrízis megoldásának feladatával a fiatal felnőttkorba érkező gyakornokok szakmai személyiségében egyidejűleg zajló szakmai szerepidentitás-módosulás szintén krízissel járó folyamatát ismertem fel.

Így értelmezésemben az átmenet során zajló mentori tevékenység olyan támogatásként fogható fel, amely egyrészt az új, *felnőtt életszakasz normatív kihívásai és ezek megoldása során, másrészt egy eközben zajló szakmai identitásváltozás krízisének kísérésében, három speciális területen jön létre.*

Az intézményi szocializációs területen megvalósuló (beiktató, szocializáló) támogatás (1.) inkább a fiatal felnőttnek a környezetre és társas viszonyaira vonatkozó – normatív – életfeladatainak megoldásában; a szakmai (2.) és a biztonságot adó személyes, érzelmi támogatás (3.) pedig – az előbbi folyamatoktól jó esetben egyáltalán nem elkülönülő módon – a szakmai identitás módosulásában kísér.

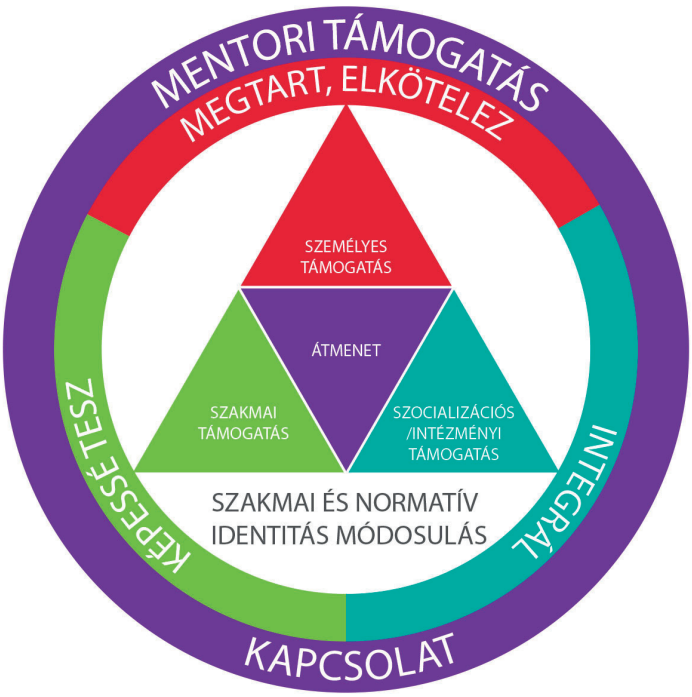
A támogatás legfontosabb eleme a koherenciaérzést megteremtő kapcsolat, maga a „kapcsolatban levés".

Az átmenetben zajló krízis(ek) – e kapcsolat során a támogatás egyes területei felé és a (saját) hivatása irányában megnyilvánuló pozitív mentori attitűdök révén – a gyakornokok intézményi beilleszkedésében (1.), szakmai magabiztosságának növekedésében (2.), a személyes támogatás, biztonságos kapcsolat

[859] Köcsénné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[860] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.
[861] European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 205 2019. 11. 07. 17:31:42

(3.) átélésével pedig elköteleződésük és hivatástudatuk mélyülésében, végül, e dimenziók együttes jelenlétével, identitásuk módosulásában (fiatal felnőtt-lét, pedagógus identitás) oldódhat meg.



7. ábra. Az átmenetben nyújtott mentori támogatás területei[862]

Ezzel a szemlélettel, a kétféle krízis feltételezésével, úgy vélem, másképp értelmezhetőek és érthetőek meg a gyakornokoknak a pályakezdés során tapasztalt érzéseiről, az identitásváltozásban bizonytalanságot, sérülékenységet, magányt, izolációt, frusztrációt, alkalmatlanságérzést, stresszt, félelmet és fizikai kimerültséget rögzítő tapasztalatokról szóló beszámolói. Más értelmezést nyernek a „valóságsokk", a „gyakorlat sokkja" az „átmenet sokkja" kifejezések is, mely sejtést, a magyarázat kontextusa módosításának szükségességét a *Krízis, átmenet, koherenciaérzés és identitás – a pedagógussá válás mint változás* c. fejezetben, a krízis megélése és a koherenciaérzet összefüggéseiben fejtettem ki. Így kutatásomban a fenti értelmezést is igyekszem bizonytani, valamint, úgy

[862] Simon: A mentori kompetenciák attitűd-komponensei, 124.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 206 2019. 11. 07. 17:31:42

vélem, hogy a mentori szerepek már ismert tartalma és feladatai – az identitás-módosulás kísérése révén – kiegészíthetőek a tranzíció, az átmenet támogatójának szerepével. *A mentori attitűdök,* melyek vélhetőleg a mentor szakmai személyisége pszichikus képződményeinek minden szintjén valamilyen formában jelen vannak és kifejeződnek (*Attitűdök, érzelmek, elköteleződés és kapcsolatok a mentor munkájában* c. fejezet), de a kompetenciák szintjén ragadhatóak meg és írhatóak le, elképzelésemben *felfoghatóak a (pedagógus szakmai) személyiség pszichikus képződményeinek tartalmában való módosulás, az identitásváltozás, a küldetés megfogalmazódásának támogatójaként is.* A támogatás a gyakorlatban – *Az identitás-változás és a koherens és rendszerszintű támogatás területei* c. fejezet – a mentori tevékenység különböző területein zajlik (szakmai, intézményi szocializációs és különösen a személyes támogatás), de jelentős szerepet tölt be benne az elhivatottság attitűdök révén való érzékelése is a mentori működés során. *A mentori kísérés a támogatás területein nyújtott segítséggel* és *a mentori attitűdök révén segíti a gyakornoki identitás-módosulást a változás krízisei során.* A támogatás egyes területei és a mentori attitűdök összefüggése szintén e munka egyik kérdése.

A mentorálás fogalmának és módszereinek elméletei ezen a ponton kapcsolódnak össze. A tevékenység ugyanis a változás során zajló krízisek sikeres megoldását elősegítő koherenciaérzet elmélete szerint inter- és intraperszonális, valamint kontextuális szinteken létrejövő támogatásként is értelmezhető. A pszichoszociális fejlődéselmélet az életkor normatív kríziséhez kapcsolódva, a szakértelem kialakulásának szakaszelméletei a gyakorlathoz és a tapasztalatokhoz kötötten, a pályaszocializáció a hivatásra való megérésen, alkalmassá tevésben, az érlelő segítetésben[863], a hagymahéjelmélet[864] pedig a héjak közötti mozgásban ugyanazon jelenséget, a pályakezdő pedagógusok (szakmai) identitásának változását az átmenetben leíró, egymást kiegészítő magyarázataként is felfoghatóak. Ebben a keretben válik értelmezhetővé az a tapasztalat is, hogy az OFI programjában zajlott mentori támogatással nem várt módon fejlődött a pedagóguskompetenciák közül a gyakornokok 8. kompetenciája a mentor-gyakornok pilotprogram során[865]. A teljes (OFI-OH) mintában megkérdezett 112 mentor is 27 szempont közül az első négy helyen – más kutatások adataival egybehangzóan – a kapcsolat dimenzióit említette. A mentorok eszerint legelső sorban a személyes támogatást biztosították, és pozitív visszajelzéseket adtak. Ötödik helyen szerepel az intézményi életbe való bevezetés, a huszonötödik helyen pedig a szaktudományos segítség adása. A mérések eredményei alapján is

[863] Bagdy: A hivatásra nevelés, 42–55.
[864] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[865] Sallai (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 207 2019. 11. 07. 17:31:42

megkockáztatható az a feltevés, hogy a támogatás ugyan a három területen, összességében azonban az identitásmódosulás támogatása mentén, az itt zajló átmenet során valósul meg, és a legfontosabb szükséglet benne az elfogadásé, a biztonság megteremtéséé. Ebből a gyakornokok részéről elsősorban a támogatás humanisztikus jellegének igénye következik, a továbbiakban azonban a gyakornoki szükséglet dönti el, hogy melyik dimenzió a kapja (aktuálisan) a nagyobb hangsúlyt.

2.2. A reflektivitás mint a szakmai fejlődés elősegítésének módszere

Számos tanulmány témája volt az a kérdés, hogy vajon hogyan valósulhat meg a pedagógus tanulásának támogatása a szakmai fejlődés során[866], valamint a professzionális tanulóközösségekben[867]. „A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás"[868]. A reflexiós folyamat lényeges eleme, hogy segítségével a tanárok öntudatlan folyamataikat teszik tudatossá, és viselkedésük okait elemzik. A fogalom már Dewey-nál megjelenik, a tudás, a vélekedések aktív, kitartó és pontos megvizsgálását jelenti az ebből származó következtetések megtételével együtt[869]. Antonovsky a megküzdés, az énidentitás, a személy tanulását támogató elemként értelmezi az önreflexiót[870].

A reflexió *feltételei* Dewey szerint a gondolkodás nyitottsága (például a nézőpontváltás képessége), a felelősségérzet (a következmények figyelembe vétele), valamint az érzelmi bevonódás, mely a reflexió affektív komponense, és mint attitűd a tanár egész személyiségét áthatja[871]. Mivel a tanárok a reflexió segítségével teszik tudatossá mindazt, ami működésükben öntudatlan, és a viselkedésük okait elemzik, a saját tevékenység vizsgálatának folyamata visszahat a kognitív struktúrákra és a gyakorlatra is[872]. A reflexiót gondolkodásmódként tételezve, annak segítségével a szakember képessé válik az észszerű választásra és a dönté-

[866] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[867] Uo.
[868] Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014, 26.
[869] Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[870] Langeland – Wahl – Kristoffersen – Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People, 275–295.
[871] Szabó László Tamás: A „reflektív paradigma" neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája, *Pedagógusképzés,* 1–2.sz., 2000, 133–140.
[872] Falus: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, 21–28.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 208 2019. 11. 07. 17:31:42

sekért való felelősségvállalásra[873]. Korthagen és Wubbels a reflexiót olyan mentális eljárásként definiálja, mely egy tapasztalatot, problémát, vagy létező tudást, bölcsességet igyekszik strukturálni vagy újrastrukturálni[874]. A tanárképzésben a reflexió célja a saját tanulás irányítása és a kompetencia növekedésével a szakmai fejlődésért vállalt felelősség[875]. A reflektív gyakorlat lényeges elemei a pedagógusok cselekvése, a cselekedeteik észlelése, és az észlelések átkeretezésének lehetősége, egyszerűbben: a cselekvés, a tanulás és a fejlődés átélése, tudatosítása, értelmezése és – ha szükséges – módosítása.

A jó tanárrá válás kereteként bemutatott modelljében a szakmai személyiség hagymahéjszerűen felépülő rétegeinek *egyes szintjei között* a *reflexió révén mozogva,* Korthagen is e gyakorlat révén látja az egyes szintek alakíthatóságát, fejleszthetőségét, illetve a szintek közötti átjárás lehetőségét[876]. Hoekstra és munkatársai[877] empirikus kutatásuk során azt tapasztalták, hogy a nézetek, vagyis a szakmai személyiség mélyebb rétegeinek változásához a jelentés-központú reflexió vezet, mely a kialakult helyzetek *okaira* kérdez rá, szemben a cselekvésközpontú reflexióval, mely a *„Mit tegyünk? Mi működik?"* kérdéseket tekinti központi elemének. Ugyanakkor a reflexióknak ez a szintje – figyelmeztet Schön – problémás vagy kellemetlen, negatív helyzeteket is előidézhet[878]. Fredrickson azt mutatta ki, hogy ezzel szemben a pozitív érzelmek tágítják a figyelem körét és a kogníciót, lehetővé teszik a rugalmas és kreatív gondolkodást, és fejlesztik a megküzdési képességet[879]. A negatív érzelmek ugyanis beszűkítik a gondolkodást, az egyén inkább arra összpontosít, hogy az adott helyzetet elkerülje. A *pozitív érzelmek* viszont növelik az aktivitást, az érdeklődést, a nyitottságot és a kreativitást[880]. Ez a vélekedés azt a megfontolást erősíti, hogy a fejlődés akkor lehet hatékonyabb, ha a reflexiók során a pozitív tapasztalatokra igyekszünk magyarázatot találni. Hoekstra és Korthagen szerint a professzionális tanulás szempontjából a személyes fejlődést támogató modellek

[873] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei,* 19.

[874] F. Korthagen – T. Russell: *Building Teacher Education on What We Know about Teacher Development,* Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Canada, April, 19–23, 1999, 1–16. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431717.pdf (Letöltés: 2015. május 12.)

[875] Uo.

[876] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

[877] A. Hoekstra – M. Brekelmans – D. Beijaard – F. A. J. Korthagen: Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition, *Teaching and Teacher Education,* 25, 2009, 363–373.

[878] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.

[879] Fredrickson: The broaden-and-build, 1367–1377.

[880] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 209 2019. 11. 07. 17:31:42

előnyösebbek. Ilyenek például az elismerő feltárás (*appreciative inquiry*[881]) és a megoldásközpontú megközelítés (*solution-focused approach*[882]). A meglévő nézetek módosítása, a konceptuális váltás előidézése nem revolúciós, hanem evolúciós folyamat, idézi Falus Winitzkyt és Kauchakot[883]. Bateson logikai szinteket használó tanuláselmélete azt a tanulást nevezi evolúciós hatásúnak, mely új, egyedi és transzformatív jellemzőivel korábban nem ismert lehetőségek irányába hoz elmozdulást[884]. Dilts a logikai szintek hierarchiájában a hierarchia szó „szent" és „kezdet, szabály" jelentéseire utalva 1987-ben alkotta meg öt szintű hierarchikus rendszerét, a NeuroLogikai szintek – modellt, melyet 1989-ben kiegészített a hatodik, spirituális szinttel is. (Utóbbi kapcsolódik Korthagen modelljében a küldetés szintjével a hagymamodell belsejében, de másutt a transzperszonális szint elnevezés is erre utal[885]. A már korábban, a személyiség szerveződésének bemutatása során említett Dilts-modell szerint, minél magasabb szinten zajlik le a változás, annál nagyobb a hatása. A szerző arra is rámutatott, hogy az emberek viselkedése és elméjükben megjelenő mélyebb, kognitív reprezentációi, stratégiái között fontos különbség van. A kognitív *képessé tevés* szerinte valami mélyebb dolog, mint puszta motiváció a cselekvésre. Egy-egy stratégia felépítése mögött ugyanis a nézetek, nézetrendszerek hatnak. Elképzelése szerint minden szint az alatta lévő szintet integrálja és befolyásolja a felette elhelyezkedőt, mindezek a mentális reprezentációkban és a mentális térképen jelennek meg.

A tanárrá válás folyamata több pszichikus struktúra (a sémák, a nézetek, az identitás, az énkép) *kölcsönhatása* során zajlik, amelyeknek a környezet visszajelzése és az önreflexiók révén zajló változása az identitás erősödésében, a pályához való kötődésben is láthatóvá válhatnak[886]. Dilts, valamint Korthagen és Vasalos[887] is – az önreflektív folyamatok irányát bemutatandó - minden szinthez hozzárendelt egy-egy, a szintre jellemző, funkciójában a reflexió beindításának forrásául szolgáló kérdést is. A reflexiós tevékenység ugyanis gyakran önmegszólító kérdések formájában, egy önmagunkkal folytatott diskurzus keretében valósul meg, vagy éppen másokkal való beszélgetés dialógusai során zajlik. Előbbi gyakorlat a

[881] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 – 92.
[882] Uo.
[883] Falus: A pedagógussá válás folyamata, 359–374.
[884] Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
[885] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[886] Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei;* Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Falus: A pedagógussá válás folyamata, 359–374.
[887] Dilts: A Brief History of Logical Levels.; Korthagen – Vasalos: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, 1–11.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 210 2019. 11. 07. 17:31:43

reflexió önismereti, utóbbi a reflektvitás kollegiális természetét támasztja alá[888]. Az egyénnek önmagával folytatott diskurzusa Dilts (1990) modellje mellett tehát Korthagen és Vasalos munkáiban is feltűnve[889]a reflexió, az önreflexió, a szakmai személyiség szerveződéseinek egyes szintjein megjelenő kérdések és válaszok sorának is tekinthető. Korthagen már 2004-ben, a kompetenciák között az egyes szintekre való szisztematikus reflektálás képességét is hangsúlyozta, azonban leszögezte, ami a nézetek változtathatóságával kapcsolatban korábban már megjelent, hogy mivel az identitás és a küldetés szintjei az énképpel is kapcsolódnak, így nehezen befolyásolhatóak. Korthagen tanulmányában – kevés hivatkozható teoretikus anyag lévén – még nem sorolta fel a két legbelső, az identitás és a küldetés szintjén megfelelő beavatkozási módszereket[890]. A változás szintjei közül a kompetenciákén javasolja az oktatás, a képzés és coaching módszerét, míg a nézetekkel való munka során a konceptuális változást támogató metódusokat tartja megfelelőnek. Lehetséges eljárásként Rogers identitással kapcsolatos módszerét, illetve a transzperszonális metódusokat, például az imaginációt, a rajz-készítést, és meditációt is ismerteti[891]. A nem tudatos, nem racionális működést feltáró, reflektivitást elősegítő, a pedagógusjelöltek saját tanulási tapasztalatainak feltárására alkalmas módszerek között említi továbbá a metaforatechnikát, Kelly szerepreprepertoár rácsának alkalmazhatóságát is[892]. Az önelemzés, önreflexiók rendszerét, mely a tanulási folyamatra való rátekintés metaszintje, a gyakorlatban a portfólió készítése, vagy a tanítás megfigyelése, és visszajelzések adása is támogathatja[893].

Az úgynevezett U-modellt Senge[894] és munkatársai mutatták be, ennek során „jelenlétnek" (presence) nevezik azt a tanítási gyakorlatra való reflektálás alkalmával folyamatosan mélyülő énállapotot, amely a tanári munkában összeköti a szakmai és a személyes szempontokat, és amelynek megtapasztalá-

[888] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*

[889] F. Korthagen – A. Vasalos: Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and teaching: theory and practice,* No. 1, 2005, 47–71; Uő.: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, 1–11; Uő.: Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession, in Lyons, N. (szerk.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry,* New York, Springer, 2010, 529–552.

[890] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98., 88.

[891] Uo.

[892] Korthagen, Fred A. J.: Two modes of reflection, *Teacher & Teacher Education,* Vol. 9, No. 3, 1993, 317–326.

[893] European Commission – Handbook 2010.

[894] P. Senge – C. O. Scharmer – J. Jaworski – B. S. Flowers: *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society,* London, Nicholas Brealey, 2004.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 211 2019. 11. 07. 17:31:43

sa értelmezésükben feltétlenül szükséges a tanítási gyakorlat módosításához. A jelenlét, melynek során megváltozik a tanításban érzékelhető cselekvés, viselkedés, elengedhetetlen a tanítási helyzetben a mély és tartós tanuláshoz. „A jelenlét elmélete valamint a pozitív pszichológia alapelvei adják a mag típusú megközelítések lényegét, amely összekapcsolja a tanár személyiségét és erősségeit a specifikus helyzet követelményeivel”[895]. Angelo Vasalossal való közös munkájuk eredményeképpen, a magminőségekkel (core qualities) összefüggésben Korthagen később már bevezeti a magreflexió (core reflection) fogalmát[896]. A tudatos reflexiót a nem tudatos szocializációs folyamathoz vezető egyik útnak, a hagyományos iskolai kultúrához való alkalmazkodás lehetőségének nevezi[897]. A problémák nem szisztematikus, gyors megoldást célzó, a hétköznapi tanári gyakorlatban létező reflexiós megoldásától megkülönböztetve, a reflektivitást a tapasztalatokból való tanulást támogató alapvető gyakorlatként írta le Korthagen és Vasalos. ALACT elnevezésű modelljükben (a betűszó a reflexiós folyamat végrehajtásának angol nyelvű elemeinek kezdőbetűit jelöli – cselekvés, visszatekintés, az alapvető szempontok tudatosítása, alternatív megoldások kidolgozása, kipróbálás[898]) azt a strukturált reflektív folyamatot mutatták be, mely során a pedagógus a gyakorlatból kiindulva, annak alapvető vonásait felismerve, a hagymamodell szintjei között rugalmasan mozogva jut el az alternatív megoldások azonosításához és kipróbálásához[899]. Mivel modelljük a pozitív érzelmekre helyezi a hangsúlyt, a jelentésközpontú reflexió sem jelent értelmezésükben a személy számára fenyegetést. A személyes fejlődést, növekedést céljának tekintő eljárást, Fredrickson szélesítő-építő (*broaden – and – build*) modelljéhez hasonlónak írták le[900]. A módszer lényeges eleme, hogy segítségével a hagymamodell egyes szintjeihez kötötten is meg tudják határozni a problémát, és segítségével lehetővé válik a tanár önbizalmának növelése és énképének erősítése is. A módszer elsajátítását követően, utóbb a tanárok autonóm módon is képesek alkalmazni a magreflexiót. A szerzők elgondolása szerint, a tanítási helyzetben a mélyülés a személy legbensőbb tartalmai, a hagyma belseje, a magminőségek felé tartó mozgás során, a legbenső önmagunkkal való találkozásig tart, majd, kifelé haladva a folyamat a tanítás folyamán megvalósuló viselkedésben, mások számára is érzékelhető módon érhető tetten. Vagyis a viselkedésben, a cselekvésben a konkrét szituáció mellett a mag-minőségek is láthatóvá válnak. A gondolat a cselekvés szintjén

[895] Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100., 80.
[896] Korthagen – Vasalos: Levels in reflection, 47–71.
[897] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[898] Korthagen – Vasalos: Levels in reflection, 49.
[899] Uo.
[900] Fredrickson: The broaden-and-build, 1367–1377; Korthagen – Vasalos: Levels in reflection, 47–71.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 212 2019. 11. 07. 17:31:43

Berlinernek a szakértő tanárokra jellemző intuitív magatartására emlékeztet, amely a helyzet lényeges vonásainak felismerése után nem racionális módon reagál arra[901]. Ugyanakkor utóbbiból hiányzik a jelenlét, a tudatosítás révén a szakmai személyiség rétegei működésének egymással összefüggő bemutatása. Korthagen nem lineárisan, hanem a környezettel való kapcsolatban, illetve a személyiség különböző rétegei közötti mozgás révén fejlődő modellben képzeli a pedagógus szakmai személyiségének alakulását. Azaz, a kérdéssel foglalkozó modellek közül Berlineré statikusabb, és a szintek közötti, reflexió révén megvalósuló tudatosítást, a működés során a rétegek közötti oszcillálást elképzelhetővé tevő modelljével Korthagené tűnik a dinamikusabbnak, míg Dilts modelljében elsősorban a belülről kifelé – fentről lefelé – ható változásokat tételezi, és kevésbé tartja fontosnak a környezet hatását. A magreflexió Korthagen és Vasalos szerint valójában több, mint az „itt és most" helyzet, olyasmihez hasonlítható, mint amikor a projekcióinktól mentesen igyekszünk látni mindazt, amit megfigyelünk. Meijer, Korthagen és Vasalos[902] ezzel az elgondolással a kompetenciaalapú és a humanisztikus tanárképzési modell, a személyes és a szakmai oldal összeegyeztethetőségét hangsúlyozták. A jelenlét (presence) szerepének kiemelését illetve a magreflexió (core reflection) fogalmának bevezetését és a feltárás módszerét a szupervíziós gyakorlatban, direktív és nondirektív eljárások révén támogatták. A magkompetenciákra (a nézetekre, a küldetésre) való reflektálás Korthagen szerint a pozitív pszichológiának a *személyes fejlődésbe vetett meggyőződésével* mutat rokonságot[903]. Utóbb Hoekstra és Korthagen[904] a szisztematikusan támogatott pedagógustanulás mellett érvelve azt is hangsúlyozták, hogy a nézetek módosításának szándéka mellett a tanárok professzionális fejlődésének támogatásában külön figyelmet érdemes fordítani az identitás, az önismeret és a párbeszéd szerepére.

A tanítást tudáskonstruálásnak tekintő konstruktivista paradigmaváltás már a tanár facilitátor szerepére fókuszál, így a pedagógus *szakmai identitása,* a *„Ki vagyok én mint tanár?"* – kérdés is a figyelem középpontjába került. (Emlékezzünk, a humanisztikus pedagógiai paradigma vezette be a múlt század utolsó harmadában a tanár mint *emberi lény*, így a tanítás során a személyes elem kutatásának jelentőségét.) Az identitás kidolgozása, újraszervezése döntéseket, folyamatos önreflexiót tesz szükségszerűvé. Az identitás megóvása e folyamat során, a sérülés elkerülése rendkívül fontos, ugyanis a kudarcok az önértékelés

[901] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.
[902] Meijer – Korthagen – Vasalos: Supporting presence in teacher education, 297–308.
[903] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[904] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 213 2019. 11. 07. 17:31:43

károsodásához vezethetnek[905]. Tekintettel azonban a szakmai személyiség szerveződésének szintjeire, az identitás elemei, mint láthattuk, a viselkedésben, a cselekedetekben is megnyilvánulnak. Ez az elgondolás a tanítás alapvető vonásává teszi az énképet, amely így a tanítás és a tanítás tanulásának lényeges eleme lesz[906]. Vagyis, e gondolatmenet szerint, az énkép és az önismeret alapvető feltétele a szakmai fejlődésnek, tudniillik *minél többet tudnak a pedagógusok önmagukról, annál hajlamosabbak szem előtt tartani személyes döntéseikben azt, hogy hogyan taníthatnának jobban*[907]. Ehelyütt érdemes Kelchtermans és Ballett azon gondolatára is visszautalni, hogy az identitás megszilárdításában a jelentős másik személyek visszajelzéseinek is szerepe van, azaz a mentorok kísérő munkája a pedagógusok önismereti folyamatában támogató szerepet tölthet be. „A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik"[908]. Tekintetbe véve, hogy a *„Ki a jó tanár?"* kérdésre nem lehet csak az egyik vagy a másik szint kiválóságával válaszolni, Korthagen már 2004-ben kiemelte, hogy az egyes szintek tudatosítása a lehetséges fejlődési területek azonosításában segíthet. Ugyanakkor a szintek közötti összhangot nevezi a szerző Shaw-ra utalva (1975) kongruenciának, modelljét pedig a jó tanárságot a szintek harmóniájával meghatározó *integratív modellnek* tekinti[909]. (Emlékezzünk itt a *„Krízis, átmenet, koherencia érzés és identitás – a pedagógussá válás mint változás"* c. fejezetben az attitűdök, az érzelmek és az elköteleződés gondolataival kapcsolatban a kongruencia és a koherencia fogalmaira a pedagógus munkájában, Bugán[910], Rogers[911] és Schulz von Thun[912] hivatkozott gondolataira.)

Hoekstra és Korthagen a fentiek értelmében dolgozták ki szisztematikusan támogatott tanulási modelljüket, melyben központi szerepet szántak a jelentésközpontú reflexiónak. Eljárásukat – mivel a szakmai személyiség hivatásbeli fejlődését tűzték ki célul – tanulmányukban szupervíziónak nevezték. Módszerük az elnevezés mellett is hasznos lehet a mentori munka során. Gyakorlatukban a

– jelentés-központú reflexiót támogatták,

[905] Köcsé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[906] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[907] Uo.; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 - 92.
[908] Falus: A pedagógussá válás folyamata, 368.
[909] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Korthagen – Vasalos: Levels in reflection, 47–71; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[910] Bugán: Pedagógia, pszichológia és társadalom, 11–34.
[911] Rogers: *Valakivé válni.*
[912] Schulz von Thun: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 214 2019. 11. 07. 17:31:43

– a szakmai identitást szólították meg,
– számításba vették a megismerést, az érzelmeket és a motivációt,
– igyekeztek a negatív mellett a pozitív tapasztalatokra építeni.

Az eljárás *célja* a személyiség külső és belső rétegeinek összekapcsolása, mely azon a meggyőződésen alapul, hogy a tanár viselkedése a professzionális helyzetben identitásának és küldetésének érzékelésétől függ. Célja továbbá a hagymamodell rétegei közötti összehangolódás támogatása, mely nem csak a pozitív pszichológia empirikus kutatások során kapott adatain, például Fredrickson, vagy Seligman, Steen, Park és Peterson kutatásain, hanem az emberekben rejlő belső akadályok feltárásán nyugszik[913]. Az eljárás a következő kulcselemekre épül:

1. A tanárban rejlő *ideálok* és *személyes minőségek* tudatosságának/tudatosításának támogatása azon gyakorlati helyzetekre vonatkozóan, amelyekre reflektálni szeretne; az *identitás* és a *küldetés* erősítése;
2. Az ideálok és a személyes minőségek megvalósítását *megnehezítő belső akadályok* azonosítása a hagyma rétegei és a fontos tanítási dilemmák közötti diszharmónia tudatosításával;
3. Az első két ponttal kapcsolatos *kognitív, érzelmi és motivációs aspektusok* kölcsönös összeköttetésének tudatosítása;
4. A *kognitív és érzelmi tudatosság támogatása* az első két ponttal, és azzal a gondolattal összefüggésben, hogy *a személy belső akadályait maga teremti*;
5. A belső változást célzó eljárásban való *bizalom* kiépítése;
6. A belső lehetőségek, potenciál *további aktualizációjának támogatása*;
7. Az *autonómia támogatása* az előbbi alapelvek alkalmazásával[914].

A *cselekvés és a reflexió kapcsolatában* Schön a cselekvést megelőző, a cselekvési folyamatot követő, illetve a cselekvés közben megvalósuló reflexiót különbözteti meg[915]. Ezek egyrészt a tervezés során, másrészt a kivitelezés közben zajló, továbbá a visszatekintő elemzést teszik lehetővé, mely a reflexiónak nem csupán retrospektív jellegét emeli ki. A pálya kezdetén, a fejlődés megindulásához a reflexió jelentős fókuszaként *a gyakornok tanári szerepének és küldetésének tisztázása szükséges*. A küldetés tisztázásának szerepét Hatton és Smith, Korthagen és Vasalos is kiemeli, valamint Kagan is javasolja[916].

A tanári fejlődést a legalacsonyabb szinten a technikai reflexió támogatja, majd – a tapasztalat növekedésével – a tanár képessé válik egy adott helyzetet más értelmezési keretben vizsgálva, azt többféleképpen is megérteni. Kimmel

[913] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[914] Uő.: Teacher Learning in a Context, 76–92, 79.
[915] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban;* Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*
[916] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 215 2019. 11. 07. 17:31:43

szerint a reflexió legmagasabb szintjének egyes kutatók a szakértői szintet, a cselekvés közbeni reflexiót tartják[917], míg mások a reflexió kritikai szintjét, a társadalmi-morális-etikai megfontolásokat is figyelembe vevő reflexiót tekintik annak[918]. Szivák Ojanen[919] finn kutatót idézve hangosítja ki azt a tanárképzés és a kezdő pedagógusok támogatása előtt álló kihívást, hogy a későbbi szakmai fejlődés érdekében vajon hogyan lehet megtanítani már a hallgatókat, a kezdő pedagógusokat a saját munkára való reflektálásra. A kezdő pedagógusok előtt álló kihívások ugyanis *a szakmatanulás, a beilleszkedés és az önismeret* köré szerveződnek, ugyanakkor a problémahelyzetek elemzése során többnyire a személyüket érintő részletekkel foglalkoznak. Egy-egy pedagógiai történés kapcsán magát a történést írják le, és valójában magukra, és nem a tanulókra reflektálnak[920].

Az első tanítási évre az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemző – az átmeneti létben megtapasztalt és visszajelzett benyomások ismertetése során korábban már bemutatott érzelmek ezek –, mely alakulásában meghatározó az első munkahely szerepe. Ezért – a beiktató mentori támogatás részeként – a reflektív gyakorlatban lényeges elem az intézményi támogatás területeinek, kulcsszereplőinek számbavétele, a támogatás intenzitásának áttekintése is. Alacsony támogatottság mellett az elemző gondolkodás ugyanis nem fejlődik, míg a *támogató attitűd megtapasztalásakor javul a reflektív gondolkodás,* mely így megtartó erővé válhat a pálya további részében[921].

A *hatékony* működésnek, Ojanenhez kapcsoélódva tehát feltétele az arra való tudatos reflektálás[922]. A működéssel együtt a szakmai fejlődés szintén a reflexiók mentén zajlik, továbbá eközben *alakul a szakmai önkép* is. A tudatos reflektálás fejlesztésében az olyan programok játszanak fontos szerepet, amelyekben megvalósul a reflektív tanítás, valamint a pedagógusnak önmagával és a mentorral folytatott reflektív párbeszédei révén *láthatóvá válik a tanárrá válás folyamata* is, melyről Calderhead kutatásai óta tudjuk, hogy nem fejeződik be a képzés elvégzésével[923]. Korthagen és Lagerwerf[924], illetve Hargreaves[925] emellett kiemelték az érzelmek és attitűdök szerepét nem csak a tanítási gyakorlatban, hanem a reflexiók révén a helyzet és a tapasztalt jelenségek közötti összefüggések jobb

[917] Uo.
[918] Uo.
[919] Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*
[920] Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*
[921] Uo.
[922] Uő: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*
[923] Uo.
[924] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[925] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 216 2019. 11. 07. 17:31:43

megértésében is, tekintettel arra, teszi hozzá Korthagen, hogy alapminőségeikkel a pedagógusok nemcsak kognitív, hanem érzelmi módon is kapcsolatban állnak[926]. A reflektív gyakorlat jelentőségét más szakirodalom is hangsúlyozza. Poom-Valickis és Mathews 2013-ban jelezték, hogy a hatékony osztálytermi tanárrá válásban fontos elem az elköteleződés a reflektív gyakorlat mellett és a reflexiókból való tanulási hajlandóság[927]. Bolton szerint a reflektív tanár tapasztalatokat szerezhet és szélesítheti perspektíváit, Bartelheim és Evans, valamint Loughran azt említi, hogy a reflektív módon működő tanár a gyakorlatában keletkező problémáit megoldja. Halliday és Pedro kutatásai azt említik, hogy ez a fajta tevékenység akár kihívást is jelenthet az uralkodó normák számára[928].

A reflexió *típusai* a reflektív helyzet szereplői és a reflektálás formája szerint is megkülönböztethetőek:

A reflektív helyzet szereplői	– a pedagógus egyedül – párbeszéd a mentorral, kollégával – párbeszéd a tanulókkal, szülőkkel – szakmai megbeszélés, vita a közösségben
A reflektálás formája	– szóban – írásban

8. ábra. A reflexiók típusai[929]

A reflexió a pályafejlődés során más és más *szerepet* tölt be. A szakmai fejlődés folyamatában a kezdő pedagógusok számára a következő kérdések megfogalmazása jelenthet segítséget

- „Mit tekint sikernek és miért?
- Mit tekint nehézségnek, kudarcnak és miért?
- Milyen történéseket (tényeket) tud felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán?
- Melyek voltak az elbeszélésének a kulcsszavai?
- Mit gondol, mit tapasztalt önmagáról mint pedagógusról?
- Miként fejlődhetne és miben?
- Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan tanít?
- Mit kellene tennie a fejlődés érdekében?
- Mit tud a tanítványairól?

926 Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.

927 Michelle Attard Tonna – Eva Bjerkholt – Eimear Holland: Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *IJMCE,* Vol. 6, Issue 3, 2017, 210–227.

928 Uo.

929 Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* 22.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 217 2019. 11. 07. 17:31:43

– Miként tanulnak a diákjai?
– Miben segíthetné a tanulási nehézségeket?"[930]

A szakaszelméletek szakértői szintjén[931] az elemzést lehetővé tevő kérdések, javaslatok a következők:

– „Foglalja össze, írja le az esetet, helyzetet!
– Mennyire jellemző, tipikus az adott helyzet? Mennyiben hasonlít az eddigi tapasztalataihoz?
– Mennyiben egyedi az eset, melyek a legfontosabb jellemzői?
– Milyen szempontok mentén elemezné a helyzetet? Miért ezek a legfontosabb szempontok?
– Miként oldotta meg a helyzetet? Miért döntött így?
– Mit tanult az esetből?
– Legközelebb, hasonló helyzetben mit tenne másként?"[932]

A reflektivitás *fejlesztésének* stratégiái közül – a megfogalmazott kérdések révén – a strukturált módszer alkalmas a reflektív gondolkodási folyamatok támogatására[933]. Az irányított reflexió protokoll elemei az alábbiak:

– „a leírás (az összefüggések azonosítása),
– az interpretáció (az elemzés) és
– jövőre nézve megfogalmazott következtetések (az esetleges változások, változtatás megfogalmazása, a gyakorlat fejlesztése)"[934].

A reflexió *akadályait* Szabó László Tamás[935] és Kimmel Magdolna[936] összegezték. Szabó az önismereti kérdések körét, így az önkép stabilitását, a pozitív önértékelés fenntartásának szükségességét, az állandóságra és a változatlanságra törekvést és az iskolai kontextust emelte ki a reflektív gyakorlat meghonosodása sikerességével szemben álló tényezőkként, míg Kimmel Magdolna angolszász szakirodalmi források elemzése alapján összegezte a tanárok reflexiós tevékenységének lehetséges korlátait. Ezek egyik fontos kategóriája a személyiségvonásoké, mert bennük az énkép stabilitása megőrzésének igénye válik láthatóvá – mint arra ezt megelőzően Szabó[937] is utalt tanulmányában –, s amely a gyakornoki időszakkal kapcsolatban korábban rögzített sérülékenységet figyelembe véve (gondolhatunk az ekkor zajló identitásmódosulásra) különösen érzékeny terü-

[930] Uo., 27.
[931] Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban;* Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* 27.
[932] Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* 27.
[933] Uo.
[934] Uo., 32.
[935] Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140.
[936] Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés,* 4, 3–4, 2006, 35–50.
[937] Szabó László Tamás: A reflektív tanítás, *Educatio,* 3, 1999, 500–506.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 218 2019. 11. 07. 17:31:43

let. A reflexió ugyanis, egyrészt énképet fenyegető hatása, másrészt diskurzus jellege miatt érzelmi megterhelődéshez, személyközi feszültséghez is vezethet, míg valójában az a problémahelyzet hívja elő a valódi reflektivitást, amely érzelmileg is hat az egyénre[938].

A reflexiót akadályozó tényezők másik csoportja az érzelmeké, amelyek nélkül a tanítás-tanulás mint emberi kapcsolatokra épülő folyamat, nehezen lenne megvalósítható. Nem csak a folyamatban, hanem a feldolgozás, elemzés során is szükségessé válik az érzelmek feltárása. Ehhez arra a személyes biztonságérzetre van szükség, melyet szinte minden mentorálással foglalkozó szakirodalom a szükséges feltételek között említ, és a támogatottság magas szintjeként e munka is utalt rá korábban. Akadályai lehetnek a reflexiónak továbbá – különösen a kezdő pedagógusok esetében – a megfelelő tudás hiánya, a nézetek, a hiedelmek[939], valamint az oktatás kontextusa is[940]. Rogerst idézi Kimmel a kontextus, mint a reflexiót korlátozó tényező tárgyalásakor, aki a tanári szakma egyik jellemző vonásaként a visszajelzések hiányát emelte ki. A visszajelzés ugyanis a reflexió alapfeltétele, a pedagógus szakmában azonban – teszi hozzá Kimmel –, mindez inkább bírálat, ítélkezés formájában jelenik meg, mely a személyiség énvédelme miatt erős ellenállást vált ki.

Attard Tonna, Bjerkholt és Holland, tanulmányukban áttekintve a mentor reflexiókon keresztül megvalósuló támogató tevékenységét, kiemelik azon reflektív kapcsolatokat is, amelyek a tanár mentora és a mentorált között alakult ki. Ebben a kapcsolatban a mentor szerepe az, hogy támogatást nyújtson, és a visszajelzés egyik legfontosabb célja a mentorált gondolkodásának serkentése a saját gyakorlatára vonatkozóan. Ezért szükséges az, hogy a mentor legyen módszeres és ez eredményezzen kritikus gondolkodást a gyakorlatban, valamint ösztönözze a mentorált önirányítását, kreativitását, autonómiáját és a gyakorlatát. A mentor a reflektív gyakorlatot okos és szondázó kérdésekkel gyakorolhatja, amelyek lehetővé teszik, hogy a mentorált dekonstruálja és rekonstruálja a pedagógiai gyakorlatát. Az ilyen megközelítéseken keresztül a mentor hatékony gyakorlatot fejleszthet ki és segítheti a mentoráltat az iskolákban megvalósuló gyakorlatának értékelésében[941].

A hagymamodell szintjei között zajló mozgás támogatója a reflektív dialógus érzelmi és kognitív funkcióit is működtető, valamint a támogató légkört is megteremteni képes mentori munka lehet. Hoekstra és Korthagen e körben kiemelik

[938] Szivák: A *pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei,* 9.
[939] Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50.
[940] Szabó: A reflektív tanítás, 500–506; Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50.
[941] Michelle Attard Tonna, – Eva Bjerkholt, – Eimear Holland: Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *IJMCE,* Vol. 6, Issue 3, 2017, 210–227.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 219 2019. 11. 07. 17:31:43

még, hogy a kapcsolat szempontjából lényeges a pedagógus érzelmi megnyilvánulásaiban kora gyermekkori, főképpen a szülőkkel való kapcsolati mintáit felfedezni[942]. Knowles Életrajzi transzformációs modelljére utalva (Biographical Transformation Model, 1988[943]) Korthagen is azt hangsúlyozza, hogy a tanároknak a világról és önmagukról alkotott nézetei összefüggenek *a jelentős másokkal szerzett gyermekkori tapasztalataikkal* is, akik egyébként lehetnek a szülők is. Mindez szükségessé teszi a hatalommal való viszony korábban már ismertetett, e hivatásban különösen fontos, tisztázandó problémáját újra megemlíteni[944]. Erős érzelmek megjelenésekor ugyanis a kapcsolat előre nem jelezhető alakulása, a határok tartásának nehézsége, vagy túlzott involválódás lehet a következmény. A cél ezért az önirányító, a fejlődéséért felelősséget vállalni tudó pedagógusok támogatása[945].

A Dilts szóhasználatában is említett evolúciós folyamat, *transzformatív* jelleg az andragógiában is ismert *transzformatív tanulás* elméletében is artikulálódik, melynek egyik stratégiája a mentorálás, módszere a reflexió, elmélete pedig a tudás és a tanulás konstruktivista felfogásában gyökerezik. Transzformatív tanulás Mezirow[946] szerint akkor zajlik, amikor a tanárok kritikus módon vizsgálják meg tanítási gyakorlatukat, és ennek a megértésnek az alapján jelentést adnak saját tapasztalataiknak, valamint alternatív perspektívákat dolgoznak ki. Mindez gyakran a tanulásról és tanításról vallott nézeteik felülvizsgálatát is jelenti, melyet a dialógusokon kívül a professzionális tanulóközösségek tevékenységei is támogatnak[947]. Daloz szerint a felnőttkori tanulás során az egyén a szelf új konstrukciójának kialakítása felé halad[948]. Az elmélet egyik alaptézise és módszere szintén a reflexió, melynek érzelmi és kognitív jellegét emelik ki a szerzők. A jelentésadás a kritikai reflexió és a kritikai önreflexió során zajlik, a tanulási folyamat másik kulcseleme a reflexió mellett a párbeszéd. Mezirow szerint a felnőttek tanulásának – így, feltételezhetjük, a gyakornokok tanulásának is – a transzformatív tanulás a magja[949].

[942] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[943] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[944] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning;* Bugán: Pedagógia, pszichológia és társadalom, 11–34; Rizza: N*ew teacher's working experience,* 1–16.
[945] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[946] John M. Dirkx: Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview, *PAACE Journal of Lifelong Learning,* Vol. 7, 1998, 1–14.
[947] D. McComish – J. Parsons: Transformational Learning and Teacher Collaborative Communities, *New Zealand Journal of Teachers' Work,* Volume 10, Issue 2, 2013, 239–245.
[948] Dirkx: *Transformative Learning Theory,* 1–14.
[949] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 220 2019. 11. 07. 17:31:44

2. 3. A mentori támogatás egy lehetséges megvalósítása – A gyakornoki évek pilotprogram és az OFI mentor-gyakornok fejlesztő programja

2.3.1. Helyzetkép

Az Oktatási Hivatal és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közös fejlesztési programja[950] mentorok és gyakornokok együttes munkájának tervezését és támogatását tűzte ki céljául a 2013/14-es tanév során. A lezajlott fejlesztő program a tervek szerint 200, gyakornoki státuszban lévő, többségében pályakezdő pedagógus számára nyújtott támogatást a *Pedagógus I. próba minősítővizsgára* való felkészülésben. A gyakornokokat 120, a program elemeként képzésben részesült mentor támogatta. Emellett 200 fő, képzett mentor által nem támogatott gyakornoki kontrollcsoport is lehetőséget kapott a vizsga letételére. A végleges számadatok, a próbavizsga kérdőíves lekérdezéssel készült tapasztalatait rögzítő tanulmány a konzorciumi partnerek szerkesztésében megjelent kötetben láttak napvilágot.[951] Az OH és az OFI közös tanulmánykötete 2016 tavaszán jelent meg[952]. Az itt olvasható beszámoló az OFI-ban 47 gyakornok és 22 mentor részvételével megvalósult projektelemet, a fejlesztő program tapasztalatait néhány kiemelt szempont mentén mutatja be[953].

2.3.1.1. A tervező munka, az előkészítés folyamata

A tervezésben a hazai és a külföldi szakirodalom tanulmányozása mellett azoknak a műhelybeszélgetéseknek a tapasztalatai adtak jó gyakorlati muníciót, amelyekre gyakorló mentorok, vezető tanárok, illetve különböző iskolák, óvodák gyakornokai bevonásával, két alkalommal került sor 2013 tavaszán. A tervezés

[950] A TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 *Pedagógusképzés támogatása* – elnevezésű kiemelt projekt részeként, *„A gyakornokok felkészítése a gyakornokokat támogató rendszerben való részvételre”* címmel a program-elem az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben az új típusú pedagógus-továbbképzések fejlesztését megvalósító alprojekt keretei között kapott helyet.

[951] A „Gyakornoki Minősítő Vizsgák” pilot projektek és a „Pedagógus jelöltek felkészítése” pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése tárgyú kutatás-fejlesztési innovációs tevékenység. Profundo Consulting Kft. – Eszterházy Károly Főiskola – Nyugat-magyarországi Egyetem konzorciuma. Budapest, 2014.

[952] Sallai (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének.*

[953] A beszámoló alapja az OFI honlapján megjelent publikáció: Simon Gabriella: *Mentorok és gyakornokok – egy tanulóév tapasztalatai,* Megjelent az OFI honlapján, 2015, 1–13. http://ofi.hu/publikacio-celcsoport/kozoktatas?page=2 (Letöltés: 2016. február 25.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 221 2019. 11. 07. 17:31:44

és a felkészülés időszakának produktumai a *szakirodalmi összefoglaló,* a *gyakornokokat támogató rendszer koncepciója* és a *gyakornokokat támogató rendszer terve,* melyek az OFI honlapján olvashatóak[954].

A résztvevő mentorjelöltek az Oktatási Hivatal 30 órás felkészítő képzésén alapozták meg, bővítették illetve tudatosították mentori kompetenciáikat, majd a program ettől kezdve az OH és az OFI gondozásában, külön tervek szerint haladt. Az OFI 10 hónapig tartó programjában egy mentor átlagosan két-három gyakornokkal vett részt. A kiválasztás szempontjai között szerepelt, hogy minden intézménytípusból és országos területi eloszlásban is arányosan legyenek közreműködő pedagógusok. Az OFI program-elemében részt vevő 22 mentor és 47 gyakornok az erre a célra fejlesztett, további 15–15 órás képzésen ismerkedett meg a program kereteivel, a megvalósítás részleteivel. Ebben a programban – a sikeres minősítő vizsgára való felkészítés mellett – egyéb szakmai célok is megfogalmazódtak. Így például a mentor és a gyakornok szakmai identitásának formálása, a mentori tevékenység tudatosítása, erősítése, valamint rendszerszerűvé és koherenssé tétele, az együttműködő tanulás, továbbá a program keretein is túlnyúló tudásmegosztás.

A program megvalósítására való fölkészülés, a szakirodalom és az oktatáspolitikai elvárások tanulmányozása során, a tervezés időszakában egyértelművé vált, hogy a mentor feladata főképpen a gyakornok támogatása a pedagógusmesterség elsajátításában, a hivatásgyakorlás, a pályaszocializáció során, valamint a pedagóguskompetenciák fejlesztése a minősítő vizsgára való felkészülés gyakorlati feladatainak megoldása révén. A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója a mentorok kompetenciáit a tudás, a képességek és az attitűdök hármasságában az M. Nádasi Mária tanulmányában[955] megfogalmazottakra alapozva tartalmazta. A *szakmai támogatás* a szaktárgyakhoz köthetően, a szakmódszertani tudás átadásában, az egyéni tanulási utak megtalálásának és támogatásának képességében jelent meg. E támogatás a minősítő vizsga előkészítésének elvárásával, mint láttuk, adott feladat volt, így az óra-/foglalkozástervezések, és -elemzések, a portfólió összeállítása és a szakmai bemutató anyag elkészítése mentén valósult meg. A mentorok révén megvalósuló *személyes támogatáshoz* szükséges kompetenciaelemek a tanácsadás területén szerzett ismeretekben jelentek meg. A mentori attitűdökkel kapcsolatban, a tervezés során rendelkezésre álló szakirodalom alapján az a szemlélet érvényesült, hogy a segítő munkához nélkülözhetetlen a mentor elkötelezettsége a pedagógusok támogatása mellett,

[954] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló;* Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés;* Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*

[955] M. Nádasi: A közoktatási mentorképzés koncepciója.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 222 2019. 11. 07. 17:31:44

a nyitottság, érzékenység mások pedagógiai tevékenységnek értelmezésére, a másik szakmai nézőpontjának megismerésére, a nézőpontváltásra, és annak elfogadása, hogy a mentor saját szakmai megújulása, nyitottsága feltétele annak, hogy mások tevékenységét támogassa. A *közösségi támogatás* céljaként az intézményi integráció elősegítése fogalmazódott meg, azért, hogy a kezdő pedagógus egy szakmai közösség részévé is válhasson.

A fejlesztő program a mentorok támogató tevékenységét a felkészítő képzés, a reflektív naplók szempontsorai, a személyes, tutori kísérő munka, a jelenléti és online kapcsolattartás révén segítette. A megvalósítás módszerei az összesen három jelenléti találkozás alkalmával és online kapcsolattartás során a megbeszélés, a közös elemzés, a reflektív visszajelzések támogatása voltak. A segítő kérdésekkel támogatott reflektív naplók résztvevői elkészítése megadott sablonok révén, a támogatási folyamat során négy alkalommal történt (Pedagógus szakmai fejlődési terv és Mentori terv, valamint Gyakornoki és Mentori reflektív naplók), melyeket a résztvevők a program online felületéről töltöttek le, majd elkészítve azt, ide töltöttek vissza.

2.3.2. A megvalósítás

2.3.2.1. A támogatás struktúrája, szemléleti keretei, az alkalmazott módszerek

A fejlesztési program közvetlenül a mentorok munkáját segítette, és az ő tevékenységeiken keresztül támogatta a gyakornokaikét. A mentorok munkáját tutorok szervezték, koordinálták, és ha szükségesnek mutatkozott, támogatást is nyújtottak számukra. Ez a működés mintául szolgált a mentoroknak a mentor-gyakornoki viszony alakításához is. A mentorokkal kialakított szakmai kapcsolatot a tutorok részéről a mellérendelő, kísérve segítő[956] viszony, az autonómiát, a szakmai személyiséget tiszteletben tartó, azt tükröző és értelmezni segítő attitűd jellemezte, melyet talán a kritikus-barát módszert[957] jellemző, elsősorban a reflektivitást facilitáló, nondirektív technikát alkalmazó kommunikációval írhatjuk le. A tutori munka a mentorok visszajelzései szerint hatékonyan támogatta a mentori feladat megfelelő ellátását.

[956] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.
[957] Simon: A kritikus-barát módszer, 47–64.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 223 2019. 11. 07. 17:31:44

2.3.2.2. A dokumentumsablonok, a jelenléti és az online tanulási környezet

A fejlesztő program vizsgára felkészítő tevékenységeit a résztvevők a már említett dokumentumsablonok (Pedagógus szakmai fejlődési terv, Mentori és Gyakornoki reflektív naplók) segítségével tervezték, valósították meg, rögzítették és reflektálták. A kitöltött dokumentumok a program során megfelelő időközönként kerültek fel a Moodle-felületre, ezt követően a szakmai dokumentáció részévé váltak[958].

2.3.2.4. A reflexiók, a reflektív gyakorlat fejlesztése

A program egyik, talán leghangsúlyosabb szakmai eleme a tudatosan végzett reflektív tevékenység támogatása volt. A reflektív naplókban a program egyes, a minősítő vizsgát előkészítő tartalmi elemeihez kapcsolódó segítő kérdések katalizálták a célzott reflektív tevékenységet. A segítő, a reflektív gondolkodást támogató kérdések a pedagógus szakmai fejlődési terv elkészítését, a rövid-, közép- és hosszú távú tervező munka megvalósulását, a tervezést követően lezajlott konkrét tevékenységek leírását, azok elemzését, a sikerek vagy kudarcok számbavételét, és esetleg a tervek, a gyakorlat újragondolását célozták. A résztvevők továbbá az egyes tevékenységeket követő megbeszéléseket, a mentor és gyakornok együttműködését, valamint a saját működésüket is reflektálták. A program, vagyis a tanév alatt – a tervező munka dokumentumain kívül – három alkalommal készültek a fenti szempontok szerint gyakornoki és mentori reflektív naplók. A reflektív naplók szempontsorait, illetve a reflektív naplók témaköreit a 16. és 17. ábra mutatja be *A kutatás mintája és a mintavételi eljárás* c. fejezet *Az adatfelvétel körülményei és az adatok rögzítése* c. alfejezetében.

2.3.2.5. Felkészülés a minősítő vizsgára

A gyakornoki munka kezdetben, az őszi időszakban a mindennapi tevékenységekről szólt (fejlődési terv, óra és/vagy foglalkozástervek készítése, megvalósítása és megbeszélése). A későbbiekben, a próba minősítő vizsga követelményeivel és a minősítési rendszerben megfogalmazott elvárásokkal összhangban, az

[958] A programra vonatkozó elemzéseket a Mentor-gyakornok pilotprogram. Zárótanulmány Singer Péter (szerk.): *Mentor-gyakornok pilotprogram. Záró – tanulmány,* 2014. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf (Letöltés: 2015. június 14.) tartalmazza. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf
A teljes, OH és OFI fejlesztő program elemzése a Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 419–491.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 224 2019. 11. 07. 17:31:44

e-portfólió, majd tavasszal a digitális bemutató elkészítése került előtérbe. A minősítő vizsgán a mentorok – az OH-beli előzetes felkészítésüket követően – elvégezték az óra- és/vagy foglalkozáslátogatásokat és értékeléseket, majd – az OH programjával újra egyesülve – a vizsgabizottságokban kaptak feladatot.

2.3.3. A minősítő vizsga és a fejlesztő program zárása

A gyakornokok minősítő vizsgáját az Oktatási Hivatal szervezte meg, ezen végül 194 fő mentorált gyakornok, valamint 122 fő mentor vett részt 2014 nyarán. A kontrollcsoporttal együtt összesen 363 gyakornok tett minősítő vizsgát. A próba-minősítő vizsga tapasztalatait 132 fő mentorált gyakornok és 111 fő mentor kísérleti csoport, valamint 138 fő gyakornok kontrollcsoport kikérdezésével rögzítették a minősítő vizsgát lebonyolító konzorciumi partnerek. A program egyik eredménye az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című dokumentum javított változatának[959] kidolgozása lett az OH részéről.

Az OFI programban mentorált, végül vizsgát tett 46 fő gyakornok közül 27-en értek el 100%-os eredményt a gyakornoki minősítő vizsgán. A próbaév tapasztalatait összegezve, a projekt kívánalmainak megfelelően, elkészültek az OFI-ban a módosítási javaslatok az oktatásirányítás, a fenntartók, az intézményvezetők számára. A program tapasztalatairól a *Gyakornoki évek – szakmai zárókonferencia* számolt be Egerben, *Mentor konferencia* zajlott az OFI szervezésében 2015 őszén, Kecskeméten[960], illetve a TÁMOP 3.1.5 *Megújuló támogatási lehetőségek a pedagógusok előmeneteli rendszerében* címmel rendezett projektzáró konferenciáján hangzottak el előadások[961], valamint a kutatási beszámolók. A kutatási eredmények közös kötetben jelentek meg[962].

[959] Wölfling Zsuzsanna: Útmutató a Pedagógusok minősítési rendszeréhez. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" című kiemelt uniós projekt keretében készült. Második, javított kiadás (é. n.). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (Letöltés, 2016. április 10.)

[960] http://ofi.hu/hir/mentori-konferenciat-rendezett-az-ofi

[961] http://ofi.hu/hir/megujulo-tamogatasi-lehetosegek-pedagogusok-elomeneteli-rendszereben-0

[962] Sallai (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 225 2019. 11. 07. 17:31:44

3. A KUTATÁS

3.1. Problémafelvetés: kutatási kérdések és hipotézisek, a hipotézisek megalapozottsága

A kutatás ismertetésekor először azokat a kérdéseket mutatom be, amelyekre a mentor-gyakornoki pilotprogramban keletkezett reflektív naplók szövegeinek tartalomelemzésével választ kerestem. A kutatási kérdések a dolgozat *„A mentori támogatás értelmezései a szakirodalomban"* c. fejezete, különösen *„A jelentős mások, a mentor mint jelentős másik"* című, a mentori attitűdöket bemutató, *„A pályakezdés problematikája – a korai pályaelhagyás okainak kutatása"* és a *„Krízis, átmenet, koherenciaérzés és identitás – a pedagógussá válás mint változás"* az identitás-módosulás során megtapasztalt krízis jeleit és *„Az identitás-változás és a koherens és rendszer-szintű támogatás területei"* az identitás módosulás és a támogatás területeit tárgyaló fejezetekben megfogalmazottakhoz igazodnak.

A kérdések a pedagógussá válás, mint az ármenetben zajló változás, az identitáskrízis megjelenése és megoldása kapcsán a koherens, rendszer szintű támogatás egyes területeihez és a hivatástudat alakulásához kapcsolódnak a program kezdetén és befejezésekor (1. és 3. kérdéscsoport). A 2. kérdéscsoport a mentori (személyes) támogatás attitűdelemeit, a hasznosnak, illetve nem támogatónak bizonyuló mentori attitűdök, illetve gyakornoki magatartás, viszonyulások ismérveit kutatják.

A kutatási kérdések bemutatását követően a kutatás hipotézisei következnek, majd ismertetem a választott kutatási paradigmát és a kutatási eszközt.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 227 2019. 11. 07. 17:31:44

A kutatási kérdéseket a három fő kutatási probléma mentén fogalmaztam meg:

Kutatási kérdések
1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?
2. Mi jellemzi az átmenetben való mentori támogatás attitűdelemeit a támogatás személyes dimenziója mentén?
3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?

9. ábra. Kutatási kérdések

Mindhárom kutatási kérdést négy alkérdés-csoport mentén, a fejlesztő program során keletkezett reflektív naplók elemzéséhez összeállított kódok szerint vizsgáltam. Végül egy összegző kérdés segítségével a gyakornoki átmenet sikeres megoldásának problémájára igyekeztem válaszolni. A következőkben a kutatási kérdéseket, hipotéziseket és a megalapozottságukat alátámasztó szakirodalmat a kutatási kérdések alcsoportjait követően, rendszerezve és részletezve mutatom be. Az 1. és 3. kérdéscsoport alkérdései – tekintettel az identitás-módosulás kezdetére és megoldására – az idői dimenziót kivéve, megegyeznek egymással.

1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?	
Kutatási kérdések	**Hipotézisek**
K1.1: Milyen jellemzői vannak a fejlesztő program kezdetén a gyakornokok **szakmai működésének?** (Szakmai dimenzió)	**H1.1:** A gyakornokok szakmai működésében – a tapasztalt sikerek mellett – jól elkülöníthetőek a problémát okozó szakmai tevékenységek mintázatai és a kezdeti bizonytalanságérzés.
K1.2: Mi jellemzi a **mentor-gyakornoki kapcsolatot** a program kezdetén? (Személyes dimenzió)	**H1.2:** A mentor és a gyakornok viszonyát a személyes, kölcsönös és intenzív kapcsolat kialakítása és fenntartása jellemzi. A mentorok emellett az egyenrangú kapcsolat kialakítására törekszenek.
K1.3: Mi jellemzi a gyakornokoknak a **kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonyát** a program elején? (Intézményi dimenzió)	**H1.3:** A kollégákkal és az intézménnyel kezdetben laza, formális kapcsolata van a gyakornokoknak.
K1.4: Mi jellemzi a gyakornokok **hivatáshoz való viszonyát** a program kezdetén?	**H1.4:** A hivatáshoz való viszony még ritkán érzékelhető kiforrottan, markánsan, inkább a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához, illetve a mentor támogató szerepéhez kapcsolódik.

10. ábra. A krízis megjelenése

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 228 2019. 11. 07. 17:31:44

A kutatási hipotézisek megalapozottsága

A fenti hipotéziseket arra alapozom, hogy a mentor-gyakornoki pilot-programban olyan koherens támogatás valósult meg, amely a gyakornokok minősítő vizsgára való felkészülésében a fenti problémák mindegyikét lehetséges kritikus elemnek tekintette, így fokozottan ügyelt a megfelelő támogatásra a kezdő pedagógusok gyakorlati sokkot követő működésében megjelenő lehetséges problémák (a szerepek közötti konfliktusok elfojtása, felmentő magyarázatok megjelenése, a konzervatív fordulat bekövetkezése, a korai kiégés, vagy pályaelhagyás jelensége) konstruktív, eredményes kezelésére[963]. A szakmai és intézményi beágyazódás támogatása az eredményes felkészítésben volt szempont[964].

A személyes dimenziókban megjelenő mentori segítség a szakirodalom alapján, jellemzően a humanisztikus segítő kapcsolat elvei szerint, tutori támogatással valósult meg. A hivatástudat változása a reflektív kérdések, illetve a szövegek elemzése során követhető nyomon. A program során háromhavonta készültek mentori és gyakornoki reflektív naplók, melyek a fenti hipotézisekben megjelenő problémákra is fókuszáltak. Így a reflektív naplók mind a mentorok, mind a gyakornokok szemszögéből is bemutatják a fenti problémák különböző időpontokban való megjelenését (Pedagógus szakmai fejlődési terv, Reflektív napló I., II., III.,). A kezdő tanár átmenetben zajló krízise például[965] Hermanowicz, Jersild, Lortie, Corcoran, Veenman, Feiman-Nemser és mtsai, Blase és Huberman munkáiban jelenik meg. A tranzíciós sokk[966] jelenségét Korthagen és Wubbels írta le, a pszichoszociális kríziselmélet beemelésében Erikson[967] elméletére támaszkodtam. A változásban megtartó nézeteket Antonovsky[968] és Keményné[969] alapján mutattam be. Az identitás-váltás, szakmai szelf alakulása és a nézetek

[963] Szivák: A kezdő pedagógus, 6.

[964] European Commission – Handbook 2010; Eisenschmidt: Implementation of Induction Year; Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.

[965] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers; Jersild: Behold the beginner; Lortie: The Robinson Crusoe model; Lortie: *Schoolteacher: A sociological study;* Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23; Feiman-Nemser: *Teacher Mentoring: A Critical Review;* Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban; Szivák: A kezdő pedagógus.

[966] Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.*

[967] Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*

[968] Lindström – Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky, 238–244.

[969] Keményné Gyimes: A mentorálás mentálhigiénás kérdései.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 229 2019. 11. 07. 17:31:45

összefüggéseit Kálmán Orsolya[970] tanulmánya, az életpálya-váltás jelenségét Ibarra[971], a tranzíció, a beavatások jelenségeit Van Gennep gondolataira[972] és Mészáros György[973] munkáira alapoztam.

A mentori támogatás – a támogatás személyes dimenziója

2. Mi jellemzi az átmenetben való mentori támogatás attitűdelemeit a támogatás személyes dimenziója mentén? (A segítő kapcsolatot jellemző attitűdök)	
Kutatási kérdések	**Hipotézisek**
K2.1: Milyen **segítő attitűdök** jelennek meg az átmenet időszakában a **mentorok** reflektív naplóiban?	**H2.1:** A mentorok reflektív naplóiban a támogató szerephez köthető attitűdök jelennek meg legmarkánsabban. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.
K2.2: Milyen **segítő attitűdök** jelennek meg az átmenet időszakában a **gyakornokok** reflektív naplóiban?	**H2.2:** A gyakornokok reflektív naplóiban azok a segítő attitűdök jelennek meg a legmarkánsabban, amelyekkel a mentor a támogató szerepet megvalósítja, és amelyekkel a gyakornokok számára modellé, valamint jelentős másik személlyé válik. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.
K2.3: Mely **gyakornoki magatartás,** attitűd **hátráltatja** a változás folyamatát a mentorok szerint?	**H2.3:** A mentorok szerint a gyakornokok esetében személyes jellemzők, a gyakornok elégtelen szakmai tudása és személyközi feszültségek hátráltatják a változás folyamatát.
K2.4: A **gyakornokok szerint** mely mentori magatartás, attitűd hátráltatja a változás folyamatát?	**H2.4:** A gyakornokok szerint a személyes kapcsolat fenntartásában, a támogató szerep megvalósításában lévő problémák hátráltatják a változás folyamatát, valamint ha a mentor nem tud modellé és jelentős másik személlyé válni.

11. ábra. A mentori támogatás – a támogatás személyes dimenziója

A kutatási hipotézisek megalapozottsága

Hipotéziseim alapjául az szolgál, hogy a pilot-tanév tervezésekor és a megvalósulás során a program a szakmai és az intézményi támogatás mellett a kapcsolatok erősítése mentén szándékozta a gyakornokok felkészülését biztosítani. A mentori támogató munka tutori segítséggel valósult meg, amely alapja az elfogadás és az

[970] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[971] Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves.
[972] Uo.
[973] Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 230 2019. 11. 07. 17:31:45

asszertív kommunikáció volt. A mentori szerepek tartalma és feladatai – a gyakornoki bizonytalanságérzést az átmenetben zajló identitás-változásként felfogva – kiegészíthetőek a tranzíció, az átmenet támogatójának szerepével. A mentori támogatás jelentőségét az a feltételezés is aláhúzza, hogy a változás folyamatát akadályozó gyakornoki attitűdök, magatartás jellemzői között is valószínűleg felfedezhetőek az átmenet sokkját jellemző mozzanatok, például az önismeret hiánya[974], az „elveszett kisgyermek"-érzés[975], az aggodalom és a bizonytalanság érzése[976], a szorongással teli intenzív tanulási szakasz[977], továbbá a frusztráció, az alkalmatlanság-érzés, a stressz és az elszigeteltség érzése[978].

Az átmenetben támogató kompetenciákat és az attitűdöket mások mellett Bateson[979], Dilts[980] és Korthagen[981] elméleteire alapozva, továbbá Csíkszentmihályi[982], Falus[983], Fűzi[984], Köcséné[985], M. Nádasi[986], Suplicz[987], Szivák[988] és Tímár[989] munkái alapján mutattam be. Lényeges, hogy az attitűdök a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek mindegyik szintjével kapcsolatban állnak, így a mentori attitűdök ezek támogatására is alkalmasak lehetnek.

A mentorálás modelljei[990], annak reflektív modellje[991], a reflektív gondolkodás és gyakorlat[992], a mentor mint támogató[993], a mentor mint jelentős másik[994],

974 Jersild: Behold the beginner.
975 Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.
976 Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika;* Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
977 Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.
978 Farrell: Surviving the transition shock, 12–19.
979 Dilts: *A Brief History of Logical Levels.*
980 Uo.
981 Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
982 Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat.*
983 Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.
984 Fűzi: A sikeres pedagógusi munka, 9–29.
985 Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
986 M. Nádasi: A közoktatási mentorképzés koncepciója.
987 Suplicz: *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel.*
988 Szivák Judit: A reflektív gondolkodás stratégiai modellje, in Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére, Eger, Líceum Kiadó, 2013, 257–279.; Szivák: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*
989 Tímár: Tantestületi légkörvizsgálat, 11–23; TISSNTE: *Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe,* 2006–2009. www.tissnte.eu (Letöltés: 2015. február 5.)
990 Major: Mentorképzés Nagy-Britanniában.
991 Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*
992 Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése;* Szivák: A reflektív gondolkodás stratégiai modellje.
993 Hobson – Sharp: Head to head, 25–42.
994 Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 – 92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 231 2019. 11. 07. 17:31:45

a professzionális támogatások feltételei[995], a kapcsolat minősége és jelentősége[996], valamint a koherens, rendszer szintű támogatások dimenziói[997] képezik a hipotézisek szakirodalmi alapját.

A krízis megoldása

3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?	
Kutatási kérdések	**Hipotézisek**
K3.1: Milyen jellemzői vannak a program befejezésekor a gyakornokok **szakmai működésének?** (Szakmai dimenzió)	**H3.1:** A gyakornokok szakmai működésében a problémát okozó szakmai tevékenységek megjelenése és a kezdeti bizonytalanságérzés észrevehetően csökken.
K3.2: Mi jellemzi a **mentor-gyakornoki kapcsolatot** a program befejezésekor? (Személyes dimenzió)	**H3.2:** A mentor és a gyakornok viszonya továbbra is személyes és kölcsönös, azonban kevésbé intenzív. A kapcsolat mindkét fél részéről egyenrangúvá válik.
K3.3: Mi jellemzi a **gyakornokoknak a kollégákhoz, az intézményhez** fűződő viszonyát a program befejezésekor? (Intézményi dimenzió)	**H3.3:** A gyakornokok kapcsolata a kollégákkal és az intézménnyel szorosabbá válik, lezajlik az intézményi beilleszkedés.
K3.4: Mi jellemzi a gyakornokok **hivatáshoz való viszonyát** a program befejezésekor?	**H.3.4:** A gyakornokok biztosabbá válnak a hivatásukban, megjelenik az elköteleződés.
Összegző kérdés	
K3.5: Melyek a gyakornoki identitás-módosulás ismérvei?	
H3.5: A négy dimenzió jelenléte (a szakmai tevékenységek feletti kontroll, a mentor és gyakornok kiegyensúlyozódó, kollegiális kapcsolata, az intézményi beágyazódás, valamint a hivatástudat fejlődése) együttesen jellemzi a gyakornokok identitás- módosulását. Az identitásmódosulás sikeressége a fenti ismérvek mindegyike eredményes teljesülésének függvénye. Aki a folyamatot sikeresen bejárja, annál eredményesebb az identitás-módosulás.	

12. ábra. A krízis megoldása

A kutatási hipotézisek megalapozottsága

A hipotéziseket a mentor-gyakornoki program támogató elemeinek dimenziói, a résztvevők reflektív naplóiban megjelenő elemek mentén és a szakirodalom alapján vélem megalapozottnak. A pályakezdő pedagógusok (szakmai) identitásának

[995] Uo.
[996] Rogers: *Valakivé válni.*
[997] Eisenschmidt: Implementation of Induction Year; Eisenschmidt: *Theoretical background of induction programmes;* Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 232 2019. 11. 07. 17:31:45

átmenetben zajló változása egymást kiegészítő magyarázataként is felfogható a pszichoszociális fejlődéselmélet leírása a fiatal felnőttkorban zajló normatív krízisről Eriksonnál[998], illetve a kezdő pedagógusok kríziseit bemutató tanulmányokban a szakmai személyiség identitás-módosulása során a bizonytalanságot tükröző ismérvek áttekintése, többek között Hermanowicz[999], Lortie[1000], Jersild[1001], Bush[1002], Veenman[1003], Imre[1004], Corcoran[1005] munkáiban.

Támpontot adtak továbbá a gyakorlathoz és a tapasztalatokhoz kötötten a szakértelem kialakulásának szakaszelméletei[1006], valamint Korthagen elmélete a szakmai személyiség pszichikus képződményeiről[1007]. A pályaszocializáció a hivatásra való megérés folyamatában[1008], a hagymahéjelméletek pedig a héjak közötti mozgáson keresztül mutatják be a jelenség egy-egy értelmezését[1009].

A szakirodalom alapján feltételeztem, hogy a pedagógussá válás lényeges feltétele, hogy a tevékenység során a sikerélmény is jelenjen meg. Létrejöjjön az erőfeszítés révén a kompetencia-érzés, a tevékenységek feletti kontroll élménye[1010] Oláh[1011], Janurik[1012], Bodoni és Kádár[1013], Kádár és Somodi[1014] munkáira alapozottan. Fontos, hogy a sikeres tevékenységek során megélhetővé váljon az autotelikus élmény, mely fokozza az én-erőt[1015].

A szakmai személyiség[1016], a hivatásszemélyiség[1017] a pedagógiai hatásrendszer, az én és a másik viszonyrendszerén keresztül, szubjektív élmények során születik, formálódik. A szakmai személyiség a szaktudás alapján, a személyes kapcsolatok és a közösségek viszonyrendszerei, és jellemzően dinamikusan változó

[998] Erikson: *A fiatal Luther és más írások.*
[999] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers.
[1000] Lortie: The Robinson Crusoe model; Lortie: *Schoolteacher: A sociological study.*
[1001] Jersild: Behold the beginner.
[1002] Bush: The formative Years.
[1003] Veenman: Perceived Problems of Beginning; Szivák, a kezdő pedagógus.
[1004] Imre: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi.
[1005] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.
[1006] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.
[1007] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[1008] Bagdy: A hivatásra nevelés, 42–55.
[1009] Korthagen – Vasalos: Levels in reflection, 47–71; Uő.: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, 1–11; Uő.: Going to the core, 529–552.
[1010] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat.*
[1011] Oláh: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.
[1012] Janurik: Áramlatélmény az iskolai, 295–320.
[1013] Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100.
[1014] Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.
[1015] Csíkszentmihályi: FLOW *Az áramlat;* Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.
[1016] Köcsé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*
[1017] Bagdy: Hivatás és személyiség, 34–42.; Uő.: A hivatásra nevelés, 42 – 55.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 233 2019. 11. 07. 17:31:45

hatások mentén alakul[1018]. Lényeges, hogy az élmény-szintű, személyes viszonyok, viszonyulások (a szakmai tevékenységekhez, a mentorhoz, a közösséghez, a hivatáshoz) a belső figyelem révén átélhetőek legyenek mind a mentor, mind a gyakornokok számára. Ez képezi a szakmai személyiség működése során a kongruens magatartás és az empátiás működésmód[1019], valamint a szakmai hatékonyság alapját. Kutatók megállapításai szerint továbbá a flow-élmény megélése a tanítási-tanulási folyamatban azért is lényeges, mert megteremti a hivatástudat, a belső motiváció és a megújulni kész pedagógus munka feltételét[1020]. Azok a hallgatók ugyanis, akik munkájuk során több flow-élményt éltek meg, nagyobb szakmai elköteleződést is mutattak[1021].

A következtetések szerint, a mentori kompetenciák attitűdelemei, és a velük szoros összefüggésben lévő kapcsolat a gyakornokokkal kulcsszerepet tölthetnek be a gyakornokok környezettel való viszonyának, szakmai működésének, kompetenciáinak, nézeteinek, szakmai önazonosságának, szakmai identitásának, elköteleződésének, vagyis szakmai személyiségének, hivatásszemélyiségének formálódásában. A mentori attitűdök a pszichikus képződményeken keresztül hatva, a gyakornokok identitás-változása és (ettől nem függetlenül) pályán maradása támogatásában különös jelentőséggel bírnak.

3.2. A kérdéseket megválaszoló vizsgálat

3.2.1. A kutatási paradigma

A társadalomtudományok területén megjelent két meghatározó koncepció értelmezési tartományát mutatja be saját kutatási megközelítése ismertetéséhez Kálmán Orsolya: a pedagógiai kutatások elméleteire is hatást gyakorló pozitivista és az értelmező paradigmát. Előbbi szerint a „világ objektív, egyértelmű, tőlünk független, általános törvényszerűségek alá esik, melyeket ok-okozati összefüggések magyarázatával ragadhatunk meg”[1022]. A másik paradigma, a kuhni megközelítés alapján,[1023] a világ „sokértelmű, konstruált, értelmezett és kontextuális”[1024],

[1018] Bugán: Pedagógia, pszichológia és társadalom, 11–34; Bagdy: Hivatás és személyiség, 34–42.
[1019] Rogers: *Valakivé válni;* Mearns – Thorne: *A személyközpontú pszichoterápia;* Schulz von Thun: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk.*
[1020] Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.
[1021] Bodoni – Kádár: Az áramlatélmény szerepe a pedagógusi pályaszocializációban, 126.
[1022] Kálmán Orsolya: *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása,* Doktori disszertáció, 2009, 78.
[1023] Uo.
[1024] Uo., 78.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 234 2019. 11. 07. 17:31:45

így a megismerési folyamat „jelentésalkotást, értelmezést, holisztikus megértést jelent”[1025]. Szabolcs Éva[1026] e gondolatkörben a kutatásmetodológia természettudományos és hermeneutikai paradigmáját különbözteti meg. Szembeállítás helyett összehasonlítja a pozitivista és az értelmező paradigmát – e gondolatmenet a kvantitatív és a kvalitatív kutatások átjárhatóságát hangsúlyozza, továbbá új tudományfilozófiát érzékel a kvalitatív megközelítésben. Választott kutatási módszeremet a továbbiakban a fenti gondolatok figyelembe vételével, az elkülönítés, a különbségek tudomásul vétele és az átjárhatóság, kombinálhatóság szemlélete mentén mutatom be.

A kutatási módszerek és metodológiai paradigmák rendszerében – Szabolcshoz hasonlóan – a természettudományos és a hermeneutikai paradigmát különbözteti meg Szokolszky Ágnes[1027] is. A kutatási stratégiák ismertetésekor a kvantitatív és a kvalitatív stratégia különbségeit a tendenciaszerűen megjelenő vonások mentén érzékelteti. A paradigmákhoz tartozó kvantitatív módszereket olyan eljárásokként határozza meg, amelyek a változók közötti viszony pontos meghatározását és statisztikai elemzését, míg a kvalitatív módszerek a jelenség egyediségét megőrző, kontextusba ágyazott leírását és megértését teszik lehetővé[1028]. A kutatási stratégia jellemzői a kvantitatív eljárások mentén az előzetesen rögzített változók vizsgálata, a hipotézistesztelés és a predikció, a nagy elemszám, a mérés és a statisztikai feldolgozás. A kvalitatív stratégia követésével viszont a kutatás tág, leíró jellegű kérdéssel indul. A jelenséget természetes körülmények között vizsgálják, a kérdések, hipotézisek és kategóriák kutatás közben merülnek föl, a következtetések induktív jellegűek. Kisebb elemszámú a minta, a kutató és a vizsgálati személy(ek) között közvetlen a kapcsolat[1029]. A két stratégia közötti eltérések bemutatása mellett a szerző az átjárhatóságot is hangsúlyozza, így felhívja a figyelmet a számszerűsítésre való törekvés megjelenésére a kvalitatív kutatásokban is. Szokolszky Ágnes a hermenutikai-fenomenológiai megközelítés hagyományai között Dilthey, Spranger, Husserl neveit említi[1030], a „csöndes metodológiai forradalmat” folyamatában az 1990-es évekre teszi, amikor a különböző tankönyvek és kézikönyvek integrálni kezdik a kvalitatív

[1025] Uo., 78.
[1026] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*
[1027] Szokolszky Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában,* Budapest, Osiris Kiadó, 2004.
[1028] Uo., 387.
[1029] Uo., 387.
[1030] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 235 2019. 11. 07. 17:31:45

metodológiai szemléletet. Öt standard bevezetésének javaslatával a kvalitatív és a kvantitatív módszerek összeegyeztethetőségét kísérli meg Howe és Eisenhart[1031] is a pedagógiai kutatások területén.

A kvalitatív metodológia Sántha Kálmán[1032] megfogalmazásában tagadja „a humán valóság külső megfigyelő általi egzakt leírhatóságát", központi kérdése „a vizsgálni kívánt valóság értelmezése, felépítése"[1033]. Sántha szintén utal a kvantitatív és a kvalitatív paradigmák között létező szembenállásra, ám megjegyzi, hogy a nézeteltérések az eddig tárgyaltaknál korábbiak. A polémia kibontakozását az 1970-es évekre teszi, amikor a kvalitatív felfogás amiatt az előnye miatt kezdett a bonyolult pedagógiai jelenségek feltárására alkalmasabbnak tűnni, mert képes az interakciót és a reflexió lehetőségét biztosítani a kutató és a vizsgálati személy között[1034]. A vita gyökereinek ismertetésekor a filozófiai háttér, a megismerhetőségről, a világkonstruálásról vallott nézetek bemutatására is vállalkozik a szerző. Wrightra (1974) hivatkozva Arisztotelész és Galilei tudományfilozófiai, természettudományi koncepciójának eltéréséből indul ki[1035], és a kutatások nemzetközi fejlődését áttekintve ismerteti a szociológia, a pszichológia és a pedagógia múlt század elején tapasztalt helyzetét. A kvalitatív kutatások kezdetét az első pedagóguskutatásokhoz köti: Kratz 1896-os vizsgálatához, amelyben a kutató a jó és sikeres pedagógusok tulajdonságlistáit értelmezte, illetve Hart kutatásához az 1930-as évekből, mely során a kedvelt és hatékony tanárok tulajdonságait igyekeztek összegyűjteni[1036]. A kvalitatív kutatás hazai gyökereinek bemutatáskor a hermeneutikai irányzat neveléstudományi hasznosításában Nahalka (2002), Sántha (2006) és Zrinszky (2001) munkáit említi. A kvalitatív elméletek és kutatás módszertani elvek kimunkálásában és használatában Gelencsér (2003), Golnhofer (2001), Golnhofer és Nahalka (2001), Huszár (2005), Kormos és Csizér (2005), Sántha (2004), Seidman (2002), Szabolcs (2001), Szivák (2002, 2003), Szokolszky (2004) és Vámos (2003) munkáit tekinti mérföldkőnek, de a sor a teljesség igénye nélkül folytatható Bárdossy és Dudás (2011), Vámos Ágnes (2011), Kálmán (2013), Szivák (2014), Fűzi (2015) későbbiekben zajló kutatásaival, a kvalitatív kutatási módszereket bemutató tanulmányaival,

[1031] Kenneth Howe – Margaret Eisenhart: Standards for Qualitative (and Quantitative) Research: A Prolegomenon, *Educational Researcher,* Vol. 19, No 4, 1990, 2–9. http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Howe_Eisenhart_Stds_in_Qual_Quant_Research.pdf (Letöltés: 2017. február 28.)

[1032] Sántha Kálmán: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába,* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2009.

[1033] Uo., 18.

[1034] Uo., 20.

[1035] Uo., 11.

[1036] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 236 2019. 11. 07. 17:31:45

monográfiáival. Sántha következtetései szerint a kvalitatív vizsgálati módszer megpróbálja a minimálisra csökkenteni a kutatások torzító hatását, miközben a problémák minél alaposabb feltárására törekszik[1037]. A 2000-es éveket a kvalitatív szakirodalom megjelenésével a szerző a konszolidáció időszakának tekinti, és a kvalitatív – kvantitatív módszerkombináció megjelenését prognosztizálja. Számos fontos tanulmány megjelenését mozdították elő a kvalitatív jellegű nézetkutatások – az ELTE BTK Neveléstudományi munkacsoportja e témában zajlott kutatásának eredményeit például az Iskolakultúra című folyóirat, 2003/5. száma ismerteti.

A két paradigma kombinált alkalmazásának lehetséges előnyeire hívja fel a figyelmet Ehmann Bea is, amikor a pozitivista alapokat megjelenítő, statisztikai elemzésekre építő kvantitatív kutatások mellett a 20. században a minőségi elemzéseket hangsúlyozó paradigma létrejöttét mutatja be[1038]. A pozitivista és az etnografikus vagy kvailtatív kutatási metodológiáról mint kétféle kutatási tradícióról ír Nahalka István a nevelési nézetek kutatását bevezető tanulmányában[1039]. Nahalka nem érzékeli határozottan a két kutatási megközelítés eltérő mivoltát, így a megkülönböztetésüket nem is tekinti relevánsnak. Szerinte ezért hamis alternatívákat jelent a két nagy csoport megalkotása és szembeállítása egymással. A kutatásban szereplő tárgyak, jelenségek számszerűsítése lényeges sajátosságuk alapján és a kategorizálás (szimbólumok hozzárendelése valamihez) a szerző értelmezésében ugyanis logikai szempontból nem mutat különbséget, hiszen a hozzárendelés jelensége minden kutatásban közös vonásként jelenik meg. Nahalka a különbséget három vonásban: a kutatásban feltett kérdésben, az általánosíthatóságban és a kutatás során létrejött tudás adaptivitásban látja, mely utóbbi legalább a személyben, a kutatóban előidéz valamilyen változást. Ez a változás a tapasztalati világ jelenségeinek magyarázata és előrejelzése, valamint a kommunikáció és a cselekvések irányítása lehet[1040]. Nahalka ezért inkább az induktív empirista és a konstruktivista megközelítés mentén tudja a különbség megtételének szándékát értelmezni, így megközelítésében bármelyik paradigmán belül létrejöhet kvalitatív vagy kvantitatív kutatás is. A szerző véleménye szerint tehát nem alakult ki a kutatás új paradigmája a kvalitatív kutatásokkal, hanem a nem objektivista kutatásmetodika alakulását segítették az etnográfiai és antropológiai kutatások, melyek legnagyobb hatása a módszerek kimunkálásában érzékelhető[1041]. Earl Babbie a kvalitatív terepkutatásokkal kapcsolatban

[1037] Uo., 19.
[1038] Ehmann Bea: *A szöveg mélyén,* Budapest, Új Mandátum, 2002.
[1039] Nahalka: A nevelési nézetek kutatása, 69–75.
[1040] Uo., 73.
[1041] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 237 2019. 11. 07. 17:31:45

azt hangsúlyozza, hogy azokban nem pusztán az adatgyűjtési tevékenység jelenik meg[1042], hanem egy elméletalkotási folyamat is, indukció és dedukció folyamatos váltakozása. Bruner (2004) hívja fel a figyelmet arra, hogy a kvalitatív (narratív) megismerés a valóság konstrukciója is, ugyanis „a valóság általunk konstruált"[1043].

A kutatásokban a kvalitatív-kvantitatív, induktív-deduktív folyamatok szembeállításának törekvéseit követően végül létrejöttek a stratégiák egymás mellett élésének különböző integrált modelljei is. Ilyen a kétfázisú modell, mely során a kutatás *különböző fázisaiban* jelenik meg a kvalitatív és a kvantitatív megközelítés. A kvalitatív módszerek a hipotézis megalkotását, a kvantitatív eljárások a hipotézisek vizsgálatát teszik lehetővé[1044]. A domináns-kevésbé domináns, vagy „főmódszer-almódszer" modell szerint egy fő kutatási paradigmán belül jelenik meg egy alternatív paradigma[1045]. A harmadik a metodológiai kombináció modellje, melyben minden kutatási lépésnél másik módszer, paradigma érvényesülhet[1046]. Ennek alapján mutatja be Kálmán Orsolya a legújabb kutatási paradigmákról szóló összegzések szerinti öt fő társadalomtudományi kutatási kategóriát: a pozitivista, posztpozitivista, a kritikai elméletre támaszkodó, a konstruktivista és a részvételközpontú paradigmát[1047].

3.2.2. A kutatás módszere, eszköze

3.2.2.1. A kutatási megközelítés: a tartalomelemzés

Krippendorf *meghatározása* szerint (1980) a tartalomelemzés „adatokból az adatok összefüggésrendszerére levonható érvényes, megismételhető következtetéseket fogalmaz meg"[1048]. Antal nyíltan ki nem mondott, rejtett üzenetek vizsgálatára csiszolja a meghatározást, mely üzenetek kódolással megállapíthatóak[1049]. Babbie a tartalomelemzést rögzített emberi kommunikációk tanulmányozásaként definiálja[1050]. Szokolszky egyrészt a manifeszt formában kimondott tartalmak szisztematikus kvantitatív (mennyiségi) elemző eljárásának tartja

[1042] Earl Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata,* Budapest, Balassi Könyvkiadó, 2001.
[1043] Sántha: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába,* 19.
[1044] Uo.
[1045] Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában;* Kálmán: *A hallgatók tanulási sajátosságai;* Sántha: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.*
[1046] Kálmán: *A hallgatók tanulási sajátosságai,* 80.
[1047] Kálmán Orsolya: *A hallgatók tanulási sajátosságai,* 80.
[1048] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában,* 332.
[1049] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*
[1050] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata,* 352.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 238 2019. 11. 07. 17:31:46

a tartalomelemzést. Másrészt az idők során kialakult kvalitatív eljárásnak is, amennyiben az a rejtett tartalmak és mintázatok felfejtését jelenti, mely folyamat során a kutató a szöveg írójának szándékairól, motivációjáról, vagy a szövegben megjelenő tendenciákról kíván következtetést levonni[1051].

A tartalomelemzés a Colorado State University munkatársai szerint szavak, illetve fogalmak szövegekben, vagy szövegrészletekben való jelenlétének meghatározására szolgáló vizsgálati eszköz. A kutatók ezeknek a szövegekben megjelenő szavaknak, fogalmaknak a jelenlétét, jelentését és kapcsolatait kvantifikálják és elemzik, majd következtetéseket vonnak le azok üzeneteit illetően a szöveggel, a szerzővel, a közönséggel (olvasókkal), vagy akár a kulturális, időbeli jellemzőkkel kapcsolatban, mely utóbbiaknak ezek a szövegek egyébként a részei is[1052]. A szövegek, tartalomelemzésre alkalmas források közé tartoznak a könyvek, könyvfejezetek, esszék, interjúk, megbeszélések, újságcímek és cikkek, történelmi dokumentumok, beszédek, beszélgetések, online vagy nyomtatott hirdetések, színházi előadások, informális beszélgetések, törvények, alkotmányok, honlapok, vagy a kommunikatív nyelv bármely egyéb megjelenési formái: üdvözlőlapok, publikációk, tankönyvek is[1053].

Ehmann nyomán Szokolszky a 17. századra teszi az *első dokumentált* tartalomelemzést, mely során egy pietista zsoltárgyűjtemény vizsgálatát végezték el Svédországban[1054]. Babbie az egyik legkorábbi tartalomelemzési kutatásként Ida Wells (1891) munkáját említi, akinek szülei rabszolgák voltak, és ezzel a ténnyel összefüggésben, választott témájának kutatási módszere újságcikkek meghatározott célú áttanulmányozása volt[1055]. A tartalomelemzés története mások szerint a 19. századi kvantitatív, mennyiségi alapú hírlapelemzésekig nyúlik vissza.

[1051] Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában.*

[1052] A Colorado State University 1992 óta működő, nyílt hozzáférésű (open access) oktatási környezete Writing Center elnevezésű, oktatói oldalán mutatja be a tartalomelemzés jellemzőit és típusait. A honlapot a Colorado State University kutatói csoportja készítette, és Mike Palmquist professzor gondozza. Az oldallal kapcsolatos hivatkozás – szerzői jogokkal védett és javasolt – módja a következő: „Carol Busch, Paul S. De Maret, Teresa Flynn, Rachel Kellum, Sheri Le, Brad Meyers, Matt Saunders, Robert White, and Mike Palmquist (1994 - 2012). Content Analysis. Writing@CSU. Colorado State University. Available at https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=61)", ezért első hivatkozásomban ezt a módozatot követtem. A továbbiakban a stíluslap szerinti jelölést követem.

[1053] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata; Szokolszky: Kutatómunka a pszichológiában;* Carol Busch – Paul S. De Maret – Teresa Flynn – Rachel Kellum – Sheri Le – Brad Meyers – Matt Saunders – Robert White – Mike Palmquist: *Content Analysis,* Writing@CSU, Colorado State University, 1994–2012. https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=61 (Letöltés: 2017. április 15.)

[1054] Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában.*

[1055] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 239 2019. 11. 07. 17:31:46

A második világháború során zajlott propaganda-analízis mutatott rá, hogy az objektív elemzés, a mennyiségi jelzőszámok önmagukban nehezen értelmezhetőek[1056].

Az *eljárás módját* tekintve, az 1940-es évek előtt vagy manuálisan, vagy lassú, lyukkártyás számítógépek segítségével végeztek tartalomelemzést – esetenként több száz lyukkártya felhasználásával –, a hangsúlyt a szavak, kifejezések megjelenésének gyakoriságára helyezték. Tartalomelemző szótárak kidolgozásának segítségével folyt az első kategorizálás a szövegekben, mely nagy szövegkorpuszok elemzését tette lehetővé[1057]. Az emberi tévedés lehetősége, illetve az időigényesség miatt hosszabb szövegek esetében ez az eljárás nem bizonyult észszerűnek. 1950-es évek közepén ezért a kutatók olyan kifinomultabb módszereket kezdtek alkalmazni, melyek az előfordulási gyakoriságon felül a fogalmi kapcsolatokat is figyelembe vették[1058]. A számítógépek elterjedése tette lehetővé az 1960-as évektől az adatok elemzésének gépesítését. A tartalomelemzés ma a mentális modelleket és nyelvi megjelenési formáikat affektív, kognitív, társadalmi, kulturális és történeti értelemben is tudja vizsgálni[1059]. Mivel bármely (írott vagy más módon rögzített) szöveg tartalma elemezhető, kutatási eljárásként a tartalomelemzés a legkülönbözőbb területeken (például marketing, média, irodalom, szociológia, politológia) alkalmazható[1060].

Babbie[1061], illetve Szabolcs[1062] a tartalomelemzést további lépéseket igénylő, de alapvetően kétlépcsős folyamatként határozza meg:

1. A szövegek adatokká alakítása kódolással. A kódolás Babbie szerint „az a művelet, amellyel a nyers adatokat standardizált formába alakítjuk át”[1063]. Ennek során a szövegeket kisebb, könnyen kezelhető kategóriákra szükséges bontani (pl. szavak, kifejezések, mondatok, témák).

[1056] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában;* Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában.*
[1057] Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában.*
[1058] Busch – De Maret – Flynn – Kellum – Le – Meyers – Saunders – White – Palmquist: *Content Analysis.*
[1059] Uo.
[1060] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.*
[1061] Uo.
[1062] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*
[1063] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata,* 357.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 240 2019. 11. 07. 17:31:46

2. Értelmező – magyarázó műveletek elvégzése a következtetések levonására[1064]. A vizsgálat a tartalomelemzés valamely módszerével (fogalmi elemzés vagy kapcsolati elemzés) hajtható végre[1065].

A *pedagógiai* tárgyú *alkalmazások* először a tankönyvek értékválasztásának kimutatását célozták meg[1066]. Hazánkban a pedagógiai kutatás területén a nevelés és oktatás terveinek vizsgálatában alkalmazták a tartalomelemzésben rejlő lehetőségeket Golnhofer Erzsébet és Nádasi Mária[1067]. Szabolcs továbbá Falus Iván és Kotschy Beáta (1983), valamint Julia Wrigley (1989) kutatásait említi, mely utóbbi vizsgálat azért jelentős, mert a részletesebb kategóriarendszer felállítása már kvantifikálható következtetések levonását is lehetővé tette az adatokból. A tartalomelemzés *erősségei* között említi Babbie, hogy hosszú időszakok alatt lezajló események vizsgálatát teszi lehetővé, nem jár beavatkozással, és bizonyos kutatási módszereknél könnyebben javítható az adatok kódolása. Hátránya, hogy csak rögzített kommunikáció elemzése lehetséges, de a megbízhatóság növelhető a rögzített anyagok kódolásának megismételhetőségével[1068].

3.2.2.2. A fogalmi elemzés

A tartalomelemzés két típusát tárgyalják Busch és mtsai[1069]. Ezek a fogalmi elemzés (conceptual analysis) és a kapcsolati elemzés (relational analysis). A fogalmi elemzést sokan hagyományosan a tartalmi elemzéssel azonosítják. A fogalmi elemzés szövegben meghatározott fogalmak vizsgálatát, vagyis azok *jelenlétének* megállapítását és előfordulásuk *gyakoriságának* meghatározását jelenti. A fogalmi elemzéshez hasonlóan a kapcsolati tartalomelemzés is egy adott szövegben jelen lévő fogalmak feltárásával kezdődik, azonban ez az elemzés – a puszta jelenlét kimutatásán túl – feltárja az azonosított fogalmak közötti, jelentéssel bíró kapcsolatokat is. Az elemzés tulajdonképpen a fogalmak közti összefüggést, összefüggéseket tárja föl a kapcsolati elemzés esetében[1070].

A fentiek figyelembevételével kutatási megközelítésem az értelmező paradigma alapján kvalitatív kutatás, fogalmi elemzés, mely – az átjárhatóság szempontja szerint – az adatok számszerűsítését is magában foglalja, ezért kétfázisú,

[1064] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*
[1065] Busch – De Maret – Flynn – Kellum – Le – Meyers – Saunders – White – Palmquist: *Content Analysis.*
[1066] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*
[1067] Uo.
[1068] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.*
[1069] Busch – De Maret – Flynn – Kellum – Le – Meyers – Saunders – White – Palmquist: *Content Analysis.*
[1070] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 241 2019. 11. 07. 17:31:46

integrált modellként értelmezem. A program ideje alatt megvalósult a folyamatkövetés is. Választott kutatási eszközöm a tartalomelemzésben belül fogalmi elemzés, mely jelentésének megfelelően meghatározott fogalmak vizsgálatát, azok jelenlétének ellenőrzését és előfordulásuk gyakoriságának meghatározását jelentő elemzés. A vizsgálat során feltárt fogalmak explicit (világosan kimondott) és implicit (rejtett, közvetett) fogalmak lehetnek. Az általam választott elemzés explicit fogalmak fogalmi elemzése a Mentor-gyakornok pilot-program során keletkezett reflektív naplókban. Kutatásomban a fogalmi elemzés Busch és mtsai[1071] által javasolt lépéseit követtem, és ennek megfelelően mutatom be annak menetét.

3.2.3. A kutatás menete és lépései

3.2.3.1. A kutatás mintája és a mintavételi eljárás

A kutatás alapját az OFI fejlesztő programja során elkészült mentori és gyakornoki reflektív naplók szövegei képezik, melyeket az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Főigazgatója és az Oktatási Hivatal elnöke előzetes engedélyével vizsgálhattam.

1. A minta
A projekt prioritásainak megfelelően, a résztvevők toborzásának feltételei szerint a fejlesztő programba

- egy intézményben dolgozó mentor-gyakornok párok jelentkezhettek,
- a mentor és a gyakornok különböző szakos tanárok is lehettek,
- egy mentorhoz több gyakornok is kapcsolódhatott (az alapsokaság[1072]) alapján).

2. A résztvevők száma
A fejlesztő programban részt vevő gyakornokok száma a program kezdetére 47 fő, a mentorok száma 22 fő lett, ez megközelíti a lehetséges 50 fő gyakornoki létszámot. Mivel egy mentor több gyakornokkal is jelentkezett a programba, az egy mentor-egy gyakornok pár képezte a legkisebb egységet. Az egy mentorhoz tartozó gyakornokok legmagasabb száma 4 fő volt.

[1071] Uo.
[1072] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 242 2019. 11. 07. 17:31:46

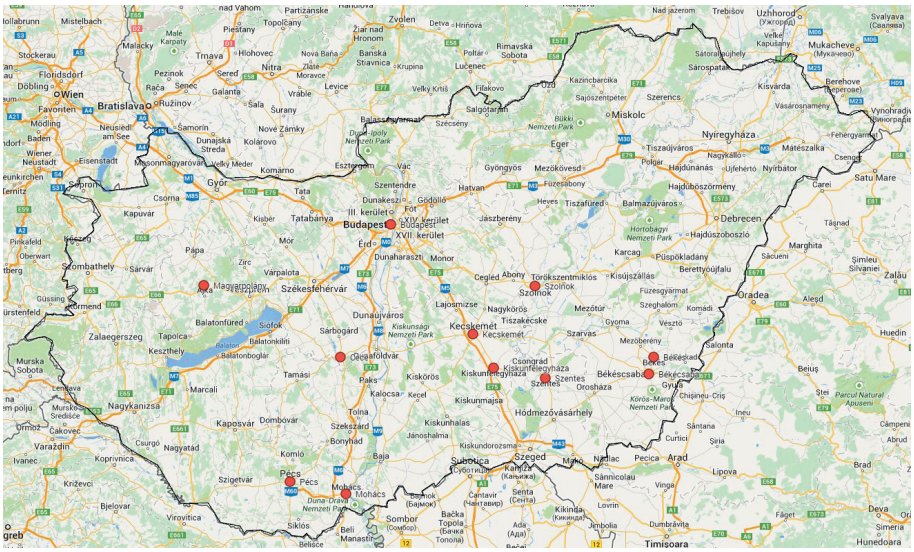
Mentor		**Gyakornok**	
Óvodapedagógus	4 fő	Óvodapedagógus	10 fő
Tanító	7 fő	Tanító	9 fő
Tanár	3 fő	Tanár	11 fő
Középiskolai tanár	8 fő	Középiskolai tanár	17 fő
Összesen	*22 fő mentor*	*Összesen*	*47 fő gyakornok*
Középiskolák intézménytípus szerinti megoszlása		**Mentor**	**Gyakornok**
– szakiskola	1	1 fő	2 fő
– szakiskola és speciális szakiskolai kollégium	1	1 fő	1 fő
– szakiskola és szakközépiskola	3	3 fő	5 fő
– szakközépiskola	1	1 fő	4 fő
– gimnázium	2	2 fő	5 fő
Összesen	7	8 fő	17 fő
Összesen	*22 fő mentor*	*Összesen*	*47 fő gyakornok*
Mentor és gyakornok résztvevők			
1 gyakornokkal		4 fő	4 fő
2 gyakornokkal		13 fő	26 fő
3 gyakornokkal		3 fő	9 fő
4 gyakornokkal		2 fő	8 fő
Összesen		*22 fő mentor*	*47 fő gyakornok*

13. ábra. A résztvevők megoszlása a végzettség, a középiskolák típusa és a mentor-gyakornok párok alapján (Forrás: OFI, TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt, a Mentor-gyakornok pilotprogram adatai alapján)

3. Földrajzi elhelyezkedés

A fejlesztő program célkitűzései szerint lehetőleg minél nagyobb földrajzi területet fedett le a résztvevők intézmény szerinti földrajzi megoszlása, ez az alábbi ábrán látható.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 243 2019. 11. 07. 17:31:46



14. ábra. a résztvevők intézmény szerinti földrajzi megoszlása (Forrás: OFI, TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt, Mentor-gyakornok pilotprogram)

4. Intézményi megoszlás

Az érdeklődők közül 22 intézményt választott ki az OFI (minden mentor más intézményt képviselt). Budapestet 10, városi intézményt szintén 10, és további két kistelepülés intézményét reprezentálták a résztvevők. Négy óvoda, 10 általános iskola és 8 középiskola került a programba.

5. A fejlesztő program időtartama

A program 2013 novembere és 2014 szeptembere között zajlott. A toborzás 2013 augusztusában kezdődött, a hivatalos megnyitót 2013 novemberében tartották a konzorciumi résztvevők. A részt vevő gyakornokok 2014 júliusában tettek pilot minősítő vizsgát. 2014 szeptemberében, a záró konferenciával fejeződött be a program, így egészében mintegy 11 hónapig tartott.

6. A vizsgált időszak

A vizsgált időszak a fejlesztő program megkezdését követő 9 hónap, a III., utolsó reflektív naplók beérkezéséig (2013. november – 2014. július).

7. A minősítő vizsga

Az OFI mentor-gyakornok fejlesztő programja segítségével felkészült 46 gyakornok tett – a programba jelentkező, és az OH támogatásával felkészített többi

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 244 2019. 11. 07. 17:31:47

résztvevővel és a kontroll-csoporttal együtt – pilot minősítő vizsgát[1073]. A minősítő vizsga számszerűsíthető eredményeit az Oktatási Hivatal dolgozta fel és tette közzé.

8. A minta egyéb jellemzői

A programban részt vevő pedagógusok és a vizsgálat alapsokasága igen változatos mentor-gyakornok párokat, előképzettségeket, szakmai és egyéb korábbi, vagy egyidejű tapasztalatokat mutatott[1074]. A gyakornokok számos megelőző tapasztalatot követően kerültek a pályára. A kiválasztás során (ahogyan az intézményi alkalmazásuk során sem) ez nem jelentkezett szempontként, a pályázat kiírói nem törekedtek a homogenitásra. A minta ilyen értelmű heterogenitása a jelen (akkori) pedagógus populáció helyzetének egyfajta, rendkívül kis mintára érvényes, de informatív keresztmetszetének, látleletének is tekinthető.

A pilotprogramban részt vevő mentorok és gyakornokok közül 16 mentor-gyakornok pár – a kiválasztás szempontjainak megfelelően – nem képviselt azonos szakokat. A tapasztalatokra, az itt felmerült problémákra, a megoldás módjaira, a résztvevői javaslatokra elemzésemben visszatérek. Az óvodapedagógusokat és a középiskolai tanárokat kivéve, az általános iskolákban tanító pedagógusok esetében létrejöttek végzettség szerint is eltérő párok – ez az adat a nem azonos szakos párok csoportjában is megjelent már – (2 fő mentor és 3 fő gyakornok). Tanár végzettségű, illetve tanító mentornak így tanító illetve tanár gyakornoka is lehetett. Hat napközis tanár vett részt a programban, ők a nem azonos szakos csoportban szintén megjelentek. A résztvevők közül egyik mentor sem volt mentor szakirányú képzésben képzett. Egyharmaduknak volt már korábban mentori tapasztalata, legtöbbször hallgatók felsőoktatási gyakorlatának vezetése során. Két mentor határozta el a fejlesztő program hatására, hogy mentor szakirányú képzésre jelentkezik, egyikük még a program futamideje alatt be is adta jelentkezését. A program indulásakor a résztvevők 15-15 órás felkészítő képzésen vettek részt, amely nyilvánvalóan nem lehetett egyenértékű a szakirányú képzésekkel, inkább az érzékenyítést, kontextusba helyezést szolgálta. (A mentorok továbbá az OH 30 órás felkészítő képzésén is részt vettek.)

A gyakornokok nem mindegyike volt pályakezdő. A rendelet és a pilot minősítő vizsga feltételeinek értelmében mind az 1., mind a 2. évüket megkezdő

[1073] Egy fő 2014 áprilisában felmondott a munkahelyén, így bár a programban értékelhető gyakornoki naplókat töltött fel, minősítő vizsgát nem tett.

[1074] Az itt következő sajátosságok mindegyike a reflektív naplókban fellelhető adatokon, résztvevői említéseken alapul. A program közreműködői maguk tértek ki ezekre a körülményekre. Úgy ítélték meg, hogy a szempontok megjelenítése számukra is szakmai fejlődésük jobb megértését szolgálta. Közreadásuk anonimizált, és a vizsgálat mintájának bemutatása mellett a mentorok és a pályakezdők lehetséges, életszerű helyzetének jobb megértéséhez is adalékul szolgálhat.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 245 2019. 11. 07. 17:31:47

gyakornokok is vállalkozhattak a minősítő vizsgára (15 fő indította közülük a második tanévét). Többen pedagógus szakmai tevékenységüket a diploma megszerzése után meg sem kezdve tértek vissza a pályára, mind a pályakezdők, mind a második éve tanítók közül is (13 fő). A legtöbb, más pályán eltöltött idő 7 év volt. Néhány gyakornokot félállásban foglalkoztatott az intézménye, ők időközben más munkakörben is dolgoztak. Esetükben olykor az elhivatottság kérdése külön is felmerült (4 fő, nem mind félállásban). A nem pályakezdők közül a programot megelőzően már volt, aki fontolgatta a pályaelhagyást, előfordult, hogy igen sikertelen kezdő évet zártak. Esetükben megtartó erejűnek, a fejlődést elősegítő lehetőségnek bizonyult a mentor támogatásával folytatott munka. Részt vett a programban olyan pedagógus is, aki eredetileg külföldön szerzett diplomát, vagy az őt alkalmazó intézmény tanulója volt korábban. Néhányan úgynevezett „elit" intézményben végezték összefüggő szakmai gyakorlatukat, majd szakiskolában kezdtek tanítani – kezdőként szerzett élményeiket jelentősen befolyásolta az intézmények különbsége. Négy kollégát a megfelelő évfolyamokon napköziben foglalkoztattak tanító, illetve tanár végzettséggel, mentoruk egy esetben sem volt napközis tanár. Egy gyakornok az anyaintézményébe ment vissza tanítani, mentora egykori tanára volt – az ő szocializációs folyamata ezért részben különbözött a többi gyakornokétól.

A legtöbb „rendhagyó" elem egy gyakornoknál fordult elő: a diplomaszerzést követően csak 1 év elteltével kezdett el tanítani, nem azonos szakon végett a mentorával, félállásban foglalkoztatta az intézmény, és emellett másik állásban is dolgozott[1075]. A szakiskolákban tanítók közül 2 pedagógus oktató nem végzett tanár szakot, de ez irányú tanulmányait megkezdte, illetve jelentkezett a megfelelő képzésre. A programban szerepelt olyan küldő intézmény is, ahol a gyakornok 2 év alatt a hetedik pedagógus volt ugyanazon az álláshelyen. Két mentor két gyakornoka dolgozott nem azonos épületben, ezért „földrajzi" akadályokat is leküzdve tudták kapcsolatukat intenzíven működtetni.

Nem pályakezdő	Nem azonos szak	Nem azonos végzettség	Napközi	Félállás, más elfoglaltság is
15 fő, gyakornok	16 pár	2 fő mentor, 3 fő gyakornok	6 fő, gyakornok	4 fő, gyakornok

15.ábra. A minta eltérések szerinti megoszlása (Forrás: OFI, TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt, a Mentor-gyakornok pilotprogram adatai alapján)

[1075] 1.25 kódszámmal

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 246 2019. 11. 07. 17:31:47

9. A reflektív naplók száma, számadatok

A Pedagógus szakmai fejlődési tervvel és a Mentori tervvel együtt – melyek szintén tartalmaztak reflektív elemeket – minden résztvevő négy alkalommal töltött fel a fejlesztő program online működő Moodle felületére megfelelő sablonban rögzített, szabad szöveges válaszokat lehetővé tevő reflektív naplókat. A naplók a program egyes kiemelt, a minősítő vizsgára felkészítő fejlesztési céljaival és a felkészülés tervezett lezárása időpontjával összhangban hangsúlyoztak egy-egy fejlesztési területet. Ezek a területek novemberben a fejlődési tervek, januárban az óra és/vagy foglalkozástervek voltak, áprilisban még szintén az óra és/vagy foglalkozástervek, valamint a portfólió készítés, júliusban pedig a felkészülés a minősítő vizsgára, az elektronikus bemutató megalkotása. Ez 69 résztvevő esetében összesen 276 darab dokumentumot jelentett. 3 alkalommal 1-1 résztvevő felmondás okán nem, vagy tévesen töltött fel naplót, ezeket a kódolás alkalmával nem értékeltem. A program befejezésére elemezhető adatok keletkeztek két esetben így is: az áprilisban feltöltött naplókat kódoltam a program befejezéséhez. Ahol a kollégák tévesen, vagy nem szolgáltattak adatot, az értékeket 0-nak vettem. Így összesen 273 dokumentum keletkezett[1076]. Az egyes naplók terjedelmét átlagosan 20 oldalban meghatározva, körülbelül 5500 oldalnyi szöveg – többszöri, alapos és vissza-visszatérő elolvasással zajló – vizsgálata zajlott. Az Excel táblákban a vizsgált 64 kód alapján közel 10000 adat gyűlt össze, valamint külön Excel táblában szerepelnek a résztvevők naplóinak az egyes kódok és a keletkezési idő szerinti idézetei.

10. Az adatfelvétel körülményei és az adatok rögzítése

A rögzített mintavétel a minta összes reflektív naplóját jelenti, különös tekintettel azok *nem* óra és/vagy foglalkozásterveinek, és ezek kiegészítő anyagainak bemutatására. A statisztikai elemszám – a gyakornokok számához igazodóan – végig 47. A mentori naplókat is elemeztem, azonban – mivel ezek a gyakornokok működésére vonatkoztak – különálló statisztikai elemzésük nem látszott indokoltnak. Az *egyes gyakornok-mentor párok* működésének, együttműködésének, szakmai fejlődésüknek a kódkategóriák szerinti kimutatására a kódolás során elkészült Excel táblák alkalmasak, ez későbbi elemzés tárgyát képezheti.

A kvalitatív kutatásokra jellemző induktivitásnak megfelelően, az adatok és az elmélet interaktív viszonyban álltak egymással. A programra való felkészülés 2013 februárjában kezdődött egy mentori és egy gyakornoki műhelymunka lebonyolításával és tapasztalatainak rögzítésével, melyek a terepen dolgozó

[1076] Egy gyakornok kolléga áprilisban felmondott a munkahelyén, így kilépett a programból, egy gyakornok esetében a mentor a program befejezésekor üres dokumentumot, egy gyakornok a program befejezésekor egy korábbi naplóját töltötte föl a felületre.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 247 2019. 11. 07. 17:31:47

pedagógusok, pedagógusjelöltek helyzetének, javaslatainak kis mintás felmérését, az előkészítő munkálatok alapjainak lefektetését célozták. A szakirodalmi adatok alapján való felkészülés 2013 tavaszától 2014 júliusáig tartott[1077], a támogató rendszer koncepciója[1078] és a munkaterv[1079] 2013 júliusában, a 2x15 órás felkészítő képzés szakmai anyagai ugyanazon év szeptember-októberében készültek el. A résztvevőket reflektív naplóik létrehozásában az egyes elemekhez tartozó szempontsor segítette, mely részben szakirodalmi alapokon nyugszik[1080]. A gyakornoki és mentori reflektív naplók szempontsorait a beadás időpontjához igazítottan a 16. sz. ábra, illetve a reflektív naplók témaköreit, különös tekintettel a reflektív elemekre, a 17. sz. ábra mutatja be. A beérkezett reflektív naplók olvasása és egyidejű elemzése, illetve a kialakult benyomásokat rögzítő beszámolók készítése a TÁMOP projekt-elem, a fejlesztő program során folyamatosan zajlott[1081] [1082].

Mint az alábbi összefoglaló táblázatokból is látható (16. és 17. ábra), a résztvevők gondolkodását a naplók témakörei, reflektív szempontsora egy-egy tárgykör mentén igyekeztek egy-egy témára fókuszáltatni. Ez a szerkezet a szakmai működés, a minősítő vizsgára való felkészülés támogatása mellett, az egyes napló-elemek mentén a több szempontú, még inkább strukturált vizsgálatot is lehetővé teszi. Ilyen szempontok például a tervezés, a megvalósítás, a gyakornokok (saját) működésének, valamint a mentor-gyakornoki kapcsolat, a mentori szerep megvalósulásának reflektálása. A pilotprogram befejezése után, a másodkutatás kutatási koncepciójának kialakítását követően zajlott a reflektív naplók tüzetes újraolvasása, mely során azt tapasztaltam, hogy a résztvevők nem mindig követték szorosan a naplók gondolatmenetét, szempontjait, és olykor nem vették figyelembe az egyes elemek műfaját. A tevékenységekről készült jegyzőkönyvek így például reflektív elemeket is tartalmaztak, a kapcsolatra vonatkozó szempontok mentén olykor a gyakornok – vagy a mentor – saját működésének leírását lehetett felfedezni, és nem a kapcsolat reflektálása zajlott. Azonos jelenségek benyomásai, elemzése sem mindig váltak láthatóvá a gyakornok és a vele dolgozó mentor reflektív naplóiban, de olykor rátekinthettem a tapasztalatok gyakornoki és mentori nézőpontokat megjelenítő – vagy éppen nem feltáró – bemutatására, elemzésére is. Utóbbi esetekben informatív jelleggel bírhat a hiány is, de ennek

[1077] Hunya – Simon: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.*
[1078] Simon: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.*
[1079] Uő.: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve, Munkaterv.*
[1080] Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése.*
[1081] Simon: A program megvalósulása.
[1082] A program előkészítésének és megvalósításának folyamatát részletesebben a dolgozat *„Bevezetés – Kutatási előzmények, értelmezési keret”* és *„Az életpályamodell és a bevezető szakasz hazai előzményei”* c. fejezetei tartalmazzák

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 248 2019. 11. 07. 17:31:47

révén jól láthatóvá vált a valóság konstruálásának folyamata is. A támpontok merev, sablonos követése is érzékelhető volt néha a munkákban, azaz csak a teljes naplók folyamatos újraolvasása révén volt lehetséges az egyes nyelvi elemek meghatározott szempontok szerinti kódolása. Az alábbiakban a gyakornoki és a mentori reflektív naplók elkészítését támogató szempontsorokat mutatom be.

	A Mentori reflektív napó elemei	A Gyakornoki reflektív napló elemei
	Mentori napló I.-II.-III.	**Gyakornoki napló I.-II.-III.**
Nov.	Mentori terv, Pedagógus Szakmai Fejlődési Terv konzultáció **jegyzőkönyve**	**Reflexiók** a PSZFT tervezésére • A tervezett és elvégzett tevékenységek átfogó leírása. – Mit tettem/nem tettem, mit tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) – Hogyan éreztem magam? – Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • A tevékenységek közül egy elemzése – a tevékenység, magyarázatot/döntést igénylő helyzet rövid bemutatása – indoklás, reflexió • Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni? • Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?
	Jegyzőkönyv a PSZFT rövid távú céljainak megvalósulásának konzultációjáról	
Január I.	**Reflexió a PSZFT rövid távú céljainak megvalósulására** • A gyakornok tevékenységének leírása. – Mit láttam/hallottam/tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) • A gyakornok tevékenységének elemzése – Milyen hatással járt az, amit tett/nem tett? • A mentori tevékenység elemzése – magyarázat, a döntések indoklása • Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem?	**Reflexiók a PSZFT rövid távú céljának megvalósulására** • A tervezett és elvégzett tevékenységek átfogó leírása. – Mit tettem/nem tettem, mit tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) – Hogyan éreztem magam? – Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • A tevékenységek közül egy elemzése – a tevékenység, magyarázatot/döntést igénylő helyzet rövid bemutatása – indoklás, reflexió

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 249 2019. 11. 07. 17:31:47

	• Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni? • Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?	• Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni? • Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?
	Óra-/foglalkozáslátogatások Megfigyelési szempontsor 3 db jegyzőkönyv az óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	3 db óra-/foglalkozáslátogatás: Megfigyelési szempontsor Óra-/foglalkozástervek
	Reflexiók 3 db óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	**Óra-/foglalkozáslátogatások megbeszélésének reflexiói**
	Jegyzőkönyv egy szabadon választott téma konzultációjáról	
	Reflexió a mentor-gyakornok együttműködésre • A gyakornok hivatástudatának megerősítése. • A gyakornok pályára való alkalmasságának reális megítélése. • A pedagógus pálya gyakornok számára eddig ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkánk során felmerülő problémáink, konfliktusaink kezelése. • A gyakornok szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése. • A gyakornok önelemző, önreflexiós készségeinek fejlesztése	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre** • Hivatástudatom megerősítése. • A pályára való alkalmasságom reális megítélése. • A pedagógus pálya eddig számomra ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkám során felmerülő problémáim, konfliktusaim kezelése. • Szakmai és személyes kompetenciáim fejlesztése. • Önelemző, önreflexiós készségem fejlesztése.
	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók • A gyakornok működésének leírása • Mit tekint a gyakornok sikernek és miért? • Mit tekint a gyakornok nehézségnek, kudarcnak és miért? • Milyen történéseket (tényeket) tud a gyakornok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán?	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók** • Mit tekintek sikernek és miért? • Mit tekintek nehézségnek, kudarcnak és miért? • Milyen történéseket (tényeket) tudok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? • Mit gondolok, mit tapasztaltam önmagamról mint pedagógusról?

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 250 2019. 11. 07. 17:31:47

	• Mit gondol, mit tapasztalt a gyakornok önmagáról mint pedagógusról? • Mit tud a gyakornok a tanítványairól? • Miként tanulnak a gyakornok diákjai? • Miben segíthetné a gyakornok a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóit? • Miben érzi magát a gyakornok magabiztosnak? Miért? • Mi okoz a gyakornok számára bizonytalanságot? Miért? • Hogyan viselkedik a gyakornok bizonytalan helyzetekben? • Mi, illetve ki segítheti a gyakornokot ezekben a helyzetekben? • A mentor reflexiói a gyakornok működésére vonatkozóan • Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan a gyakornok tanít? • Miként fejlődhetne a gyakornok és miben? • Mit kellene tennie a gyakornoknak a fejlődés érdekében? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)	• Miként fejlődhetnék és miben? • Mit gondolok, mit tapasztaltam arról, ahogyan tanítok? • Mit kellene tennem a fejlődés érdekében? • Mit tudok a tanítványaimról? • Miként tanulnak a diákjaim? • Miben segíthetném a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóimat? • Miben érzem magam magabiztosnak? Miért? • Mi okoz bizonytalanságot? Miért? • Hogyan viselkedem bizonytalan helyzetekben? • Mi, illetve ki segíthet ezekben a helyzetekben? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)
	Reflexió a mentori terv megvalósulására	
Április II.	Jegyzőkönyv a PSZFT középtávú céljai megvalósulásának konzultációjáról	
	Reflexiók a PSZFT középtávú céljainak megvalósulására • A gyakornok tevékenységének leírása. – Mit láttam/hallottam/tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) • A gyakornok tevékenységének elemzése – Milyen hatással járt az, amit tett/nem tett? • A mentori tevékenység elemzése – magyarázat, a döntések indoklása • Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni?	**Reflexiók a PSZFT középtávú céljainak megvalósulására** • A tervezett és elvégzett tevékenységek átfogó leírása. – Mit tettem/nem tettem, mit tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) – Hogyan éreztem magam? – Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • A tevékenységek közül egy elemzése – A tevékenység, magyarázatot/döntést igénylő helyzet rövid bemutatása – Indoklás, reflexió • Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni?

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 251 2019. 11. 07. 17:31:47

	• Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?	• Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?
	Óra-/foglalkozáslátogatások Megfigyelési szempontsor 3 db jegyzőkönyv az óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	3 db óra-/foglalkozáslátogatás Megfigyelési szempontsor Óra-/foglalkozástervek
	Reflexiók 3 db óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	**Óra-/foglalkozáslátogatások megbeszélésének reflexiói**
	Jegyzőkönyv a gyakornoki portfolióval kapcsolatos konzultációról	
	Reflexiók a gyakornoki portfolióval kapcsolatos konzultációról	**Reflexiók a gyakornoki portfólióval kapcsolatos konzultációról**
	Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre • A gyakornok hivatástudatának megerősítése. • A gyakornok pályára való alkalmasságának reális megítélése. • A pedagógus pálya gyakornok számára eddig ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat).	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre** • Hivatástudatom megerősítése. • A pályára való alkalmasságom reális megítélése. • A pedagógus pálya eddig számomra ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat).
	• A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkánk során felmerülő problémáink, konfliktusaink kezelése. • A gyakornok szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése. • A gyakornok önelemző, önreflexiós készségeinek fejlesztése	• A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkám során felmerülő problémáim, konfliktusaim kezelése. • Szakmai és személyes kompetenciáim fejlesztése. • Önelemző, önreflexiós készségem fejlesztése.
	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók • A gyakornok működésének leírása – Mit tekint a gyakornok sikernek és miért? – Mit tekint a gyakornok nehézségnek, kudarcnak és miért? – Milyen történéseket (tényeket) tud a gyakornok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? – Mit gondol, mit tapasztalt a gyakornok önmagáról mint pedagógusról? – Mit tud a gyakornok a tanítványairól? – Miként tanulnak a gyakornok diákjai?	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók** • Mit tekintek sikernek és miért? • Mit tekintek nehézségnek, kudarcnak és miért? • Milyen történéseket (tényeket) tudok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? • Mit gondolok, mit tapasztaltam önmagamról mint pedagógusról? • Miként fejlődhetnék és miben? • Mit gondolok, mit tapasztaltam arról, ahogyan tanítok? • Mit kellene tennem a fejlődés érdekében?

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 252 2019. 11. 07. 17:31:47

	– Miben segíthetné a gyakornok a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóit? – Miben érzi magát a gyakornok magabiztosnak? Miért? – Mi okoz a gyakornok számára bizonytalanságot? Miért? – Hogyan viselkedik a gyakornok bizonytalan helyzetekben? – Mi, illetve ki segítheti a gyakornokot ezekben a helyzetekben? • A mentor reflexiói a gyakornok működésére vonatkozóan – Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan a gyakornok tanít? – Miként fejlődhetne a gyakornok és miben? – Mit kellene tennie a gyakornoknak a fejlődés érdekében? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)	• Mit tudok a tanítványaimról? • Miként tanulnak a diákjaim? • Miben segíthetném a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóimat? • Miben érzem magam magabiztosnak? Miért? • Mi okoz bizonytalanságot? Miért? • Hogyan viselkedem bizonytalan helyzetekben? • Mi, illetve ki segíthet ezekben a helyzetekben? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)
	Reflexiók a **mentori terv** megvalósulására	
Július III.	Jegyzőkönyv a PSZFT hosszú távú céljai megvalósulásának konzultációjáról	
	Reflexió a PSZFT hosszú távú céljainak megvalósulására • A gyakornok tevékenységének leírása. – Mit láttam/hallottam/tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) • A gyakornok tevékenységének elemzése – Milyen hatással járt az, amit tett/nem tett? • A mentori tevékenység elemzése – magyarázat, a döntések indoklása • Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni? • Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?	**Reflexiók a PSZFT hosszú távú céljainak megvalósulására** • A tervezett és elvégzett tevékenységek átfogó leírása. – Mit tettem/nem tettem, mit tapasztaltam? (Egyszerű, ítéletmentes beszámoló.) – Hogyan éreztem magam? – Milyen hatással járt az, amit tettem/nem tettem? • A tevékenységek közül egy elemzése – A tevékenység, magyarázatot/döntést igénylő helyzet rövid bemutatása – Indoklás, reflexió • Önértékelés – Mit tartottam abban, ami történt, eredményesnek, elismerésre méltónak? – Mi az, amit másképp csinálnék? – Mi miért történt úgy, ahogyan történt? – Milyen más megoldást tudnék találni? • Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem a további teendőkre nézve?

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 253 2019. 11. 07. 17:31:48

	Jegyzőkönyv a gyakornok elektronikus bemutatója és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációjáról	
	Reflexió a gyakornok elektronikus bemutatója és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációjáról	**Reflexiók a gyakornok elektronikus bemutatójával és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációra**
	Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre • A gyakornok hivatástudatának megerősítése. • A gyakornok pályára való alkalmasságának reális megítélése. • A pedagógus pálya gyakornok számára eddig ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkánk során felmerülő problémáink, konfliktusaink kezelése. • A gyakornok szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése. • A gyakornok önelemző, önreflexiós készségeinek fejlesztése.	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre** • Hivatástudatom megerősítése. • A pályára való alkalmasságom reális megítélése. • A pedagógus pálya eddig számomra ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkám során felmerülő problémáim, konfliktusaim kezelése. • Szakmai és személyes kompetenciáim fejlesztése. • Önelemző, önreflexiós készségem fejlesztése.
	Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre • A gyakornok hivatástudatának megerősítése. • A gyakornok pályára való alkalmasságának reális megítélése. • A pedagógus pálya gyakornok számára eddig ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkánk során felmerülő problémáink, konfliktusaink kezelése. • A gyakornok szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése. • A gyakornok önelemző, önreflexiós készségeinek fejlesztése.	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre** • Hivatástudatom megerősítése. • A pályára való alkalmasságom reális megítélése. • A pedagógus pálya eddig számomra ismeretlen értékeinek felismerése. • A szakmai együttműködésünk során megtapasztalt munkalégkör (bizalmon alapuló, elfogadó, hiteles kapcsolat). • A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció. • A munkám során felmerülő problémáim, konfliktusaim kezelése. • Szakmai és személyes kompetenciáim fejlesztése. • Önelemző, önreflexiós készségem fejlesztése.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 254 2019. 11. 07. 17:31:48

	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók a teljes gyakornoki év pilot programjára vonatkozóan • A gyakornok működésének leírása – Mit tekint a gyakornok sikernek és miért? – Mit tekint a gyakornok nehézségnek, kudarcnak és miért? – Milyen történéseket (tényeket) tud a gyakornok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? – Mit gondol, mit tapasztalt a gyakornok önmagáról mint pedagógusról? – Mit tud a gyakornok a tanítványairól? – Miként tanulnak a gyakornok diákjai? – Miben segíthetné a gyakornok a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóit? – Miben érzi magát a gyakornok magabiztosnak? Miért? – Mi okoz a gyakornok számára bizonytalanságot? Miért? – Hogyan viselkedik a gyakornok bizonytalan helyzetekben? – Mi, illetve ki segítheti a gyakornokot ezekben a helyzetekben? • A mentor reflexiói a gyakornok működésére vonatkozóan – Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan a gyakornok tanít? – Miként fejlődhetne a gyakornok és miben? – Mit kellene tennie a gyakornoknak a fejlődés érdekében? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók a teljes gyakornoki év pilot programjára vonatkozóan** • Mit tekintek sikernek és miért? • Mit tekintek nehézségnek, kudarcnak és miért? • Milyen történéseket (tényeket) tudok felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? • Mit gondolok, mit tapasztaltam önmagamról mint pedagógusról? • Miként fejlődhetnék és miben? • Mit gondolok, mit tapasztaltam arról, ahogyan tanítok? • Mit kellene tennem a fejlődés érdekében? • Mit tudok a tanítványaimról? • Miként tanulnak a diákjaim? • Miben segíthetném a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóimat? • Miben érzem magam magabiztosnak? Miért? • Mi okoz bizonytalanságot? Miért? • Hogyan viselkedem bizonytalan helyzetekben? • Mi, illetve ki segíthet ezekben a helyzetekben? (Forrás: Szivák: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*)
	Reflexiók a mentori terv megvalósulására a teljes gyakornoki év pilot programjára vonatkozóan	

16. ábra. A gyakornoki és a mentori reflektív naplók szempontsorai (Forrás: OFI, TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt, Mentor-gyakornok pilotprogram)

A következő táblázat a Mentori és a Gyakornoki reflektív naplók témaköreit mutatja be a tanév során.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 255 2019. 11. 07. 17:31:48

3.2. A kérdéseket megválaszoló vizsgálat

	MENTORI REFLEKTÍV NAPLÓK	GYAKORNOKI REFLEKTÍV NAPLÓK
Nov.	Mentori terv, PSZFT konzultáció jegyzőkönyve	**Reflexiók a PSZFT tervezésére**
Január I.	Jegyzőkönyv a PSZFT rövid távú céljainak megvalósulásának konzultációjáról	
	Reflexiók a PSZFT rövid távú céljainak megvalósulására	**Reflexiók a PSZFT rövid távú céljának megvalósulására**
	3 db óra-/foglalkozáslátogatás Megfigyelési szempontsor 3 db jegyzőkönyv az óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	3 db óra-/foglalkozáslátogatás Megfigyelési szempontsor Óra-/foglalkozástervek
	Reflexiók 3 db óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	**Óra-/foglalkozáslátogatások megbeszélésnek reflexiói (3 db)**
	Jegyzőkönyv egy szabadon választott téma konzultációjáról	
	Reflexió a mentor-gyakornok együttműködésre	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre**
	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók**
	Reflexió a mentori terv megvalósulására	
Április II.	Jegyzőkönyv a PSZFT középtávú céljai megvalósulásának konzultációjáról	
	Reflexió a PSZFT középtávú céljainak megvalósulására	**Reflexiók a PSZFT középtávú céljainak megvalósulására**
	3 db óra-/foglalkozáslátogatás Megfigyelési szempontsor 3 db jegyzőkönyv az óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	3 db óra-/foglalkozáslátogatás: Megfigyelési szempontsor Óra-/foglalkozástervek
	Reflexiók 3 db óra-/foglalkozáslátogatás megbeszéléséről	Óra-/foglalkozáslátogatások megbeszélésnek reflexiói (3 db)
	Jegyzőkönyv a gyakornoki portfolióval kapcsolatos konzultációról	**Reflexiók a gyakornoki portfólióval kapcsolatban tartott konzultációról**
	Reflexiók a gyakornoki portfolióval kapcsolatos konzultációról	
	Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre**
	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók**
	Reflexiók a mentori terv megvalósulására	

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 256 2019. 11. 07. 17:31:48

Július III.	Jegyzőkönyv a gyakornok elektronikus bemutatója és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációjáról	
	Reflexió a PSZFT hosszú távú céljainak megvalósulására	**Reflexiók a PSZFT hosszú távú céljainak megvalósulására**
	Jegyzőkönyv a PSZFT hosszú távú célja megvalósulásának konzultációjáról	**Reflexiók a gyakornok elektronikus bemutatójával és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációra**
	Reflexiók a gyakornok elektronikus bemutatója és a minősítő vizsgára való felkészültségével kapcsolatos konzultációjáról	**Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre**
	Reflexiók a mentor-gyakornok együttműködésre	**Egyéb, a gyakornok saját működésére vonatkozó önreflexiók a teljes programra vonatkozóan**
	Egyéb, a gyakornok működésére vonatkozó reflexiók a teljes programra vonatkozóan	
	Reflexiók a mentori terv megvalósulására a teljes programra vonatkozóan	

17. ábra. A reflektív naplók témakörei (Forrás: OFI, TÁMOP 3.2.5/12 kiemelt projekt, Mentor-gyakornok pilotprogram)

Adatfeldolgozás és elemzés

1. A kategóriafejlesztés folyamata

A kategóriák fejlesztése, általánosabb elméleti keretbe rendezése a szakirodalmi feldolgozás befejezése után, a megismert adatok felhasználásával, a kutatási kérdések és hipotézisek 2016 kora őszi megfogalmazását követően, 2016 késő őszén folyt[1083]. A szakirodalmi adatok értelmezésekor – a kezdő tanárok tapasztalatait bemutató irodalmi adatok kigyűjtését követően – a kutatások során rögzített jelenségek egy részét az identitáskrízis személyes és szakmai megjelenéseként kezdtem értelmezni. Ezzel együtt visszatértem a szakmai, személyes és intézményi támogatás témáihoz, melléjük illesztve az engem – a támogatás, a támogatás

[1083] A kategóriafejlesztési folyamat a projekt lezárását követően, már az OFI Főigazgatójának és az OH Elnökének hivatalos engedélyével zajlott

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 257 2019. 11. 07. 17:31:48

attitűdkomponensein kívül – korábban már foglalkoztató témákat: a hivatásszemélyiség kialakulása, fejlődésének támogatása és az átmenet kérdését. Ezek a problémakörök alkotják az 1. és 3., az identitáskrízist vizsgáló kérdéscsoport alkérdéseit: a gyakornokok szakmai működésének jellegzetességeit, a mentor-gyakornoki kapcsolatot, a kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonyt, és a hivatáshoz, hivatástudathoz való viszonyt vizsgáló kérdéseket.

A kérdések idői dimenzióit a fejlesztő program kezdete és befejezése jelölik ki. A 2. kérdéscsoport a mentorok és a gyakornok szempontjából igyekszik feltárni a mentori támogatás pozitív, illetve hátráltató tényezőit, attitűdjeit. A lezajlott folyamat megfelel a Miles és Huberman[1084] által leírt sűrítési folyamatnak: a tömörítést, az anyag sűrítését a leíró kódok meghatározása, csoportosítása, a kapcsolatok, esetleges mintázatok kiemelése követte.

A kódolandó fogalmak számát adatredukciós folyamat során, 2016. november végén véglegesítettem. A kódokat tartalmilag kidolgoztam, a kutatási feljegyzéseket folyamatosan, előkereshető formában rögzítettem számítógépen, és jegyzetek formájában tároltam. Mivel az 1. és 3. kérdéscsoport ugyanazt a jelenséget, az identitáskrízist a megjelenése, illetve megoldása (a fejlesztő program kezdete és befejezése) idői dimenziójában vizsgálja, a kérdések és a kódkategóriák az egyes alkérdésekben megegyeznek. A kódolandó fogalmaknak a szakirodalom elemzése alapján létrehozott kódkategóriáinak listáját az egyes kutatási kérdésekkel összefüggésben az alábbiakban mutatom be.

2. Az elemzési szint meghatározása

Az elemzési szintet a reflektív naplókban expliciten, a vizsgált témáknak megfelelő szavak, kifejezések, mondatok, mondatkapcsolatok megjelenésében határoztam meg, ezt az elvet a folyamatban végig megtartottam. Flexibilisen kezeltem a megjelenő nyelvi elemeket, azaz – tekintve, hogy mondatokat is kódoltam – azok toldalékolt alakját is megjelöltem. Mivel a reflektív naplókban megfogalmazottak a gondolkodás sokszínűségét, hajlékonyságát is mutatják, egy-egy nyelvi elem kategorizálása gondolatok részletekre bontásával sikerülhetett, de azt is nyilvánvalóvá tette, hogy a hangsúlyok kiemelésével a nyelvi elemek több kategóriába is illeszkedhettek. Ennek figyelembe vételével egy-egy gondolatot igyekeztem csak egy kategóriába besorolni, abba, amelybe a kódkategóriák alapján az elem a leginkább beleillett.

[1084] Szokolszky: *Kutatómunka a pszichológiában.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 258 2019. 11. 07. 17:31:48

A KRÍZIS MEGJELENÉSE ÉS A KRÍZIS MEGOLDÁSA
1. és 3. kérdéscsoport, 1.1. és 3.1. kérdések

<table>
<tr><th colspan="2">A KRÍZIS MEGJELENÉSE</th><th colspan="2">A KRÍZIS MEGOLDÁSA</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?</td><td colspan="2">2. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?</td></tr>
<tr><td colspan="2">K1.1. Milyen jellemzői vannak a fejlesztő program kezdetén a gyakornok szakmai működésének? (Szakmai dimenzió)</td><td colspan="2">K3.1. Milyen jellemzői vannak a program befejezésekor a gyakornokok szakmai működésének? (Szakmai dimenzió)</td></tr>
<tr><td colspan="2">H1.1. A gyakornokok szakmai működésében – a tapasztalt sikerek mellett – jól elkülöníthetőek a problémát okozó szakmai tevékenységek mintázatai és a kezdeti bizonytalanságérzés.</td><td colspan="2">H3.1. A gyakornokok szakmai működésében a problémát okozó szakmai tevékenységek megjelenése és a kezdeti bizonytalanságérzés észrevehetően csökken.</td></tr>
<tr><td colspan="4">A kódkategóriák az 1. és 3. kérdéscsoportéval megegyezőek, a változás az idői dimenzió mentén írható le (a program kezdete, illetve a program befejeződése).</td></tr>
<tr><td>A vizsgált szövegek: Pedagógus szakmai fejlődési terv, Mentori terv, Gyakornoki reflektív napló I., Mentori reflektív napló</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2013. november, december.</td><td>A vizsgált szövegek: Gyakornoki reflektív napló II., III., Mentori reflektív napló II., III.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2014 árpilis, július.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Kódkategóriák</td></tr>
<tr><td colspan="4">Problematikus tevékenységek</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. tervezés,
2. észlelés és információfeldolgozás,
3. interaktív tevékenység,
4. döntési folyamatok, kognitív struktúrák,
5. szakmai tudás és készségek dimenziója</td></tr>
<tr><td colspan="4">Érzelmek, attitűdök (a kezdeti bizonytalanságérzés)</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. a helyzetet, a döntéseket kísérő érzelmek,
2. feszültségekkel terhes pszichés állapot,
3. ön- és tevékenységérzékelés (önelemző gondolkodás, önismeret, önreflektív tevékenységek)
4. aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés,
5. túlterheltség,
6. a pszichikai energia csökkenése.</td></tr>
</table>

18. ábra. A krízis megjelenése és megoldása – 1. és 3. kérdéscsoport, 1.1. és 3.1. kérdések

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 259 2019. 11. 07. 17:31:48

A KRÍZIS MEGJELENÉSE ÉS A KRÍZIS MEGOLDÁSA
1. és 3. kérdéscsoport, 1.2. és 3.2. kérdések

<table>
<tr><th colspan="2">A KRÍZIS MEGJELENÉSE</th><th colspan="2">A KRÍZIS MEGOLDÁSA</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?</td><td colspan="2">3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?</td></tr>
<tr><td colspan="2">K1.2. Mi jellemzi a mentor-gyakornoki kapcsolatot a program kezdetén? (Személyes dimenzió).</td><td colspan="2">K3.2. Mi jellemzi a mentor-gyakornoki kapcsolatot a program befejezésekor? (Személyes dimenzió).</td></tr>
<tr><td colspan="2">H1.2. A mentor és a gyakornok viszonyát a személyes, kölcsönös és intenzív kapcsolat kialakítása és fenntartása jellemzi. A mentorok emellett az egyenrangú kapcsolat kialakítására törekszenek.</td><td colspan="2">H3.2. A mentor és a gyakornok viszonya továbbra is személyes és kölcsönös, azonban kevésbé intenzív. A kapcsolat mindkét fél részéről egyenrangúvá válik.</td></tr>
<tr><td colspan="4">A kódkategóriák az 1. és 3. kérdéscsoportéval megegyezőek, a változás az idői dimenzió mentén írható le (a program kezdete, illetve a program befejeződése).</td></tr>
<tr><td>A vizsgált szövegek: Pedagógus szakmai fejlődési terv, Mentori terv, Gyakornoki reflektív napló I., Mentori reflektív napló I.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2013. november, december.</td><td>A vizsgált szövegek: Gyakornoki reflektív napló II., III., Mentori reflektív napló II., III.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2014 árpilis, július.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Kódkategóriák</td></tr>
<tr><td colspan="4">A mentor-gyakornok viszony jellemzői</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. neutrális szakmai kapcsolat,
2. személyes kapcsolat, érzelmekkel átszőtt viszony,
3. intenzív kapcsolat: idő és minőség,
4. kölcsönös kapcsolat, együtt-fejlődés az ’én-te’ kapcsolatban (kölcsönösség)
5. folyamatosan fejlődő kapcsolat,
6. felnőtt-felnőtt, egyenrangúságra törekvő viszony,
7. azonos pedagógiai nézetek a kapcsolatban,
8. nem kielégítő kapcsolat.</td></tr>
</table>

19. ábra. A krízis megjelenése és megoldása – 1. és 3. kérdéscsoport, 1.2. és 3.2. kérdések

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 260 2019. 11. 07. 17:31:49

A KRÍZIS MEGJELENÉSE ÉS A KRÍZIS MEGOLDÁSA
1. és 3. kérdéscsoport, 1.3. és 3.3. kérdések

<table>
<tr><th colspan="2">A KRÍZIS MEGJELENÉSE</th><th colspan="2">A KRÍZIS MEGOLDÁSA</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?</td><td colspan="2">3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?</td></tr>
<tr><td colspan="2">K1.3. Mi jellemzi a gyakornokoknak a kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonyát a program elején? (Intézményi dimenzió).</td><td colspan="2">K3.3. Mi jellemzi a gyakornokoknak a kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonyát a program befejezésekor? (Intézményi dimenzió).</td></tr>
<tr><td colspan="2">H1.3. A kollégákkal és az intézménnyel kezdetben laza, formális kapcsolata van a gyakornokoknak.</td><td colspan="2">H3.3. A gyakornokok kapcsolata a kollégákkal és az intézménnyel szorosabbá válik, lezajlik az intézményi beilleszkedés.</td></tr>
<tr><td colspan="4">A kódkategóriák az 1. és 3. kérdéscsoportéval megegyezőek, a változás az idői dimenzió mentén írható le (a program kezdete, illetve a program befejeződése).</td></tr>
<tr><td>A vizsgált szövegek: Pedagógus szakmai fejlődési terv, Mentori terv, Gyakornoki reflektív napló I., Mentori reflektív napló I.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2013. november, december.</td><td>A vizsgált szövegek: Gyakornoki reflektív napló II., III., Mentori reflektív napló II., III.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2014 árpilis, július.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Kódkategóriák</td></tr>
<tr><td colspan="4">Kollégákhoz, intézményhez fűződő viszony</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. információk, dokumentumok, az intézményi működés megismerése,
2. szakmai kapcsolatok a szervezetben, odafigyelő szakmai környezet, partneri viszony,
3. szakmai kapcsolatok hiánya, nehézségei, nem kielégítő szakmai kapcsolatok a szervezetben,
4. személyes kapcsolatok,
5. folyamatos beilleszkedés,
6. beilleszkedés, integráció a környezetbe (az intézményi normák elfogadása, teljes jogú taggá válás)</td></tr>
</table>

20. ábra. A krízis megjelenése és megoldása – 1. és 3. kérdéscsoport, 1.3. és 3.3. kérdések

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 261 2019. 11. 07. 17:31:49

A KRÍZIS MEGJELENÉSE ÉS A KRÍZIS MEGOLDÁSA
1. és 3. kérdéscsoport, 1.4. és 3.4. kérdések[1085]

<table>
<tr><th colspan="2">A KRÍZIS MEGJELENÉSE</th><th colspan="2">A KRÍZIS MEGOLDÁSA</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?</td><td colspan="2">3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?</td></tr>
<tr><td colspan="2">K1.4. Mi jellemzi a gyakornokok hivatáshoz való viszonyát a program kezdetén?</td><td colspan="2">K3.4. Mi jellemzi a gyakornokok hivatáshoz való viszonyát a program befejezésekor?</td></tr>
<tr><td colspan="2">H1.4. A hivatáshoz való viszony még ritkán érzékelhető kiforrottan, markánsan, inkább a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához, illetve a mentor támogató szerepéhez kapcsolódik.</td><td colspan="2">H.3.4. A gyakornokok biztosabbá válnak a hivatásukban, megjelenik az elköteleződés.</td></tr>
<tr><td colspan="4">A kódkategóriák az 1. és 3. kérdéscsoportéval megegyezőek, a változás az idői dimenzió mentén írható le (a program kezdete, illetve a program befejeződése).</td></tr>
<tr><td>A vizsgált szövegek: Pedagógus szakmai fejlődési terv, Mentori terv, Gyakornoki reflektív napló I., Mentori reflektív napló I.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2013. november, december.</td><td>A vizsgált szövegek: Gyakornoki reflektív napló II., III., Mentori reflektív napló II., III.</td><td>A reflektív naplók keletkezésének időszaka: 2014 április, július.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Kódkategóriák</td></tr>
<tr><td colspan="4">A kódkategóriákat Korthagen (2004) alapján állítottam fel.</td></tr>
<tr><td>Bizonytalan hivatástudat</td><td colspan="2">Növekvő hivatástudat</td><td>Kialakult hivatástudat</td></tr>
<tr><td>1. környezet, viselkedés
2. kompetenciák
3. nézetek
4. identitás
5. hivatástudat</td><td colspan="2">1. környezet, viselkedés
2. kompetenciák
3. nézetek
4. identitás
5. hivatástudat</td><td>1. környezet, viselkedés
2. kompetenciák
3. nézetek
4. identitás
5. hivatástudat</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nincs változás</td></tr>
</table>

21. ábra. A krízis megjelenése és megoldása – 1. és 3. kérdéscsoport, 1.4. és 3.4. kérdések

3. A fogalmak közötti különbségtétel

A kódolás alapegységét szavak, kifejezések, mondatok, témák szerint határoztam meg. Legnagyobb egysége – mivel szabad szöveges reflektív naplókat elemeztem

[1085] Az 1. és 3. kérdésekre vonatkozóan a teljes kódolási folyamat során tartottam magam a kódrendszerben megállapított kódkategóriákhoz.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 262 2019. 11. 07. 17:31:49

– a mondat, mondatok lettek. Az általánosítás szintje az azonos, vagy hasonló jelentéstartalmak megjelenése a kódkategóriák kódutasításainak megfelelően. Manifeszt tartalmakat kódoltam[1086].

4. A kódolási szabályok összeállítása

A kódolás konzisztenciájának és koherens mivoltának biztosítására a kódolási szabályokat kódkategóriák és a hozzájuk tartozó magyarázatok formájában hoztam létre. Az egyes kódokhoz tartozó kódutasítások a következők:

Kódok és kódutasítások a gyakornokok szakmai működésének elemzéséhez
(1.1 és 3.1 kérdések)

Kódkategóriák	Magyarázat
1. Melyek azok az indikátorok, amelyekben megragadhatóak a problémát okozó szakmai tevékenységek?	
1. tervezés	A hosszú távú tervezés nehézségei, az oktatás tervszerű és folyamatjellege problémát okoz; időbeosztás problémái, logikus tervezés hiánya, instrukciók logikai elemekre bontása nehézséget okoz (Szivák: A kezdő pedagógus).
2. észlelés és információfeldolgozás	A megosztott figyelem hiánya, a komplex osztálytermi környezet érzékelésének nehézségei (Uo.; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 492); Meglehetősen lassú információfeldolgozás, figyelem a rendhagyó tanulói viselkedésen. Az arra való képesség hiánya, hogy a pedagógus a tanítás közben monitorozza a tanulók figyelmi teljesítményét és ügyeljen arra, hogy flow-élményként adja át az ismereteket (Bodoni – Kádár: A flow élmény)
3. interaktív tevékenység	A pontos instrukciók, a tanulók előzetes tudására építés, az új információk nyújtásának nehézségei; Fegyelmezési nehézségek, az autoritás irányába való elmozdulás; A csoportos tanulás feltételei között az egyéni fejlődési lehetőségek biztosításának ellentmondásossága (Szivák: A kezdő pedagógus); A tanári problémák összefoglaló rangsorában 2. helyen: motiválás; 14. helyen: az eltérő képességű tanulók megfelelő oktatása (differenciálás) (Veenman 1984; Szivák: A kezdő pedagógus, 8)

[1086] Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 263 2019. 11. 07. 17:31:49

4. döntési folyamatok, kognitív struktúrák	Nehézség az előzetes tapasztalatok beépítése a követő folyamatba, következetesség hiánya; A saját problémák, kudarcok előtérbe kerülése (Szivák: A kezdő pedagógus, 8). Tervezés, célok és megvalósulásának eltérései; kognitív struktúra kiépítetlensége (Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 492), rugalmatlan gondolkodás.
5. a szakmai tudás és készségek dimenziója	A kompetenciák fejlődésében ölt testet (Eisenschmidt: Implementation of Induction) – a tervezésben megjelennek a kompetenciák; A képzés elégtelenségének benyomása, szakmai hiányosságok; elmélet és gyakorlat közötti szakadék megtapasztalása (Szivák: A kezdő pedagógus, 11). Magas bizonytalanságérzés a tanári kompetenciákkal kapcsolatban (Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 489)
2. Melyek azok az indikátorok, amelyekben megragadható a kezdeti bizonytalanságérzés?	
1. a helyzetet, a döntéseket kísérő érzelmek	A saját helyzettel való boldogulás jelei (Uő.: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási,* 29–30), az egyes problémák mérlegelése, az információfeldolgozás hiánya sémák, döntési struktúrák helyett (Uo., 29). Ellentmondás a saját attitűdök, gondolatok és az eredményesnek vélt cselekvés között (Szivák: A kezdő pedagógus, 5–6). Szembesülés a problémákkal (gyakorlati sokk, lásd Rizza: *New teacher's working experience,* 1–16).
2. feszültségekkel terhes pszichés állapot	Konzervatív fordulat mint a valóságsokk egyik hatása (Lortie: The Robinson Crusoe model); Elvi elgondolások helyett a keretek elvárások meghatározása és betartatása, szigorú attitűd megjelenése (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 496); A krízist jellemző sajátosság az átmenetiség, a *már nem* és a *még nem* állapota, sérülékenység (Révész: Személyiség, társadalom, kultúra).
3. ön-és tevékenységérzékelés, az önelemző gondolkodás fejletlensége, önismeret hiánya, az önreflektív tevékenység problematikussága	Munkája közben folyamatos megmérettetés a gyerekek, a kollégák, a szülők és saját maga által (Jersild: Behold the beginner; Szivák: A kezdő pedagógus, 10; Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 497); A kezdő pedagógusok előtt álló kihívások a szakmatanulás, a beilleszkedés és az önismeret köré szerveződnek, ugyanakkor a problémahelyzetek elemzése során többnyire a személyüket érintő részletekkel foglalkoznak. Egy-egy pedagógiai történés kapcsán magát a történést írják le, és valójában magukra, és nem a tanulókra reflektálnak (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 497); Énnel való foglalkozás, önvizsgálat (Uő.: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100); Önbizalom hiánya.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 264 2019. 11. 07. 17:31:49

4. aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés	Aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 499); szorongással teli szakasz (Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban; Korthagen: In Search of the Essence, 77–98); A kapcsolatok elégtelensége (Hermanowicz: The pluralistic world); A magány, az izoláció (Lortie: The Robinson Crusoe model; Lortie: *Schoolteacher: A sociological study*). A reality shock jelensége (Szivák: A kezdő pedagógus). Az átmenet sokkja (Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's). A kettős kötés jelenségének ellentmondásossága, mely belső bizonytalanságot megélve, ugyanakkor az intézményi valósággal való találkozásban jelentkező a szerepidentitás változásában a tanítási helyzetet uralását kívánja meg a kezdőtől (Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox). Az „elveszett kisgyermek" érzés (Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben), Az aggodalom és a bizonytalanság érzése (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 499). A beilleszkedés nehézségei (Uo., 497), a frusztráció, az alkalmatlanság-érzés, a stressz és az elszigeteltség érzése (Farrell: Surviving the transition shock, 12–19). Félelem, fizikai és pszichikai kimerültség az első tanítási évben, a pályakezdés mint krízis (Szivák: A kezdő pedagógus). Bizonytalanságérzés, vákuumban levés, sem itt, sem ott-lét, melyet a kutatók az énmeghatározás egyik fontos elemének, az identitás munkával összefüggő komponense (a szakmai identitás) hiányának, vagy elvesztésének az állapotával azonosítanak (Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves). Az első tanítási évre az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemző, mely alakulásában meghatározó az első munkahely szerepe (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 499); Önismeret hiánya (Jersild.: Behold the beginner).
5. túlterheltség	Magas óraszám, rendkívüli feladatok ellátása.
6. a pszichikai energia csökkenése	A tevékenység feletti kontroll érzetének hiánya, az énnel való foglalkozás, az önvizsgálat. Az én fenyegetettségének érzése elhasználja, csökkenti a pszichikai energiát, ezért nehezebben jön létre a flow-élmény (Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86). A szakértelem fejlődésének szakaszelméletei szerint ez a kezdők racionális, rugalmatlan, szabályokhoz alkalmazkodó tulajdonságaival rokonítható (Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének).
Érték	0/ nincs, nem jelenik meg 1/ van, a jelenség érzékelhetően jelen van 2/ a keresett jelenség jelen van még, igyekezet, fejlődés tapasztalható 3/ visszafejlődés tapasztalható

22. ábra. Kódok és kódutasítások a gyakornokok szakmai működésének elemzéséhez (1.1. és 3.1. kérdések)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 265 2019. 11. 07. 17:31:49

Kódok és kódutasítások a mentor-gyakornoki kapcsolatának elemzéséhez
(1.2. és 3.2. kérdések)

Kódkategóriák	Magyarázat
1. neutrális szakmai kapcsolat	– korrekt – szakmai – munkakapcsolat
2. személyes kapcsolat, érzelmekkel átszőtt viszony	A mentorálás hatékonyságának egyik legfontosabb összetevője a kapcsolati elem, mely a reflektív gyakorlat támogatása és a kölcsönös, együttműködő tanulási viszony fejlesztése. A mentor-gyakornok viszonyban az érzelmi-pszichológiai támogatás is megjelenik, melyben a mentorált elfogadottnak, elismertnek és beavatottnak érezheti magát (Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216); A környezetével harmonikusabb viszonyban lévő, autonóm személyiség fejlődéséhez Rogers egy olyan általános hipotézist alkotott, amely független attól, hogy szakmai, személyes vagy segítői kapcsolatban alkalmazzák. A pozitív visszajelzések, orientációs pontok mellett az átmenet folyamatában való továbblépést könnyítik meg (Keményné Gyimes: A mentorálás mentálhigiénás kérdései). A megbízható és teherbíró kapcsolatokra, a pályakezdőknek különösen nagy szüksége van (Suplicz: *Pszichológia és személyiségfejlesztés*).
3. intenzív kapcsolat: idő és minőség	A mentor a gyakornoki krízis, az átmenet elbizonytalanító hatását csökkentheti a mentor szerepe kapcsolati elemeinek gyakorlásával: elérhetőségével, jelenlétével; Az első tanítási évre az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemző, mely alakulásában meghatározó az első munkahely szerepe. A reflektálás során lényeges szempont ezért a támogatás intenzitása. Alacsony támogatottság mellett az elemző gondolkodás nem fejlődik, míg a támogató attitűd megtapasztalásakor javul a reflektív gondolkodás, mely így megtartó erővé válhat a pálya további részében (Szivák: A kezdő pedagógus; Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika*); A gyakornok-lét átmeneti szakaszában a sikeres megküzdést, mely egyik forrása az interperszonális-kapcsolati elem, segítheti annak akár a tudata is, hogy van, létezik támogatás, és az elérhető (Antonovsky 1979, idézi Langeland – Wahl – Kristoffersen – Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People). Elérhetőség, jelenlét, rendelkezésre állás: a koherenciaérzetet alkotó nézetek közül a strukturáltság, megérthetőség a kognitív komponens, az irányíthatóság a viselkedéses komponens, az értelmesség érzete, értelemteliség a motivációs, azaz affektív jellegű komponens (Lindström – Eriksson: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky). A mentor a gyakornoki krízis, az átmenet elbizonytalanító hatását csökkentheti a mentor szerepe kapcsolati elemeinek gyakorlásával: elérhetőségével, jelenlétével, a mentorált számára elegendő időt és autonómiát kap (Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 266 2019. 11. 07. 17:31:49

4. kölcsönös kapcsolat, együtt-fejlődés az 'én-te' kapcsolatban, kölcsönös tanulás, kölcsönös látogatások	A kapcsolatban megjelenik a kommunikáció és együtt-fejlődés a bizalom, a védett támogatás és az önbizalom mentén (Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben). A folyamat nem egyirányú: a kezdők is hatással vannak a tapasztaltabb kollégák szakmai fejlődésére (European Commission – Handbook 2010). A tanulási folyamat nem egyirányú, a gyakornok is hat a mentorra, a pozitív gyakornoki attitűdök inspirálnak (Hobson – Sharp: Head to head).
5. folyamatosan fejlődő kapcsolat	Jó esetben a tapasztalatok növekedésével és a szakértelem mélyülésével a kapcsolat dinamikusan, az eltelt idő során folyamatosan fejlődik (Uo.).
6. felnőtt-felnőtt, egyenrangúságra törekvő viszony	A viszonyban a mentorált egyéni szükségletei kapnak hangsúlyt (Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers). A mentorálás kétszemélyes (diádikus) kapcsolat egy tapasztaltabb és egy kevésbé tapasztalt kolléga között (Uo.).
7. azonos pedagógiai nézetek a kapcsolatban	Néhányan úgy vélik, hogy azzal a mentorral, aki megérti a gyakornoka nevelési nézeteit, jobb kapcsolat alakítható ki, mások szerint azonban a különböző nézetek megismerése vezethet nagyobb elfogadáshoz (Uo.).
8. nem kielégítő kapcsolat	Nem elégséges, bántalmazó, vagy magas követelményeket állító, nem biztosít kellő autonómiát, nem ad elég lehetőséget az innovációkra, a saját tanulási utak bejárására (Maguire 2001, idézi Hobson és mtsai: Mentoring beginning teachers), nem önkéntesen alakult kapcsolat.
Érték	0/nincs 1/van, a jelenség érzékelhetően jelen van 2/a kapcsolat fejlődött, szorosabbá vált – pl. „igaz barátra leltem", megjelenik a kapcsolat folytatásának igénye 3/távolodás, leválás (intenzitásnál jelölöm), (nézetkülönbségek) 4/ romló, nem megfelelő kapcsolat

23. ábra. Kódok és kódutasítások a mentor-gyakornok kapcsolatának elemzéséhez (1.2. és 3.2. kérdések)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 267 2019. 11. 07. 17:31:49

Kódok és kódutasítások a gyakornokok kollégákhoz és intézményhez fűződő viszonyának elemzéséhez (1.3. és 3.3. kérdések)

KÓDKATEGÓRIÁK	MAGYARÁZAT
1. információk, dokumentumok, az intézményi működés megismerése	Lényeges elem az iskolával kapcsolatos információk, dokumentumok megismerése (Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika*); Az iskolai szervezet működési szabályainak, szerepeinek megismerése (Uő.: A kezdő pedagógus, 12–13); Az intézményi, szociális támogatás dimenziója egyfelől a közösségi beilleszkedés segítését, az *intézményi működés* megismerését jelenti (European Commission – Handbook 2010).
2. szakmai kapcsolatok a szervezetben, odafigyelő szakmai környezet, partneri viszony	Az intézményi, szociális támogatás dimenziója egyfelől a *közösségi beilleszkedés* segítését, az intézményi működés megismerését jelenti (Uo.) hospitálás, óra / foglalkozáslátogatás; A gyakorlati sokk harmadik oka, mely során a pályakezdők minden érdemi tantestületi segítség nélkül, magukra hagyva kell, hogy megbirkózzanak problémáikkal és azok feldolgozásával (Szivák: A kezdő pedagógus, 6). Az iskola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete a pálya további éveiben is megtartó erejű lesz (Uo., 11); Kapcsolatok az iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel (Young és Beverly, 1992, idézi Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 490). Lényeges elem… a társadalommal való együttélés, a kapcsolat a kollégákkal (Veenman 1984, in Szivák: A kezdő pedagógus,13)
3. (szakmai) kapcsolatok hiánya, nehézségei, nem kielégítő szakmai kapcsolatok a szervezetben	A gyakorlati sokk harmadik oka a *beiktatási gyakorlat nehézségeivel* kapcsolatban az a jelenség, amikor a gyakornokok minden érdemi tantestületi segítség nélkül kell, hogy a problémákkal és azok feldolgozásával megbirkózzanak (Szivák: A kezdő pedagógus, 6). „Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az iskolai szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek gyakori hiányát. Az iskolák „beiktatási" gyakorlata meglehetősen alacsony színvonalú, általában a tanévet megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta „familiarizáció" formájában. A tanév megkezdése után a kezdő pedagógusok sok helyen elenyésző segítséget kapnak: nincsenek számukra külön megbeszélések, nincs kijelölve segítő kolléga, nincs lehetőségük az órák kölcsönös elemzésére, látogatására" (Uo., 12). Az Óvári Ágnes és kutatócsoportja által meglátogatott iskolák 57%-ában a pályakezdők szinte semmilyen segítséget nem kaptak, 11%-uk óráját soha nem látogatták, s a szakmai órabírálatokból pedagógiai téren 42%-uk, pszichológiai téren 85%-uk semmi hasznosíthatót nem kapott (Óvári 1986, idézi Szivák: A kezdő pedagógus, 5). A problémák feloldása csak a fogadó intézményben volna lehetséges, a pályakezdést így a képzés részének kellene tekinteni (Uo.). A segítség megszervezése e lelki egészség megőrzése érdekében elengedhetetlenül szükséges (Uo.).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 268 2019. 11. 07. 17:31:49

4. személyes kapcsolatok	A kezdő tanárokra váró nehézségek – a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel) (Szivák: A kezdő pedagógus, 7). Külső segítség a felelős tanárrá válás legkritikusabb szakaszában (Uo.), a személyes és szakmai fejlődés támogatása a kapcsolatok révén. A segítség megszervezése e lelki egészség megőrzése érdekében elengedhetetlenül szükséges (Uo.).
5. folyamatos beilleszkedés	Az átmenet rítusai (Van Gennep 1960, idézi Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves; Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209; Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*); szerint az elkülönülés (elválasztás), átmenet és beolvadás (visszafogadás, reintegráció) folyamata mentén zajlanak le, míg mások a felderítés, átmeneti elköteleződés és a beilleszkedés szakaszait különítik el (Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves). Ez az időszak átmenet a képzésből a gyakorlatba, szocializációs szakasz, amely alatt lezajlik a gyakornok beilleszkedése a szakmai közösségekbe és az adott iskolába (Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban). A szakmai énkép és a szakmai identitás a pályaválasztást követően a beilleszkedés és adaptáció folyamatának eleme (Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei*). A gyakornokok intézményi szocializációja támogatásának szükségességét támasztja alá. intézményi beilleszkedés könnyebbé tétele.
6. beilleszkedés, integráció a környezetbe, az intézményi normák elfogadása, teljes jogú taggá válás	Kapcsolatok ÉS intézményi feladatok ellátása: Az én szociális térbe, közösségekbe, kapcsolatokba is beágyazódik, ezért az énidentitásnak, mely a valósággal való kölcsönhatás során alakul, az a feladata, hogy az egyént a létezésének társas vonatkozásaiban, társadalmi terében helyezze el (Révész: Személyiség, társadalom, kultúra). Az intézményi beilleszkedés integráció az iskolai, szakmai közösségekbe (European Commission – Handbook 2010); Társadalmi identitás elérése, illetve a pályára való felkészülést követően, a munkahelyi együttműködés, a versengés, a kölcsönösség, a kapcsolatok alakítása és fenntartása (Erikson 1989, idézi Révész: Személyiség, társadalom, kultúra). Az intézményi, szociális támogatás dimenziója… az intézményi normák elfogadását jelenti (European Commission – Handbook 2010). A kísérők tanácsot adnak, megjelenítik az új lehetőségeket, segítenek a jelek értelmezésében, modellt nyújtanak, és támogatnak, míg az egyén a csoport teljes értékű tagjává nem válik (Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves).
Érték	0/nincs 1/van

24. ábra. Kódok és kódutasítások a gyakornokok kollégákhoz és intézményhez fűződő viszonyának elemzéséhez (1.3. és 3.3. kérdések)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 269 2019. 11. 07. 17:31:50

Kódok és kódutasítások a gyakornokok hivatáshoz való viszonyának elemzéséhez (1.4. és 3.4. kérdések)

KÓDKATEGÓRIÁK	MAGYARÁZAT
Bizonytalan hivatástudat	
1. környezet, viselkedés **2. kompetenciák** **3. nézetek** **4. identitás** **5. hivatástudat, küldetés**	Korthagen alapján (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98): A *környezettel* való kapcsolat, a környezet visszaigazolásai (gyerekek, tanulók, kollégák, felettesek) a működésben; – feladatvégzés bizonytalansága/biztossága, – felkészültség hiánya/megléte, – alkalmatlanság-érzés/alkalmasság növekvő érzete – pl. az alkalmasság mint a viselkedés feltétele, – magabiztosság, alkalmasságérzés (Uo., 81) *Kompetenciák* A kompetenciát általánosságban a pszichikus képződményeknek (tudás, attitűdök, képességek) egy olyan rendszereként definiálta Falus, „amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet" (Falus: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, 6–7). *Nézetek, hitek:* Amit a tanárok hisznek, vagy gondolnak, meghatározza azt, ahogyan tanítanak (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98); *A szakmai énkép és a szakmai identitás* a pályaválasztás, beilleszkedés és adaptáció folyamatának eleme (Uo.), és a szakmai személyiség mélyrétegeivel, az elköteleződéssel hozható kapcsolatba. Az identitás kidolgozása, megőrzése és újraszervezése döntéseket igényel, és folyamatos önreflexiót kíván (Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei*); HBTE – humanisztikus megközelítés; A szakmai identitást építő kérdések; A személyiség egyénként való létezése; „Ki vagyok én?" „Milyen tanárrá szeretnék válni?" „Miképp látom tanárként a szerepen?" (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98); A (professzionális) én-fogalom segít megérteni azt, hogy hogyan működnek a tanárok (Uo., 82) A *tanár-identitás* az, amit a kezdő tanárok a tanításról, a tanulásról és önmagukról mint tanárról gondolnak (Bullough 1997, idézi Kothagen: In Search of the Essence, 83); Az énkép, az identitás a környezettel való folyamatos párbeszédben alakul (Sleegers – Kelchtermans 1999, idézi Kothagen: In Search of the Essence, 84). Az *énképet* nagy mértékben meghatározza, hogy hogyan látjuk a jelentős másokkal való viszonyunkat (idézi Kothagen: In Search of the Essence, 84);

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 270 2019. 11. 07. 17:31:50

	A tanárok szakmai identitása is a környezettel való interakcióban alakul (Uo., 84); Az *énképet* segít felismerni – főképpen negatív énképpel rendelkezők esetében – Rogers feltétel nélküli elfogadása, és a hit a változás képességében (Uo.). Az elhivatottságban a személyiség és a tevékenység eszményképének megvalósulása látható, amelyben a személy munkája és élete morálisan válnak elválaszthatatlanná (Dombi 1999, idézi Köcsé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei;* Bullough 1977, idézi Köcsé Szabó). A *hivatástudat, a szakmai önazonosság,* az elhivatottság, a küldetés fogalmai Korthagen pszichikus képződményeket bemutató hagymaelméletében a szakmai személyiség két legbelső héján, a szakmai önazonosság, az elhivatottság és a küldetés szintjén helyezkedik el. A küldetés tisztázásának szerepét Hatton és Smith, Korthagen és Vasalos is kiemeli modelljében, és Kagan is javasolja) (Kimmel: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*). A *tanárrá válás és identitás* kapcsolatában a hivatásérzet szubjektív tapasztalatokon nyugvó, érzelmi jellege mellett a hivatásszeretet intellektuális, erkölcsi elemeinek van jelentősége. A hivatástudat kialakulásával az elvárások belsővé tétele, a meggyőződés tevékenységet szervező ereje mutatkozik meg (Köcsé Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei*). Bagdy a pedagógus *hivatásszemélyiségéről* beszél, amikor Karácsony Sándor gondolatait idézi fel a hivatás és a küldetés kapcsolatának bemutatásakor (Bagdy: Hivatás és személyiség, 34–42). A hivatástudat a pályához való viszony fejlődésének folyamatában alakul, a minták ebben az időszakban különösen fontossá válnak (Fáyné dr. Dombi: Pedagógusképzés, pedagógus pálya). A személyes erősségek és az identitás, Küldetés: a személyes erősségek és a küldetés kapcsolata (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98). A személyiség mint egy nagyobb egység része; a saját létezésnek való jelentésadás ; Miért létezem? Miben gyökerezik a személyes küldetésem? Level of interconnectedness (Mike Bourcier, Uo., 85). A személyes elhívás a munkában, transzperszonális szint, ami a tetteket mozgatja; a létezés egy nagyobb egység részeként; a személyes létezéssel kapcsolatban mélyen átélt személyes értékek; „A jó tanítást nem lehet leegyszerűsíteni a technikára; a jó tanítás a tanár identitásából és integritásából fakad" (Palmer 1998, idézi Kothagen: In Search of the Essence, 89). Az elhivatottságról továbbá: Newman (Newman: Seeds of professional development, 125–217); mentori, közösségi támogatás igénye.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 271 2019. 11. 07. 17:31:50

Növekvő hivatástudat	
1. környezet, viselkedés **2. kompetenciák** **3. nézetek, értéktudat** **4. identitás** **5. hivatástudat, küldetés**	Lásd, mint fent.
Kialakult hivatástudat	
Környezet, Viselkedés **kompetenciák** **nézetek – értéktudat** **identitás** **hivatástudat, küldetés**	Lásd, mint fent.
Nincs változás	
	A gyakornok nem érzékel változást.
Érték	0/nincs 1/van 2/mentor véleménye a gyakornokról, illetve ő hívja fel a jelenségre a figyelmet

25. ábra. Kódok és kódutasítások a gyakornokok hivatáshoz való viszonyának elemzéséhez (1.4 és 3.4 – kérdések)

Ebben a kérdéskörben a vizsgálat összesen 41 kódkategória megjelenésének vagy hiányának kimutatását jelentette a reflektív naplókban, az idői dimenzió változásának mentén. Mivel a kutatási kérdések idői vonatkozásait (a program kezdete és befejezése) a statisztikai vizsgálatban együtt kezeltük, ennek megfelelően a válaszok is először az 1. majd – ezzel összefüggésben – a 3. kérdéscsoport köré szerveződtek és jelentek meg.

A kutatás második kérdése és annak alkérdései a mentori támogatásra vonatkoznak, a mentor-gyakornoki kapcsolat személyes síkja mentén. A kérdéseket és hipotéziseket az alábbiakban mutatom be:

A MENTORI TÁMOGATÁS A TÁMOGATÁS SZEMÉLYES DIMENZIÓJA MENTÉN – 2. kérdéscsoport

A 2. kérdéscsoport, a segítő attitűdök és megjelenésük elemzése során szintén statisztikai elemzést alkalmaztam. A kódkategóriákat a 2.1. és a 2.2. kérdések

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 272 2019. 11. 07. 17:31:50

esetében a szakirodalomból megismert és részben leírt mentormodellek szerint alakítottam ki (e modell-leírások részletezése, finomítása további feladat lehet), a kódutasításokat pedig kiegészítettem a témához illeszkedő, más szerők szakirodalmi leírásaival. E körben arra voltam kíváncsi, hogy melyik mentormodell attitűdelemei érzékelhetőek a résztvevők számára a támogatásban, illetve milyen mentori attitűdök segítik leginkább a gyakornokok támogatását. Utóbbi kódkategóriák vizsgálatával kíváncsi voltam arra is, hogy a reflektív naplókban megjelenő attitűdök vajon melyik, a szakirodalomban megjelenő mentor szerephez köthetőek. Ezért a reflektív naplókban feltárt explicit segítői attitűdök megjelenését, ezek jellemzőit kategorizáltam és elemeztem a mentormodellekhez és a mentor szerepekhez köthetően.

A kódolás konzisztenciájának és koherens mivoltának biztosítására a kódolási szabályokat kódkategóriák és a hozzájuk tartozó magyarázatok formájában hoztam létre. Az egyes kódokhoz tartozó kódutasítások a kutatási kérdésekkel és hipotézisekkel összhangban a következők:

2. MI JELLEMZI AZ ÁTMENETBEN ZAJLÓ MENTORI TÁMOGATÁS ATTITŰDELEMEIT A TÁMOGATÁS SZEMÉLYES DIMENZIÓJA MENTÉN? (A segítő kapcsolatot jellemző attitűdök)

2.1. A MENTOROK REFLEKTÍV NAPLÓIBAN MEGJELENŐ SEGÍTŐI ATTITŰDÖK (2.1. kérdés)

K2.1. Milyen **segítő attitűdök** jelennek meg az átmenet időszakában a **mentorok reflektív naplóiban**?
H2.1. A mentorok reflektív naplóiban a támogató szerephez köthető attitűdök jelennek meg legmarkánsabban. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

Az egyes kódokhoz tartozó kódutasítások a következők:

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 273 2019. 11. 07. 17:31:50

Kódok és kódutasítások a mentorok reflektív naplóiban megjelenő segítő attitűdök vizsgálatához (2.1. kérdés)

Kódkategóriák (Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals*)	**Magyarázat**
1. Gyakornokmodell Child – Merrill; Jones és mtsai , idézi Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35) **– A mentor mint szponzor** (Hobson – Sharp: Head to head: a systematic review, 26; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35) **– A mentor mint a beavatást végző személy** (Mészáros: Beavatás, liminalitás és struktúra, 202–209; Eliade, idézi Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*)	A mentor „mestertanárként” viselkedik, „átadja” a szabályokat és értékeket. Inspiál és demonstrál (Hobson-Sharp: Head to head, 26); A mentor „ajtót nyit” a jelöltnek, és megismerteti a megfelelő emberekkel (Hobson-Sharp: Head to head, 26). A folyamat irányításában a felelősség és az ellenőrzés elsősorban a mentor kezében van; „Átvezet, átsegít”. Az intézményi támogatás szervezője, vö: a mentor mint szponzor. Az egyén, a kontextus és az elért eredmények között az ún. közvetítők (mediators) kapnak jelentős szerepet (Molnár: Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák, 63–79). Ebben az értelemben önszabályozó és önjutalmazó tanulásként foghatjuk fel a gyakornok munkáját is, amelyben a közvetítő szerepét a mentor is betöltheti. Az átmenet (liminalitás) határhelyzeti állapot (Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*), mely egyik jellemzője a self megkérdőjelezése számos rítuson keresztül, de lényege a mássá válás, az új identitás kialakítása, valamint az, hogy mindig van olyan személy, aki átadja a tudást, és ezzel beavat (Eliade idézi Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*). A mentor az átvezetés, átsegítés, intézményi és kollegiális támogatás szervezője, előmozdítója (Tuner, Uo.). szerint a hallgatói lét átmeneti szakasz a diplomázásig, ez a megállapítás kiegészíthető a gyakornoki szakasz átmenetiségével is. Az átmenetben támogató kísérők tanácsot adnak, megjelenítik az új lehetőségeket, segítenek a jelek értelmezésében (Strauss, idézi Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves).
2. Kompetenciamodell – a mentor mint oktató (Hobson-Sharp: Head to head: A systematic review, 26.; Child és Merrill; Jones és mtsai idézi Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35)	A mentor a gyakorlatot és az értékelést a tanítás gyakorlatához igazítja (Major Éva: Mentorképzés Nagy-Britanniában, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája,* 35). A mentor meghallgat, irányít és lehetőséget ad a jelöltnek a szakmai tanulásra (Hobson-Sharp: Head to head, 26);. Az önszabályozást előidéző folyamatok elősegítésében segít az aktív, konstruktív hozzáállás, a kontroll-képesség, és az elérendő cél és a különböző kritériumok vagy standardok (melyek meghatározzák a tanulási folyamat menetét).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 274 2019. 11. 07. 17:31:50

	A mentor mint oktató a tanulás támogatásának folyamatában feltárja az előzetes tapasztalatokat, egyéni képzési, tanulási terv összeállítását támogatja. Támogatja továbbá a gyakornok szakmai párbeszédét más szereplőkkel, a tanulási folyamatra való reflektálást, és egyéni visszajelzéseket alkalmaz a tanulásról (Szivák – Lénárd – Rapos: Mentor és tanárjelölt az összefüggő).
3. Reflektív modell Child – Merrill; Jones és mtsai idézi Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35)	A mentor a gyakornok reflektív gondolkodásának fejlesztésekor olyan támogató magatartást tanúsít, mely során a tanácsok, javaslatok mellett a gyakornok önelemző gondolkodásának beindítását segítő kérdésekkel támogatja, és segíti abban, hogy a gyakornok megtanulja az ön- és tevékenységelemzés technikáit, módszereit, kialakítja ennek igényét. A gyakornok a reflexióit írásban is rögzíti, a mentor személyes visszajelzést alkalmaz, és biztosítja a gyakornok számára a visszajelzési lehetőséget (Szivák – Lénárd – Rapos: Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton). A mentor a „kritikus barát" szerepét tölti be, aki segít a tanítás értékelésében, és abban, hogy kialakuljon a jelölt reflektív gyakorlata. – tisztában van a kapcsolat természetével, azt nem megítélésre, ítélkezésre használja, – figyel, tisztázza az ötleteket, bátorítja az egyediséget – időt szán arra, hogy megértse, mi az, amit lát, amit bemutattak neki, – értékes kritikát nyújt, és kizárólag felkérésre, becsülettel válaszol a neki feltett kérdésre, felvázolt problémára, – maga is hozzájárul a munka sikeréhez (Costa – Kallick, idézi Simon: A kritikus-barát módszer, 47–64). A kritikus-barát egyrészt igyekszik a megfelelő interakciót kiépíteni, másrészt erre rászánja a szükséges időt. – a feladat kézben tartásához világos nézőpontot alakít ki, kijelöli a határokat és azokhoz ragaszkodik, – a személyes támogatáson és a professzionális kihíváson keresztül tartja egyensúlyban a barátságot és a kritikát, – motivál és biztat, – inkább facilitáló mint reaktív, kérdéseken és visszajelzések nyújtásán keresztül kommunikál, – alaposan ismeri az eljárások, a folyamatok megváltoztatásának összetettségét, – elkötelezett a munka sikerében, – érdekelt az eredmények és a munka hatékonyságában, tisztában van azzal, hogy ez sok emberre van hatással – megkísérli, hogy a kliensek önmagukkal elégedettebbek és képzettebbek legyenek önmaguk fejlesztésében – tranzakcióanalitikus nézőpontból felnőtt – felnőtt kommunikációra törekszik (Uo., 55).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 275 2019. 11. 07. 17:31:50

4. Fejlődésmodell (Robins, idézi Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35) **– A mentor mint támogató** (Hobson – Sharp: Head to head. a systematic review, 26; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35)	Rogersi beavatkozások – az énkép befolyásolására alkalmas terápiás eljárás (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98); A mentor nondirektív stílust alkalmaz, mint például a tanácsadás vagy a facilitálás. A találkozások részben informálisak. A szakmai és személyes változások elsősorban reflexiókon keresztül történnek. A mentor biztonságot nyújt a jelöltnek, teret ad a pozitív és negatív érzelmek kibeszélésére. A fejlődésmodell során zajló támogatással a mentor *a gyakornoki krízis, az átmenet elbizonytalanító hatását* csökkentheti a mentor – szerep kapcsolati elemeinek gyakorlásával: elérhetőségével, jelenlétével, támogatásával, pozitív attitűdjeivel, a biztonságérzet megteremtésével. Az identitás alakulása ugyan személyes teljesítményeken, megküzdésen keresztül zajlik, azonban Erikson fejlődéselméletében is a kapcsolaton van a hangsúly. Hargreaves (1998) idézi Hoekstra-Korthagen: Teacher Learning in a Context szerint a professzionális támogatások első feltétele a biztonság, a kiszámíthatóság, a foglalkozás azokkal a félelmet jelentő érzelmi reakciókkal, amelyek a stabilitás elvesztésével összefüggésben lévő szorongás jellemzői (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context). A mentorok a pozitív visszajelzések, orientációs pontok mellett az átmenet folyamatában való továbblépést könnyítik meg (Keményné Gyimes: A mentorálás mentálhigiénás kérdései). A kapcsolat jellemzői a támogató fél részéről az őszinteség, a kongruencia és az empátia, mely folyamatok, attitűdök és lélekállapotok a humanisztikus tanárképzési paradigma sajátjai is. A mentor-gyakornok viszonyban az érzelmi-pszichológiai támogatás is megjelenik, melyben a mentorált elfogadottnak, elismertnek és beavatottnak érezheti magát (Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216). A folyamatban és a feldolgozás, elemzés során is szükségessé válik az érzelmek feltárása, melyhez személyes biztonságérzetre van szükség, és amely a mentorálás szükséges feltétele (Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50). Ebben a légkörben értelmezhető az önaktualizáció fogalma, mely a fejlődésben a valódi szükségletek, érzések, értékek feltárása mentén, egy autonóm létezés irányába történik (Rogers: *Valakivé válni*). Ahogy a tanár facilitátorrá, vezetővé és tanulóvá válik egy személyben, úgy a gyakornokokat támogató mentor is betöltheti a mentorálás folyamatában ezeket a szerepeket (Jones – Valdez – Nowakowski – Rasmussen: *Designing Learning and Technology;* Fűzi: A sikeres pedagógusi munka, 9–29). A fejlődés előmozdításának, megkönnyítésének érzelmi közegét biztosítja (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context). A kapcsolat jellemzője a tanácsadás, a véleménycsere és a támogatás, a mentor biztonságos helyet teremt a mentorált számára az érzelmek elengedéséhez (Hobson – Sharp: Head to head, 26) tanácskérés, tanácstalanság során (Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 276 2019. 11. 07. 17:31:50

	Mély, bizalmon alapuló kapcsolat alakul ki, amely tisztelettel teljes és érzékenyen tekintetbe veszi a professzionális tanulás során megjelenő erőteljes érzelmeket (National Framework for Mentoring and Coaching); olyan kapcsolat, melyben a pedagógus identitás alakulhat (Rodgers – Scott 2008, idézi Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104). Az érzelmek, kontextusok, kapcsolatok tudatosításán keresztül az identitás alakulásának, a szakmai énkép változásának tudatosítása is a pedagógusok feladatának tekinthető (Köcsné 2007, idézi Uő, jellemzője a bizalom és a megbecülés (National Framework for Mentoring and Coaching). A tanárokat fejlődésükben támogatóknak tudniuk kell, hogy a gondolkodás és az érzelmek külön választása nem lehetséges és kontraproduktív (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context). A társakkal, a mentorral való kapcsolat jelentőséggel bír a tanulás szocioemocionális jellemzői mentén (Réthy Endréné: Az oktatási folyamat, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 219–243). Tickle az empátia, az együttérzés, a megértés és tolerancia, a szeretet, a rugalmasság tulajdonságait említi. Ezek ritkán szerepelnek a tanári kompetenciák és az értékelés leírásaiban, habár alapvető minőségek a tanárok számára (Korthagen: In Search of the Essence, 77–98). A stabilitás forrásai az énkép és az alapminőségek a tanárok számára, ezeken keresztül maradnak kapcsolatban a céljaikkal (Korthagen – Vasalos: Going to the core, 529–552)
5. A mentor mint modell (Hobson – Sharp: Head to head: a systematic review; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35) **– A mentor mint jelentős másik** (Mead 1967, idézi Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online; Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context; Lengyel Zsuzsanna: Szociálpszichológia; Julius Morel és mtsai: Szociológiaelmélet	„Énképünket jelentősen befolyásolja az, ahogyan a jelentős másokkal való kapcsolatainkat látjuk" (Korthagen: In Search of the Essence, 84). Amennyiben ezek a fontos személyek pozitív üzenetet közvetítenek az egyén felé, az elkezd ennek megfelelően működni (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context). A jelentős mások irányában érzett pozitív érzelmek a változás elősegítői. A tantestületen belül is ki kell alakulnia ilyen (megbízható és teherbíró) kapcsolatoknak, melyekre a pályakezdőknek is különösen nagy szüksége van (Bagdy, idézi Suplicz: *Pszichológia és személyiségfejlesztés*). A jelentős másik személlyel való kapcsolatban kialakuló bizalom az alábbiakban fejeződhet ki: „elérhetőség, kompetencia, konzisztencia, diszkréció, méltányosság, integritás, lojalitás, nyitottság, az ígéret betartása és fogékonyság" (Butler 1991, idézi Sallai – Medveczky – Kozmáné – Ficsór: *Professzionális tanári kommunikáció*). A pályakezdőknek a kompetenciáik bemutatásába fektetett energiáit értékelő jelentős másik személyek visszajelzéseikkel, megerősítésükkel, így a kezdők integritásának elősegítésével különösen fontossá, központi szerepűvé válnak a környezet által elismert identitás megszilárdításában (Kelchtermans – Ballet: The micropolitics of teacher induction, 105–120).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 277 2019. 11. 07. 17:31:50

	A mentor koherens magatartásával szerepmodellé (Fűzi: A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek, 38–56), referenciaszeméllyé, jelentős másikká (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context) válhat. A mentor inspirál és demonstrál. A mintaadó szerep mind a pedagógusképzés, mind a pályakezdés szakaszában kiemelt szerepfeladat, mivel a mentor személyiségével dolgozik, ami a mentorálás hatásának egyik fő forrása (Kovács: Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek). A mentor modellt nyújt és támogat, míg az egyén a csoport teljes értékű tagjává nem válik (Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves). A szakmai identitás is a másokkal való kapcsolat során alakul, fejlődik. Ennek egyik módja a szerepmodellekkel, például a mentorral való azonosulás (Uo.). A mentor inspirál és modellál (Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216). Az egyén számára jelentőséggel bíró, így az egyén szocializációját elősegítő személyekkel való kapcsolat. A szocializáció azon múlik, hogy egy személy a másik által róla alkotott képét fontosnak tartja. A mások irányában érzett pozitív érzelmek nagymértékben növelik a változás esélyét, és amint ez a személy jelentőssé válik, úgy lesz referenciává (referencia személlyé) a hitek (nézetek) vagy a viselkedés számára. Mead az elsők között ismerte fel a jelentős másik személyek fontosságát az identitás alakulása és fejlődése szempontjából (Mead 1967, in Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online; Kelchtermans: Getting the story and understanding the lives, 443–456); (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context; Lengyel Zsuzsanna: Szociálpszichológia; Julius Morel és mtsai: Szociológiaelmélet.) A jelentős másik személytől érkező üzenetek erős hatással vannak az emberek identitására (identitásának érzékelésére/felfogására (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context); A fontos másik személyek az identitás érzékelésében is számottevő szerepet játszanak (Bergner – Holmes 2000, idézi Uő, 78), a személyen belül ugyanis dialógus alakul ki saját maga és a számára fontos személyek között (Lewis 2002, idézi Uő., 78). A jelentős másik személyek azáltal válnak különösen fontossá, központi szerepűvé a pályakezdők életében, hogy értékelő visszajelzéseikkel, megerősítésükkel méltányolják a pályakezdők részéről kompetenciáik bemutatásába fektetett energiáit, és ennek révén elősegítik a kezdők integritásának, a környezet által elismert identitásuk megszilárdítását (Kelchtermans – Ballet: The micropolitics of teacher induction, 105–120). A bevezető szakasz során a mentor mint jelentős másik, mint referenciaszemély, és – a fentiek értelmében mint – mintaadó személy, *például szolgálhat* a gyakornok számára, ezáltal elősegítheti a hivatással járó szerep választását (Fáyné dr. Dombi: Pedagógusképzés, pedagógus pálya). „A tanácsadás új tendenciájaként megjelenő transition (átmenet) fogalma kijelöli a tanácsadás feladatait az életút során átélt változások, váltások elősegítésében" (Ritoók: A tehetség-segítő tanácsadás). Brammer vezette be 1992-ben a „transition counseling" fogalmát (Brammer: Coping with life).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 278 2019. 11. 07. 17:31:50

6. A mentor mint az akkultularizáció/ akkulturáció segítője (Hobson – Sharp: Head to head: a systematic review, in Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals*)	A mentor segíti a mentoráltat, hogy megismerje kultúráját. Segíti a mentoráltat az adott kultúra megismerésében (Hobson-Sharp: Head to head, 26.); „Az akkulturalizáció arra a jelenségre vonatkozik, amikor különböző kultúrákból származó egyének csoportjai folyamatos és elsődleges kapcsolatba kerülnek egymással, és amelynek eredményeképpen az egyik vagy mindkét csoport eredeti kulturális patternjében változások következnek be." Bár az akkulturalizáció eredetileg semleges terminus (azaz a változás bármelyik csoportban végbemehet), mégis megkülönböztetjük az ún. „akkulturalizálódó csoportot", amelyiknél az akkulturalizáció több kulturális változást idéz elő (Kovács Alexandra – Málik Adrienn: Akkulturalizáció, 25–47; 25.) „akkulturáció alatt egy másik kulturális csoporttal való (huzamosabb) találkozás következményeként, az egyénben, illetve a csoportban fellépő változásokat értjük" (Sipos Judit: A kulturális sokszínűség, 81). A tanítás kontextusfüggő, területspecifikus (Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása).
Érték	0/nincs 1/van

26. ábra. Kódok és kódutasítások a mentorok reflektív naplóiban megjelenő segítő attitűdök vozsgálatához (2.1. kérdés)

Megjegyzés: A szakirodalomban leírt mentormodellek és mentor szerepek részben átfedésben lévő jellemzőre tekintettel a **Gyakornokmodell**[1087], **A mentor mint szponzor**[1088] és **A mentor mint a beavatást végző személy**[1089] modelljeit, szerepeit ebben a vizsgálatban azonos kategóriába rendezve vizsgáltam. Ugyanígy közös kategóriában értelmeztem **Fejlődésmodell**t[1090], **A mentor mint támogató**[1091] kategóriájával. Egy kategóriába kerültek a fenti okok miatt **A mentor mint modell**[1092] és **A mentor mint jelentős másik**[1093] is. Így alakult ki a mentori támogatás jellemzői mentén a vizsgálatban szereplő hat kódkategória.

2.2. A GYAKORNOKOK REFLEKTÍV NAPLÓIBAN MEGJELENŐ SEGÍTŐI ATTITŰDÖK (2.2. kérdés)

K2.2. Milyen **segítő attitűdök** jelennek meg az átmenet időszakában a **gyakornokok reflektív naplóiban**?

[1087] Child és Merrill, 2003; Jones és mtsai, 2005, in Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.
[1088] Hobson – Sharp: Head to Head,25–42., 26.
[1089] Mészáros, 2007; Eliade,1999; 2002 in Mészáros, 2014
[1090] Robins, in Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.
[1091] Hobson és Sharp: Head to head, 25–42, 26.
[1092] Uo.
[1093] Kelchtermans, 1993; Knowles, 1988, in Hoekstra és Korthagen, 2011

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 279 2019. 11. 07. 17:31:51

H2.2. A gyakornokok reflektív naplóiban azok a segítő attitűdök jelennek meg a legmarkánsabban, amelyekkel a mentor a támogató szerepet megvalósítja, és amelyekkel a gyakornokok számára modellé, valamint jelentős másik személlyé válik. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

A gyakornokok reflektív naplóiban megjelenő mentori segítő attitűdök elemzéséhez (2.2. kérdés) – A kódkategóriák és magyarázatok *megegyeznek* az előző (2.1.) kérdés megfelelő szempontjaival, kódjaival és kódutasításaival.

2.3. A VÁLTOZÁS FOLYAMATÁT HÁTRÁLTATÓ GYAKORNOKI MAGATARTÁS A MENTOROK MEGÍTÉLÉSE SZERINT (2.3. kérdés)

K2.3.: Mely **gyakornoki** magatartás, attitűd **hátráltatja** a változás folyamatát a mentorok szerint?
H2.3.: A mentorok szerint a gyakornokok esetében személyes jellemzők, a gyakornok elégtelen szakmai tudása és személyközi feszültségek hátráltatják a változás folyamatát.

Kódok és kódutasítások a változás folyamatát hátráltató gyakornoki attitűdök mentori megítélésének vizsgálatához (2.3. kérdés)

Kódkategóriák	Magyarázat
1. szorongás, alacsony vagy negatív önértékelés	Az átmenetben tapasztalt helyzet hatását, a sérülékenységet is rögzítik a pályakezdők kezdeti nehézségeiről, elbizonytalanodásuk szubjektív élményéről, annak (vélt vagy valós) okairól szóló beszámolók. Ezek: az önismeret hiánya (Jersild: Behold the beginner); a szerepidentitás változásában az átmenet sokkja (Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's); az „elveszett kisgyermek" érzés (Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben); az aggodalom és a bizonytalanság érzése (Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*; Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): Didaktika; Korthagen: In Search of the Essence, 77–98); szorongással teli szakasz (Feiman-Nemser és mtsai 1999 idézi Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban); a stressz és az elszigeteltség érzése (Brandt 2005, DelliCarpini 2009, idézi Farrell: Surviving the transition shock, 12–19). Szabó és Kimmel az önismereti kérdések körét, így az önkép instabilitását, a pozitív önértékelés fenntartásának szükségességét… emelte ki a reflektív gyakorlat meghonosodása sikerességével szemben álló tényezőként (Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140; Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50). Amikor a helyzettől való félelem megnő, az többnyire a pályakezdők tranzíciós sokkjával áll kapcsolatban (Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 280 2019. 11. 07. 17:31:51

2. bizonytalan szakmai identitás	Az elköteleződés hiánya.
3. alulmotiváltság	A gyakornok nem szívesen, nem a kívánt mértékben vesz részt a folyamatban.
4. a változásnak való ellenállás	Szabó az állandóságra és a változatlanságra törekvést jegyzi a reflektív gyakorlat akadályaként (Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140).
5. felkészületlenség	A megfelelő tudás hiánya (Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50; Kovács: Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek).
6. kapcsolati problémák, személyközi feszültségek	Kapcsolati, érzelmi problémák, az énkép stabilitásának megőrzésére való törekvés (Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140); ellentmondásos viszony a mentorral, a hatalommal (Day: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*). Túlzott involválódás (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context)
Érték	0/nincs 1/van

27. ábra. Kódok és kódutasítások a mentorok reflektív naplóiban megjelenő segítő attitűdök vizsgálatához. (2.1. kérdés)

2.4. A VÁLTOZÁS FOLYAMATÁT HÁTRÁLTATÓ MENTORI MAGATARTÁS A GYAKORNOKOK MEGÍTÉLÉSE SZERINT (2.4. kérdés)

K2.4. A gyakornokok szerint mely **mentori** magatartás, attitűd **hátráltatja** a változás folyamatát?
H2.4. A gyakornokok szerint a személyes kapcsolat fenntartásában, a támogató szerep megvalósításában lévő problémák hátráltatják a változás folyamatát, valamint ha a mentor nem tud modellé és jelentős másik személlyé válni

Kódok és kódutasítások a változás folyamatát hátráltató mentori attitűdök gyakornoki megítélésének vizsgálatához (2.4. kérdés)

Kódkategóriák	Magyarázat
1. kapcsolati problémák, személyközi feszültségek	Kapcsolati, érzelmi problémák, az énkép stabilitásának megőrzésére való törekvés (Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140). Nem elégséges, bántalmazó, vagy magas követelményeket állító, nem biztosít kellő autonómiát, nem ad elég lehetőséget az innovációkra, a saját tanulási utak bejárására (Maguire 2001, idézi Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216). Nem önkéntesen alakult kapcsolat.
2. elégtelen támogatás	A szakmai, személyes és intézményi beilleszkedés során tapasztalt hiányérzet.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 281 2019. 11. 07. 17:31:51

3. a visszajelzések problémái	Visszajelzések hiánya, bírálat, ítélkezés (Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50).
4. a kapcsolat nem önkéntes vállalás	A mentor és a gyakornok nem önkéntesen vesznek részt a kapcsolatban.
5. a mentor nem minta, nem tud modellé válni	A szakmai identitás kidolgozását szereptanulási minták segítik elő, a kezdő pedagógusok ugyanis a tárgyi tudásukban kevésbé, inkább a tanári identitásukban bizonytalanok (Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben; Szebeni: *A kompetencia alapú oktatás*). A pálya kezdetén a fejlődés megindulásához szükséges a gyakornok tanári szerepének és küldetésének tisztázása, mely a reflexió jelentős fókusza. A pedagógus a mintakövetés alanya. A mentor viszonya a hivatásához, mentori szerepéhez nem tisztázott. A mentor nem tud szerepmodellé (Fűzi: A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek, 38–56), referenciaszeméllyé, jelentős másikká válhattak volna (Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context), így mint közvetítő (mediátor), beavatást végző személy sem jelenhettek meg (Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209; Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés*).
Érték	0/nincs 1/van

28. ábra. Kódok és kódutasítások a változás folyamatát hátráltató mentori attitűdök gyakornoki megítélésének vizsgálatához (2.4. kérdés)

Mivel ugyanazt a jelenséget vizsgáltam a mentori reflektív naplók és a gyakornoki reflektív naplók esetében, ezért, mint láttuk, a kódkategóriák a 2.1. és 2.2. kérdéshez tartozóan megegyeznek egymással. A 2.3. és 2.4. kérdések esetében a kódkategóriákba sorolás mentén a résztvevők megítéléseiben megjelenő mentor-gyakornoki kapcsolatot hátráltató tényezőket igyekeztem feltárni, szintén explicit fogalmi elemek megjelenésének kategorizálásával. A kódkategóriákat ebben az esetben is a szakirodalomban felkutatott jellemzők mentén alakítottam ki. Az előző kérdések vizsgálatához hasonlóan, két Excel táblát vezettem a kérdésekhez kapcsolódóan a személyek és a kódkategóriák dimenzióinak kódolása mentén (*A kódolás folyamata* c. pontban tárgyalom ezt részletesebben). A feltárt nyelvi elemeket kódkategóriák szerint, idézeteket tartalmazó táblákba is rögzítettem. A 2. kérdéscsoporthoz kapcsolódóan ez mindösszesen 23 kódkategória vizsgálatát jelentette a szövegekben.

Az egyes kutatási kérdések megválaszolása és a hipotézisek igazolása vagy elvetése egy közös, összegző kutatási kérdés megválaszolását is szükségessé tette.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 282 2019. 11. 07. 17:31:51

A GYAKORNOKI IDENTITÁSMÓDOSULÁS ISMÉRVEI (3.5. kérdés)

K3.5. Melyek a gyakornoki identitás-módosulás ismérvei?
H3.5. A 4 dimenzió jelenléte (a szakmai tevékenységek feletti kontroll, a mentor és gyakornok kiegyensúlyozódó, kollegiális kapcsolata, az intézményi beágyazódás, valamint a hivatástudat fejlődése) együttesen jellemzi a gyakornokok identitásmódosulását. Az identitásmódosulás sikeressége a fenti ismérvek mindegyike sikeres teljesülésének függvénye. Aki a folyamatot sikeresen bejárja, annál eredményesebb az identitásmódosulás.

5. A kódolási szabályok
A kódolási szabályokat az egyes kérdésekhez kapcsolódóan a következőkben határoztam meg. A fogalom jelenlétét kódoltam. A reflektív naplókban való megjelenési gyakoriságától függetlenül a fogalmat egyszer kódoltam, a napló keletkezésének idejét tekintettem a kutatási kérdésekhez tartozó alapegységnek. Az 1. kérdéshez tartozó reflektív naplók keletkezési ideje: november, december, ez a fejlesztő program kezdetéhez; a 3. kérdéshez tartozó reflektív naplók keletkezésének ideje: április, illetve július, ez az időpont a fejlesztő program befejezéséhez igazodik. A kódokat alapvetően az „igen" (1) és „nem" (0) kódokkal jelöltem. Az egyes kutatási kérdések kódolásakor – a fogalom megjelenésének függvényében – az egyes kódkategóriáknál ettől eltérően is kódoltam. Az egyes kérdésekhez tartozó kódolási szabályokat az „érték" meghatározás jelöli, magyarázata a statisztikai elemzés értelmezésében jelenik meg.

6. Az irreleváns információ kezelése
A kódolás során egyik kódkategóriába sem besorolt irreleváns információkat – például a korábban elvetett kódok, vagy a mentorok viszonyulása saját mentori szerepükhöz, illetve a mentorrá válás folyamata – egy későbbi kutatásban tervezem megvizsgálni.

7. A kódolás folyamata
A kódolást manuálisan valósítottam meg. A reflektív naplókban megjelent releváns információkat az 1. és 3. kérdés vonatkozásában idézetek formájában rögzítettem mintegy öt hónap alatt az egyes résztvevők, a keletkezés ideje és a kutatási kérdések szerint kialakított Excel táblába. A fogalmak megjelenését – immár a kódolási szabályoknak és értékeknek megfelelően – két újabb Excel táblában rögzítettem az 1. és 3., valamint a 2. kutatási kérdésnek megfelelően, további négy hónap során. Ez a kódrendszer lehetővé teszi az egyes résztvevők

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 283 2019. 11. 07. 17:31:51

egyéni fejlődésének, vagy a mentorok és a gyakornokok ugyanazon kérdésről való vélekedésének vizsgálatát, összevetését is, mely egy későbbi elemzés tárgya lehet.

A statisztikai elemzés a kódokat tartalmazó Excel táblázatok alapján készült el. A releváns fogalmi elemeket szó szerinti idézetek formájában is rögzítettem az egyes kódkategóriák kódtábláiban. Utóbbi az egyes kódkategóriák megjelenésének bemutatását, illetve a kódolt Excel tábla ellenőrzését is lehetővé teszi. A körülbelül 5500 oldalnyi szöveg kódolásának folyamata, a statisztikai elemzések értelmezése mintegy 10 hónapig tartott.

8. Az eredmények elemzése

A kódkategóriáknak megfelelően kódolt adatok statisztikai elemzését követően zajlott a kvantitatív (statisztikai) vizsgálat eredményeinek elemzése, majd a kutatási kérdések megválaszolása. Az egyes kódkategóriáknak az idő függvényében zajlott vizsgálatának eredményeit, valamint a hipotézisekre adott válaszokat a továbbiakban mutatom be. A hipotézisek igazolása vagy elvetése mellett a kódtáblák egyes kategóriái szerinti tartalmi elemeket, a kódkategóriák szövegekben való megjelenését is bemutatom a vizsgált jelenségek szerinti reflektív naplókban található elemek idézetei formájában. A statisztikai elemzést ROPstatban végeztük[1094], melynek használatát Vargha András professzor[1095] és Takács Szabolcs[1096] mutatja be.

9. Etikai vonatkozások

Minden kutatás beavatkozás az érintettek életébe, az abban *közreműködők* védelme érdekében biztosítani kell számukra a részvételbe való beleegyezést, az önkéntességet és az anonimitást[1097]. Ezt a feltételt a résztvevőkkel szerződő Oktatási Hivatal, illetve a konzorciumi tagok garantálták a program résztvevői számára. Fenti követelmények figyelembe vételével, az Oktatási Hivatal belső adatvédelmi felelőse állásfoglalását követően kaptam meg a kutatáshoz az engedélyt, mely értelmében a reflektív naplók elkészítőinek nevét kódokkal helyettesítve, azokkal anonimizált formában dolgoztam. Az elvárások teljesülését

[1094] www.ropstat.com

[1095] Vargha András: *Matematikai Statisztika,* Budapest, Pólya, 2015.

[1096] Takács Szabolcs: *Bevezetés a matematikai statisztikába, elmélet és gyakorlat,* Budapest, Antarész, 2016.

[1097] Sántha: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 284 2019. 11. 07. 17:31:51

a kiadvány *Bevezetés – Kutatási előzmények, értelmezési keret* és *Az életpálya-modell és a bevezető szakasz hazai előzményei* c. fejezeteiben, illetve a doktori disszertációmban részletesen bemutattam.[1098].

Másodkutatásom során a projekt megvalósítása során keletkezett reflektív naplókat – a meglévő kutatási engedélyek birtokában – saját, önállóan kimunkált kutatási koncepció mentén dolgoztam fel. A másodelemzés a felállított hipotézisek, az elemzés szempontrendszere és annak várt eredményei révén – újszerű tudományos eredmények feltárásának és bemutatásának szándékával keletkezett.

3.2.4. A statisztikai elemzések, az eredmények bemutatása

3.2.4.1. Az 1. és 3. kérdéscsoport vizsgálata

A gyakornoki identitáskrízis megjelenése és megoldása az átmenetben

A statisztikai elemzéssel[1099] az összetartozó minták egyszempontos összehasonlítása zajlott. Mivel az Excel táblázat adatainak statisztikai elemzése is lehetővé (sőt: észszerűbbé) tette a fejlesztő program megkezdésekor és befejezésekor beérkezett reflektív naplók egyébként azonosan kódolt adatainak egyidejű összehasonlító vizsgálatát, az eredmények is a program kezdete és befejezése mentén születtek meg. Ezért a kapott adatokat a statisztikai elemzés logikájának megfelelően, az 1. kérdés (a fejlesztő program kezdete – a krízis megjelenése) és a 3. kérdés (a fejlesztő program befejezése – a krízis megoldása), valamint a gyakornoki és mentori visszajelzések szerint mutatom be. Végül, a dolgozat kutatási kérdéseinek teljes körű megválaszolásakor térek vissza a kutatási kérdések és hipotézisek eredeti sorrendjéhez.

A gyakornoki identitáskrízis megjelenése (1. kutatási kérdés) és megoldása (3. kutatási kérdés) vonatkozásában négy-négy, ugyanarra a működési területre vonatkozó alkérdés kutatásával zajlott. Az azonos kódokkal vizsgált alkérdések tartalmi elemei tehát a következők:

- 1.1. és 3.1. a gyakornokok szakmai működése,
- 1.2. és 3.2. a mentor-gyakornoki kapcsolat,
- 1.3. és 3.3. a gyakornokok kollégákhoz és intézményhez fűződő viszonya, valamint

[1098] Szabolcs: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.*

[1099] A statisztikai vizsgálatok a ROPstat 2,0 programmal készültek. Szerző: Prof. Dr. Vargha András (KRE BTK, PI), konzultáns: Prof. Dr. Lars R. Bergman (Stockholm University, Department of Psychology). A vizsgálat konzultánsa: Dr. Takács Szabolcs egyetemi adjunktus, KRE BTK, PI.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 285 2019. 11. 07. 17:31:51

– 1.4. és 3.4. a gyakornokok hivatáshoz való viszonya.

A gyakornokok szakmai működését két fő szempont,

– a problémát okozó szakmai tevékenységek és
– a bizonytalanságérzés megjelenése

mentén vizsgáltam.

Az egyes kódok vizsgálata során kapott eredményeket a továbbiakban a következő struktúrában mutatom be:

– A statisztikai vizsgálat alapján levont következtetés a kutatási kérdésekre adandó válaszhoz, a hipotézisek igazolásához vagy elvetéséhez.
– A problémát, jelenséget bemutató néhány idézet a reflektív naplókból.
– A jelenség elemzése beszúrt idézetekkel, utóbbiakat dőlt betűvel jeleztem.
– Ez a struktúra a fejlesztő program kezdete és befejezése idői szempontjai miatt kétszer ismétlődik.
– A statisztikai vizsgálat eredményei, a statisztikai elemzést a doktori disszertáció 1. sz. melléklete,
– a reflektív naplók további idézeteit a disszertáció 2. sz melléklete tartalmazza.

3.2.4.1.1. Az 1. és 3. kérdéscsoport 1. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdések és hipotézisek a szakmai működés (1.1. és 3.1.) kérdésében

K1.1. Milyen jellemzői vannak a fejlesztő program kezdetén a gyakornok **szakmai működésének**? (Szakmai dimenzió)
H1.1. A gyakornokok szakmai működésében – a tapasztalt sikerek mellett – jól elkülöníthetőek a problémát okozó szakmai tevékenységek mintázatai és a kezdeti bizonytalanságérzés.

K3.1. Milyen jellemzői vannak a program befejezésekor a gyakornokok **szakmai működésének**? (Szakmai dimenzió)
H3.1. A gyakornokok szakmai működésében a problémát okozó szakmai tevékenységek megjelenése és a kezdeti bizonytalanságérzés észrevehetően csökken.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 286 2019. 11. 07. 17:31:51

1. alkérdés: Melyek azok az indikátorok, amelyekben megragadhatóak a problémát okozó szakmai tevékenységek?[1100]

1. Tervezés

„Ismét felmerült az időkényszer problémája, az időbeosztást rugalmasabban kell megterveznem, hogy minden helyzethez tudjak alkalmazkodni" (1.10[1101]*).*

„Legnagyobb problémának a mindennapokhoz kapcsolódó szervezési nehézségeket tekinti. A tanórákhoz kapcsolódóan pedig az előzetes szervezési feladatok megtervezése jelent néha problémát. Bizonytalanságot csak a tanórák megtervezésekor tapasztalok" (2.17).

„Aggodalommal tölt el, hogy talán túl nagy célokat tűztem ki önmagam elé. Mi van, ha nem tudom őket megvalósítani? Nem lesz-e hatással a teljesítményemre? Nem fog-e negatívan érni a kudarc? Lehet-e változtatni ezeken a célokon?" (1.35).

„Kezdő pedagógusként, amikor az ember még csak próbálgatja a szárnyait, nagyon nehéz feladat meghatározni, mit is szeretne elérni. Azt gondolom, hogy a célok meghatározásához szükség van önmagunk ismeretére és minimális munkatapasztalatra, hogy felismerhessük a hiányosságunkat, azokat a területeket, ahol még fejlődnünk kell!" (1.41).

A statisztikai elemzés alapján a problémát okozó szakmai tevékenységek közül a tervezés mind a mentorok, mind a gyakornokok megítélése szerint 100%-ban problematikus jelenség volt a program kezdetén. A program befejezésekor szignifikánsan csökkent a tervezés problémaként való érzékelése mind a gyakornokok, mind a mentorok megítélése szerint, valamint szignifikánsan nőtt a résztvevők megítélésében a fejlődés megtapasztalása ($p < 0{,}001$).

A gyakornoki reflektív naplókban a fejlesztő program kezdetén a tervezés során gyakran felmerült problémák a *hosszabb távra tervezés* (Pedagógus szakmai fejlődési terv): *„… nagyon* fárasztónak éreztem a fejlesztési terv megalkotását" (1.2), *„Nem volt könnyű dolgom, igazából az elején nem is nagyon értettem, hogy hol kezdjek hozzá a munkához. Elveszettnek éreztem magam"*(1.4). Gondot okozott a gyakornokoknak az időtervezés: túltervezés, pontatlan tervezés (*időkényszer problémája, időbeosztás tervezése* – 1.10), valamint az életkori sajátosságok figyelembe vétele a tervezés során (*„a túlzsúfolt napirend és túltervezett tevékenységek nyüzsgése bizonytalanságot kelthet a kisgyermekben"* – 2.6). Megjelent

[1100] E kódolási folyamatban – tekintettel a problémás jelenségek keresésére gyakornoki és a mentori reflektív naplókban – deficitekre koncentráló elemzést végeztem.

[1101] A kutatásban a gyakornokok 1-gyel, a mentorok 2-vel kezdődő sorszámmal szerepelnek. A további sorszámok a mentor-gyakornok párokat jelölik.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 287 2019. 11. 07. 17:31:51

továbbá az ösztönös pedagógus tevékenységben, vagy inkább annak ellenpontjaként az írásbeli tervezés hiányossága mint fejlesztendő terület (*„bizonytalan vagyok, pl. írásbeli tervezés"* – 1.5), a tervezés során a mérlegelés dilemmái (*„csökkentenem kellett az egyes időkereteket, de megvalósíthatónak tűnt"* – 1.32). Sok helyen problémát okozott a terveknek megfelelő időgazdálkodás. *„Túl sok feladatot terveztem, ez talán már a tervezésnél is látszódott"* (1.32). A terv tartásának problémája, a tanítási helyzet kihívásai és a tervek viszonya a mentori reflektív naplókban is megjelent: *„A tanórákhoz kapcsolódóan pedig az előzetes szervezési feladatok megtervezése jelent néha problémát"* (2.17). Olykor külön gondot okozott a számonkérés megtervezése, vagy az oktatás tervszerűsége és folyamatjellege[1102] is: *„Egy iskolai rendezvényre való felkészülés teljesen felborítja a heti rutinomat"* (1.37).

A mentorok reflektív naplóiban, a gyakornokéihoz hasonlóan, a fenti jelenségek rajzolódtak ki. Talán a mentori attitűdök mentén (kevesebb aggodalom, szorongás, több gyakorlatiasság) érzékelhetőek a gyakornokok és a mentorok meglátásai közötti különbségek. Figyelemre méltóan mutatja a gyakornoki tapasztalat belső kihangosítása és a mentorok reflexióinak azonosságait, vagy különbségeit ugyanazon mozzanatok reflektálása gyakornoki és mentori szemszögből is. A mentor támogatása a tervezésben is szerepet kapott.

„Heti célokat határoztunk meg, mert így számára beláthatóbb a feladatok időre való elvégzése" (1.47). *„Sajnos az óraterv és a tényleges megvalósítás között eltérés volt a tervben megadott és a tanórán megvalósított időkeretek területén, ami elsősorban a túl sok feladatrész kiválasztásának volt köszönhető"* (2.31). *„Azt érzem nála, hogy szeretné, ha a csoportban úgy mennének a dolgok, ahogyan ő megtervezte, elmondja a gyermekeknek, akik természetesen helyeselnek, mert nagyon szeretik (…)-t, de életkori sajátosságaikból adódóan nem tudnak ezeknek megfelelni"* (2.4).

A fejlesztő program befejezésekor a reflektív naplók egy részében a tapasztalt jelenség továbbra is megtalálható volt: a naplók kevésbé intenzív fejlődés jeleit is rögzítették. Olykor a korábban pályaelhagyó pedagógusoknál erőteljesebben is láthatóvá vált ez a mozzanat: *„A »kiesett« évek, a tapasztalatlanság, a hiányosságaim, a továbbképzések- és önképzések hiánya mind- mind rányomták bélyegüket a teljesítményemre"* (1.14). A gyakornok mentoránál ugyanez a jelenség az önfelmentő hárítás jelensége[1103] nélkül mutatkozott meg: *„…fontos lett*

[1102] Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika*.
[1103] Uő.: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* 16.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 288 2019. 11. 07. 17:31:51

volna a rendszeresség, folyamatosság és főként az egyéni erőfeszítések a szakmai képességek fejlesztésében"; „viszonylag kevés tudatos felkészüléssel, s annál több spontán elemmel gazdagított foglalkozásait többnyire sikeresnek es változatosnak mondanám"; „pedagógiai tudatossága a mai napig is megkérdőjelezhető"; „tervezőmunkája kissé felületes" (2.14). Néhol látható volt a gyakornok önkritikus hangvétele is *„kicsit frusztrált is a helyzet, hiszen olyan tempót diktáltam az órán, amely számomra is feszes volt"* (1.7). A mentor ugyanezt a problémát érzékelte: *„szeretném elérni (...)-nál, hogy jobban odafigyeljen az időbeosztására"* (2.7).

Fejlődés, a fejlődésre való igyekezet is láthatóvá vált. Megjelent a gyakornokok tevékenységeiben a tudatos tervezés és a tervek beválásának megtapasztalása: *„Rájöttem, ha alaposan megtervezve felkészülök a foglalkozásaimra, akkor kevésbé kell koncentrálnom a következő lépésre, így felszabadultabb vagyok és jobban ki tudok tekinteni a tevékenységből. Több spontán ötletet is bele tudok vinni a foglalkozásaimba, hiszen a megosztott figyelemmel jobban átlátom a csoportban lévő gyermekek aktuális érzelmi és testi állapotát"* (1.13). A tervezés és értékelés összefüggéseinek felismerése is láthatóvá vált: *„A tanulók munkáinak ellenőrzésével és értékelésével a saját munkámról is visszajelzést kapok, és ezek ismeretében határozom meg a további tanítási folyamatokat, illetve amennyiben szükséges változtatok a korábbi tervezeteken"* (1.16). Ugyanakkor nem minden esetben fogadták el a gyakornokok – a fejlődés irányának nyilvánvalósága mellett sem – a javasolt szempontok kizárólagosságát: *„A tudatos tervezés fontossága mellett most is úgy érzem, hogy fontos a pedagógus spontaneitása, hogy egy-egy váratlan élethelyzetet ösztönösen meg tudjon oldani"* (1.5).

A mentorok reflektív naplóiban a gyakornokok tervező munkáj*ának fejlődése szintén tükröződött,* esetenként mint a szakmai diskurzus része, olykor mint megfigyelés. Megjelent a gyakorlatban a hossz távú tervezés is, az oktatás folyamatjellege[1104]: *„A tervezésben, a feladatok megjelölésében, a tevékenységek felépítésében, a szervezési feladatokban körültekintően, a szakirodalomra támaszkodva, a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak megfelelően járt el"* (2.19). *„A tanév mint egész megvalósulásával kezdett foglalkozni"* (2.38); *„jobban átlátja a tananyag szerkezetét"* (2.39). A közös tervezési folyamat is láthatóvá vált (*„A szokásos módon előre megterveztük az órát..."* – 2.31), valamint a megfontolt tervezés mozzanatát is rögzítették, illetve visszajelezték a mentorok: „Óráit tudatosan tervezi és építi fel" (2.36). A tudatos pedagógiai tervezés mozzanatai, az időtervezés és gazdálkodás fejlődése szintén érzékelhetőek voltak: *„Beszéltünk*

[1104] Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 289 2019. 11. 07. 17:31:52

arról, hogy nagyon sokat fejlődött, hogy egyre tudatosabban tervez, egyre könnyedebben vezeti az órát" (2.12). *„(…) és (…) kilépett már az* »óra szemléletből« *és a tanév, mint egész megvalósulásával kezdett foglalkozni"* (2.38 és 2.39).

2. Észlelés és információfeldolgozás

„Azt sem vettem észre, hogy kevés figyelmet fordítottam arra a kisgyerekre, aki még „csak szemlélőként volt jelen", ez nem volt tudatos…" (1.14).

„Még sokszor úgy érzem, hogy hiányosak az ismereteim és adódnak olyan szituációk, amelyeket nem tudok azonnal kezelni, hiszen még nem túl gyakran találkoztam hasonlóval" (1.15).

A program kezdetén az összes résztvevő problematikusnak érzékelte az észlelés és információfeldolgozás jelenségét a gyakornokok szakmai tevékenysége során. A program befejezésekor közel 10%-ra emelkedett a jelenséget nem érzékelők aránya ($p<0,05$), szignifikánsan kevesebben, 17%-uk érzékelte továbbra is problémának ($p <0,001$), míg a gyakornokok szakmai tevékenységeiben az észlelés és információfeldolgozás területén javulást tapasztalók száma a szignifikánsan emelkedett ($p <0,001$), azaz a résztvevők számának közel háromnegyedére nőtt. Az észlelés és információfeldolgozás dimenziójában a kezdetben jelentős problémát okozó jelenséggel kapcsolatban tehát a résztvevők a program befejezésére igen nagy változásról, fejlődésről számoltak be.

A problematikus jelenségek között a fejlesztő program kezdetén a megosztott figyelem hiánya[1105] (*„Eredményesnek tartottam az utasításokat és a dicséretet, de gondot okozott a figyelmem megosztása"* – 1.5). Az alkalmazkodás a váratlan a helyzetekhez, illetve a tanulók egyéni sajátosságaihoz voltak a gyakornokokat leginkább igénybevevő mozzanatok (*„… nagy problémát okoz számomra azonnal és rugalmasan, komplexen alkalmazkodni a gyermekek igényeihez"… „még gondot okoz megosztani a figyelmemet, ha egyszerre több gyermek igényel segítséget"* – 1.6). Továbbá a tér kihasználásának gyakorlatlanságból fakadó nehézségei jelentek meg: *„Bátran menjen be a gyerekek közé. A gyakorlótanításon azt sulykolták beléjük, hogy a tanár a vezető szerepét azzal tudja kiemelni, hangsúlyozni, hogy a táblánál áll"* (2.32). Problémát okozott továbbá az esetleg magas a csoportlétszám, a konfliktuskezelés, és ezekben a helyzetekben a tehetetlenség megélése; a szervezési feladatok ellátása, a gyermekek igényeihez való rugalmas alkalmazkodás, a váratlan helyzetek elővételezése miatti szorongás: *„Mi lesz az anyaggal? Hogyan pótoljam?"* (1.24). Jellegzetes probléma volt, hogy a gyakornok önmagára fókuszáló figyelme elvonta őt a megfelelő, a gyermekek,

[1105] Uő.: A kezdő pedagógus; Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 290 2019. 11. 07. 17:31:52

tanulók számára fontos visszajelzésektől, ezért az interaktivitás nem tudott megvalósulni: *„A folyamatos figyelés, »kombinálás« olykor elvonja a figyelmem a dicséretekről”* (1.39).

A mentorok szintén a jelzett problémákra reflektáltak, jól látszik a közös erőfesztés gesztusa is: *„Megegyeztünk abban, hogy még jobban törekszik figyelmének megosztására”* (2.1). A jelenséggel néhányan számoltak már a tervezés időszakában is: *„Rövidtávú célok között szerepelt, hogy váratlan helyzetekben módosítani tudja eredeti elképzeléseit. Be kell látnunk, hogy ez rövidtávon még nem működik”* (2.26). A fegyelmezés és a tervek tartásának problémái is megfigyelhetőek voltak, valamint a mentor törekvése a tapintatos közlésre: *„… finom útmutatással próbáltam rávezetni, hogy keressük meg azt a helyzetet, amikor lazított a fegyelmezésen és ezért felborult az addig jól kézben tartott óra menete”* (1.46).

A fejlesztő program befejezésekor a tapasztalt jelenségek olykor érzékelhetően továbbra is jelen voltak. Néhányszor még mindig problémát okozott például a figyelem megoszt*ásának* nehézsége, a tanulók figyelmi teljesítményének monitorozása[1106], az alkalmazkodás nehé*zsége a váratlan helyzetekhez. „Bizonytalanságot akkor érzek, mikor a hiányos, felületes utasításadás után látom a gyerekek szemében az „értetlenséget” vagy a magatartási problémák miatt azt tapasztalom, hogy nem irányul rám megfelelően a figyelem”* (1.17). L*átható, hogy a gyakornok figy*elmét az egyedi jelenségek kötötték le, a csoportra mint egészre még nem tudott figyelni. *„Utólag tűnt fel az is, hogy nagyon kevés pillanat volt az órán, amikor csak annyit tettem volna, hogy figyelem a csoportokat, leginkább mindig valakikhez beszéltem, így nem vettem észre azt sem, hogyha mondjuk valamelyik másik csoport az alatt mással foglalkozott”* (1.34).

Igyekezet, fejlődés is tapasztalható volt a program végén: leggyakrabban a figyelem megosztása, a spontaneitás, a váratlan helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodás, a tér kihasználásának képessége, a visszajelzések adása fejlődött, melyet a mentorok is visszajeleztek. *„már folyamat közben is képes a változtatásra”* (2.3); *„Sikerének másik kulcsa az alapos és átgondolt felkészülés a váratlan szituációkra, eszköz- es helyigényre, gyerekek reakcióira”* (2.13). A gyakornoki önreflexiók s jelezték a fejlődést: *„Sokkal jobban átlátom a csoportot, a gyerekek képességeit, szükségleteit, pontosabban átlátom, mikor mire van szükségük”* (1.6). A tér optimálisabb kihasználásával a figyelem is fókuszáltabb lett: *„A manipulációk közben mindig körbejárok a teremben a gyerekek közt, hogy lássam, értik-e a feladatot…”* (1.16). Olykor a gyakornokok figyelemmel kísérték és reflektálták saj*át korábbi problémáik fejlődését* is: *„… kiemelten törekedtem arra, hogy folyamatosan adjak visszajelzést a diákjaim tevékenységéről”* (1.7).

[1106] Bodoni – Kádár: A flow élmény megélése, 75–100.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 291 2019. 11. 07. 17:31:52

3. Interaktív tevékenység

„Vállalnia kell a konfrontációt a tanulókkal, tudnia kell, hogy nem mindig a megértő magatartás a helyes, meg kell értenie, hogy most már a katedra másik felén áll" (2.33).

„A diákok felszólítása még nem mindig tudatos, de már sokat javult a kommunikáció az órán" (2.34).

Mind a gyakornokok, mind a mentorok megítélése szerint nagy mértékben (100%: gyakornokok illetve 97,9%: mentorok) jelen volt a gyakornokok szakmai tevékenységeiben az interaktív tevékenységek valamilyen problémája a program kezdetén. A program befejezésére ez az arány szignifikánsan csökkent ($p < 0{,}001$). A program kezdetéhez képest annak befejezésekor szignifikáns, 80% fölötti javulás volt tapasztalható a szereplők megítélése szerint ezen a területen ($p < 0{,}001$).

Kezdetben az interaktív tevékenységek közül kihívást jelentett a gyakornokok számára a világos, pontos utasítások adása *„Úgy éreztem, hogy az utasítások megfogalmazásán még dolgoznom kell, fontos, hogy egyértelműbben fogalmazzak"* (1.10). *„… annak érdekében, hogy mindenkinek világosak, érthetőek legyenek a feladatok, konkrétabb utasításokkal kell irányítanom a munkát"* (1.26). Olykor megjelent az autoritás irányába való elmozdulás is: *„Túl sokat üvöltöztem, hogy felhívjam magamra a figyelmet, ezentúl többet kell használnom a sípomat, hogy a saját hangszálaimat kíméljem"* (1.47). A motiválás, a differenciálás nehézségei, valamint leggyakrabban a fegyelmezési problémák: *„Következetesebb, szigorúbb eszközökkel kell fenntartanom a fegyelmet a tanórákon, hogy a magatartási problémák ne menjenek az eredményes tanulás rovására"* (1.17).

A mentori elvárásokban is láthatóvá vált a fegyelem tartásának igénye, az autoriter pedagógusmagatartás kívánalma (de annak helytelenítése is), utóbbi főképp a középiskolákban, de felfedezhető volt már az óvodákban is: *„Érzékelte, hogy a tevékenység során nehézséget okozott a fegyelmezés"* (2.3). *„A legfontosabb, amit meg kell tanulnia, hogy nem szabad „haverkodni" a diákokkal, mert sajnos visszaélnek vele, s aztán nem veszik komolyan a tanárt. A másik pedig a következetesség a nevelésben"* (2.35). Ez a mentori beállítódás érzékelhető nézetkülönbségekhez, a gyakornok és a mentor viszonyának megromlásához vezetett a fejlesztő program végére. A fegyelmezés rugalmatlanságát, a büntetés célszerűtlenségét, egy másik a gyakornok e területen megmutatkozó tehetetlenségét a mentor is jelezte: *„Sajnos gondot okoz a tanórákon a tanulók fegyelmezése: egyszerűen egyesek bevágásával nem lehet megoldani a fegyelmezési problémákat illetve minden konfliktust nem lehet az igazgatóval kezeltetni"* (2.32). A gyakornoki naplókban is látható volt a fegyelmezés központi helye, szerepe, a

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 292 2019. 11. 07. 17:31:52

következetlen pedagógusi magatartás. *„Ami viszont nehézségekhez vezetett, az a fegyelmezésbeli problémáim. Nehezen kezelek bizonyos helyzeteket, nem elég határozottan lépek fel, néha túl sokat megengedek a tanulóknak, és ez nem túl hasznos már csak az óra szempontjából sem"* (1.11). A differenciálás, a motiválás nehézségeit is gyakran említették a mentorok a gyakornokok szakmai munkájának segítése során. *„Nagyon sok gondot okozott az is számára, hogy milyen feladatokkal lehetne motiválni azokat a tanulókat, akik úgymond nem tudnak énekelni"* (2.24). A kapcsolat során a közös munka is szerepet kapott: *„… közösen értelmeztük a differenciálási szinteket, lehetőségeket. Ezek tervezése még mindig problémát okoz (…) -nak"* (2.14).

A fejlesztő program befejezésekor a gyakornokok és a mentorok is érzékelték a még meglévő nehézségeket például a differenciálás („úgy gondolom, ezen a területen még sokat *kell fejlődnöm"* – 1.6), a fegyelmezés (*„sok figyelmet igényel"* 1.3) területén. De látható volt a jelenség a gyermekekkel, tanulókkal folytatott munka mellett (*„a szaknyelv alkalmazása okoz némi gondot"* – 1.9) a nevelési folyamat egyéb szereplőivel, főképpen a szülőkkel való kapcsolattartásban is: *„A szülőkkel való kommunikációmon még van mit alakítani. Próbálok nyitott lenni, de pályakezdőként kevesebb önbizalommal állok az ilyen jellegű beszélgetésekhez"* (1.10). A mentorok a differenciálás mellett az elfogadásban is érzékelték a fejlesztés lehetséges területet: *„A tanítványait szereti, tiszteli, de nehezen fogadja el a másságot, nem tud mit kezdeni sem a pozitív, sem a hátránykompenzáló differenciálás lehetőségeivel. Úgy vettem észre, hogy ez sok munkát jelentene számára és erre nincs indíttatása"* (2.22).

A fejlődés során a pontos instrukciók, visszajelzések adása, a fegyelmezési nehézségek csökkenése, vagy a nehézségek felismerése és kezelésének javulása volt tapasztalható erre az időszakra. *„Értékelései világosak, tömörek, egyértelműek és tárgyszerűek voltak, amiért meg tudtam dicsérni"* (2.11). *„… a gyerekekkel való kommunikációja nagyon jó. Partnere, de egyben vezetője is a közösségnek. Törekszik a jó hangulat kialakítására, de ha kell megfelelően és hatásosan fegyelmez"* (2.12). A differenciálás megjelenéséről is be tudtak számolni a mentorok: *„Differenciál a tanítási óráin, differenciált házi feladatot ad"* (2.18).

4.Döntési folyamatok, kognitív struktúrák

„Fejlődni szeretnék abban, hogy minél több eszközt és módszert megismerjek, és ezeket be is építsem a munkámba" (1.15).

„Mégis közben azt éreztem, hogy „kínzom" a gyerekeket, mert mindenáron tartani akartam magamat a terveimhez. Ettől lettem én görcsös, ők pedig egyre

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 293 2019. 11. 07. 17:31:52

fáradtabbak. Meg akartam felelni a pontos tervezés-lebonyolítás- szakszerűség elvárásoknak, a portfólióhoz esetleg felhasználható óraterv megvalósításának" (1.24).

„Gyakornokom szakmai tudása kiemelkedő, de ennek ellenére nagyon fontosnak tartom, hogy a szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő és változatos oktatási módszereket és eszközöket alkalmazzon" (2.24).

A fejlesztő program kezdetén a résztvevők 70,2%-a, illetve 74,5%-a érzékelte a döntési folyamatok, kognitív struktúrák jelenségének problematikusságát a gyakornokok szakmai tevékenységeiben. A fejlesztő program befejezésekor ezek az értékek szignifikánsan csökkentek ($p < 0{,}001$). Ezzel együtt a gyakornokok esetében 65,6%-ra, a mentorok reflektív naplói szerint 55,4%-ra, szignifikánsan nőtt ($p < 0{,}001$) a gyakornokok tevékenységeiben a döntési folyamatok, kognitív struktúrák jelenségében javulást tapasztalók aránya (2-es érték).

A fejlesztő program indulásának időszakában problémaként jelent meg a gyakornokoki tevékenységekben a rugalmatlan gondolkodás *„Itt a kezdés sokkja miatt kezdetben inkább a saját tevékenységeimre koncentráltam, ezért a diákjaim nem érezték, hogy az ő szerepük kulcsfontosságú saját tanulásuk szempontjából"* (1.37). A tervezés és a célok megvalósulásának eltérései *„Bár a foglalkozás alapkoncepcióját jól átgondolta, tervezetének megírásakor nehezen tudta ezt realizálni, gondot okozott számára a célok és feladatok konkretizálása, a gyermeki munkaformák meghatározása"* (2.14). Valamint a kognitív struktúrák kiépítetlensége, a saját problémák, kudarcok előtérbe kerülése[1107]: *„… a tanulók, mivel nem igazán értik az óra menetét fegyelmezetlenséggel reagálnak. Ez láthatóan elkeserítette a gyakornokomat és nem igazán talált megoldást a problémára"* (2.24).

A program befejezésekor néhányszor még érzékelhetőek voltak döntési folyamatok nehézségei a tervezés, célok és módszerek választásában és az előzetes tapasztalatok gyakorlatba való beépítése során, valamint az önfelmentő hárítás jelensége[1108]. *„A verset, amit a gyerekeknek előadtam, túl hosszúnak vélte a kiscsoportosoknak, erre azzal védekeztem, hogy a 6 hetes komplex óvodai gyakorlatomon (szintén kiscsoportban) ugyanezt a verset mondogatták a gyerekeknek az óvó nénik"* (1.14). A megoldások során ehelyütt is látható volt a konzervatív fordulat és olykor a tehetetlenség is: *„Sajnos, néha még szükséges az osztályfőnök segítségét kérnem. Az az egy biztos, hogy sokkal szigorúbb leszek velük, mert sok esetben próbálnak érzelmileg hatni rám"* (1.23).

[1107] Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*
[1108] Uő.: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 294 2019. 11. 07. 17:31:52

Ugyanakkor láthatóvá vált a gyakornokok tevékenységeiben a tudatosság, a módszertani változatosságra való törekvés is (*„A mostani munkám sokkal tudatosabban folyik. A tevékenységek tervezése, a szokásrend kialakítása, a napirend alakítása mind-mind a tudatosság jegyébe zajlik”* – 1.4), melyet a mentorok is jeleztek reflektív naplóikban. *„Tervező munkája során igyekezett a módszertani alapelvek figyelembe vételével dolgozni”* (2.19). A reflexiókban a változtatás bizonytalansága, elbizonytalanító hatása is érzékelhető lett: *„Tanításom során próbálok minél változatosabb munkaformákat, módszereket alkalmazni. Ez eleinte bizonytalanságot okozott számomra, inkább a megszokott, már kipróbált és bevált dolgokat alkalmaztam. De az idő múlásával és (mentor) segítségével kimozdultam a komfort zónámból és elkezdtem élvezni az újdonságokkal való kísérletezést”* (1.12). Megjelent a fejlődés visszalépésekkel tarkított jellege is, egy-két gyakorlati tapasztalattal: *„A kezdeti nehézségek után sikerült több különböző munkaformát kipróbálnom (páros munka, csoportmunka) az általam tanított osztályokban. Tapasztalataim elég vegyesek. Néha nagyon jól sikerültek a csoportmunkát is tartalmazó órák, máskor viszont kudarcba fulladt a próbálkozásom. Azt tapasztaltam, hogy a diákok jobban kedvelik a frontális óravezetést, ha fáradtak (pl. testnevelés óra után) vagy nagy stressznek vannak kitéve (pl. témazáró dolgozatok előtti órákon)”* (1.37). Sikerek is születtek az alkalmazás során, a gyakornokok egy része képessé vált a tanulók egyéb ismereteinek bekapcsolására is: *„Meglátta az ok-okozati összefüggések felfedeztetésének lehetőségeit, s ezeket folyamatosan kiaknázta. Szerencsés volt, ahogyan utalt a gyerekek más forrásból származó ismereteire, tapasztalataira”* (2.13).

5. Szakmai tudás és készségek

„A kompetenciaterületeknél sem voltam mindig biztos magamban, ezért alaposan átbeszéltük, hogy az éppen miért nem jó, vagy éppen miért jó” (1.14).

„A pedagógus kompetenciák területén fejlődést ért el ebben a szakaszban. A tervezés, az értékelés területén sokat változott”(2.7).

A szakmai tudás és készségek esetében a fejlesztő program kezdetén mindegyik résztvevő fejlesztésre szoruló területet érzékelt a gyakornokok szakmai működésében. A program befejezésekor ezen értékek aránya a javulást tapasztalók irányába szignifikánsan, közel 100%-os (gyakornokok), illetve több mint 90%-os (mentorok) arányban nőtt ($p < 0{,}001$). A fejlesztő program tervezése – tekintettel a pilot gyakornoki minősítő vizsgára – jelentős mértékben a kompetenciafejlesztést célozta, így ezen problémák kezdeti érzékelése és a javulás megtapasztalása a program befejeztével nem tekinthető véletlennek.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 295 2019. 11. 07. 17:31:52

A minősítő vizsgára készülés célja szükségessé tette a pedagóguskompetenciák fejlesztését. A Pedagógus szakmai fejlődési terv és a Mentori terv már a tervezés során lehetőséget nyújtott a fejlesztendő kompetenciaterületek feltérképezésére és a fejlesztés céljainak, irányainak a megfogalmazására, mely utóbb a fejlesztő program tevékenységeiben realizálódott. A képzés és a gyakorlat találkozásának problémája is kirajzolódott olykor: *„Sokat tanultam az egyetemen, de a gyakorlatban előforduló problémákra önállóan kell megoldást találnom"* (1.18). *„A számtalan teendő mellett én úgy éreztem, hogy azok az elméletben elsajátított pedagógiai ismeretek, amelyeket az egyetemi kurzusok során megszereztem nagymértékben háttérbe szorultak"* (1.30). *„Mivel (…) egyetemi képzése alatt - saját elmondása szerint – kevés elméleti alapozást kapott, ezért tantervi és szakmódszertani szakirodalmat is ajánlottam"* (2. 47).

A fejlesztő program befejezésekor a képzés elégtelenségének érzése[1109] néha még továbbra is jelen volt, de a gyakorlati munkával megindult a fejlődés. *„Olykor kétségeim vannak a délutáni tanulásirányítással kapcsolatban, mivel a főiskolai évek, gyakorlatok alatt ez e terület majdhogynem érintetlen maradt"* (1.8). *„Visszagondolva rengeteget fejlődtem, sokkal többet, mint a főiskolán négy év alatt; elég sok olyan dolog is van, amire nem is gondoltam volna, hogy ez probléma, visszanézve viszont alig értem, miért nem vettem észre, hogy az"* (1.11). A hivatástudat, az elkötelezettség a fejlődést is előre vetítette, megkönnyítette: *„A gyakornok szakmai kompetenciáinak fejlesztése igen egyszerűnek bizonyult, hiszen (…) eltökélte, hogy jó pedagógussá fog válni, képességei, rátermettsége mind arra predesztinálják, hogy célját elérje"* (2.3). Jelentős változásról is beszámolt a mentor a fejlesztő program befejezésére*: „(…)sokkal többet fejlődött, sokkal nagyobb rálátása van az intézményi, és pedagógiai folyamatokra, mint sok 5-6 éve tanító kollégánknak"* (2.16).

2. alkérdés: Melyek azok az indikátorok, amelyekben megragadható a bizonytalanságérzés?

1. A helyzetet, a döntéseket kísérő érzelmek

„… Korábban többször jelezte, hogy úgy érzi, nem tud a rá váró kihívásoknak megfelelni, eleget tenni" (2.14).

„(…) néha túl szigorú önmagával szemben, ezt mindenképpen oldanom kell, mert nem szabad, hogy görcsös megfelelni vágyás akadályozza őt a fejlődésben" (2.3).

[1109] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning teachers.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 296 2019. 11. 07. 17:31:52

„Hibáimat nem éreztem olyan rémisztőnek, és elfogadtam, hogy a tapasztalat hiánya is meghatározza működésemet" (1.3).

Markánsan érzékelhető volt a gyakornoki és a mentori reflektív naplókban a program kezdetén a helyzetet, a döntéseket kísérő gyakornokoki érzelmek problematikusságát láthatóvá tévő megjegyzések sora, míg ez a jelenség elenyésző mértékben volt jelen a program befejezésekor. A program kezdete és befejezése során kialakult értékek aránya szignifikánsan csökkent ($p < 0{,}001$). A program befejezésekor a gyakornokok 55,3%-a, a mentorok 44,7%-a számolt be a gyakornokok esetében a helyzetet, döntéseket kísérő érzelmek jelenségeinek javulásáról, szintén szignifikáns növekedés mellett ($p < 0{,}001$).

A helyzetet a döntéseket kísérő érzelmek a saját helyzettel való boldogulás többnyire negatív érzelmekkel kísért jeleiben mutatkoztak meg[1110], melyet a gyakornokok mellett a mentorok is érzékeltek, és igyekeztek erre megfelelő empátiával reagálni. A fejlesztő program kezdetén a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás gyengesége a szubjektív érzések negatív fordulatát eredményezte *„ha előfordul, hogy az egyes tanórai résztevékenységek a tervezettnél több időt vesznek igénybe, gyorsan és hatékonyan tudjak újratervezni, módosítani a folyamat közben is, mert a váratlan helyzetekben még előfordul, hogy feszültté válok, és kapkodni kezdek"* (1.32). A mentorok arra törekedtek, hogy e helyzetekre – felismerve a gyakornoki igényeket – rugalmasan, pozitív attitűdökkel reagáljanak: *„Igényli… a pozitív megerősítést, mind a módszerek, mind az eszközök tekintetében. Minden foglalkozásmegbeszélés után azt érzem, hogy leesett egy kő a válláról, ugyanakkor örül, hogy a feladatot jól teljesítette és a kételyeit megbeszélhette velem"* (2.3). Megjelentek továbbá a mentori attitűdök között a védelem szándékát, az aggodalmat kifejezők is *„Amitől féltem és óvom őt, az a türelmetlenség. Természetesen nem rossz értelemben vett türelmetlenségről van szó, hanem inkább a túlzott elvárások, amelyeket magának állít fel, azt szeretné „egy csapásra" megoldani"* (2.3).

A fejlesztő program befejezésekor mindössze néhány esetben volt csak tapasztalható, hogy ez a mozzanat továbbra is jelen lett volna, a mentori segítség pedig ezekben a helyzetekben még inkább fontos volt, sokat számított: *„A mentor segít, amikor „úgy érzem, kicsúszik a talaj a lábam alól"* (1.14).

A gyakornokok a program befejezésekor nem számoltak már be bénító negatív érzelmekről, vagy ha még olykor tapasztalható volt, fejlődés mutatkozott ezek értelmezésében, kezelésében, mely a mentorok reflektív naplóiban is megjelent. *„… szerintem jól haladok a tanári pályán néhány kisebb bökkenővel"* (1.43).

[1110] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 297 2019. 11. 07. 17:31:52

„A közel fél év alatt, amióta tanítok, rengeteg változást tapasztalok magamon. Türelmesebbnek és nyitottabbnak érzem magam, és ezt talán a gyerekek is érzékelik" (1.15). A pozitív változások a magabiztosság fejlődését is elősegítették: *„Fokozatosan, egyre biztosabban tervezett, a kezdeti bizonytalansága és félelmei alábbhagytak, a feladatok sikeres megoldása egyre önállóbbá tették"* (2.3). *„Úgy vélem a hospitálásokon tapasztaltak bátrabbá, nyitottabbá, merészebbé tették Őt"* (2.20).

2. Feszültségekkel terhes pszichés állapot

„Amikor ebbe az iskolába kerültem, nem gondoltam, hogy milyen nagy kihívásban lesz részem" (1.36).

„A kezdés nagyon nehéz volt. Bár az egyetemen sokat hallottam ezekről a nehézségekről, a kezdés sokkja mégis letaglózott" (1.37).

A feszültségekkel terhes pszichés állapot jelenségét a gyakornokok szakmai működésében a program kezdetén a gyakornokok több mint egyharmada, a mentorok egynegyede tapasztalta. Ez az érték a program befejezésekor szignifikánsan csökkent ($p<0{,}001$), azaz a jelenségben javulás volt tapasztalható. A program befejezésekor ugyanis a gyakornokok 6,45%-a, a mentoroknak pedig közel egynegyede érzékelte a gyakornok szakmai működésében a feszültségekkel terhes pszichés állapot csökkenését, azaz ezen a területen a mentorok is jelentős számban tapasztaltak fejlődést a gyakornokok szakmai működésében. A 2-es érték szignifikáns növekedést jelzett ($p < 0{,}001$).

A feszültségekkel terhes pszichés állapot a konzervatív fordulat jelenségében[1111] mutatkozott meg. *„Kudarcként élem meg, mikor a gyerekek nem akarnak átöltözni az órára. Amikor én középiskolába jártam ez meg sem fordult a fejünkben. Nem gondoltam volna korábban, hogy még ezért is meg kell küzdenem"* (1.36). Másutt a szigorú attitűd megjelenésében[1112], az átmeneti állapot érzékelésében, sérülékenységben mutatkozott meg, melyet a mentorok is jól érzékeltek. Jelzéseikben egyrészt a tekintélyt parancsoló attitűd, magatartás, másrészt a jelenség mögött felfedezett gyakornoki bizonytalanság érzékelése volt látható. *„A foglalkozás látogatáskor tapasztalt erőteljes irányítása, kemény kommunikációja mögött szakmai bizonytalanságot érzek"* (2.14). *„Szerintem izgul, nem biztos a dolgában"* (2.9). Ugyanakkor előfordult, hogy a mentorok is támogatták a szigorú attitűd megjelenését, amely azt is érzékelhetővé teszi, hogy a minta, a közvetített értékek mennyire hathatnak a mentor-gyakornok kapcsolatban is,

[1111] Lortie: The Robinson Crusoe model.
[1112] Szivák: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 298 2019. 11. 07. 17:31:52

valamint hogy a teljesítmény visszajelzése és a fegyelmezés olykor még mindig nem válik külön az iskola világában. *„Megdicsértem azért, hogy az el nem készített házi feladat nem sikkadt el, határozottan felhívta a tanulók figyelmét annak fontosságára, mínusszal büntette hiányát”* (2.33). *„A gyakornok elmondta, hogy mindig ellenőrzi a házi feladat elkészítését és mínusszal bünteti annak hiányát. Öt mínusz után elégtelen osztályzat jár”* (2.33). Az energiavesztés is érzékelhető volt a gyakornokok visszajelzései alapján: *„… nagyon sok energiát felemészt még az órákra, foglalkozásokra felkészülés is, így kicsit nehéz megtalálni az ideális egyensúlyt a különböző feladatok elvégzésére szánt idő között”* (1.2).

Egy esetben fordult elő, hogy a jelenség a program befejezésekor is jelen volt, energiavesztett, kimerült állapottal: *„Az elmúlt időszakban sajnos nem túl sok időm és energiám maradt arra, hogy a kötelező és fontos dolgaimon felül még plusz feladatokat is ellássak… próbálunk pozitív energiát gyűjteni a mindennapokra”* (1.14).

A fejlődés a program befejezésére az érzelmek változásában, ennek érzékelésében volt látható a gyakornokoknál, melyet a mentorok is észleltek és reflektáltak. A feszültségek csökkenése a mentorok reflektív visszajelzéseinek pozitívabb gyakornoki fogadásában is megnyilvánult. *„A közel fél év alatt, amióta tanítok, rengeteg változást tapasztalok magamon. Türelmesebbnek és nyitottabbnak érzem magam, és ezt talán a gyerekek is érzékelik”* (1.16). *„Határozottabb lett, magabiztos. Nem értékeli alul magát, a kritikát (javaslatot) nem tekinti bántásnak, hanem elfogadja jó tanácsként”* (2.8). *„Munkájában sokkal tudatosabb, precízebb lett. Bátrabban végzi munkáját”* (2.9). Ambivalens érzéseket is megfogalmaztak a gyakornokok, az áttörés nem mindenkinél következett be oly gyorsan: *„Ha magamra gondolok, mint pedagógusra, felemás érzések törnek rám. Eszembe jutnak a rövid pályafutásom alatt elért apró sikerek, de a kudarcok is. Szerencsére azért van ez is, az is”* (1.2).

3. Ön-és tevékenységérzékelés, az önelemző gondolkodás fejletlensége

„Önmagamról mint pedagógusról most tapasztaltam meg azt, hogy csak a hibáimat tudatosítom önmagamban, azok változtatására törekszem, nem könyvelem el a sikereimet” (1.8).

„Hajlamos vagyok kudarcként megélni egy-egy kevésbé sikerült foglalkozásomat, pedig tudom, hogy rengeteg tényezőtől függ az aznapi foglalkozás sikere, és hogy az évek során ezek egyre jobban fognak sikerülni” (1.20).

„Önelemző képessége kifinomult, kissé alábecsüli képességeit, de a gyakorlati idő során nagyban fejlődött és nem érezte már hivalkodásnak azt, ha elégedett volt saját teljesítményével” (2.3).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 299 2019. 11. 07. 17:31:53

„Önelemző önreflexiós készsége a foglalkozások megbeszélése során folyamatosan fejlődik. Jól látja a szakmai fejlődését, a továbblépés lehetőségét" (2.19).

A fejlesztő program kezdetén a gyakornokok szakmai tevékenysége során az ön-és tevékenységérzékelés, az önreflektív tevékenység problematikussága, az önelemző gondolkodás fejletlensége, az önismeret hiánya nagy arányban, közel 90%-ban volt jelen a résztvevők megítélése szerint. A problémát továbbra is érzékelők aránya mind a gyakornokok, mind a mentorok vélekedése szerint jelentősen csökkent a program befejezésekor ($p < 0{,}001$). A fejlődést tapasztalók aránya a program során pedig szignifikánsan nőtt ($p < 0{,}001$).

Az önkritikus magatartás magas fokát (*„Tanulnom kell még az önértékelést…, mert sokszor alulértékelem magamat, és nem szeretek hosszan és bőven beszélni magamról"* – 1.9), önbizalomhiányt (*„egy-egy kudarc után tudattalanul is igyekeztem nem gondolni az eseményre"* – 1.35), a folytonos megmérettetés szorongást keltő érzését (*„Hajlamos vagyok kudarcként megélni egy-egy kevésbé sikerült foglalkozásomat"* – 1.20) jelezték a gyakornokok a fejlesztő program kezdetén[1113].

A mentorok reflektív naplói is beszámoltak a gyakornokok esetében az önbizalomhiány, önkritikusság, a gyakornokoknak önmagukkal szemben támasztott túlzott elvárásainak jelenségéről, valamint arról, hogy milyen erőfeszítéseket tettek ezek csökkentése érdekében. *„Jobban kellene bíznia magában, ösztöneiben. Nem egyszerre kell 100%-ot teljesíteni, saját apró sikereinek is örülnie kell"* (2.34). *„…nagyon szigorú önmagával szemben, ezért kértem, hogy adjon magának időt, hiszen senki sem tud mindent egyből. Bizony bárkivel előfordul, hogy túltervezi magát, s nem sikerül 1-1 órán mindent megvalósítania abból, amit eltervezett… Megint azt tapasztaltam, hogy túl szigorú önmagával szemben"* (2.37). *„Arra kell törekednem, hogy a magabiztosságát növeljem, mert elképzelései szerintem jók"* (1.40).

Néha előfordult, hogy a fejlődés nem bizonyult elég sikeresnek, a fejlesztő program végén is láthatóak voltak még az önreflektív gyakorlat dilemmái. A naplóidézet az önmagunkra tekintés nehézségeit és ebben az önreflektivitást is jól mutatja: *„Az önreflexiós és reflexiós képességem fejlesztése a folyamatos önértékelés által sokat alakult, mégis van még mit csiszolni rajta, nagyon nem könnyű feladat magamról, a munkámról reflektálni, sem szakmailag, sem érzelmileg"* (1.14).

A keresett jelenség olykor jelen volt még, de igyekezet, fejlődés is kitapinthatóvá vált. Az önreflexiók, a reflektív folyamat esetenként a korábbi működés felülvizsgálata mellett a megelőző tévedések, hibák felfedezést is jelentette (*„A*

[1113] Jersild: Behold the beginner; Szivák: A kezdő pedagógus.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 300 2019. 11. 07. 17:31:53

fő problémát az jelenti, hogy a tudatosság és önreflexió alapján a korábbi kezdeményezéseket újra kell gondolnom, és mindeközben szembesülök az akkori hibáimmal, ami nem könnyű dolog" – 1.4). A pozitív változások azonban jól érzékelhetőek voltak: *„A későbbi gyakornoki naplókban jó volt reflektálni: ezek segítettek átgondolni, hogy ugyan mennyire sikerült és hogy sikerült a magamnak kitűzött célokat teljesíteni"* (1.39). A mentorok is jelezték a fejlődést: *„Jól látja a szakmai fejlődését, a továbblépés lehetőségét. Eddigi eredményeire támaszkodva igyekszik megfogalmazni további céljait"* (2.19). Az önbizalomhiány csökkenése a továbbfejlődés lehetőségét is megteremtette. *„Önértékelése az elmúlt időszakhoz képest sokat fejlődött. Bátran vállalt feladatot, azt magabiztosan oldotta meg"* (2.10).

4. Aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés

„…nagyon nehéz döntenem. Amikor olyan nevelési kérdések adódnak, amilyenekkel azelőtt még sosem találkoztam. Adódik ez a gyerekek otthoni körülményeiből, neveltetéséből, az eltérő értékrendből és abból is, hogy pályakezdő vagyok. Ilyenkor vannak kétségeim, főként magammal kapcsolatban, mindig a helyzettől függően. Elég határozott/következetes vagyok-e? Nem voltam-e túl szigorú? Biztos jól döntöttem? […] Kudarcot nem, viszont bizonytalanságot már többször éreztem a munkám során" (1.15).

Bár a résztvevők viszonylag magas aránya nem jelezte a gyakornokok szakmai működése során az aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés jelenségét a program kezdetén, azonban több mint egyharmaduk tapasztalta azt. A program befejezésekor a változás a jelenséget észlelők esetében szignifikáns csökkenést mutatott ($p < 0{,}001$), míg a keresett jelenség kapcsán fejlődést érzékelő résztvevők aránya szignifikánsan nőtt ($p < 0{,}001$). A két adat a jelenség tendenciáiban tehát javulást mutat.

A tapasztalt jelenség a gyakornokok naplóiban valóban érzékelhetően megjelenő aggodalom és szubjektív bizonytalanságérzés mentén, a bizonytalanság megtapasztalásában volt látható, a szorongással teli érzésekben[1114]. *„Gyakran az órámon előfordul, hogy félek az időhiány miatt, ezért stresszes leszek és kapkodok, amit természetesen a gyerekek is észrevesznek és felborul a rend"* (1.9). *„Bizonytalanságot szakmailag érzek magamban… Bizonytalanságom legtöbbször az óráim tervezésekor jön elő. Ilyenkor tanácstalan vagyok, nehezen jutok egyről a kettőre"* (1.12). A bizonytalanságot még fokozta, ha a

[1114] Szivák: A kezdő pedagógus; Uő.: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika;* Korthagen: In Search of the Essence, 77–98; Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 301 2019. 11. 07. 17:31:53

gyermekek, tanulók is megérezték ezt, ami szinte elkerülhetetlen a pedagógus tevékenysége során: *„Még ha nem is tudják megfogalmazni, a gyerekek érzik a bizonytalanságomat…"* (1.15). Szorongás jelenhetett meg a visszajelzések várása, de az eredményétől való félelem miatt is: *„A pályaalkalmasságom eddig konkrétan nem került szóba. Én érzem magamban a bizonytalanságot a kudarcok miatt és bízom benne, hogy e-téren is kapok őszinte véleményt"* (1.24). A kapcsolatok elégtelensége[1115] is láthatóvá vált, olykor a mentorok reflektív naplóiban is a fejlesztő program kezdetén, amely az azonnali mentori reagálás szándékát is implikálta: *„Amiben segítenem kellene, hogy jó, működő munkakapcsolatot tudjon kialakítani a másik, szintén pályakezdő kollégával…"* (2.41). Ugyanakkor ehelyütt kódoltam a „kettős kötés"[1116] jelenségét, amelyet értékelő magatartásukkal a mentorok is tápláltak: *„Szerencsére bizonytalanságának jelét nem adja az órákon…"* (2.42). *„Ebben a helyzetben bizonytalanságának jelét nem adja az órákon"* (2.44).

A fejlesztő program befejezésére a jelenség még olykor érzékelhetően jelen volt, ugyanis a gyakornokok egy csoportja a jelenségről, a döntéseket kísérő tépelődésről, a megfelelési kényszer okozta érzésekről a tanév második félévében is beszámolt. *„Ellenőrzött, »vizsgahelyzetben« feszülten viselkedem, bár igyekszem nyugodtnak tűnni, tudván, ez a kezdeményezés sikerének egyik kulcsa. Ezt a feszültséget nem szigor, nem a visszajelzésektől való félelem, hanem a megfelelési kényszer okozza, amelyet úgy gondolom, a folyamatos biztatás és az öntrenírozás segíthet csökkenteni"* (1.19).

A mentorok is tapasztalták a jelenséget, illetve ennek kezelésében tett erőfeszítéseikről, eredményeikről, kudarcaikról is beszámoltak: *„…képes erre, csak még nem hiszi el magáról"* (2.5), *„Sokszor próbálom helyzetbe hozni, de nem mindig sikerül, megijed a feladatoktól"* (2.22).

A folyamatosan támogatott gyakorlati munka eredményeket is hozott, a jelenségben fejlődés is tapasztalható volt a fejlesztő program befejezésére. A felkészültség jól láthatóan magabiztosabbá válást eredményezett: *„A pedagógiai pályámon felkészültebbnek érzem magam és ezáltal magabiztosabbá is váltam"* (1.4). Fontos jelenség a fejlődés érzékelésének és beépítésének, interiorizálásának képessége, mely az egészséges önbecsülés alapja: *„Igazi összhangot az első közös koncert hozott, ami számomra nagy tanulsággal bírt, magabiztosságot és konkrét célt adott: fellépési lehetőségeket kell biztosítanom, mert a közös cél közösségformáló erővel bír. A következő tanévet ennek szellemében tervezem és szervezem"* (1.24). A mentorok reflexióiban is megjelent a fejlődés érzékelése,

[1115] Hermanowicz: The pluralistic world of beginning Teacher's, 19–23.
[1116] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 302 2019. 11. 07. 17:31:53

amely erőfeszítéseik sikerét jelentette: *„… sok-sok megbeszélés és bizonyíték után képes arra, hogy elfogadja az elismerő szavakat is”* (2.3). Fontos továbbá, hogy a mentorok felismerték a területen a támogatás szükségességét, és vállalták ennek kielégítését: *„Nagyon kell a mentális segítség is (…)-nak, aki kicsit gátlásos”* (2.22).

5. Túlterheltség

„Ehhez képest a hallgatói világból kikerülve, a pedagógus pályára rálépve elég nagy változást jelent, a heti 20–22 tanóra megtartása, a külön foglalkozások és programok megtervezése, a különböző tanulócsoportok sajátosságainak és tudásszintjének megismerése” (1.30).

„Számos alkalommal őt tették meg nyitós és zárós műszakban dolgozó kollégának, hiszen ő nem helyettesíthet – papírforma szerint” (2.29).

„… egyre magabiztosabb, s a hét végére sokkal kevésbe fárad el, úgy latom, jobban osztja be az idejét” (2.44).

A gyakornokok szakmai tevékenysége során kis mértékben ugyan, de mind a gyakornokok, mind a mentorok beszámoltak a gyakornokok túlterheltségéről, mely arány a program befejezésekor csekély mértékben, nem szignifikáns módon csökkent ($p = 0{,}525$), ezzel együtt a fejlődést tapasztalók aránya kis mértékben (1-1 fő), nem szignifikánsan emelkedett ($p < 0{,}392$). Megjegyzendő, hogy erre a jelenségre a programnak csak közvetett, szubjektíven érzékelhető hatása lehetett (például a pozitív változások mentori jelzésével, a sikerélmény biztosításával), a jelenség körébe tartozó reflektív naplóemlítéseknek információs értéke azonban van.

A program kezdetén keletkezett beszámolók szerint a túlterhelés, az intézményi kihívások, az elvárásokhoz alkalmazkodás, de maga a pályakezdés is, olykor jelentősen megterhelte a gyakornokokat: *„Azon felül, hogy szakmai tapasztalat nélkül egyes helyzetekben bizonytalan vagyok (konfliktuskezelés), az intézménybeli körülmények is próbára tették a képességeimet (teherbírás, alkalmazkodás, beilleszkedés stb..)”* (1.29). Előfordult, hogy a kezdő pedagógust annak ellenére terhelték további – ügyeleti – feladatokkal, hogy erre a szabályozás szerint nem lenne lehetőség[1117].

A jelenség még olykor érzékelhetően jelen volt a program végén is, a túlterheltség nem csak az intézményi döntések, hanem az év közbeni terhelések hatására is bekövetkezett. *„Gyakran érzem úgy, hogy a rengeteg iskolai program, a szervezési feladatok és mindezek dokumentálása mellett, alig jut idő az érdemi munkára, felkészülésre, az önképzésre, a foglalkozások színesebbé*

[1117] A kimerültség ebben az esetben a pedagógus felmondásához vezetett a program befejezésekor.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 303 2019. 11. 07. 17:31:53

tételére, aminek véleményem szerint különlegesen nagy a jelentősége" „a pedagógus-minősítő eljárás folyamatán keresztülmenni kezdő pedagógusként, úgy, hogy közben a mindennapokban is helyt kell állni, több mint megterhelő. Tanév végére szellemileg teljesen kimerültem" (1.10).

Ugyanakkor a terheléshez való alkalmazkodás mozzanata is érzékelhető volt, jelentős mértékben a pozitív tapasztalatok, a fejlődés megélésének hatására: *„A tanórákon kívüli foglalkozások mellett a szakórákon is egyre bátrabbnak érzem magam, már sokkal könnyedebben tudom végigcsinálni a heti munkát, így több időm marad a regenerálódásra, amire szerintem nagy szükség van gyakornokként is"* (1.44). Ugyanezt a mozzanatot a mentor is jelezte: *„A tanórákon kívüli foglalkozások mellett a tanítási órákon is egyre magabiztosabb, s a hét végére sokkal kevésbe fárad el, úgy látom, jobban osztja be az idejét"* (2.44).

6. A pszichikai energia csökkenése

„Talán most azért olyan nehéz elindulnom innen, mert egy kicsit megkeseredtem és nem tudok belőle kilépni, hiába igyekszem" (1.14).

„Természetesen ehhez kell a tapasztalat és a rugalmasság, s akkor át tud majd gördülni ezeken a helyzeteken, addig pedig segítjük ezen helyzetek megítélését!" (2.28).

A pszichikai energia csökkenéséről a gyakornokok szakmai működésében a fejlesztő program során kevés résztvevő számolt be. A jelenség a program befejezésekor már nem jelent meg a reflektív naplókban ($p < 0{,}01$), ez közvetetten utal a javulásra.

A tevékenység feletti kontroll érzetének hiánya a pszichikai energia csökkenésével, elhasználásával is járt néhány esetben[1118]. A program kezdetén jól érzékelhető volt néhány esetben a fáradtsággal, kimerültséggel járó, elsősorban lelki természetű állapot. Ez olykor akut kimerültségben, kiábrándultságban mutatkozott meg: *„Hónapokig értetlenül figyeltem némely diák, osztály viselkedését, elkeserített a „gonoszkodásuk", mivel jó szándékkal, pozitívan érkeztem az iskolába ősszel. Azt gondoltam, amit adok, azt kapom vissza. De sajnos a gyakorlat nem ezt mutatta"* (1,24). A kimerültség alkalmatlanság-érzéssel is társulhatott: *„… sokszor éreztem magam alkalmatlannak, elkeseredettnek"* (1.23). A tapasztalat hiányát, az elakadást a mentorok is rögzítették: *„Bizonytalanságot okoz számára, amikor nem abban a mederben folyik a napja, amint azt ő eltervezte, ebben a helyzetben kissé csapong, átadja a választás lehetőségét a gyerekeknek"* (2.28).

[1118] Kádár – Somodi: Örömöt adó tevékenységek áramlatában, 71–86.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 304 2019. 11. 07. 17:31:53

Válasz a kutatási kérdésre a krízis megjelenése és a krízis megoldása mentén a szakmai működés vonatkozásában (szakmai támogatás)

H1.1.: A gyakornokok szakmai működésében – a tapasztalt sikerek mellett – jól elkülöníthetőek a problémát okozó szakmai tevékenységek mintázatai és a kezdeti bizonytalanságérzés.

A hipotézis igazolódott. A deficitekre koncentráló elemzés egyértelműen kimutatta, hogy – a tapasztalt sikerek mellett – **a problémát okozó szakmai tevékenységek a gyakornokok működésében egymástól jól elkülöníthetően jelennek meg, mintázatuk a problematikus tevékenységek mentén világosan kirajzolódik.** A tevékenységeket kísérő érzelmek, attitűdök, a kezdeti bizonytalanságérzés dimenziói mentén árnyaltabb a kép, nagyobb a szóródás, de a jelenségek mindegyike szintén jól elkülöníthetően kimutatható.

H3.1.: A gyakornokok szakmai működésében a problémát okozó szakmai tevékenységek megjelenése és a kezdeti bizonytalanságérzés észrevehetően csökken.

A hipotézis igazolódott. Mind a problémát okozó szakmai tevékenységekben, mind a kezdeti bizonytalanságérzés mentén statisztikailag kimutatható volt a fejlődés.

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.):
A szakmai téren elért sikerek az egyén szakmai identitáskrízisének megoldódását jelenthetik, hiszen sikerélményeivel, énhatékonyságának növekedésével döntése, pályaválasztása igazolást nyer, a szakmai feladatok ellátásában magabiztosabbá válva önbecsülése növekedhet***, szakmai énképe a szerepelvárásoknak megfelelve megerősödhet, a sikerek hivatásához való kapcsolódását erősíthetik***[1119]***.***

3.2.4.1.2. Az 1. és 3. kérdéscsoport 2. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdések és hipotézisek a mentor-gyakornok kapcsolat vonatkozásában

K1.2.: Mi jellemzi a **mentor-gyakornoki kapcsolatot** a program kezdetén? (Személyes dimenzió)

[1119] Köcséné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 305 2019. 11. 07. 17:31:53

H1.2.: A mentor és a gyakornok viszonyát a személyes, kölcsönös és intenzív kapcsolat kialakítása és fenntartása jellemzi. A mentorok emellett az egyenrangú kapcsolat kialakítására törekszenek.

K3.2.: Mi jellemzi a **mentor-gyakornoki kapcsolatot** a program befejezésekor? (Személyes dimenzió)
H3.2.: A mentor és a gyakornok viszonya továbbra is személyes és kölcsönös, azonban kevésbé intenzív. A kapcsolat mindkét fél részéről egyenrangúvá válik.

1. Neutrális szakmai viszony
„Úgy gondolom, közel kerültünk egymáshoz, korrekt és emberséges kapcsolat alakult ki közöttünk" (2.2).

„A megbeszélések során többet kérdezek, melyre szinte mindig kielégítő válaszokat kapok a mentoromtól (1.21).

Mind a program kezdetén, mind annak befejezésekor kevés jele volt annak, hogy a mentor-gyakornok kapcsolatot a résztvevők neutrálisnak érzékelnék volna. A program kezdetén viszonylag kevesen, és inkább a mentorok reflektív naplói jelezték a mozzanatot. A program befejezésekor számottevően kevesebben számoltak be erről a jelenségről (mindössze egy mentor). A csökkenés szignifikáns ($p < 0,05$). A neutrális kapcsolódás helyett jellemzőbb volt a program során a mentor-gyakornok kapcsolat személyes, érzelmi jellege, melyet a következő alpont mutat meg.

A fejlesztő program kezdetén a korrekt szakmai munkakapcsolat jelei inkább tapasztalhatóak voltak, mint az érzelmi jelleg: *„Elmondtam saját meglátásaimat, nagyon értékesnek ítélem a közös munkát, és érzem, hogy hozzájárul a szakmai fejlődésemhez… Megköszöntem mentorom eddigi munkáját és fáradozásait, amelyekkel segítette a munkámat, hogy valóban pedagógusnak érezhessem magamat"* (1.18). A távolságtartás, a neutrális viszony sok okra vezethető vissza. Például a korkülönbség, a nemek közötti különbség, az eltérő szak, a felek ellenállása, vagy a gyakornok nagyfokú magabiztossága nem tette lehetővé, illetve szükségszerűvé az érzelmi viszony elmélyülését. Előfordult, hogy ugyanannak a mentornak más-más viszonyulása alakult ki a gyakornokaihoz, mely nyilván bonyolult személyes kölcsönhatások eredménye. Elképzelhető az is, hogy pusztán a fogalmazás stílusa, jellege tükrözött kevéssé elmélyült viszonyt: a visszavonultság, visszafogottság jelenhetett meg a sorokban. Nehezítette a kapcsolat elmélyülését annak nem önkéntes vállalása is. *„A nehezítő körülmények ellenére egy tehetséges kollégával töltöm időm jelentős részét, aki a kezdeti problémáit levetve értékes tagja lehet a pedagógus társadalomnak"* (2.32).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 306 2019. 11. 07. 17:31:53

A fejlesztő program befejezésekor egy mentor esetében volt érzékelhető a jelenség, mely, úgy tűnik, a gyakornok ellenállásának csökkenésével alakulhatott, fejlődhetett pozitív irányba: *„(…)-val való együttműködésünk nagyon sokat alakult – pozitív irányba. Javaslataim iránt sokkal elfogadóbb, befogadóbb, mint korábban volt. Közös munkánk során sokat alakult az egymás közti kommunikációnk is, hogy ez a »végnek« köszönhető-e nem tudom, de tény, hogy rugalmasabban kezelte az esetleges negatív, de építő kritikámat is. Konfliktusaink az utóbbi időszakban nem voltak!"* (2.28).

2. Személyes kapcsolat, érzelmekkel átszőtt viszony

„Jó érzés volt, hogy olyan dolgokat is meg tudtunk beszélni, amiket korábban még senkinek nem mertem elmondani, s ezért egyedül éreztem magam a problémával, így nem is tudtam megoldani" (1.2).

„Elveszettnek éreztem magam, de tudtam, hogy mentorom segíteni fog Nagyon megnyugtató érzés, hogy valaki segít, ha szükség van rá" (1.4).

„Talán a legfontosabb dolog számomra, hogy biztonságban érzem magam" (1.6).

„Többször is jön ki elkeseredve az óráiról, de megpróbálom éreztetni vele, hogy rám mindig számíthat és elmondhatja a problémáit…" (2.24).

A fejlesztő program kezdetén a mentorok és a gyakornokok között magas arányban volt tapasztalható a személyes, érzelmekkel átszőtt jellegű viszony. Az 1-es értékek kis mértékű romlása és a 2-es értékek javulása (mindkettő változása szignifikáns: $p < 0,05$) együtt értelmezhető. Az 1-es és 2-es értékek együttes aránya ugyanis, az, hogy a fejlesztő program befejezésekor a résztvevők a kapcsolatuk személyes és érzelmekkel átszőtt voltáról számoltak be, a gyakornokok esetében 87,2%, a mentoroknál 80,9%, amely igen erőteljesen jelzi a mentor-gyakornok kapcsolat *kezdetben tapasztalt és a továbbiakban is* érzelmekkel átszőtt, személyes mivoltát. A viszony érzelmi jellegét tehát eleve érzékelték a résztvevők már a program, a közös munka kezdete után röviddel, mely a program befejezésekor - a gyakornokok esetében kisebb romlás mellett – továbbra is 80% feletti arányt mutatott. Távolodás, leválás, vagy az érzelmekkel átszőtt viszony megváltozása, nem megfelelő kapcsolat kis mértékben jelent meg a fejlesztő program befejezésekor (1–1 fő mentor: 2,1% – 2,1%).

Jól érzékelhető volt az elmélyült kapcsolat a fejlesztő program kezdetén, melyben az őszinteség, az esetleges gyengeségek elfogadása, a sérülékenység biztonságos környezetben való felvállalhatósága és ennek megtapasztalása, a gyakornokokban megjelenő pozitív lenyomata is megjelent. *„Első perctől, amióta az iskolába csöppentem érdeklődő és segítőkész volt, de mióta a gyakornoka*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 307 2019. 11. 07. 17:31:53

lettem… Sokkal bizalmasabb és jobb a kapcsolatunk" (1,23). További gyakori jelenség a reflektív naplókból az autonómia mentori biztosítása, a személyes érdeklődés, a segítő szándék, a meghallgatás, a pozitív érzelmek közvetítése, a kötetlenség és az őszinteséget biztosító atmoszféra. *„… továbbra is egy baráti-szakmai viszonyról van szó, folyamatosan kommunikálunk szünetekben is, de amikor konkrétan megbeszélést tartunk, akkor is nagyon kötetlen és őszinte a légkör"* (1.34). *„Örülök, hogy Ő lett a mentorom: szakmaiasság, és emberiesség kellemes elegye talált benne tökéletes harmóniára"* (1.39). Kialakultak megbízató, teherbíró kapcsolatok is, látható volt a pozitív visszajelzések, a megerősítés, a bizalom, a biztonság nyújtása, a figyelem a mentorok részéről, és ezek gyakornoki visszajelzése is. *„A mentorommal való együttműködést eddig nagyon pozitív, támogató légkör jellemzi. Az iskolában töltött félévem alatt mindig igyekszik rám figyelni. Ez nagyon jó érzés, hiszen a tanítás mellett rengeteg olyan része is van a pedagógusi életnek, melyben helyt kell állni, és sokszor nem is tudom hova kapjak… sokkal magabiztosabbnak érzem magam a vele való konzultációk után"* (1.44). A jó hangulat, az elfogadás, az empátia, a hitelesség említése jelent meg továbbá leggyakrabban a gyakornoki reflektív naplókban. A mentorok az önbizalom erősítésének szándékát, a saját példa megosztását, azt, hogy bármilyen kérdéssel hozzájuk lehet fordulni, a bizalmon alapuló, elfogadó viszonyt, a szakmai és egyúttal érzelmi kapcsolatot jelezték. *„Azt gondolom kapcsolatunk megerősítést kapott, mindketten sokat kapunk szakmailag és emberileg a közös munkával"* (2.45). *„Kettőnk együttműködése bizalmon alapul. Megosztjuk egymással a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatainkat, együtt, egymást kiegészítve neveljük őket. A másik döntését elfogadjuk, alkalmazkodunk egymáshoz"* (1.15).

A fejlesztő program befejezésekor keletkezett visszatekintésekben – a lezárásra készülés ízével – szintén megjelent a pozitív kapcsolat pozitív gyakornoki és mentori megélése, olykor a kezdeti bizonytalanság jeleinek felidézésével, a folyamatosság hangsúlyozásával. A lelki támogatás nyújtása lényeges szempont volt a gyakornokok szakmai életében. Fontos tapasztalat, hogy az elfogadó, biztonságos légkör a hibákkal való érzelmi szembesülést is elfogadhatóvá tette, így az önreflektív magatartás, gyakorlat támogatójává válhatott: *„Mentororom folyamatosan támogató volt irányomban, amikor úgy éreztem, hogy a hullámok összecsapnak a fejem felett"* (1.7). *„Igazán jó emberi kapcsolatot sikerült kialakítanunk. Ezt tartom a legnagyobb pozitívumnak"* (1.18). *„Lelki támogatást sokszor nyújtott, bizonyos helyzetekben pár mondattal megerősített… A közös együttműködésünk nagyon sokat segített szakmai, emberi szempontból"* (1.46).

Egyes gyakornoki reflektív napló-részletekben a viszony pozitív irányú változása volt látható, mely azoknak a gyakornokoknak különösen sokat, megtartó erőt jelentett, akik korábban már potenciális pályaelhagyóként tekintettek

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 308 2019. 11. 07. 17:31:53

magukra. *„Együttműködésünk a mentorommal a kölcsönös tiszteletre, az egymás iránti személyes és szakmai bizalomra épül… Jó érzés tudni azt, hogy nem vagyok magamra hagyva a munkámban… Azt hiszem, az, hogy újra optimista lettem a választott hivatásommal kapcsolatban, az, hogy ötletekkel telve és magabiztosan lépek be a csoportba, igen nagymértékben köszönhető ennek a programnak és mentoromnak"* (1.4). A mentori minta is sokat jelentett a gyakornokok saját szakmai énjének formálódásában. *„… kedves, motivált személyisége belőlem is a legjobbakat hozta ki, empátiát, segítőkészséget, adni akarást"* (1.13). A kölcsönös tanulás is láthatóvá vált olykor a naplókban: *„Az elmúlt időszakban nagyon sokat tanultunk egymástól. A közös feladatok, a problémák megbeszélése, az együtt megélt sikerek még jobban összehangoltak bennünket"* (2.26). Néhány mentor az együttműködés legfontosabb hozadékának tekintette a gyakornokával kialakult emberi kapcsolatot. *„Igazán jó emberi kapcsolatot sikerült kialakítanunk. Ezt tartom a legnagyobb pozitívumnak"* (2.18).

A távolodás kategóriája is megjelent egy kapcsolatban a mentor tapasztalatai szerint: *„Többször próbáltam helyzetbe hozni, reagálásokat kicsikarni, de nagyon nehezen megy, kissé hárít, kibúvókat keres… nem lett szorosabb a kapcsolatuk, nem látom a kötődést"* (2.27).

Egy esetben – számos más tényező együtthatása következtében – a személyes kapcsolat romlása is bekövetkezett, mely a mentort is működésének átgondolására késztette: *Bár emberileg sikerült megőriznünk a baráti hangnemet, mégis úgy érzem, hogy mentori tevékenységem az ő esetében nem könyvelhető el sikertörténetként"* (2.14).

3. Intenzív kapcsolat: idő és minőség

„Napi kapcsolatban állunk, bármikor tudok hozzá fordulni segítségért, bármiről is legyen szó. Ilyenkor mindig készségesen segít, úgy érzem, maximálisan számíthatok rá" (1.12).

„… a hivatalos megbeszéléseken kívül sokszor beszéltünk tanórai szünetekben, ha napközben volt kérdése és az nagyobb lélegzetvételű volt, akkor azt e-mailben megírtam neki vagy telefonon megbeszéltük" (2.47).

A fejlesztő program kezdetén a kapcsolat intenzitásáról a gyakornokok közel 70%-a, a mentorok közel 50%-a számolt be. A fejlesztő program befejezésekor a jelenséget továbbra is tapasztalók aránya ugyan jól láthatóan csökkent ($p < 0{,}001$), azonban a gyakornokok több mint fele, a mentorok közel fele arról számolt be, hogy a kapcsolat fejlődött, szorosabbá vált, és többen igényelték annak folytatását (2-es érték, a változás szignifikáns: $p < 0{,}001$). A fejlődésről beszámolókkal együtt közel 80%-ban a gyakornokok, és közel 70%-ban a mentorok a

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 309 2019. 11. 07. 17:31:53

program befejezésekor is érzékelték az intenzív kapcsolat jelenségét (1-es és 2-es értékek együttesen). Jól láthatóan megjelent az intenzitás fokozódása (barátság kialakulása), és a kapcsolat folytatásának szándéka is. Távolodásról, leválásról a gyakornokok 14,9%-a, illetve a mentorok 17%-a számolt be a program befejezésekor ($p < 0{,}001$). A jelenség egyik oka például a résztvevők közötti nézetkülönbségek nyilvánvalóvá válása volt, de távolodás bekövetkezett folyamatosan fejlődő kapcsolat mellett is. Ennek oka például időhiány lehetett, vagy a rendelkezésre álló idő szükségtelenné válása (gyakornoki önállósodás). A kapcsolat romlását kevesen jelezték, de a mozzanat mögött feldolgozatlan ellentétek feszültek ($p=0{,}112$).

A kapcsolat intenzitásának jelei a program kezdetén a mentor „rendelkezésre állása", az elérhetőség, a rendszeresség, a formális kapcsolat kereteinek és tartalmának átlépése, a baráti érzések megjelenése voltak: *„Gyakorlatilag bármilyen fórumon, csatornán elérhető, ha kérdésem van, bátran kereshetem, a válasz nem késlekedik… Mikor már végképp elmerülnék a feladatok és tennivalók tengerében, mindig ott van, hogy a felszínen tartson! Jóleső érzéssel tölt el a tudat, hogy nemcsak szakmai, hanem egyéb kérdésekkel és problémákkal is fordulhatok hozzá. Így azért elviselhetőbbek a mindennapi nehézségek, amiket kezdő pedagógusként tapasztalok!"* (1.25). A gyakornokok intenzív kapcsolódási igénye is látható volt, melynek jellemző oka a kezdeti bizonytalanság. *„Eleinte e legtöbb problémával őt kerestem fel… bármilyen kérdéssel fordulhattam hozzá, és nemcsak munkaidőben, hanem hétvégén is"* (1.30).

A mentorok is érzékelték, támogatták a kapcsolat intenzívebbé válását. Naplóikban a minden probléma megbeszélésének igénye, az egymásrautaltság érzése jelent meg (*„… mindig ott lenni a gyakornok mellett, hogy biztos háttért nyújtsak számára, bíztassam, felvidítsam, erősítsem, ha kell. Ezt kritikus barátként, segítőként, jól kommunikálva, tapintatosan teszem. A folyamat kezdetén nagy jelenléttel, majd egyre háttérbe húzódva, de védvonalként, aki mindig meg lehet találni"* – 2.22), valamint az, hogy a kapcsolat nem formális jellegét ők is erősítették azzal a lehetőséggel, hogy velük nem kellett előre egyeztetni, spontán megbeszélések is létrejöhetnek a gyakornokkal. Elérhetőségük a nap bármely órájában, bármilyen fórumon sokszor láthatóvá vált a naplók feljegyzéseiben is. *„Szünetekben rengeteget beszélgetünk, sokszor együtt jövünk a suliba, vagy együtt megyünk haza. Ilyenkor megbeszéljük, hogy milyen napunk volt. Milyenek voltak a gyerekek, hogy érezte magát"* (2.7). *„Bármikor fordulhat hozzám a tervezett megbeszéléseken túl is, és él ezzel a lehetőséggel"* (2.21). Nagyon jelentős mindkét szereplőnél, hogy meg tudott valósulni az azonnali visszajelzés a gyakornok munkájára, továbbá a mentor intenzív támogató szerepe olykor kizárólagosságával párosult. *„A most előírt óralátogatásokon kívül is szinte mindig őt keresem,*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 310 2019. 11. 07. 17:31:54

ha egy adott szituációban tanácsra, segítségre van szükségem" (1.7). A szakirodalomban jegyzett, a stresszel teli eseményekben megnövekedő kapcsolódási igény[1120] jól megmutatkozott a szövegekben.

A kapcsolat fejlődött, szorosabbá vált, megjelent a folytatás igénye is a fejlesztő program befejezésekor. Sok esetben a viszony elmélyülése, a szakmai mellett az emberi, magánjellegű kérdések megbeszélését is lehetővé tevő kontaktus szorosabbá válása, a barátság kialakulása is látható volt. Az intenzitás fokozódásában az *igaz barát* kifejezés és változatai gyakran előfordultak. *„Összességében elmondható, hogy közös munkánk konfliktusmentes, kapcsolatunk baráti, és mentorom rengeteget segít abban, hogy jobb tanárrá válhassak"* (1.7). *„Amellett, hogy rengeteget segített, úgy érzem, hogy emberileg is közel kerültünk egymáshoz… Remélem jövőre is ilyen szoros marad az együttműködésünk"* (1.47). *„… törődése és figyelme egy szokványos mentoron túl mutat. Mindig mellettünk volt, mindig érdeklődött és támogatott legyen szó szakmai vagy éppen magánjellegű dolgokról"* (1.41).

A kapcsolat kölcsönös jellege, a közös fejlődés párhuzamosan, ugyanazon elemek mentor és gyakornok reflexióiban is láthatóvá váltak a reflektív naplókban, olykor a szinte univerzális jellegű támogatás mellett: *„… olyan mentor, aki nagy figyelmet fordít gyakornokaira, így nem esik nehezemre bármikor, bármilyen szakmai kérdéssel hozzá fordulni"… „Szakmai és emberi kapcsolatunk egyaránt kiegyensúlyozott, pozitív töltetű. Véleményére szívesen támaszkodom a mindennapok során is"* (1.5). Az elérhetőség határ nélkülisége is tapasztalható volt: *„Bármikor, bármilyen témában fordulhat hozzám bizalommal. Mára ezzel a lehetőséggel él is, kezdetben volt némi tartózkodás, távolságtartás, de a közös cél, a sok együttgondolkodás összecsiszolt bennünket"* (2.5). A kapcsolat kiterjesztésének, folytatásának igénye is megjelent, nem egyedüli jelenségként: *„Bízom benne, hogy a program végeztével nem szűnik meg »baráti« kapcsolatunk és a későbbiekben is támogatjuk egymást"* (1.8). A viszony szorosabbá válása a baráti viszony kialakulásával járt együtt: *„Én úgy gondolom, hogy elértünk arra a szintre, ahol barátként tudunk beszélgetni az óráiról, az eredményeiről… Az elmúlt hónapokban a köztünk lévő együttműködés szorosabbá vált. Nemcsak szakmai kapcsolat van közöttünk, hanem kezd kialakulni egy barátság is"* (2.8).

Távolodás, leválás (nézetkülönbségek) is kialakultak a program befejezésére. A jelenség elsősorban kevesebb együtt töltött időt jelenti, mely a mentorok fokozódó elfoglaltságai, vagy a gyakornok függetlenedési igénye miatt, esetleg a kapcsolatkeresés szükségletének hiányával, a stresszel teli helyzetek csökkenésével következhetett be. A mentorok is beszámoltak arról, hogy a kapcsolatteremtés

[1120] Péley: Az elbeszélés szerepe, 71–77.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 311 2019. 11. 07. 17:31:54

igénye inkább bennük jelent meg. *„Az én igyekezetemet értékelte, elfogadott, de legtöbbször én mentem hozzá”* (2.41). A leválás jelensége ugyanakkor folyamatosan fejlődő kapcsolat mellett is tapasztalható volt: *„A mentorommal való közös munka egyre gördülékenyebbnek és természetesebbnek tűnik, miközben a ráfordított idő kezd csökkeni”* (1.44).

A fejlesztő program során a kapcsolat romlása is előfordult – ebben az esetben a munkakapcsolat önkéntességének hiányával összefüggésben, melyen az együtt töltött idő, a közös munka sem tudott változtatni, így a felek között kölcsönös csalódottság volt tapasztalható. *„Kudarcként élem meg a mentorommal való együttműködés negatív végkicsengését, melynek úgy érzem, hogy nem én vagyok az oka. Minden igyekezetem ellenére sajnos nem sikerült pozitív együttműködést kialakítanunk”* (1.31). *„A szakos mentor látogatása után a gyakornok nem kért tőlem segítséget a védés során alkalmazott prezentáció elkészítéséhez”* (2.31).

4. Kölcsönös kapcsolat, együtt-fejlődés az ’én-te’ kapcsolatban

„… jó látni azt, amikor azt jelzi vissza, hogy számára is milyen hasznos a velem való együttműködése” (1.34).

„Az együtt gondolkodások, nevetések, és a közös munka nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az egész tanári karban biztonságban érzem magam, úgy érzem, befogadtak, amiben nagy szerepe van” (1.44).

„Próbáltam rávezetni, hogy jelenleg én nem a tanára, hanem a segítője vagyok, akinek végzettsége ua., csak az évek száma más, ezért nagyon fontos számomra a véleménye, a meglátásai, hiszen Ő frissen végzett, lehet, hogy másként lát és tanult dolgokat. Ez furcsa számára, de igyekszik megvalósítani” (2.21).

A résztvevők közül a mentorok számoltak be nagyobb arányban a mentor-gyakornoki kapcsolatban a kölcsönösség és az együttfejlődés jelenségéről az ’én-te’ kapcsolatban mind a program kezdetén, mind annak befejezésekor. Ez a mozzanat a program során esetükben növekedést, fejlődést is mutatott. A gyakornokok nem jelezték hasonlóan nagy arányban a jelenséget (csak mintegy egyharmaduk), és ez az arány a program befejezésekor a gyakornokok számának közel egynegyedére csökkent. A program kezdete és befejezése közötti változás nem szignifikáns (p=0,067). Úgy tűnik, hogy a mentorok számára valamivel nagyobb volt ennek a mozzanatnak jelentősége a program kezdetén, és megítélésük szerint ennek a mértéke tovább növekedett a fejlesztő program során. A mentorok – erőteljesebb kezdeti tapasztalatok mellett – nagyobb arányban észlelték a kölcsönös fejlődést a gyakornokokkal. A gyakornokok szerint a kapcsolat kölcsönösségének jellege és abban az együtt fejlődés jelentősége a program kezdetén volt inkább említésre méltó. Emögött a jelenség mögött a fejlesztés gyakornokokra irányuló

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 312 2019. 11. 07. 17:31:54

jellege látható, az, hogy a kölcsönös fejlődés lehetőségét értelemszerűen azok a pedagógusok ismerték fel, akikre valójában nem, vagy kevésbé irányult a szakmai fejlesztés szándéka. Azok érzékelték ezért intenzívebben, akik ellátták ezeket a fejlesztő feladatokat. A kapcsolat fejlődéséről, távolodásról, leválásról, illetve a kapcsolat romlásáról a fejlesztő program befejezésekor számoltak be a résztvevők, de nem számottevő mértékben.

Kezdetben a kölcsönösség a nem egyirányú segítségadásban, a kölcsönös tanulásban, az együtt-fejlődésben, a kollegialitás mentori hangsúlyozásában volt érzékelhető a résztvevők szerint. A mentorok az oda-vissza ható őszinte kommunikációt, az egymást segítő szerepet, a kölcsönös tanulást, a kölcsönös előzékenységet, szívélyességet, az igyekezetet, a nyitottságot, az inspirációt, a kölcsönös sikereket említették. A mentorok naplóiban sokszor tapasztalható volt a lelkesült hangvétel. *„(…)-val öröm együtt dolgozni, mivel nagyon lelkes az órákon és sok új módszert visz az óráiba… Több órát is láttam (…)-nál, ének órát is, nyelvtant is, de mind közül ez a kedvencem, a lelkesedésem határtalan volt”* (2.30). A gyakornokok pozitívan értékelték, hogy a mentorok partnernek tekintették őket, szakmai kérdésekben elfogadták az érveléseiket. Kiemelték a mentorral való kölcsönös munka motiváló hatását, nagyra értékelték a mentorok nyitottságát a kritikára. *„Szakmai együttműködésünket bizalommal teli légkör jellemzi. Kérdéseimmel, problémáimmal bátran merek hozzá fordulni, úgy érzem, kölcsönösen segítjük és támogatjuk egymás munkáját. Ötleteimet meghallgatja, nyitottan áll hozzám”* (1.10). Az egyenrangúság elismerése is rendkívül pozitívan hatott a gyakornoki önbecsülésre. *„Ami még szintén nagyon pozitív mentoromban, hogy nyitott az új dolgokra, és szívesen tanul tőlünk is. Úgy érzem, teljesen egyenrangú félnek tekint, nem érzi problémának, ha valamiben, mi gyakornokok vagyunk jártasabbak”* (1.38).

A fejlesztő program befejezésekor is tapasztalható volt a kölcsönösség, együttfejlődés jelensége: *„A mentor-gyakornok program során nagyon jól tudunk együtt dolgozni, kölcsönösen elfogadjuk és tiszteljük egymást… Az óramegbeszéléseken nagyon sokat tanultunk egymástól”* (2.1). *„Sokat tanultam mind szakmailag, mind emberileg”* (1.9). *„Nyitottan állunk egymás ötleteihez, sok programot szervezünk közösen”* (1.10).

A kölcsönösség jelensége néhány résztvevő szerint a program során is mutatott további fejlődést. Előfordult, hogy ennek visszajelzése párhuzamosan is megjelent a reflektív naplókban, egymás kölcsönös elismerése, értékelése mellett: *„Még olykor személyes, belső dolgait is megosztotta velem, mert úgy érezte, tanulhatok belőle”* (1.34). *„Kezdő mentorként nagy szerencsém volt egy ilyen tanulni*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 313 2019. 11. 07. 17:31:54

vágyó (»mindent meg akarok élni, mindent jobban szeretnék csinálni, hogyan csináljam hatékonyabban«) gyakornokkal, akinek még a hivatástudata is közel áll az enyémhez. Szerencsés voltam" (2.34).

Távolodás a résztvevők növekvő elfoglaltságai, a megbeszélések összeegyeztetésének nehézsége miatt (például a tagintézményi jelleggel a különböző épületben tartózkodás, nehézkesen egyeztethető találkozások) is bekövetkezhetett: *„Az is nehezíti a munkát, hogy egy másik iskolában is tanítok, így mindössze heti három nap találkozunk, amikor egyhuzamban óráim vannak. Tény, hogy minden nap, ha akár egy kérdéssel is, de érdeklődik, hogy minden rendben van-e, de ez úgy érzem kevés… szerintem ahhoz, hogy ez valóban úgy működjön, ahogyan azt elméletben szeretnék, könnyíteni kellene valamilyen formában a »terheken« vagy beépíteni minimum heti egy órát megbeszélésekre, amit szigorúan be is kellene tartani"* (1. 37). A gyakornok ellenállása is akadálya lehetett a fejlődésnek: *„Sajnos a felkérésemet sem teljesítette, hogy vegyen részt egy térségi mesemondóverseny szervezésében, ami fontos az intézményünk számára"* (2.23).

Néhány esetben fordult elő, hogy a mentor a kapcsolatban a kölcsönösség hiányáról, romló, vagy nem megfelelő kapcsolatról is beszámolt – a jelenség több egyidejű momentum fennállásával a kapcsolat nem kielégítő voltáról is tanúskodott. *„Összességében az együttműködésünkről szerzett tapasztalataim, élményeim, érzéseim ambivalensek, hiszen… mindig kedves, együttműködő, elfogadja a segítségemet, ötleteimet, tanácsaimat, mégsem érzem azt, hogy erőteljes hatással lennek szakmai fejlődésére/fejlesztésére"* (2.14).

5. Folyamatosan fejlődő kapcsolat

„A közös munka során egyre inkább megismertem és egyre több pozitív tulajdonságát fedeztem fel" (2.30).

„Úgy gondolom e rövid idő alatt egyre hatékonyabb lett az együttműködés közöttünk, ezáltal kevésbé volt szokatlan a jelenléte az óráimon" (1. 32).

„Azt vettem észre, ahogyan a közös munkával egyre előrébb vagyunk, hogy egyre inkább elfogadja (…)a javaslataimat, sőt, „soron" kívül is kérdez, elmesél egy-egy eseményt, kéri a véleményemet" (1.4).

Mivel a mentor-gyakornok kapcsolat intenzitása mind a program elején, mind annak befejezésekor nagy arányban jelen volt a résztvevők reflektív naplói szerint, a kapcsolat folyamatos fejlődését nem érzékelték számottevő arányban a résztvevők. A gyakornokok reflektív naplóiban kis mértékben ugyan, de kimutathatóak voltak a kapcsolat folyamatos fejlődésének jelei, a mentorokéban pedig csökkenő tendenciát mutatott ki a vizsgálat, így a program kezdete és befejezése közötti változás mértéke nem szignifikáns (p=0,38). A kapcsolatban távolodást,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 314 2019. 11. 07. 17:31:54

leválást (3-as érték) csekély mértékben jeleztek a résztvevők. A gyakornokok több esetben számoltak be a jelenségről, mint a mentorok. Ennek oka a kezdeti nagyobb elvárások, az idealizálás és ennek csökkenése lehetett, esetleg a nem megfelelő kapcsolat a program végén, a megmérettetés közeledtével olyan terhet jelentett, amelyről már be tudott, be akart számolni a gyakornok. A változás folyamatát hátráltató, nem támogató gyakornoki és mentori attitűdök (2.3. és 2.4. kérdések) elemzése ezt a jelenséget intenzívebben megmutatja, jellemzően ott is a program befejezésének közeledtével erősödött ezek megtapasztalása.

A kapcsolat folyamatos – szakmai, emberi – fejlődésének jelenségét néhány résztvevő elég jelentősnek érzékelte ahhoz, hogy arról reflektív naplójában is beszámoljon a fejlesztő program kezdetén. A jelenséget az óra/foglalkozáslátogatások megszokása, elfogadása, az összecsiszolódás, az egymás kölcsönös megismerésének jelzése mutatta legerőteljesebben. A mozzanat néha a résztvevők reflektív naplóiban kölcsönösen is megjelent. *„Sokkal közelebb kerültünk egymáshoz, bátrabban kérek tanácsot, elmondom kétségeimet. Körvonalazódik bennem, hogy nem csak nekem vannak kételyeim a pályakezdés során”* (1.6). *„A szakmai kapcsolatunk továbbra is kiegyensúlyozott, sőt egyre közelebb kerülünk a közös cél elérése okán mind szakmailag mind emberileg… Úgy érzem, hogy az együttműködésünk pozitív irányba fejlődik. A közös hang mindig is megvolt kettőnk között, de a közös cél elérése kapcsán megtanulunk közösen gondolkodni”* (2.6).

A fejlesztő program befejezésekor is beszámoltak a résztvevők a kapcsolat folyamatos erősödéséről, mely a szakirodalom szerint is a szakértelem mélyülésével, a tapasztalatok növekedésével dinamikusan, az eltelt idő során fejlődik[1121]. A motiváció, az elfogadás, az esetlegesen nem túl személyes kapcsolat mélyülése, természetessé válása jelent meg a reflektív naplókban. *„Az elmúlt időszakban még inkább elmélyült, és egyre természetesebbé vált a kapcsoltunk. Motivál a sok jó és kivitelezhető tanács, melyeket (…)-től kapok. Egyre inkább be tudom építeni nem csupán a foglalkozásokba, hanem a mindennapi tevékenységekbe is”* (1.6). Olykor egy-egy jelentősebb esemény hatására következett be a kapcsolatban az elfogadás, és ennek következtésben a fordulat. *„(…)-val való együttműködés kezdetén egyfajta távolságtartás, nagyon csekély, de mégis feszültség volt tapasztalható, ami az első konkrét foglalkozáslátogatás és az azt követő megbeszélés után szertefoszlott”* (2.6).

A folyamatos fejlődés mellett a kapcsolatban a visszafejlődés jelensége is láthatóvá vált néhány alkalommal, *és* előfordult az is, hogy ez a mozzanat a reflektív naplókban kölcsönösen, bár nem azonos értelmezésben megjelent. A résztvevők

[1121] Hobson és Sharp: Head to head: a systematic review

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 315 2019. 11. 07. 17:31:54

egyéb elfoglaltságai, a leterheltség akadálya lehetett kapcsolat mélyülésének. *„Az elmúlt egy évemre visszatekintve úgy érzem, sokat köszönhetek a mentoromnak, hiszen ő volt az, aki segített abban, hogy én is részese lehessek a pilotnak. Mindig segített, ha kértem, de azt hiszem, hogy hiányoltam a közös megbeszéléseket, amelyek rendszeresen elmaradtak egyéb adódó helyzetek miatt"* (1.23). A távolodásban azonban – jó munkakapcsolat, és a technikai akadályok mellett – az el nem fogadás érzékelése, sejtése is megjelent. *„A munkakapcsolatunk jónak volt mondható, bár néha az elnéző mosolya láttán az volt az érzésem, hogy nem mindig fogadta szívesen a magyarázataimat, javaslataimat"* (2.23).

6. Felnőtt-felnőtt, egyenrangúságra törekvő viszony

„A szakmai együttműködésünk során kialakult munkalégkört a bizalom jellemzi, ettől függetlenül, ha nem egyeznek nézeteink, azt mindig megvitatjuk, meghallgatjuk egymás véleményét, nem erőltetjük rá a másikra egymás akaratát. Úgy érzem, hogy a mentorom irányt mutat, de nem irányít" (1.8).

„Őszinte partneri viszony kialakítására törekedtem, bátorítottam, dicsértem, munkáját ötleteimmel, tanácsaimmal segítettem, ugyanakkor önálló tevékenységre ösztönöztem" (2.20).

A felnőtt-felnőtt egyenrangúságra törekvő viszony említése a mentor-gyakornok kapcsolatban a mentorok reflektív naplóiban jelent meg nagyobb arányban a program kezdetén, és ugyanígy mutatkozott annak befejezésekor is. A jelenséget a gyakornokok közül is növekedő mértékben, mintegy egyharmaduk említette a program befejezésekor, míg a mentorok többször, csekélyebb növekedés mellett jelezték. A program kezdete és befejezése közötti eltérés mértéke nem szignifikáns (p=5,49). Fejlődés tehát kis mértékben, és körülbelül egyforma arányban volt tapasztalható a résztvevők szerint a program alatt. Úgy tűnik – a kis mértékű fejlődés mellett is –, hogy a program során ennek a mozzanatnak a jelentősége a mentorok számára volt nagyobb. Ennek oka az a törekvés is lehetett, mely a kezdeti aszimmetrikus viszony kiegyensúlyozását, annak szándékát indukálta.

A mentorok részéről a fejlesztő program kezdetén az egyenrangú kapcsolat kialítására való törekvés, a gyakornokok részéről pedig e törekvés felfedezésének öröme volt érzékelhető a reflektív naplókban. Látható volt, hogy a kapcsolat alakítására ezen a területen a mentorok dominanciája jellemző, ők tartották kézben a folyamatot. Ez részben amiatt is alakult így, mert a mentorok voltak az intézményben régebben alkalmazásban, és házigazdaként, annak előzékenységével működtek a kapcsolat más területein is. Tudatos mentori alkalmazásra akkor volt szükség, ha a gyakornok részéről a kezdeti bizalom nem volt érzékelhető. *„A kezdetekben azt éreztem, hogy úgy tekint rám, mint egy ellenőrző idegenre, de*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 316 2019. 11. 07. 17:31:54

igyekeztem meggyőzni őt, oly módon, hogy a csoport életében, a mindennapokban is igyekszem részt venni… Éreztem némi izgalmat/feszültséget a foglalkozás elején illetve a megbeszélés elején is, de igyekeztem úgy részt venni a foglalkozáson is és úgy irányítani a beszélgetést is, hogy érezze (…) azt, hogy partneri viszony van közöttünk" (2.4). A gyakornok ebből a mentori dilemmából szemmel láthatóan nem érzékelt semmit: *„Úgy érzem, hogy a kölcsönös tisztelet megtartása mellett is egyenrangú kollégának tart, amit nagyon jó érezni"* (1.4). A hallgatói helyett a kollegiális viszony kifejeződése a bizalom érzését keltette a gyakornokokban, a fejlődés lehetőségét teremtette meg, lehetővé tette azt, hogy a bizalmat meg is szolgálja igyekezetével a gyakornok. *„Úgy világít rá a fejlesztendő területekre, hogy azokat nem negatívumként élem meg, hanem jó ötletként kezelem"* (1.32). *„Egyenrangú félként kezel, amely nagyon megtisztelő. Igyekszem és azt gondolom, hogy jól haladok, megfelelni a bizalmának!"* (1.41).

A fejlesztő program befejezésekor az egyenrangú viszony a döntések meghozatalának mentori delegálásában, a támogatás, és a nem korlátozás attitűdjében is megmutatkozott. Annak szemléletében, hogy a tapasztalatlanság nem pedagógiai hiba. A partneri viszony az egymást kiegészítő nevelésben, az egyéni útkeresés támogatásában, a gyakornok véleményének kikérésében, gondolatainak mérlegelésében mutatkozott meg, amely jó hatással volt a gyakornokok önbecsülésének növekedésére. A mentori szándékokban ez a jelenség az önálló tevékenység ösztönzését, a segítői attitűd erősödését jelentette a tanári attitűdök működtetése helyett. A mentorok igyekeztek háttérbe húzódni, nem erőltetni a javaslataikat, nem próbáltak mindent tudó szerepben feltűnni, tartózkodtak attól, hogy tanácsaikat kioktatásnak lehessen érzékelni. Utakat mutattak, ahogy fogalmaztak, amelyre, ha akart, a gyakornok ráléphetett. *„… úgy érzem, nem az a feladatom, hogy a nézeteimet rákényszerítsem, hanem az, hogy támogassam az általa választott úton"* (2.30). A javaslatok meg nem fogadását is pozitívan értékelték olykor. *„Örülök, hogy nem fogadja meg minden tanácsomat kritika nélkül, mérlegel, és utána hasznosítja a tapasztalataimat"* (2.38). Az egyenrangú viszony néha a kölcsönösségben és a közös sikerekben is megmutatkozott. *„Öröm volt vele együtt dolgozni, rengeteget tanultam én is tőle. Büszke vagyok az elért eredményeire. Számomra megtiszteltetés volt, hogy a gyakornokom lehetett"* (2.8).

7. Azonos pedagógiai nézetek a kapcsolatban

„Nagy korkülönbség van köztünk, de elmondhatom, hogy sok mindenben egyet gondolunk. Fontosabb nevelési elveink, tanításról való gondolkodásunk hasonló" (2.10).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 317 2019. 11. 07. 17:31:54

„Szakmai kérdésekben is az együtt gondolkodás jellemzi, elfogadja, hogy mindenki másként látja az egyes problémát, de mindenkor elvárja, hogy a gyermekek tiszteletét, szeretetét, elfogadását minden érdek, cél elé helyezzük. Ez számomra is alapelv, így könnyen megvalósítható" (1.3).

„Szerencsére mentorommal nagyon hasonló szemmel nézzük a világot, így mindig megértjük egymást, legyen az szakmai vagy általános kérdés" (1.44).

A szakirodalom a nézetek azonosságát a jobb kapcsolat kialakításának tényezői között veti fel[1122], ugyanakkor a reflektív naplókban a mentor-gyakornok kapcsolat jellemzői között a pedagógiai nézetek azonosságát kis mértékben említették a résztvevők. A mozzanatot jellemzően a mentorok, és a program kezdetén találták fontosabbnak kiemelni, míg program befejezésekor az említések mértéke csökkent. A változás nem szignifikáns a program során ($p=0,081+$). A gyakornokok kis százaléka a program befejezésekor a pedagógiai nézetek azonosságának hiányáról (3-as érték), különbségéről is beszámolt ($p < 0,05$). Ez utóbbi a reflektív naplók tanúsága szerint a viszony más aspektusainak romlását is jelentette a mentor-gyakornok kapcsolatban (például a kölcsönösség, az együttfejlődés és a folyamatosan fejlődő kapcsolatét) – ez közvetetten igazolhatja a szakirodalom állítását. (A jelenség láthatóan megjelent a változás folyamatát hátráltató mentori magatartást, attitűdöket vizsgáló 2.4. kérdésnél is. Ott jellemzően már az a mozzanat mutatta, amely szerint a mentor nem tud mintává válni).

A kapcsolatot, az együttműködést a fejlesztő program kezdetén megkönnyítette a hasonló látásmód, az azonos nézetek, a másikéhoz közel eső értékrend, mely a korkülönbségből fakadó esetleges távolságot, vagy az attól való félelmet is segítette áthidalni. A gyakornokok az *„egyet gondolunk", „egyezik a véleményünk", „hasonlóan gondolkodunk", „hasonlóan látja", „hasonlóan gondolkodik a tanításról"* kifejezések voltak e körben olvashatóak a naplókban. A mentorok a hasonló gondolkodás mellett kiemelték, ha találkoztak vele, a *„hasonló tanári értékrend"* megjelenését.

„… mindketten maximalisták vagyunk. Ennek előnye az is, hogy könnyen észrevesszük a másikon, és talán tudjuk segíteni egymást, hogy lazábban kezeljünk dolgokat. Másrészt viszont bennünk van a fejlődési vágy, keressük a kérdéseinkre a választ, és mindig tanulunk a másik aktuális kérdéseiből is" (1.34). *„A közös munkát sokban segítette, hogy nagyon hasonlóan gondolkodunk a tanításról, a tanári hozzáállásról"* (2.34). Minden említésnél a közös munkát jelentősen megkönnyítő mozzanatként szerepelt a hasonló nézetek megjelenése.

[1122] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 318 2019. 11. 07. 17:31:54

Néhány kapcsolatban még a fejlesztő program befejezésekor is fontosnak tartották a résztvevők ezt a szempontot megemlíteni, mint a megértést, olykor az azonosulást is megkönnyítő elemet. *„Példamutató számomra azért is, mert én is nagyon hasonló nevelési elveket vallok, könnyen azonosulok azzal, amit látok tőle”* (1.6). *„Hasonlóan gondolkodunk, közösek a céljaink, hasonlóak a problémáink is”* (2.33). *„A közös munkát sokban segítette, hogy nagyon hasonlóan gondolkodunk a tanításról, a tanári hozzáállásról”* (2.34).

A nézetek különbözőségeinek artikulálódása a kapcsolat romlását, vagy az esetleges szakmai távolodást mutathatta, esetleg annak egyik okaként/jeleként/eredményeként is megjelent. *„A tanév második felében viszont sajnos kiderült, hogy (…)-vel más pedagógiai elveket vallunk,* és nem tudtunk együtt dolgozni.*[…] Nem fogadta el, hogy sokkal közvetlenebb vagyok a diákokkal, számomra pedig nehezen alkalmazható volt az ő módszere az oktató-nevelői munkában”* (1.35).

8. Nem kielégítő kapcsolat

„(…)-val az együttműködést nem tudom rossznak nevezni, de zökkenőmentesnek es ideálisnak sem” (2.43).

„Sajnálom, hogy nem volt részem egy igazi, segítő mentori támogatásban ebben az első nehéz évben” (1.36).

A mentor-gyakornok kapcsolat nem kielégítő voltát a program kezdetén, jellemzőbben az önkéntesség hiánya miatt említették mentorok. Az említés aránya közel 10%-ra nőtt a program befejezésére ($p < 0,05$), de nem minden esetben jelentett a felek között megjelenő kölcsönös elégedetlenséget. Esetenként ugyanis csak az egyik fél érezte a szakmai viszonyt nem kielégítőnek, míg a másikuk akár jónak is tarthatta azt. A gyakornokok jellemzően a program befejezésekor számoltak be erről a mozzanatról. Ennek oka a naplók szerint valamely, a program során nyilvánvalóvá lett ellentét volt. A jelenségnek a program során tapasztalt csekély mértéke egyébként a kapcsolatok általában kielégítő voltáról tanúskodik. Előfordult az is, hogy a kezdetben nem megfelelő kapcsolat javult a program során.

Nem kielégítő viszonyról tehát a fejlesztő program kezdetén is beszámolt néhány résztvevő, részben az önkéntesség már említett hiánya miatt. *„Együttműködésünk nem indult zökkenőmentesen… a kezdeti bizalmatlan légkör lassan olvadozni kezd”* (2.32). Előfordult, hogy a mentor és gyakornoka korábbi jó munkakapcsolata hatott ki – akár negatívan is, de mindenképp ambivalenciát eredményezve – a mentor-gyakornoki viszonyra, vagy a mentor esetleg a gyakornok egy másik kollégája iránti ragaszkodását, szakmai elköteleződését

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 319 2019. 11. 07. 17:31:54

nehezményezte. *„… előzetesen egy tagintézményben dolgoztunk, így jó ismeretségből, szoros munkakapcsolatból indult mentor-gyakornoki együttműködésünk. Ez éppen annyira nehezíti, mint segíti a munkánkat…"* (2.28).

A nem kielégítő kapcsolat három esetben mindkét fél megítélése szerint egyezően jelent meg a program befejezésekor. Két-két esetben csak a gyakornok, illetve csak a mentor találta a kapcsolatot nem megfelelőnek. A kölcsönös elégedetlenség egyértelműen kifejezésre jutott a reflektív naplókban is. A legelső sorban említett okoknak a figyelem hiánya, az érdeklődés csekély volta bizonyult, eredménye a bizalom elvesztése, a közös munka szinte teljes megszűnése, a már csupán formális együttlétek lettek. *„Mindig segített, ha kértem, de azt hiszem, hogy hiányoltam a közös megbeszéléseket, amelyek rendszeresen elmaradtak egyéb adódó helyzetek miatt. […] Viszont, ha a többi gyakornokot veszem alapul, úgy érzem, hogy akkor én kevesebb segítséget kaptam"* (1.23). *„Fontos megállapítanom, hogy kellő nyitottság és érdeklődés hiányában nehéz mentorálni, vagyis segíteni azt, aki nem akarja mindezt"* (2.23).

Válasz a kutatási kérdésre a krízis megjelenése és a krízis megoldása mentén a mentor-gyakornoki kapcsolat vonatkozásában (személyes támogatás):

H1.2.: A mentor és a gyakornok viszonyát a személyes, kölcsönös és intenzív kapcsolat kialakítása és fenntartása jellemzi. A mentorok emellett az egyenrangú kapcsolat kialakítására törekszenek.

A hipotézis igazolódott. A mentorok és a gyakornokok viszonyát első sorban az érzelmekkel átszőtt, személyes jelleg és a kapcsolat intenzitása jellemezte a fejlesztő program során. A mentor-gyakornok viszonyában az **egyenrangúságra törekvés** a mentorok reflektív naplóban jelent meg nagyobb mértékben.

H3.2.: A mentor és a gyakornok viszonya továbbra is személyes és kölcsönös, azonban kevésbé intenzív. A kapcsolat mindkét fél részéről egyenrangúvá válik.

A hipotézis részben igazolódott, ugyanis a személyes és kölcsönös viszony személyességének említése kis mértékben csökkent a reflektív naplókban, a kapcsolat intenzitása azonban fokozódott a fejlesztő program során. **Megjelent ugyanis a résztvevők között a barátság érzése, és kifejezésre jutott a szakmai kapcsolat folytatásának igénye is. Jellemzően a mentorok naplóiban mutatkozott meg erőteljesebben a kölcsönösség és az egyenrangú kapcsolat mozzanata – csekély mértékű fejlődés mellett – mind a program kezdetén, mind annak befejezésekor.** A barátság érzésének megjelenése és a kapcsolat folytatásának

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 320 2019. 11. 07. 17:31:54

igénye ugyanakkor felveti a tanulóközösséggé válás alapjának és lehetőségének megteremtődését is a személyes és szakmai viszony elmélyülése, a kapcsolat folytatásának igénye mentén.

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.)

A mentorral való kapcsolat a gyakornoki szakmai és normatív identitásmódosulás során megtartó erejű. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherenciaérzet megteremtésével támogathatja az átmenet krízise során a gyakornokokat.

3.2.4.1.3. Az 1. és 3. kérdéscsoport 3. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdések és hipotézisek a gyakornokoknak a kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonya vonatkozásában

K1.3. Mi jellemzi a gyakornokoknak a **kollégákhoz, az intézményhez fűződő viszonyát** a program elején? (Intézményi dimenzió)
H1.3. A kollégákkal és az intézménnyel kezdetben laza, formális kapcsolata van a gyakornokoknak.
K3.3. Mi jellemzi a **gyakornokoknak a kollégákhoz, az intézményhez** fűződő viszonyát a program befejezésekor? (Intézményi dimenzió)
H3.3. A gyakornokok kapcsolata a kollégákkal és az intézménnyel szorosabbá válik, lezajlik az intézményi beilleszkedés.

1. Információk, dokumentumok, az intézményi működés megismerése

„Rövid távú céljaim között három dolgot emeltem ki. Ezek közül az első az iskolai dokumentumok áttanulmányozása, hiszen a pedagógiai program, a helyi tantervek, a házirend, az ökoiskolai program, a munkatervek és a rendezvénynaptár ismerete elengedhetetlen mindennapi munkám pontos és hasznos végzéséhez, emellett a gyakornoki vizsga egyik alapkövetelménye is" (1.10).

„Az első konzultáció alkalmával átbeszéltük az iskolai alapdokumentumokat és a (…)-s élet sajátosságait" (2.46).

Az intézményi alapdokumentumok megismerése a pilot minősítő vizsga követelményei között szerepelt, így – a fejlesztő program részeként – jó alkalom nyílt azok gyakornoki áttekintésére, megbeszélésére a mentorokkal, esetleg az intézmény vezetésével. A résztvevők egy csoportja ezt a mozzanatot a program kezdetén, legtöbben már a szakmai fejlődési tervükben – és így a mentori

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 321 2019. 11. 07. 17:31:55

tervükben – említették. A közreműködő gyakornokok egy része a minősítő vizsgára készülve (is) újra- áttekintette a megfelelő dokumentumokat (volt azonban olyan résztvevő is, aki ekkor tette először). A program kezdetén és befejezésekor ugyanakkor jellemzőbben a mentorok említették ezt a mozzanatot. A közreműködők mindkét csoportja a program kezdetén foglalkozott vele többet ($p < 0{,}001$). Kevés résztvevő jegyezte meg azonban, hogy a program kezdete előtt már ismerte volna ezeket a dokumentumokat, amely figyelemre méltó jelenség.

Jól látható a reflektív naplókból, hogy a Pedagógus szakmai fejlődési terv elkészítéséhez, az intézménnyel való megismerkedés megkezdéséhez, a saját nevelési nézetek körvonalazódásához, az intézményi beilleszkedéshez szükségesnek bizonyult az intézményi alapdokumentumok tanulmányozása a program kezdetén. Első sorban a fejlődési célok kijelölése tette fontossá ezek áttekintését. Lényeges lehetne, de kevés helyen mutatkozott meg a tervezés szempontjai mellett az intézményi elvekkel, célokkal való megismerkedés, azonosulás igénye is. *„Az iskola pedagógia programjának tanulmányozása is feladatom volt az utóbbi hetekben. Itt arra kellett reflektálnom, hogy mely részeivel tudok azonosulni szellemiségében ennek az iskolai, hivatalos dokumentumnak. Érdekes tapasztalat volt és önvizsgálatra sarkallt, hisz saját pedagógiai irányelveim és céljaim is a felszínre kerültek a vizsgálódás által"* (1.17). *„Az alapdokumentumok megismerését a fontossági sorrendben az első helyre állítottam, hosszas vívódás után. (A módszertani tudás fejlesztése és a dokumentumok megismerése harcoltak egymással fejemben az első helyért.)"* (1.27). A szakmai működésnek ezt a mozzanatát a mentorok is fontos elemnek tartották, főképpen a tervezés szakszerűbbé tétele szempontjából: *„Célunk az, hogy a gyakornok tudjon a tanterv ismeretanyagának megfelelő óratervet írni, a tanóráin tudja alkalmazni a szaknyelvet"* (2.18). Az értékelvűség is láthatóvá válik olykor: *„Az iskola Pedagógiai programjának és az SZMSZ-nek a megismerése szükséges a tudatos tervezés érdekében. Fontos hogy a gyakornok megismerkedjen az intézmény napirendjével, értékelési módjaival, nemzetiségi iskola sajátosságaival, hagyományaival, a munkájához szükséges tanmenetekkel"* (2.27).

A minősítő vizsgára készüléskor újra szükségesnek látszott az alapdokumentumok áttekintése, ebben a folyamatban is támogató szerepet töltöttek be a mentorok. Azok hiányos ismeretéből a mentorok olykor a gyakornoki beilleszkedés hiányával kapcsolatos következtetésekre is jutottak. *„A Pedagógiai Programmal kapcsolatosan felmerült kérdései is… a gyakorlati megvalósítással kapcsolatosak voltak. Ebből én azt a következtetést vontam le, hogy nem igazán épült be a tantestületbe"* (2.43). Ugyanakkor megjelent a vizsga közeledtével az áttekintés sürgető fontossága is, nagy gyakornoki körültekintés mellett: *„A vizsgára való felkészülésként elolvastam többször is újra a Pedagógiai Programunkat és rövid jegyzeteket készítettem hozzá"* (1.20).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 322 2019. 11. 07. 17:31:55

2. Szakmai kapcsolatok a szervezetben, odafigyelő szakmai környezet, partneri viszony

„.. egy tapasztalt pedagógustól vettem át a matematika tanítását, akit egyébként is jó szakembernek tartok. Nagyon örülök annak, hogy vele is jó a kapcsolatom, ezért ha valamiben megakadok, készségesen segít nekem" (1.15).

„Egyre több kollégával van kapcsolata, jól érzi magát… Odafigyelt a kollégák visszajelzéseire (ha kellett, változtatott), gondolkodása reflektív, ideális tanárjelölt… elfogadó kollégák, partnerként kezelik" (2.34).

Az odafigyelő szakmai környezet és ennek attribútumai (konzultációk, óralátogatások a mentor részéről, hospitálási lehetőségek a mentornál és más kollégáknál, szakmai kapcsolatok kiépítése a kollégákkal, a nem pedagógus segítőkkel, a szülőkkel, továbbá a vezetőség figyelme, támogatása, közös tervezések, esetmegbeszélések, mediáció, helyettesítések, esetleg közös külső programok) a reflektív naplókban 90% fölötti arányban megjelentek már a fejlesztő program kezdetén. A gyakornokok nem említették sokkal kevesebben a számukra megfelelő, befogadó szakmai környezetet a program befejezésekor sem, jelentősebben csökkent az említések száma azonban a mentorok esetében. A program kezdete és befejeződése között keletkezett említések különbsége szignifikáns ($p < 0{,}001$). Fontos adalék, hogy a program során az első, a tervezés dokumentumát december elején töltötték fel az online felületre a résztvevők, az első reflektív naplók januárban születtek, amikor a gyakornoki támogatás szervezése már megkezdődött a mentorok részéről, és több helyen folyamatában is zajlott. Így a program intézményi jelenléte is hatással lehetett a szakmai környezet szerveződésére.

Az intézményi működés megismerése az intézményi, szociális támogatás dimenziójának eleme[1123], az iskola támogató szakmai környezete megtartó erejű a szakmai élet további részében is[1124]. A társadalommal való együttélés – egyben a normatív krízis optimális meghaladásának – lényeges eleme a kollégákkal való viszony[1125]. A fejlesztő program kezdetén a mentori kapcsolat mellett az intézményi beágyazódás jelentős tapasztalata és élménye volt a gyakornokoknak. Egyrészt a szakma tanulásának lehetőségét teremtette meg, másrészt lehetőséget adott további kapcsolódásokra, a közösséghez tartozás átélésére. *„Bár tudom, hogy szakmailag még sokat kell fejlődnöm, azzal, hogy aktív részese vagyok egy iskola életének, nap mint nap lehetőségem van a tanulásra azáltal, hogy látom, kollégáim hogyan dolgoznak, hogyan reagálnak bizonyos helyzetekre. Ennek érdekében igyekszem minél többféle órát meglátogatni. A hospitálások nagy segítséget*

[1123] European Commission – Handbook 2010.
[1124] Szivák: A kezdő pedagógus.
[1125] Uo., 6-7.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 323 2019. 11. 07. 17:31:55

nyújtanak" (1.10). A mentorok nem csak a kapcsolatok erősítését tartották fontos szempontnak, hanem – távlatosabb szemlélettel – a gyakornokok intézményi feladatokba való fokozatos bevonását is. *„Kollégái segítették szakmailag, de szívesen helyettesítették őt a kötelező órák mellett is, ami a kialakított jó kapcsolatokat igazolja… igyekszem a helyettesítésekbe is bevonni, hogy a változó körülmények se hozzák zavarba"* (2.22).

A gyakornokok enyhén emelkedő, a mentorok csökkenő mértékben reflektálták a jelenséget a program befejezésekor. A naplórészletekből olykor az tűnik ki, hogy a mentorok mellett a kollégák is intenzíven támogatták már a gyakornokokat. *„A kollégáim is sokat segítenek a mentorom kívül, így remélem, az év végére már kevesebb hibát fogok ejteni a tanításaim során"* (1.9). *„A kollégákkal való kölcsönös kommunikáció kiépítése volt a harmadik célom, amit szintén sikerült megvalósítanom. A szakmai beszélgetések is nagy szerepet játszottak ebben, de az intézményen kívüli kapcsolattartás sokat segített a beilleszkedésben"* (1.15). A szakmai fejlődés lehetőségének megteremtése mellett, a beilleszkedés támogatása, a kölcsönösség, az elfogadás, a befogadás gesztusa az új környezetbe, az, hogy a közösség aktív részese lehetett, igen jelentőssé tette ezt a mozzanatot a gyakornokok szakmai életében.

3. (Szakmai) kapcsolatok hiánya, nehézségei, nem kielégítő szakmai kapcsolatok a szervezetben

„a közvetlen kollégája elmondása szerint nem partnerként kezeli, ő sajnos nem csapatjátékos" (2.29).

„A biztatás, a segítés ellenére sem nagyon nyílik meg, visszahúzódó, nem nyitott a kollégákkal való kapcsolatra, de a diákokkal sem találta meg a hangot… A nyitottságról, a kollégák iránti tiszteletről és a csapatmunkáról azonban még sokat kell tanulnia" (2.23).

A nem kielégítő szakmai kapcsolatok, a szakmai kapcsolatok hiánya a fejlesztő program kezdetén 10% alatti mértékben, tehát kevéssé, kisszámú pedagógus szerint volt jelen a program résztvevőinek reflektív naplói szerint. A fejlesztő program befejezésekor ez az arány nem szignifikánsan emelkedett, kevéssé a gyakornokok említéseiben, ennél többször a mentorokéiban (p=0,139). Ugyanakkor a gyakornokok közel 95-a, a mentorok 83,5%-a, tehát jelentős többségük nem tett említést az intézményben meglévő szakmai kapcsolatok hiányáról, azok nem kielégítő voltáról.

Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az iskolai szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 324 2019. 11. 07. 17:31:55

gyakori hiányát. Az iskolák „beiktatási" gyakorlata meglehetősen alacsony színvonalú, általában a tanévet megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta „familiarizáció" formájában[1126].

A kezdő tanárokra váró nehézségek sorában jelennek meg „a beilleszkedés nehézségei, a személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel)"[1127]. Bár a mentorok hangsúlyt fektettek arra, hogy a gyakornok kolléga az intézmény életébe is bekapcsolódjon a szakmai kapcsolatok révén, az említett mozzanatok a reflektív naplókban is jól láthatóak voltak. A kapcsolatok elégtelensége megjelenhetett a befogadó környezet hiányában is, ez azonban nem volt jellemző a program során. Inkább a közvetlen kollégákkal való kapcsolattartás nehézségei váltak láthatóvá *„A »délelőttös párommal« nehéz az együttműködés és a rengeteg házi feladat miatt nehéz »kibontakoznom« a délutánok nagy részében… Kudarcnak tekintem a délelőttös párommal kialakul kapcsolatot, ami sokszor nagyon elkeserít. Nehéz így az együttműködés és ezáltal a fejlődés, de igyekszem kezelni ezt a helyzetet és kihozni belőle a legjobbat"* (1.9). E jelenségek a támogatás érzelmi hiánya mellett a fejlődés lehetőségének csökkenését, a befogadás gesztusának elmaradását jelentették. A szakmai kapcsolatok mellett a nevelési folyamat egyéb résztvevőivel, a szülőkkel való viszonyból is hiányozhatott az elfogadás. *„Nehézséget okozott a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítása is, kiváltképp azért, mert nagyon összetartó, baráti kapcsolatokat ápoló szülőkről van szó"* (1.3). Az összetartó közösség olykor nem elfogadó attitűdje számos helyen vált a befogadást hátráltató tényezővé. Jellemző, hogy a gyakornokok minden esetben nagy problémaként élték meg a nem kielégítő kapcsolatokat: még a fejlesztő programot megelőző időszakra való visszatekintésben is megjelent ez az élmény. *„Pedagógus pályám kezdetén nagyon magamra voltam utalva. Nem volt, aki segítsen. Korábbi kolléganőm nem volt velem együttműködő, és csak nagyon általános dolgokat mondott nekem. Egyszóval egyedül voltam a problémáimmal"* (1.4). A nem megfelelő kapcsolat, az intézményi beágyazódás késleltetettsége olykor a gyakornoki magatartás, a visszahúzódó attitűd következménye is lehetett, mely azonban az önismeret mélyüléséről is árulkodik a reflektív naplóban. *„Sajnos az Alapítványi bál szervezésében, illetve az ott előadott mese részvételében nem tudok részt venni, mert úgy gondoltam, hogy ezeket a feladatokat nem tudnám kellőképpen ellátni, a mindennapi feladataimmal összeegyeztetni… kudarcként könyvelem el, mert nem voltam elég bátor, hogy egy kis pluszt vállaljak fel"* (1.13).

[1126] Uo., 12.
[1127] Uo., 7.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 325 2019. 11. 07. 17:31:55

A fejlesztő program befejezésekor is voltak olyan résztvevők, akik a tantestületben a nem megfelelő kapcsolatok további jelenlétéről számoltak be, ezek egy részét a mentorok is érzékelték, és továbbra is igyekeztek támogatást nyújtani. (*„Sokat segítettek a délelőttös párommal való konfliktus kezelésében is. Sajnos az év végén se változott meg köztünk a hangulat, ami elkeserített"* – 1.9). A mentornak olykor a laikus mediátori szerepet is be kellett töltenie a nem megfelelő kapcsolat eszkalálódásának elkerülésére. (*„Délelőtti kollégájával nem volt jó a kapcsolata, ezért néha a villámhárító szerepét kellett betöltenem"* – 2.9). A program végén is előfordult, hogy esetenként a gyakornok magatartása, kimerültsége, a plusz feladatok vállalásától való elzárkózása is hozzájárult ahhoz, hogy kapcsolatai nem mélyültek a testületben: *„Az elmúlt időszakban sajnos nem túl sok időm és energiám maradt arra, hogy a kötelező és fontos dolgaimon felül még plusz feladatokat is ellássak"* (1.14).

A fiatal kollégák szoros kapcsolata, korábbi ismeretsége is hozzájárulhatott, ahhoz, hogy az új kollégák, a gyakornokok az intézményen belül ne keressék a többi kollégával a kapcsolatokat. A gyakornoki reflexióban látható, hogy a gyakornok pontosan érzékeltette a helyzetet, amely a beilleszkedés nehezítettségéhez vezetett: *„Sokan vagyunk fiatalok a tantestületben, ez egyrészt szerencsés eset, másrészt olyan szinten megnehezíti a beilleszkedést, hogy nem vagyunk »rákényszerítve«, hogy nyissunk mások felé, hiszen a legtöbb dolgot meg tudjuk beszélni egymás közt. Ezen a területen szeretnék fejlődni, és több kollégámmal is jó kapcsolatot kialakítani, hiszen ezáltal tudjuk segíteni egymást"* (1.11). Ugyanakkor a gyakornok mentora az összetartó tantestületben csekély befogadói attitűdjében látta a probléma okát: *„Nehézséget a kollégákkal való kapcsolat kialakítása és a tantestületi helyének a megtalálása okoz gondot. Nagyon nehéz helyzetben vannak a hozzánk került fiatal kollégák, mert egy nagyon erős, összetartó, jó csapatba kerültek"* (2.11). Úgy tűnik, hogy mind a bekerülő, mind a befogadó munkatársak szoros kapcsolata is akadálya lehet a nyitásnak és a befogadásnak.

A gyakornok beilleszkedési szándék*ának* hiányát is érzékelte egy-egy mentor. Volt, aki az intézmény kultúrájának, nevelési elveinek, értékeinek bemutatását látta volna szükségesnek, mielőtt a gyakornok dönt a csatlakozásról, hiszen ennek elmaradása láthatóan további problémák forrása lehet. Ez a jelenség az intézmény kontextus függőségét támasztja alá[1128], tudniillik azt, hogy a közös történet segíthet az elfogadásban, ennek hiánya pedig akadályozó tényező. *„… egy intézmény szakmai gyakorlatát már a kolléga jelentkezésekor alaposan be kell mutatni, hogy tudja, mit vállal, dönthesse el, hogy részese akar-e lenni, vagy mások az elképzelései […] Az a tényező sajnos még ki jobban gátolta a fejlődését,*

[1128] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 326 2019. 11. 07. 17:31:55

hogy igyekezett minél kevesebb időt tölteni az iskolában, csak volt ott a foglalkozásain kívül, ha muszáj volt. […] Kis sikerrel tudtam csak bevonni, pedig a kollégák segítségét is kértem. Sajnos Ők is arról számoltak be, hogy hiába hívják, kérik, nem nagyon aktív. Ez sajnos kudarc számunkra" (2.22).

4. Személyes kapcsolatok

„Amikor 2013 szeptemberében elkezdtem a munkámat az óvodában, akkor úgy éreztem, nem biztos, hogy ez a nekem való munka… Sikernek élem meg, hogy a kezdeti csalódottság után sikerült új munkahelyemen megbecsülést és szeretettet kapnom. Kollégáim bármiben számíthatnak rám és mindig örömmel veszem, amikor idősebb kollégáim hozzám jönnek 'tanácsért'" (1.28).

„Az önbizalmammal még vannak problémák, mert alul értékelem sok esetben önmagam, amiben a kollégáim gyakran segítenek, hogy ne így legyen" (1.9).

Az intézményi környezetben ápolt személyes kapcsolatok említése a résztvevők reflektív naplói szerint a program kezdete és befejeződése között szignifikáns eltérést mutatott ($p < 0,01$), a program befejezésekor magasabb értékkel. A jelenségről a gyakornokok számoltak be nagyobb arányban, a program befejezésével az említések száma mindkét résztvevői csoportnál megemelkedett. A gyakornokok említéseiben kicsivel több, mint egynegyedük érzékelte a jelenséget program befejezésekor. Feltételezhető, hogy inkább a már meglévő kapcsolatok mélyültek a program során, illetve ennél hangsúlyosabban jelent meg a mentorokkal kialakult kapcsolatban a személyes jelleg.

A személyes és szakmai fejlődés támogatása a szakirodalom szerint a kapcsolatok révén, a segítség megszervezése és a lelki egészség megőrzése érdekében is elengedhetetlenül szükséges[1129]. A személyes kapcsolatok kialakulása, intenzitása, mélyülése abban volt érzékelhető a reflektív naplókban, hogy a gyakornokok a mentorral való kapcsolaton kívül más munkahelyi kapcsolódásaikról is beszámoltak. Jellemzően arról, hogy jól érzik magukat a kollégáikkal, jobban megismerték egymást, segítséget kaptak tőlük, baráti viszonyt is kialakítottak néha, kedvesnek és segítőkésznek látták munkatársaikat, akik elfogadták őket, és véleményüket is figyelembe vették. A szakmai segítségadáson kívül valóban a kapcsolatok megtartó, önbecsülést növelő ereje volt érzékelhető ezekben az említésekben. A gyakornokok közül többen említettek személyes érzelmi kapcsolódásaikat a testületben és a nevelési folyamat más résztvevőivel: *„Könnyen teremtek kapcsolatot bárkivel, így a szülőkkel is megfelelő a kapcsolatom. Közvetlen munkatársaimmal is könnyen kijövök, szeretek velük dolgozni"* (1.5). Ugyanakkor

[1129] Szivák: A kezdő pedagógus.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 327 2019. 11. 07. 17:31:55

a kollégákkal való személyes kapcsolat gyakornoki meglétéről mindössze egy mentor számolt be a fejlesztő program kezdetén: *„Szereti, és jól érzi magát az osztályban és tantestületünkben"* (2.11).

Az intézményi beágyazottság, elfogadottság érzését ezek a viszonyok továbbra, a fejlesztő program befejeződésekor is nagy mértékben támogatták. *„… igyekszem bekerülni az iskolai körforgásba egyre több kollegával tudok baráti kapcsolatot kialakítani"* (1.44). Néhány reflektív naplóban a jelenség párhuzamosan, két nézőpontból (gyakornok és mentora) is megjelent a program befejezésekor. *„A gyerekekkel, a kollégákkal való pozitív légkörű munkakapcsolat is sikernek tekinthető. Nem tudok olyan diákról, vagy tanárról beszélni, akivel ne lenne jó a kapcsolatom. A gyerekekkel nagyon szeretek együtt dolgozni"* (1.1). *„Kollégáival jó szakmai és emberi kapcsolatot ápol, főként a testnevelés munkaközösség tagjaival"* (2.1). A korábban kialakult kapcsolatok továbbfejlődéséről, mélyüléséről is beszámoltak gyakornokok: *„Sikernek tekintem, hogy továbbra is jó a kapcsolatom az intézményben tanító kollégákkal, egyre több közös programot tervezünk. Néhány munkatárssal rendszeresen találkozunk iskolán kívül is, például heti rendszerességgel járunk cukrászdába, szinte már törzshelyünkké vált"* (1.36).

5. Folyamatos beilleszkedés, átmenet

„Az intézményi kereteken kívül is többször szerveztünk már közös programot, amelyeken egyre jobban megismerhettem a kollégáimat, és ők is engem. Úgy érzem, hogy egyre jobban elfogadnak, ami önbizalmat ad a munkámhoz…" (1.15).

„Lehetőségeihez képest kivette a részét a tágabb iskolai munkában is úgy, hogy az általam rendezett iskolai programokkal kapcsolatos feladataimat meg tudtam vele osztani" (2.12).

A folyamatos beilleszkedés igénye, az integráció jelensége – a hivatásszemélyiséggé válás felé vezető úton – magas arányban fordult elő a résztvevők, különösen ennek támogatói, a mentorok reflektív naplóiban már a program kezdetén is. Az átmenetnek ez a folyamata szocializációs szakasz, hiszen ekkor zajlik le a beilleszkedés a szakmai közösségekbe és az adott intézménybe[1130], a beilleszkedés és az adaptáció folyamata zajlik ekkor, a szakmai énkép további alakulásával[1131]. A mentorok folyamatban betöltött pozitív szerepe gyakornokok említéseiben is megjelent, és látható volt olykor a korábbi, megelőző tapasztalatokkal való kontraszt is. A program befejezésekor kisebb mértékű csökkenés volt tapasztalható a gyakornokok említéseiben, a mentorokéban ez a csökkenés nagyobb arányúnak

[1130] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.
[1131] Köcsénė Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 328 2019. 11. 07. 17:31:55

bizonyult. A program kezdete és befejezése közötti említések csökkenésének mértéke szignifikáns ($p < 0{,}001$), ami utalhat a jelenség intenzitásának csökkenése mellett a közlés szándékának csökkenésére is. A reflektív naplók tanúsága szerint a beilleszkedés támogatói jelentős mértékben a mentorok voltak, akik a gyakornokok aktív intézményi szerepvállalásának előmozdítójaként jelentek meg. A beilleszkedésre alkalmas események gyakorisága mellett annak tartalma a program során mélyülést, differenciálódást is mutatott: egy-egy program szervezésének segítőjéből a gyakornokok olykor szervezővé léptek elő. Ugyanakkor a gyakornokokkal szembeni elvárásként jelent meg a feladatok átvállalásának igénye, valamint a vállalásokban az önkéntesség szempontja is. Elmondható, hogy a folyamatos beilleszkedés az intézmény életébe, szakmai környezetébe az átmenet folyamatának valóban támogatója közösségi szinten, valamint a gyakornokok elköteleződését is mélyítheti – ezúttal az intézmény irányába. A 2. kutatási kérdés vizsgálatában (2.1 és 2.2) ez a jelenség a gyakornokmodell mentén válik majd egy másik szempontból láthatóvá. E modell megvalósítása során ugyanis a mentor „ajtót nyit" a jelöltnek, megismerteti a megfelelő emberekkel[1132], azaz szintén a tágabb intézményi környezetbe integrál.

Már a kezdetekkor, a tervezés során megjelent a gyakornokok részéről a közösségi feladatok vállalása, egyelőre nem önállóan, mindössze részfeladatok ellátásával. Továbbá láthatóvá vált ennek révén is a beilleszkedés igénye is. Olykor mentori javaslatra, néha önkéntes jelentkezés során, jellemzően intézményi műsorokban, innovációkban, rendezvényeken vettek részt a gyakornokok. (*„A magam részéről úgy érzem, hogy nyitottan álltam hozzá a tanulók családjának megismeréséhez és őket tanító kollégáimmal való együttműködésre, melyeket a továbbiakban is az egyik legfontosabb feladatomnak tekintek"* – 1.16). A tanév első félévében láthatóvá is váltak a szerepvállalás pozitív eredményei (például: az elfogadás, a társas támogatás, a csoporttá válás, az önbizalom növekedése terén). *„Tudatossága, mely szerint a gyermekek karácsonyi fellépése, annak minden járulékával (próbák sorozata, helyszíni bejárás, otthoni készülődés, szülőkkel való szorosabb és napi kapcsolat, stb.) és hozadékával (közös siker, csapattá kovácsolódás) magával hozza a várt fordulatot"* (2.13). A mentorok szándékai az intézményi beilleszkedés megkönnyítése a rendezvények szervezésében és lebonyolításában való támogatással, illetve az azonos szakos kollégák vagy az osztályt tanítók egymással való jobb megismertetése révén a szakmai kapcsolatok alakítása voltak. Kifejezetten igyekeztek olyan szituációkat teremteni, amelyek során a gyakornokok munkakapcsolatba kerülhettek kollégáikkal. Törekedtek az

[1132] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42, 26.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 329 2019. 11. 07. 17:31:55

alkalmazotti kör, a szakszemélyzet és a szülők bevonására is. (*„Már elég széleskörű szakmai együttműködés alakult ki, osztályfőnök, pszichológus, asszisztens illetve a szülők bevonásával”* – 2.24).

Az, hogy ez az időszak átmenet a képzésből a gyakorlatba, egyfajta szocializációs szakasz, amely alatt lezajlik a gyakornok beilleszkedése a szakmai közösségekbe és az adott iskolába[1133], a fejlesztő programban keletkezett reflektív naplókban is észrevehetően megjelent. A program befejezésekor érzékelhető volt a kapcsolatok elmélyülése (*„Több alkalommal is voltam hospitálni más csoportokban, valamint a páromnál is, és örömmel tapasztalom, hogy a gyakornoki program pozitív hatást gyakorol a kolléganőmmel való kapcsolatunkra is”* (1.6). Az átmenet jelenségét a mentor is érzékelte: a kezdeti távolságtartást követően megjelent a kapcsolattartás, a bevonódás igénye is a gyakornoknál (*„Azt gondolta, jól felkészült, jól megtartotta az órát és már ment is a dolgára. Később vette csak észre a gyerekekkel együtt töltött tartalmas szabadidő adta örömöket, a nagy beszélgetések fontosságát, a kollégával való együttműködés örömét”* – 2.11). A mentor továbbra is előkészítője támogatója volt a beilleszkedési folyamatnak. Vagy bevonta a gyakornokot az intézményi feladatok önálló ellátásába, vagy – folyamatos önállósodás mellett – továbbra is megosztotta a gyakornokkal a lehetőséget (*„Intézményi szinten olyan szervezési feladatokkal bíztam meg, amelyek már hagyományosnak tekinthetők, ugyanakkor lehetőséget ad az újításra is. Ezek a szituációk a kollégákkal és a szülőkkel való együttműködését és hatékony kommunikációját fejlesztették a gyakornoknak. A szervezés, és együttműködés területén szüksége van a gyakornoknak fejlődésre, de nyitottsága segíteni fogja őt ebben”* – 2.6).

6. Beilleszkedés, integráció a környezetbe, az intézményi normák elfogadása, teljes jogú taggá válás

„Gyakran vállalt önként különféle iskolai feladatot, amelyet a nevelőközösség és az iskolavezetés szívesen fogadott. Év végére (…) szervesen beilleszkedett az iskola nevelőközösségébe” (2.2).

„Az iskolai szervezetben megtaláltam a helyemet, konstruktívan tudtam együttműködni a szaktanárokkal, az osztályfőnökökkel, a mentorommal és az iskola vezetésével is” (1.34).

A kapcsolatok alakításának különös a jelentősége, ugyanis azok révén az én beágyazódhat a szociális térbe, a közösségekbe[1134]. Általa a társas vonatkozások-

[1133] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban.
1134 Révész: Személyiség, társadalom, kultúra.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 330 2019. 11. 07. 17:31:55

ban is megjelenhet a személyiség, mint a felnőtté válás feladatának eleget tevő szakember, aki elérte társadalmi identitását. Együtt járt a folyamat az intézményi normák egyébként elvárt elfogadásával is[1135]. A kísérők e folyamat során tanácsod adtak, a lehetőségek megjelenítésében segítenek, míg az egyén a csoport teljes jogú tagjává nem válik[1136]. Mivel sem a gyakornoki, sem a mentori reflektív naplók szempontjai között nem szerepelt direkt módon, külön szempontként az intézményi integráció témaköre, annak megjelenése a reflektív naplókban különösen nyomatékos jelzésként értékelhető. A program befejezésekor a gyakornokok több mint egynegyede, a mentorok majdnem fele említette a jelenséget ($p < 0{,}001$), mindkét esetben (a mentorok reflektív naplóiban nagyobb arányú) növekedés mellett.

A fejlesztő program kezdetén is láthatóvá volt, hogy az intézményi közösségbe való beilleszkedés különös jelentőséggel bírt a gyakornokok számára, érzékelhető volt az, hogy a kapcsolatok kialakítása (mentorral, kollégákkal, szülőkkel, gyermekekkel) és fenntartása megtartó erejű. (*„Munkám során legnagyobb sikernek azt tekintem, hogy új jövevényként sikerült jó kapcsolatot kialakítanom a kollégáimmal. Sikerült beilleszkednem, tudom, kitől kérhetek segítséget. Ugyanígy sikerként élem meg, hogy a csoportomban lévő gyerekekkel is sikerült bizalomteljes kapcsolatot kialakítanom…"* – 1.10). Az intézményi életben való aktív szerepvállalás, a szervezési feladatok ellátása, a saját tehetség bemutatása és a közösség számára való „felajánlása" mind pozitívan befolyásolták a beilleszkedést. A támogatásban a mentorok is jelentős szerepet vállaltak, továbbá a fokozatosság elvére is képesek voltak ügyelni. Az intézményvezető, munkaközösség vezető vagy programokért felelős mentorok ebben különösen aktívan vettek részt. Jól érzékelhető a naplókból az is, hogy a testületen belül a többletfeladatok vállalása integráló tényező, néha elvárás is, ennek visszautasítása pedig – bármilyen okból – rosszallást vált ki. (A *„Gyakornokkal való megbeszéléseink eredményesek voltak, hatékonyan tudtam támogatni (…)-t abban, hogy megtalálja helyét a tantestületben"* – 2.34).

Az újabb, az életkornak megfelelő életfeladatok ellátásához való felzárkózás, ennek *normatív krízise* során az én tehát egyre elmélyültebben vesz részt a kapcsolatokban, beágyazódik a közösségekbe, és legalább *elfogadottá* válik, ezáltal elhelyezkedik életének társadalmi terében[1137]. A társadalmi identitás elérése a jó kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a beilleszkedés, a közösség részévé válás révén valósult meg. Ennek ténye és élménye a gyakornokok számára igen nagy jelentőséggel bírt a fejlesztő program befejezésekor is, a reflektív naplókban

[1135] European Commission – Handbook 2010.
[1136] Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves.
[1137] Erikson idézi Révész, in Személyiség, társadalom, kultúra.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 331 2019. 11. 07. 17:31:55

ez érzékelhetően megjelent. Néhányan legnagyobb sikerükként értékelték a jó kapcsolatok kialakítását, a közösség aktív tagjává válást. *„Munkám során legnagyobb sikernek azt tekintem, hogy kollégáimmal, mentorommal és az általam vezetett napközis csoport tagjaival jó a kapcsolatom. A közösség aktív és hasznos tagjának érzem magam"* (1.10). Fontos, az ént építő tényező az önálló intézményi közösségi szerepvállalás (*„Az év első felében még kollégám segítőjeként vettem részt ezeken az alkalmakon, a második félévben már önállóan állítottam össze egy-egy program forgatókönyvét, illetve egyedüli felelős voltam ezeknek a programoknak a levezényléséért"* – 1.13).

A mentorok szintén pozitív jelenségként értékelték a gyakornokok közösségi, intézményi integrálódását *„Megismerte az intézmény struktúráját, hagyományait. Részt vett a munkatervi feladatok megvalósításában. Szívesen vállalt plusz feladatokat… Az iskola részének tekinti magát, részt vesz az intézmény közösségépítő programjaiban, szívesen vállal feladatokat"* (2.15). Saját, a folyamatok elősegítésében betöltött szerepüket is érzékelhetővé tették *„Igyekeztem az elmúlt hónapok során többféle tevékenységbe bevonni, projektek, video felvételek készítése, fotózás, adminisztratív feladatok stb., amiket jól megoldott, így is fejlesztve a közösségi, gyakorlati munkára való felkészülését"* (2.21). Továbbá érzékelték a közösségi integráció énépítő hatását is: *„… sikernek éli meg az együttműködését a diákokkal és a kollégákkal egyaránt […] A tapasztalatok megerősítettek abban, hogy a támogató segítség tényleg megerősíthet fiatal kollégát a pályán, aminek legjobb elismerése az volt, hogy kijelentette jól érzi magát az iskolánkban"* (2.21).

Válasz a kutatási kérdésre a krízis megjelenése és a krízis megoldása mentén a gyakornokok kollégákhoz, intézményhez fűződő viszonyának vonatkozásában (intézményi támogatás):

H1.3.: A kollégákkal és az intézménnyel kezdetben laza, formális kapcsolata van a gyakornokoknak.

A hipotézis részben igazolódott. A mentori támogató kapcsolat megjelenésével a gyakornokok a fejlesztő program kezdetén sem érzékeltek laza viszonyt az intézménnyel. A reflektív naplók említéseiben már kezdetben láthatóak voltak a szakmai kapcsolatok, így nem volt számottevő azok hiányának említése a résztvevők reflektív naplóiban a program kezdetén. Személyes kapcsolatokról az intézményben a gyakornokok számoltak be nagyobb arányban, a folyamatos beilleszkedés jelenségének érzékelése, az ennek érdekében folytatott aktív mentori és gyakornoki munka már a program indulásakor is tapasztalható volt.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 332 2019. 11. 07. 17:31:56

Csekélyebb mértékű említést a személyes kapcsolatokban és a szakmai környezetbe való beilleszkedés, integráció dimenziójában tudott a statisztikai elemzés kimutatni a program kezdetén.

H3.3.: A gyakornokok kapcsolata a kollégákkal és az intézménnyel szorosabbá válik, lezajlik az intézményi beilleszkedés.

A hipotézis részben igazolódott. Az intézményi környezetben meglévő személyes kapcsolatok említésének száma emelkedett a program során, számottevőbben a gyakornokok reflektív naplóiban. A szakmai környezetbe való beilleszkedés, integráció dimenziója mentén a hipotézis igazolódása nagyobb mértékben volt látható a mentorok említéseiben. A fejlesztő program során igazolódott, hogy **az intézményi támogatás szervezésében, a beilleszkedés lehetőségeinek megteremtésében, fenntartásában** és a **fokozatos gyakornoki önállósodás elősegítésében a mentoroknak kulcsszerepe van: a folyamat során a hathatós mentori támogatás mellett, a gyakornokok folyamatosan beágyazódtak a szociális térbe, a közösségekbe, a meglévő kapcsolatokba.**

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.):
Az intézményi beilleszkedéssel, a szakmai közösségekbe, a foglalkozási csoportokba való integrációval, valamint a nevelési folyamat más résztvevőivel kialakult kapcsolatok révén megoldódhat a gyakornoki felnőtté válás normatív krízise. Az egyén az integrációval elhelyezkedik létezése társadalmi terében[1138]*, életfeladatainak ezen a szinten eleget tesz. A foglalkozási csoporthoz, a szakmai szerephez tartozás, felnőtt identitás elnyerése az önértékelésre is hatással van.*

3.2.4.1.4. Az 1. és 3. kérdéscsoport 4. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

„Az elhivatottság legszorosabb értelme szerint a munka során a tevékenység és a személyiség tényleges eszményképe valósul meg, amely a személy munkáját morálisan elválaszthatatlanná teszi az életétől”[1139]*.*

Kutatási kérdések és hipotézisek a gyakornokok hivatáshoz való viszonyának dimenziójában

K1.4. Mi jellemzi a gyakornokok **hivatáshoz való viszonyát** a program kezdetén?

[1138] Révész: Személyiség, társadalom, kultúra.
[1139] Köcsné Szabó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei,* 22.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 333 2019. 11. 07. 17:31:56

H1.4. A hivatáshoz való viszony még ritkán érzékelhető kiforrottan, markánsan, inkább a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához, illetve a mentor támogató szerepéhez kapcsolódik.
K3.4. Mi jellemzi a gyakornokok **hivatáshoz való viszonyát** a program befejezésekor?
H.3.4. A gyakornokok biztosabbá válnak a hivatásukban, megjelenik az elköteleződés.

A kódkategóriákat a pszichikus képződmények hagymamodelljének szintjeiben leírtak alapján állítottam fel[1140]. A hivatástudat négy megjelenési formáját különböztettem meg: bizonytalan hivatástudat, növekvő, illetve elmélyült hivatástudat, valamint a változás hiánya. A kategorizálás során a 2-es érték (*A mentor véleménye a gyakornokról, ő hívja fel a jelenségre a figyelmet*) bevezetésével azt a gondolatot igyekeztem hangsúlyozni, mely szerint a hivatástudat mélyülésében, a pszichikus képződmények egyes szintjein a hivatástudat alakulásában a mentor szerepe igen jelentős. Vélekedése vagy a gyakornokok önmagukról alkotott képének alakulásában, vagy a mentoroknak a gyakornokok működéséről alkotott és deklarált meglátásaiban mutatkozik meg. Az e körben kódolt 2-es értékek érzékeltetik, hogy a gyakornoki és a mentori reflektív naplókban hogyan jelent meg a fejlesztő program folyamán a mentori tevékenység a gyakornokok hivatástudatának alakulásában a mentori vélekedések, visszajelzések, a saját tapasztalat megosztása, vagyis a mentor támogató szerepének érvényesítése révén. Ez a mozzanat átvezet a 2. kérdéscsoportban vizsgált azon tényező irányába, amely a mentort attitűdjei révén támogatóvá, közvetítővé, a beavatást végző, a gyakornoki énkép, identitás alakulásában szerepet játszó jelentős másik személlyé avatja. A jelenség így az *Egy mentorálás – modell megalkotásának kísérlete* c. fejezettel, a a hivatáshoz való mentori és így a gyakornoki viszony alakulásával is összekapcsolódik.

I. Bizonytalan hivatástudat
„… még mindig úgy látom, hogy bizonyos alapkvalitások hiányoznak belőlem, amelyek a tanári tevékenységemet segíthetnék" (1.34).
„Fejlesztésre szorul: tanárszerep mélyebb átélése" (1.35).

[1140] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 334 2019. 11. 07. 17:31:56

1. Környezet és cselekvés, viselkedés

Szinte kivétel nélkül nem érzékelték sem a program kezdetén, sem annak befejezésekor a gyakornokok hivatástudatuk bizonytalanságát a pszichikus képződményeknek a környezettel való kapcsolat, a viselkedés szintjén. A mentorok reflektív naplóikban egy-egy esetben számoltak be az adott gyakornok hivatástudatának bizonytalanságáról a környezet, viselkedés pszichikus képződményeinek szintjén a program kezdetén, illetve annak befejezésekor. A változás mértéke egyik esetben sem szignifikáns (p=0,572).

A fejlesztő program kezdetén egy mentor jelezte gyakornoka bizonytalan hivatástudatát a környezettel való viszonyban: *„Szeptemberben nagyon félt, mikor a csoportot átvette, mert attól tartott, hogy nem jól végzi a munkáját, és nem szeretik a gyerekek"* (2.10).

A fejlesztő program befejezésekor szintén egy, azonban másik mentor reflektálta gyakornoka bizonytalan hivatástudatát a környezettel való viszonyában. A mozzanat a reflexió lehetséges korlátainak jelenségét is érzékelteti[1141]: *„A gyakornokom az elmúlt időszak tapasztalatai alapján azt tekinti sikernek, ha nem történik semmi rendkívüli dolog, minden a megszokott rendben halad. Ezzel szemben probléma, ha nem hagyják nyugodtan, kérdezgetik, megkérik valamire a diákjai és a kollégái egyaránt. Nagyon nehezen fogadja el a probléma helyzeteket, a szülők jelzéseit, hirtelen leblokkol, nem tud reagálni, másokra számít a megoldásban"* (2.22).

2. Kompetenciák

A gyakornokok hivatáshoz való viszonyában azokat a szubjektív megjegyzéseket, megfigyeléseket, benyomásokat, érzéseket, kódoltam, amelyek a hivatásgyakorlás során például a „kompetensség" érzésének megfogalmazását, vagy annak bizonytalanságát, ezek esetleges hatásait mutatták. A jelenség ezért különbözik a pedagóguskompetenciákkal leírt és a program során reflektált szakmai működés elemeitől, melyet részleteiben az 1.1. és 1.3. kérdések tártak fel. Figyelembe véve, hogy a reflektív naplókban látható nyelvi elemekben a gondolkodás sokszínűsége, hajlékonysága is jelen van, a 3.2.3.2- tartalmi egység 2. pontjában megfogalmazottak szerint, az esetleg több helyütt kódolható nyelvi elemet tartalmazó megfogalmazások esetében – a napló szerzőjének gondolati hangsúlyaira tekintettel – követtem az adatfeldolgozás és elemzés előzetesen felállított szabályait.

A Korthagen tanulmányában kidolgozott szempontok mentén lezajlott kategorizálás és a statisztikai elemzés nyomán az a tapasztalat körvonalazódott, hogy a hivatástudat bizonytalansága jellemzően nem az eredményes tevékenységet

[1141] Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 335 2019. 11. 07. 17:31:56

lehetővé tevő kompetenciák reflektálása[1142] mentén jelent meg a gyakornokoknál. A pszichikus képződmények kompetenciák szintjén érzékelt csekély mértékű javulás (senki nem említette a mentorok közül) a program befejezésekor köszönhető volt az eltelt időnek és/vagy a fejlesztő programnak (p=0,572).

A hivatástudat bizonytalansága a 'kompetens'-ség érzésének elmaradásában, a pszichikus képződmények kompetenciák-szintjén a szakmai magabiztosság hiányában volt látható a fejlesztő program kezdetén. Felmerült a sikertelenség okán a pályaelhagyás gondolata is. *„Még az is megfordult a fejemben, hogy elhagyom a pályát, amennyiben ez az év is olyan lesz, mint az előző. Szerencsére bekerültem ebbe a programba, és azóta egyre inkább azt érzem, hogy maradnom kell, mert szükség van a munkámra. Újra megtanulom a tudatos tervezés fontosságát és ez az egész munkámat pozitív irányba tereli"* (1.4). *„… hét évvel ezelőtt végeztem a főiskolán, nem dolgoztam még a szakmában (leszámítva az elmúlt három hónapot), „vissza kell rázódnom erre a területre"* (1.14).

A gyakornoki bizonytalanság látható volt, ezt a mentor is érzékelte, ugyanakkor szinte mint elvárás jelentkezett a gyakornokkal szemben a bizonytalanságban a magabiztosság látszatának keltése: A jelenség a „kettős kötésnek"[1143] nevezett mozzanat megjelenését mutatja. *„Még bizonytalannak érzi magát számos esetben, de ez nem látszik rajta"* (2.12). *„Természeténél fogva sok még a bizonytalanság benne, de ez »kifelé« nem látszik"* (2.11). A bizonytalanság egyes esetekben a korábban zajlott, és a jelenség szintjén meg nem oldott pályaelhagyással is kapcsolatban állhat – a gyakornok magabiztossága tudniillik azóta sem növekedett: *„kissé bátortalan volt saját eredményeinek elismerésében. Ennek valószínűleg a »pályaelhagyóként« töltött évek okozta »szakmai szünet« miatti elbizonytalanodás lehet az oka. Személyének és munkájának pozitív megerősítésével továbbra is támogatnom kell önbizalmának növelését"* (2.14). A mentorok törekvései a magabiztosság szakmai elvek figyelembe vételével zajló növelése voltak: *„Én nagyon megdicsértem. Ennek oka óriási fejlődésen ment keresztül az óravezetését tekintve. Sokkal magabiztosabban, »lazábban« vezeti tanóráit. Kielemeztem a megfigyelési szempontok figyelembevételével az óráját, majd az indikátorlista szerinti elemzés következett. Kiértékeltem eddig látott óráit és megbeszéltük a következő találkozásunkat"* (1.18).

Olykor az is láthatóvá vált a fejlesztő program befejeződésekor, hogy a gyakornoki motiváció hiánya is akadálya lehetett a fejlődésnek: *„… nem érzem, hogy szakmailag fejlődtem volna kimondottan a pilotnak köszönhetően vagy akár könnyebbséget nyújtott volna a minősítés szempontjából. […] Természetesen*

[1142] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[1143] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 336 2019. 11. 07. 17:31:56

elismerem, hogy nem tettem erőfeszítést negatív attitűdöm megváltoztatása érdekében" (1.43). E körben a mentori visszajelzés hiányát is reflektálták a gyakornokok. A visszajelezések elmaradása a hivatással való viszony további bizonytalanságára is hatást gyakorolhatott: *„Igazából talán azt az egyet nem tudtam meg, hogy ő alkalmasnak tart-e a pályára, mert határozottan és nyíltan soha nem beszélt erről"* (1.23).

3. Nézetek

A hivatással való viszony, a hivatástudat bizonytalansága a pszichikus képződmények közül a nézetek szintjén csekély mértékben jelent meg a gyakornokok reflektív naplóiban a program kezdetén, és csupán egy személynél volt érzékelhető a bizonytalanság e területen a program befejezésekor is. A mentorok naplóiban a jelenség nem volt megtapasztalható sem a program kezdetén, sem annak befejezésekor. A program kezdete és befejezése között kialakult (alacsony) értékek aránya szignifikánsan csökkent ($p < 0,05$). A mentori vélemények kifejezett megjelenése esetében a program kezdetéhez képest is szignifikáns csökkenés volt kimutatható, míg a gyakornokoknál a jelenség nem volt érzékelhető ($p < 0,01$).

Számos kutató mellett Korthagen is abban foglalta össze a nézetek kiemelkedő szerepét, hogy a tanárok hitei, gondolatai meghatározzák azt, ahogyan tanítanak[1144]. A hivatástudat, a hivatással való kapcsolat bizonytalansága a gyakornokok önmagukról, működésükről, pályán való jelenlétük minőségéről alkotott nézeteiben is megjelent a program kezdetén. Látható volt, hogy a bizonytalan hivatástudat számos okból – a pedagógusnak önmagáról alkotott képe, a bizonytalan önértékelés, egy másik, az anyai hivatás távolító ereje – is létrejöhet: *„inkább ösztönös pedagógus vagyok, mint tudatos"* (1.5). *„Az én pályára kerülésem egyáltalán nem volt zökkenőmentes, mondatni kudarc kudarc hátán. Talán azért olyan nehéz elindulnom innen, mert egy kicsit megkeseredtem, és nem tudok belőle kilépni, hiába igyekszem"* (1.14).

A mentorok szerepe az önértékelés támogatásában, a pálya értékeinek felmutatásában, a mentor saját viszonyulásainak motiváló feltárásában, végső soron a hivatástudat formálásában is jelentősnek bizonyult a program során: *„A kudarcait nehezen éli még, sokszor elmondja, hogy nem úgy tudta megtartani az óráját, ahogy szerette volna. Ilyenkor próbálok lelket önteni belé, hogy legközelebb jobb lesz, vagy azt tanácsolom neki, hogy próbálja megoldani egy másik feladattal, gondolja, át mit kell változtatni"* (2.7). A bizonytalanságban a pozitív, támogató mentori attitűdök megtartó erejűnek bizonyultak.

[1144] Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 337 2019. 11. 07. 17:31:56

Egy gyakornoki reflektív naplóban volt látható továbbra is a jelenség a program befejezésekor, melyből a pedagógus hivatásával meglévő viszonyában a nézetek mellett ezek nyomasztó hatása és egy társadalmi szintű vízió is kiolvasható volt: *„azzal is tisztábban vagyok, hogy tökéletes pedagógus nincsen és ezt is el kell fogadni, viszont nekem, azt hiszem, ez még nem megy. […] nemcsak azt kell tudnom, hogy jó vagy rossz-e az, amit csinálok, hanem azonnal korrigálnom kell az esetleges tévedéseket, hiszen a tanári pályán megengedhetetlen a tévedés, mert ennek nem anyagi* kára lesz, hanem társadalmi*"* (1.23).

4. Identitás

A bizonytalan hivatástudat az identitás szintjén csekély mértékben jelent meg a program kezdetén a reflektív naplókban. A program befejezésére ez az arány – a csökkenő értékek mentén – még javulást is mutatott. A jelenség inkább a program elején, a gyakornokok naplóiban volt látható - kevésbé a mentorokéiban –, az 1-es érték nem szignifikánsan csökkent a program befejezésére ($p=0,34$). A mentorok észrevétele szerint a jelenség kicsit nagyobb arányban volt jelen a reflektív naplókban (2-es érték), a program befejezésekor már nem volt kimutatható. A csökkenés a mentorok véleménye esetében szignifikáns volt ($p < 0,05$).

A bizonytalan hivatástudat és az énkép, identitás kapcsolata a gyakornokok környezettel való viszonyában alakul.[1145] A jelenség reflektív naplókban látható megfogalmazásaiban a gyakornokoknál a napi problémák tapasztalása közben a szereppel való azonosulás és a pedagógusszerep befogadásának nehézsége, a jó tanár eszményének való megfelelés igénye és a hétköznapok realitása közötti feszültség volt látható a program kezdetén.

„Régóta vágyom arra, hogy pedagógusként dolgozzak, két évig nem sikerült ezen a területen munkát találnom és mindig úgy éreztem, hogy ez a nekem való munka, viszont mikor elkezdtem dolgozni egyre inkább kezdtem ebben kételkedni. Nap, mint nap szembesültem olyan problémákkal, amelyekre nem számítottam, sőt nem is voltam felkészülve. Bizonytalan voltam, sőt sokszor még most is az vagyok…" (1.23). A problémák megjelenése, folyamatos jelenléte a pályakezdés során láthatóan elbizonytalanította a pályát szívesen választó, az álláskeresés kudarcai során még nem elbizonytalanodó gyakornokot is.

A mentori reflektív naplók is beszámoltak a jelenségről, az önbizalomvesztés megnyilvánulásáról: *„A gyakorlati tapasztalata pedig napról-napra több lesz, ami által - bízom benne – hogy maga is elhiszi azt, hogy jó pedagógus"* (2.4). A bizonytalan identitás a kételyek megfogalmazásában is láthatóvá vált. A bizonytalanság jele lehet továbbá a fokozott segítségkérés, a segítségre szorulás

[1145] Sleegers és Kelchtermans, 1999, 369, In: Korthagen: In Search of the Essence

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 338 2019. 11. 07. 17:31:56

előrevetítése is. *„…a gyakornok-mentori program indulásakor tele volt kételyekkel, bizonytalanságokkal, szorongással, ő maga is hangot adott annak, hogy sok segítséget igényel majd”* (2.14). A gyakornokok önmagukról való tapasztalásában ezen a területen is jelentős a mentorok megtartó szerepe a bizonytalanságban, a kételyek között: *„Nagyon jó pedagógus személyiség, szükség van az ilyen pedagógusokra a pályán”* (2.7). *„próbálom benne tudatosítani, hogy milyen jó tanár”* (2.8). *„… állandó megerősítést vár a munkájával, óráival kapcsolatban”* (2.24). Látható, hogy a mentori megerősítések, a figyelem, a pozitív attitűdök a szakmai identitás bizonytalanságában különösen támogatóak lehetnek, valamint fontos, hogy ebben a helyzetben a mentor érvelésében a saját egyéniség játssza a szerepet az identitás formálásában, nem a külső minták másolása. *„Fontosnak tartom, hogy… saját tanári szerepét alakítsa ki, ebben legyen hiteles”* (2.34).

A mentorok támogatása szerencsésen formálhatta, alakíthatta a gyakornokok hivatással való viszonyát, néha azonban a fejlesztő program végén sem mutatkozott jelentős változás, ha a gyakornoki motiváció nem bizonyult elégségesnek: *„…pedagógus kompetenciái, megszerzett elméleti es gyakorlatban is alkalmazható tudása valóban gyarapodott. Ha a külső segítség (mentori, menedzsmenttől kapott, munkaközösségben szerzett, stb.) még nagyobb belső motivációval, szorgalommal, tanulni, fejlődni akarással párosult volna, akkor még erőteljesebb fejlődést könyvelhettünk volna el”* (2.14). A hivatásszerep elfogadása, az önmaga odaszánása[1146] szintén alapja a pedagógus identitástudat erősödésének: *„Fontos, hogy fogadja el a nevelői szerepet, alkalmazkodjon is hozzá…”* (2.23).

5. Hivatástudat, küldetés

A gyakornoki hivatástudat bizonytalansága a pszichikus képződmények közül a hivatástudat, küldetés szintjén csekély mértékben (1 főnél) volt érzékelhető a program kezdetén, valamint egy mentor jelezte ezt a mozzanatot. A jelenség a program befejezésekor a gyakornokok reflektív naplóiban nem, a mentorokéban is csupán egy főnél volt tapasztalható (p=0,801). A jelenség mentori megítélésének csekély mértékű csökkenése a mentori naplókban volt kimutatható, a gyakornokokéban ez nem jelent meg (p=0,145). A Korthagen tanulmányában kidolgozott szempontok mentén lezajlott kategorizálás és a statisztikai elemzés nyomán az a tapasztalat körvonalazódott, hogy a hivatástudat bizonytalansága ezen jelenségek szintjén érzékelhetően nem mutatkozott a fejlesztő program során.

Egy esetben mutatott a gyakornok hivatással való viszonya bizonytalanságot a program kezdetén: *„Talán most azért olyan nehéz elindulnom innen, mert*

[1146] Bagdy: Hivatás és személyiség

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 339 2019. 11. 07. 17:31:56

egy kicsit megkeseredtem és nem tudok belőle kilépni, hiába igyekszem. […] az elvárásoknak megfelelni nap mint nap nem annyira egyszerű, mint gondoltam" (1.14). Egy gyakornok esetén számolt be a mentor a hivatástudat szintjén a gyakornoki bizonytalanságról. *„Még nem sikerült megtalálnia a személyiségéből adódó erősségeket, valamint azt a pluszt, hogy Ő más háttérrel rendelkezik, sok többlete van, amit megmutathatna a diákoknak és a kollégáknak egyaránt"* (2.23).

A mentorok szerepe a hivatástudattal való gyakornoki viszony bizonytalanságának alakításában, formálásának szándékában, közben óhatatlanul a saját elhivatottság feltárásában is láthatóvá vált. A mentorok olykor igen nagy erőfeszítéseket tettek azért, hogy a gyakornokokat kibillentsék negatív lelkiállapotukból, meggyőződéseikből. *„Próbálom benne tudatosítani, hogy ez egy nagyon szép szakma, a nehézségek ellenére érdemes a pályán maradni"* (2.7). Néha mindkét gyakornok esetében ugyanaz a probléma merült fel: *„próbálom benne tudatosítani, hogy milyen jó tanár, sokat beszélget*ünk a tanári pálya szépségeiről*, buktatóiról, nehézségeiről, tudatosítom benne, hogy az egyik legszebb szakmát választotta"* (2.8).

Egy esetben előfordult, hogy a gyakornokok bizonytalan hivatástudatát a program befejezésekor is tapasztalni lehetett, és a mentor minden erőfeszítése ellenére sem ért el sikereket: *„Ennek során igyekeztem (…) hivatástudatát erősíteni, bemutatni, hogy a pályának mennyi szépsége, mennyi nehézsége van, de a diákok szeretete mindent megér. […] ezen folyamatok során inkább passzív résztvevő volt, nem tudtam eldönteni, hogy akarja-e igazán a nevelői pályát, vagy inkább egy nyugalmas munkahelyet kíván, ahol békén hagyják"* (1.22). Az elköteleződés, hivatástudat gyakornoki bizonytalansága a mentorok meglátásaiban is tükröződött: *„Szerintem (…)-ból jó pedagógus lesz, de még nem kötelezte el magát igazán mellette"* (2.41). A gyakornok zárkózottsága, a kapcsolatteremtés hajlandóság hiánya, a kudarcélmények is lehettek a jelenség hátterében. *„Sajnos nem vagyok biztos abban, hogy (…) a pedagógus pályán képzeli-e el a jövőjét. A bíztatás, a segítés ellenére sem nagyon nyílik meg, visszahúzódó, nem nyitott a kollégákkal való kapcsolatra, de a diákokkal sem találta meg a hangot. E miatt nem sok a sikerélménye. Szinte kívülállóként szemléli az eseményeket, amik körülötte zajlanak"* (2.28).

Összefoglalás: A bizonytalan hivatástudat a pszichikus képződmények egyik Korthagen által megfogalmazott szintjén sem volt számot tevő mértékben kimutatható sem a gyakornoki, sem a mentori reflektív naplókban. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a gyakornokok zöme nem bizonytalan hivatástudattal rendelkezett sem a fejlesztő program kezdetén, sem annak befejezésekor.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 340 2019. 11. 07. 17:31:56

II. Növekvő hivatástudat

„Sok munkám van abban, ahol most jelenleg tartok, ahhoz képest, ahonnan indultam óriási fejlődést értem el, de ahhoz képest, ahol lenni szeretnék, még rengeteget kell tanulnom és fejlődnöm" (1.23).

„Szerintem van benne valami, ami alkalmassá teszi arra, hogy egyszer majd egy iskola legendás tanára legyen. Egyszerűen óráit kihívásnak tekinti, és közben nagyon élvezi azt, amit csinál" (1.39).

1. Környezet és cselekvés, viselkedés

A növekvő gyakornoki hivatástudat a pszichikus képződmények közül a környezettel való viszonyban, a viselkedés szintjén tapasztalt jelensége csupán a gyakornokok reflektív naplóiban, 14,9%-ban volt érzékelhető a program kezdetén. A javulás a hivatástudatnak ezen a szintjén abban volt tetten érhető, ahogy a mentorokéhoz hasonlóan, a gyakornoki reflektív naplókból is hiányzott már a program befejezésekor a kezdetben még érzékelt jelenség. A különbség a program kezdete és befejezése közötti értékek között szignifikáns ($p < 0{,}001$). A mélyülő hivatástudat jellemzően nem a környezettel való viszony reflektálása mentén jelent meg a program résztvevőinél.

A gyakornokok reflektív naplóiban a hivatással való viszony javulása, a növekvő hivatástudat a környezettel való viszonyban a környezeti visszajelzések, a pozitív visszacsatolások, a sikerélmény szubjektív megélése, valamint a gyermeki, tanulói bizalom megnyilvánulásai fölött érzett elégedettség érzése mentén látszott: *„a gyermekek az első hét után elfogadtak, ragaszkodnak, kötődnek hozzám"* (1.13). *„Egyre többször előfordul, hogy a szünetben valamelyik tanítványom odajön hozzám és beszélget velem"* (1.47).

2. Kompetenciák

A gyakornoki hivatástudat mélyülése a pszichikus képződmények közül az eredményes tevékenységet lehetővé tevő kompetenciák szintjén (főképp a mentori naplókban, mentori visszajelzésekben) volt tapasztalható, a kezdetben relatíve magas százalékos értékek a program befejezésére szignifikánsan csökkentek (az 1-es értéknél $p < 0{,}05$, illetve a 2-es értéknél $p < 0{,}001$). A gyakornokok mélyülő hivatástudatában a kompetenciák szintjén a program kezdetéhez képest a befejezésekor érzékelt csökkenő értékek vélhetőleg a növekvő hivatástudat irányába tolódtak el, azaz a növekvő értékek ott, inkább a kialakult hivatástudat fázisában keresendőek. A pszichikus képződmények közül a kompetenciák szintjén a gyakornokok mentoroknak tulajdonított megítélésének mértéke (2-es érték) is magas volt a program kezdetén, míg a program kezdete és befejezése során

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 341 2019. 11. 07. 17:31:56

kialakult értékek aránya szignifikánsan csökkent ($p < 0{,}001$). Ez a jelenség azt is jelentheti, hogy a mentori megítélés fontossága a mélyülő hivatástudat mentén a program befejezésére veszített jelentőségéből.

A reflektív naplókban a fejlődés, az eredményesség megtapasztalásának érzékelése, és az ehhez kapcsolódó érzések láthatóak voltak már a program kezdetén. Fontos eleme a jelenségnek a munkavégzés során a hatékonyság érzése, a sikeres tevékenységek, a jó tapasztalatok, a gyerekekkel való foglalkozás lelkesítő jellege, a változatos óravezetés öröme. Érdekes, hogy a nem pedagógusként szerzett korábbi tapasztalatok olykor elősegítették a szakmai munka beválását. *„Mindenképpen sikernek tekinthető, hogy hatékonyan tudok tanítani szakiskolások között, sikerült megnyernem őket magamnak"* (1.34). A jelenség a gyakornoki fejlődés igényének mentori érzékelésében jelent meg a mentori reflektív naplókban: *„A megbeszélés alatt érezhető volt, hogy (…) igazán jól, hatékonyan szeretné munkáját végezni, s ezért minden tőle telhetőt megtesz"* (2.2).

A mentorok pozitív érzelmi viszonyulása a gyakornokok kielégítő működésének megerősítésében, vagy e mozzanatnak a gyakornokokban keletkező érzelmi lenyomatokban volt látható. *„Szakmailag magabiztos, hiszen most jött ki az iskolapadból, a didaktikai és a tanítási módszereket még fejlesztenie kell. Mindent megteszek annak érdekében hogy elegendő segédanyag álljon rendelkezésére, illetve bátorítom abban, hogy minél több órán vegyen részt más kollegáknál, hiszen egymás hibáiból tudunk előre haladni"* (2.45).

A pozitív mentori viszonyulás hatása megmutatkozott a gyakornoki hivatástudat növekedésében is. *„Az eddig négy hónapos közös munkánk alatt mindezt figyelembe véve úgy érzem, hogy megerősödtem, és ez nagyrészt neki is köszönhető"* (1.15).

A fejlesztő program befejezésekor is megjelent a gyakornokoknál a 'kompetens'-ség növekvő érzése a hivatáshoz való viszony erősödése mellett, de néha a kétségek, dilemmák is láthatóak voltak még. *„Ha magamra gondolok, mint pedagógusra, felemás érzések törnek rám. Eszembe jutnak a rövid pályafutásom alatt elért apró sikerek, de a kudarcok is. Szerencsére van ez is, az is"* (1.2). A mentorok is érzékelték és jelezték is a gyakornoki törekvést a kompetens működésre: *„Továbbra is az a véleményem, hogy (…) nagyon jó pedagógus, idővel a szükséges rutint is megszerzi. Kifejezetten meg voltam elégedve, amikor új szakmai-módszertani könyveket vásárolt, ebből is kitűnik elkötelezettsége, hogy valóban jó óvodapedagógussá akar válni"* (2.4). *„(…) jó órákat tart. És mivel kellően motivált, céljait el fogja érni a szembejövő nehézségek ellenére is"* (2.42).

A mentori megerősítés az alkalmasság érzését, ezáltal a hivatáshoz való viszony erősödését, a hivatástudat növekedését támogatta, esetleg a fejlődés lehetséges irányát is jelezte. *„Pedagógus pályára való alkalmasságomat többször kiemeli,*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 342 2019. 11. 07. 17:31:57

ezzel erősíti önbizalmam, hivatástudatom" (1.5). *„Összességében elmondható, hogy közös munkánk konfliktusmentes, kapcsolatunk baráti, és mentorom rengeteget segít abban, hogy jobb tanárrá válhassak"* (1.7). Nem minden esetben jelzett a mentor maradéktalanul pozitív fejlődést, azonban a továbbfejlődés lehetséges irányát ki tudta jelölni *„(…) jó nevelővé válhat, de lehet, hogy az idősebb korosztállyal kellene megpróbálkoznia, amit a végezettsége lehetővé is tenne számára"* (2.23).

3. Nézetek

A növekvő gyakornoki hivatástudat a pszichikus képződmények közül a nézetek szintjén a program kezdetén relatíve magasabb, majd a program befejezésekor csökkenő, illetve megszűnő értékei ($p < 0{,}01$) vélhetőleg a növekvő, majd kialakuló hivatástudat irányába tolódtak el, így a magasabb értékek inkább a hivatástudat alakulásának harmadik fázisában, a gyakornokok kialakult hivatástudata mentén keresendőek. A mentorok véleménye a gyakornokról ezen a szinten nem mutatott változást ($p=0{,}572$).

A pedagógussá válás folyamatáról, illetve a jó pedagógusról, a bejósolható tanár-diák viszonyról alkotott nézetek a mélyülő gyakornoki hivatástudat mentén is jelen voltak a fejlesztő program kezdetén. Pozitív hatásúnak mutatkozott az a tapasztalat, és az ennek nyomán kialakuló nézet, hogy ezen a területen is érvényes a folyamatjelleg, nem azonnal szükséges pedagógussá válni: *„… megkönnyebbülést jelent az, hogy* más is szembesült azzal, h*ogy óvónővé válni egy folyamat, jó pedagógussá válni pedig szinte művészet, nem egyik napról a másikra alakul ki"* (1.6). A jó tanár eszménye a nézetek szintjén is láthatóvá vált, hatott a gyakornokra: *„cél, hogy jó tanár lehessek – van még mit tanulnom"* (1.9). *„Tökéletes tanár nem létezik, én beérem azzal, hogy elég jó tanár leszek"* (1.40). A konfliktuskezelésről kialakult gyakornoki meglátás is a tapasztalatszerzés fontosságával kapcsolatos nézetek kiépülését jelzik: *„… minél több szituációt élek át, s utána gondolok végig, annál magabiztosabb lehetek az ilyen helyzetekben"* (1.38). A program kezdetén egy naplóban volt látható az a mentori jelzés, mely a jó irány tudatát és a fejlődés szükségességét erősítette meg a gyakornokban a fejlődésről alkotott nézet mellett: *„Az óra utáni megbeszélés számomra nagyon hasznos volt. Sokat tanultam belőle, sok ötletet, tanácsot kaptam, ugyanakkor meg is erősített abban, hogy bár még rengeteg munka áll előttem, jó irányba haladok"* (1.27).

A fejlesztő program befejezésekor a gyakornok növekvő hivatástudatában is láthatóvá váltak a hivatással, a jövendő pálya betöltésével kapcsolatos elképzelések a gyakornoki időszak értelmezésével együtt. *„Sokat kell még fejlődnöm, és tudom, hogy ez csak az út kezdete, és hogy akár 40 év múlva is érhetnek*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 343 2019. 11. 07. 17:31:57

meglepetések a pályán (ami jó dolog), mindazonáltal örülök, hogy nem kudarcként, hanem a sok nehézség mellett sok pozitív tapasztalattal és örömteli pillanatokkal éltem meg első évemet mint tanító. […] Olyasmi volt ez az év kicsit, mint egy átmenet a főiskola és a munka között" (1.11).

Egy gyakornok, az elég jó tanárról kialakult képpel számolt be növekvő hivatástudatában a mentor megerősítő szerepéről a nézetek szintjén: *„Azt hiszem, az, hogy újra optimista lettem a választott hivatásommal kapcsolatban, az, hogy ötletekkel telve és magabiztosan lépek be a csoportba, igen nagymértékben köszönhető ennek a programnak és mentoromnak… Nem félek már hibázni, tudom, hogy nem kell tökéletesnek lennem"* (1.4).

4. Identitás

A gyakornoki hivatástudat növekedése a pszichikus képződmények közül az identitás szintjén kezdetben magasabb, majd a program befejezésekor csökkenő, illetve megszűnő értékei (az 1-es és a 2-es értékek esetében is $p < 0,01$) vélhetőleg a program befejezésekor, a gyakornokok kialakult hivatástudatának mentén keresendőek. Érdekes, hogy a mentorok meglátásai, megítélésük szerepe ezen a szinten is viszonylag magas volt a program kezdetén (19,1%), bár nem olyan mértékben, mint a kompetenciák esetében.

A program kezdetén is látható volt a gyakornoki hivatástudat mélyülése a pedagógus identitás alakulása mentén, ez nyelvileg a például a határozók (*egyre*), névutók (*kell*), módosítószók (*még*) gyakoribb megjelenésében is érzékelhetővé vált. Tartalmilag az erőfeszítések révén az önbizalom erősödése, növekedése, az énhatékonyság érzése, az értékek felfedezése, az azonosulás a pedagógus szereppel öröm és büszkeségérzés jelezte a hivatástudat mélyülését. Általános tapasztalat, hogy a jelenségek a gyakornokok hivatásszemélyiségében nem különültek el egymástól. Megjelenhettek vélekedések, érzések, gondolatok a nézetek, az identitás, és más pszichikus képződmények szintjén is. *„Sok munkám van abban, ahol most jelenleg tartok, ahhoz képest, ahonnan indultam óriási fejlődést értem el, de ahhoz képest, ahol lenni szeretnék, még rengeteget kell tanulnom és fejlődnöm. Mivel egészen biztos vagyok abban, hogy ezen a területen szeretnék maradni, mindent megteszek annak az érdekében, hogy minél előbb elérjem a változást"* (1.23). *„Egyre erősödik saját pedagógusképem is, most már annak is érzem magam […] Tudom, hogy ez egy hosszú folyamat, és még mindig csak az elején vagyok, de örülök, és büszke vagyok arra is, hogy idáig eljutottam"* (1.11).

A mentori megerősítés a növekvő hivatástudatot a pedagógus identitás szintjén is nagy jelentőséggel bírt. A mentori visszajelzések – és olykor az intézményi befogadás – megerősítő hatása a gyakornoki mellett a mentori reflektív

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 344 2019. 11. 07. 17:31:57

naplókban is megjelent: *„Abban biztos vagyok, hogy a mentorom, és az intézmény nagyban hozzájárul ahhoz, hogy nagyon pozitív legyen az összkép. Úgy látom, hogy egyre magabiztosabb, és motiváltabb leszek a tanári szerepemben, szívesen járok tanítani"* (1.34). *„Örülök annak, hogy az együtt töltött idő alatt sokat fejlődött (…), illetve hogy a megérzéseiben (a tanóra jó, és kevésbé jó oldalai) meg tudom erősíteni, ami kedvet ad neki ahhoz, hogy ezen a nehéz pályán maradjon"* (2.45). A mentorok önmaguk is érzékelték és jelezték az identitásmódosulást: *„Egyre erősebb az érzés, hogy a gyakornok személyében óvónénihez van szerencsém"* (2.20).

Láthatóvá váltak a szerepben való megerősödés jelei is a fejlesztő program befejezésekor. Ezek például a továbbfejlődés lehetőségeihez, vagy a befogadó intézmény iránt érzett elkötelezettség kifejezéséhez köthetőek – megjelenik bennük a továbbadás, megosztás pedagógusi működést jelentősen befolyásoló hajtóereje. *„Ha egyszer alkalmam nyílik rá, talán én is tartok a körzetben dolgozó kolléganőknek az én óvodám profilját bemutató foglalkozást"* (1.14). Cél, hogy *„Befogadjon a környezetem, érezzem, hogy hasznos vagyok – továbbra is célom, hogy egyre hasznosabb tagja legyek az intézménynek, amely befogadott"* (1.19). A program befejezésekor egy gyakornoki naplóban volt a látható a mentori megerősítés gyakornokot támogató, megtartó mozzanata: *„Sokszor fordultam hozzá tanácsért vagy amikor elbizonytalanodtam és úgy éreztem, hogy talán nem nekem való ez a pálya"* (1.28).

5. Hivatástudat, küldetés

A gyakornoki hivatástudat mélyülése a pszichikus képződmények közül a hivatástudat, küldetés szintjén viszonylag magas arányban jelent meg a gyakornoki reflektív naplókban a program kezdetén, ebben a mentor szerepe, a mentor megítélése jelentősnek mondható (2-es érték: 29,8%). A program befejezésére az érték szignifikánsan csökkent ($p < 0{,}001$). A mentori reflektív naplókban a jelenség nem jelent meg olyan nagy arányban, mint a gyakornokoknál, és a program befejezésekor már egyáltalán nem volt látható. A program befejezésekor alig, vagy nem látható jelenség vélhetőleg a gyakornok kialakult hivatástudata mentén kereshető.

A pszichikus képződmények közül a küldetés szintjén a növekvő hivatástudat viszonylag kevés naplóban volt látható a program kezdetén, de a naplórészletekben érzékelhető volt az az elköteleződési folyamat, amely a pálya személyiségre tett hatásainak felfedezésében, a hivatás jelentőségének érzésében volt észrevehető. *„Egyre inkább úgy érzem, hogy van helyem ezen a pályán, nem csupán azért, mert örömet okoz, ha gyermekek között lehetek, hanem azért is, mert a saját személyiségfejlődésemre is pozitív hatással van a munkám"* (1.6).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 345 2019. 11. 07. 17:31:57

A környezettel, intézménnyel való viszony pozitív hatása a mentor jelzéseiben, megállapításaiban is megjelent: *„A gyakornok hivatástudata fejlődik, köszönhetően az intézményünk légkörének és a tudatos tervezési folyamatoknak és az egyéni PSZFT elkészítésének”* (2.43). A reflektív naplókban párhuzamosság is fellelhető volt az azonos résztvevői gondolatok mentén: *„Már gyermekkoromban tudtam, tanár szeretnék lenni, kész elképzelésekkel érkeztem az első munkahelyemre”* (1.44). *„A gyakornok hivatástudata már iskolánkba történő jelentkezésekor is a helyén volt, … Ez azóta még inkább megerősödött, úgy tűnik, alkalmas a pályára”* (2.44). A küldetés szintjén a mélyülő elköteleződés a mentori megerősítés, a munka értelmet nyerésének mozzanatában is hangsúlyt kapott, ennek magas értéke látható a statisztikai elemzésben is (29.8%): *„bizalma megerősít, hogy hivatásra leltem”* (1.3). *„A félév során… maximálisan igyekezett segíteni nekem abban, hogy megerősítsem a hivatástudatomat és a tanítással járó stresszt le tudjam küzdeni”* (1.35).

A mélyülő hivatástudat, az elköteleződés a szakmai személyiség megerősödése mentén jól látszott néhány gyakornoki jelzésben a program befejezésekor, olykor a kompetens működéssel együtt: *„A hivatástudatom megerősödött, élvezem a tanítást és a váratlan helyzetekhez egyre jobban alkalmazkodom”* (1.9). A hivatástudat erősödését a mentorok is jelezték, néhány esetben ez a korábbi, negatív tapasztalatok felülírását is jelentette: *„A gyakornok hivatástudata az előző tanévben megkérdőjeleződött, azonban én láttam benne a jó pedagógust, így amikor jelentkeztem a pilotprogramba, arra gondoltam, hogy ez jó ehetőség lesz (…) számára, hogy megszilárdítsa pedagógiai elképzelését és újra magára találjon, önbizalmát újra visszanyerje”* (2.4). A hivatástudat mélyítésében a küldetés szintjén a mentorok saját élményeinek megosztása, a feladat betölthetőségének erősítése is szerepet kapott: *„Sokszor mesél történeteket tanárokról, amikor még pályakezdők voltak, ezzel sokkal hihetőbbé teszi azt a nyilvánvaló tényt, hogy mindenki elkezdte valahol, mindenki hibázhat, senki sem úgy jött ki az egyetemről, hogy mindent tud. Ez sokban segít hivatástudatom megerősítésében”* (1.11). A döntésben való mentori megerősítés, az értékek felfedeztetése is jellemezte a mentorok munkáját, melyet a gyakornokok szemmel láthatóan fontosnak, hivatástudatot tápláló mozzanatnak tartottak: *„… az elejétől fogva erősíti bennem, hogy jó helyen vagyok, jó az út, amire ráléptem”* (1.12).

Összefoglalás**:** A növekvő hivatástudat a pszichikus képződmények Korthagen által (2004) megfogalmazott szintjei közül a kompetenciák, a nézetek, az identitás, valamint a hivatástudat, a küldetés szintjén, a program kezdetén jelent meg nagyobb mértékben a reflektív naplók említéseiben. Legmagasabb értékek a kompetenciák szintjén, illetve a hivatástudat, küldetés szintjén voltak láthatóak.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 346 2019. 11. 07. 17:31:57

A kompetenciák esetében a program kezdetén, különösen a mentorok jelzései, illetve a gyakornokok mentoroknak tulajdonított megítélése szerint szerepeltek nagyobb százalékos arányok. A hivatástudat, küldetés szintjén a növekvő gyakornoki hivatástudat jelensége a gyakornokok megítélései szerint szerepeltek magasabbak értékkel, különösen a program kezdetén, de mind a program kezdetén, mind a befejezésekor a gyakornokok mentoroknak tulajdonított értékelése (2-es érték) is jelentős volt, ami a jelenség felismerésében és visszajelzésében a mentorok szerepét különösen fontossá teszi.

III. Kialakult hivatástudat

„Igyekezete, felkészültsége, gyermekszeretete, maximálisan indokolja pályára való feltétlen alkalmasságát… Személyes szakmai beszélgetésünk alapján állíthatom, hogy mindent megtesz azért, hogy minél gyorsabban, minél többet tanulhasson nemes végcélja, a jó tanárrá válás eléréséhez" (2.35).

„Pedagógusként megállom a helyem, van kitartásom és hivatásomnak tekintem az óvónői pályát" (1.29).

1. Környezet és cselekvés, viselkedés

A kialakult gyakornoki hivatástudat a pszichikus képződmények közül a környezettel való viszony, a viselkedés szintjei mentén a fejlesztő program kezdetén egyáltalán nem, a fejlesztő program befejezésekor a gyakornokok több mint egynegyedénél, a mentorok reflektív naplóiban ennél kevésbé jelent meg. A program kezdete és befejezése közötti értékek változása szignifikáns ($p < 0{,}001$). A megelőző adatokhoz képest a gyakornokoknál látható említések számadatai – az egynegyednél nagyobb aránnyal – jelentőssé teszik ezt a mozzanatot a kialakult hivatástudat jellemzői között. A bizonytalan és a növekvő hivatástudat értékeivel összehasonlítva ehelyütt, a kialakult hivatástudatban a legjelentősebb a környezettel való pozitív viszony érzetének megfogalmazása. Látható, hogy a környezettel való kapcsolatban az „ez működik", „ezt én csinálom", „én tanítottam meg" gyakornoki megtapasztalása és az érzés, a sikerélmény felfedezése, valamint a működés külső (környezetből érkező) visszajelzése pozitív összefüggést mutat a hivatástudat mélyülésével, különösen a program befejezésekor.

A fejlesztő program kezdetén a jelenség nem volt tapasztalható. A gyakornokok és a mentorok a pozitív személyes (gyermeki, tanulói) visszajelzésekben, az „ez működik" érzésének megtapasztalásában, a sikerélményekben ragadták meg a környezettel való viszonyban a hivatástudat elmélyülését a program befejeződésekor. *„Az egyik legnagyobb pozitív visszajelzésnek azt tartom, hogy amikor beérek az óvodába odafutnak az óvodásaim, felragyog az arcuk és szeretettel*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 347 2019. 11. 07. 17:31:57

üdvözölnek és a szülőktől is azt hallom, hogy szeretnek óvodába járni" (1.20). *„A gyerekek lelkesedése, öröme olyan lendületet adott számára, melyet addig még nem tapasztalt, s ez a lendület még máig is tart. Ezekért a pillanatokért érdemes dolgozni"* (2.27).

2. Kompetenciák

A Korthagen 2004-ben megjelent tanulmánya alapján kidolgozott szempontok mentén lezajlott kategorizálás és a statisztikai elemzés nyomán az a tapasztalat körvonalazódott, hogy a kialakult gyakornoki hivatástudat a pszichikus képződmények közül az eredményes tevékenységet lehetővé tevő kompetenciák szintjén a fejlesztő program kezdetén nem volt számottevően jelen a gyakornoki reflektív naplókban, a mentorok is mindössze 14,9%-ban érzékelték. A program befejezésekor azonban számottevően nőtt a gyakornoki, de főképp a mentori jelzések aránya. Magas értéket mutatott továbbá a mentoroknak tulajdonított gyakornoki vélekedés értéke is a program befejezésekor a reflektív naplókban (2-es érték). Az 1-es és 2-es kóddal jelölt jelenség együttesen közel 47%-os mértéket mutatott a gyakornokok esetében a fejlesztő program befejezésekor. Ezzel a mentorokéval közel kiegyenlítetten, 50% körülivé vált a jelenség tapasztalásának aránya a résztvevők esetében a program befejezésekor. A program kezdete és befejezése közötti változás szignifikáns mind az 1-es, mind a 2-es érték esetében ($p < 0{,}001$).

Míg a pszichikus képződmények közül a kompetenciák szintjén a bizonytalan hivatástudat jelenségének előfordulása nem volt számottevő, addig a növekvő hivatástudatban jelentősebben, és kifejezetten a fejlesztő program kezdetén volt érzékelhető. A mentori visszajelzések (2-es értékek) a kompetenciák szintjén a program kezdetekor, a növekvő hivatástudat jelenségénél mutattak magasabb értéket – ez azt jelenti, hogy a mentori vélekedések, jelzések a hivatástudat alakulásában a program kezdetén nagy jelentőséggel bírtak. Úgy látszik tehát, hogy a mentori megerősítés az *alakuló, növekvő hivatástudat mellett,* és *kezdetben* volt fontosabb. A fejlesztő program befejezésekor a gyakornokok reflektív naplói szerint a kialakult hivatástudat a pszichikus képződmények kompetenciák-szintjén jól láthatóan megjelent. A kialakult hivatástudatban a *„képes vagyok", „alkalmas vagyok", „ezt én csinálom, én értem el"* érzése a gyakornokoknál szinte önállóan volt látható a reflektív naplókban. A tevékenységek sikeres ellátásához szükséges gyakornoki kompetenciák meglétének jelzése a mentorok részéről a program befejezésekor szintén igen magas értéket mutatott. Ezt azt jelenti, hogy *a kialakult hivatástudat mentén a program befejezésekor is* érzékelték *és visszajelezték a mentorok a gyakornokok kompetens*ségét.

A „képes vagyok" érzése kevés gyakornoknál jelent meg a program kezdetén is, és viszonylag kevés mentor jelezte vissza: *„A magatartási problémák (ahol*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 348 2019. 11. 07. 17:31:57

voltak) megszűntek, a tanulók tanulmányi átlaga javult. Mindez sikerélménnyel tölt el, és motivál arra, hogy újabb és újabb módszereket próbáljak ki, magam is fejlődjek" (1.32). *„Nagyon méltányoltam, hogy a helyzetből adódó »külső kényszer« mellett igen erős belső motivációs bázisa folyamatos önképzésre, tanulásra, tevékenységeinek tökéletesítésére sarkallta. Többször említette, hogy akkor érzi igazán »elemében« magát, ha megfelelő mennyiségű szakmai feladatot kap"* (2.13). A program kezdetén egy-egy esetben fordult elő az a jelenség, mely során a mentori visszajelzés láthatóvá vált a reflektív naplókban, egyrészt az alkalmatlanságérzés csökkenése, másrészt a jó gyakornoki működés visszajelzése volt. *„Ez* (ti. az alkalmatlanságérzés múlása) *a csoportomban eltöltött idő, a sok-sok megoldandó helyzet a gyerekek között és a mentorom támogatásának köszönhető"* (1.29). *„A pályára mindenképpen alkalmasnak tartom, és örülök, hogy elfogadott mentorának"* (2.37).

Magas arányban jelent meg a fejlesztő program befejezésekor ez a jelenség az önfejlesztés igénye mentén, a *„képes vagyok", „alkalmas vagyok"* érzésével, az önismeret fejlődésével együtt. *„A »gyógypedagógusság« úgy gondolom még nagyobb szakmai és emberi elhivatottságot kíván… (…)-t ez a felelősség először megrémítette, de beszélgetéseink és pozitív tapasztalatai nagyon jó irányba fejlesztették pedagógus kompetenciáit. A gyerekek, kollégák szeretik, jó vele együtt dolgozni"* (2.15). A gyakornoki lelkesedés, érdeklődés is alapja lehetett a kompetens-ség érzése, a benyomás kialakulásának: *„(…) viszont nagyon lelkes és mindent kipróbál, hogy a gyerekeket minél jobban motiválja"* (2.40).

A fejlesztő program befejezésekor csak a gyakornokok számoltak be arról a mozzanatról, mely során a mentori visszajelzés külön jelentőséget kap a szakmai identitás, a hivatástudat megerősödésében. A pályához való pozitív viszonyulás és a pozitív szakmai önkép fenntartásában továbbra is jelentősnek tartották a gyakornokok a mentorok jelenlétét, meglátásait. *„Az egész év során megerősített abban, hogy helyem van az óvodapedagógusi pályán, ha kisebb kudarcok értek is, azt főleg a rutin hiánya okozta, nem az alkalmatlanságom"* (1.20).

3. Nézetek

A kialakult gyakornoki hivatástudat a pszichikus képződmények közül a nézetek szintjén csekély mértékben jelent meg a fejlesztő program kezdetén mind a gyakornoki, mind a mentori reflektív naplókban. A fejlesztő program befejezésekor nagyobb mértékű növekedés a gyakornoki reflektív naplókban volt érzékelhető. A program kezdete és befejezése során tapasztalt változás mértéke szignifikáns ($p < 0{,}01$). Lényeges azonban, hogy a gyakornokok körülbelül egyötödének (21,3%) említései szerint állt be pozitív változás a fejlesztő program befejezésekor. A megelőző adatokkal összevetve, a nézetek szintjén a bizonytalan hivatástudat

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 349 2019. 11. 07. 17:31:57

nem számottevő mértékben jelent meg, a jelenleginél nagyobb arány a nézetek szintjén a növekvő hivatástudat mentén, a program elején volt tapasztalható. A jelenség mentori visszajelzése egyik esetben sem mutatott számottevően magas értéket. Úgy tűnik, hogy a pszichikus képződmények közül a nézetek a gyakornokoknál a program kezdetén a növekvő hivatástudat, míg a program befejezésekor a kialakult, elmélyült hivatástudat mentén váltak jelentősebbé.

A fejlesztő program indulásakor a gyakornok saját szerepének hangsúlyozása volt látható a folyamatban, de olykor megjelent a naplókban a mentor részéről érzett inspiráció is. *„Sikernek tekintem azt, hogy otthon érzem magam a csoportomban. Érzem, hogy elfogadtak a gyerekek és szeretnek, ahogyan én őket. Sikernek tekintem, ahogyan szemmel láthatóan fejlődnek, ügyesednek, mert tudom, hogy ez részben nekem is köszönhető… az apró eredmények egy-egy gyermeknél boldogsággal töltenek el”* (1.29).

A pedagógus saját szerepével kapcsolatos egyéni vagy vélt elvárások voltak láthatóak a nézetekben a hivatással való kapcsolat mélyülésekor. A „kettős kötés”[1147] jelensége a nézetek szintjén a gyakornoki naplókban is megjelent a kialakult hivatástudatban, a tanár példaképszerepével összeforrottan. *„Minden órán az a legfőbb célom, hogy a tanulók szeressék, amit csinálnak, mert ha nem így van, akkor nem ér az egész óra semmit… A bizonytalan helyzetekben is magabiztosságot kell sugározni, nem fordulhat elő az az eset, hogy a tanár nem tud valamit. Ha mégis megfelelő módon kell reagálni válaszolni a helyzetre. Mivel a tanár egy példaképként kellene, hogy szerepeljen a tanulók életében ha még ez manapság nem is így van”* (1.1). *„Önmagamat, mint pedagógust a gyerekekkel szinte mindig egy szinten tevékenykedő társnak tekintem, ami a legtöbb esetben segítségemre van a csoport együtt mozgatásában, motiválásában, nevelésében”* (1.19).

4. Identitás

A pszichikus képződmények identitás szintjén kialakult gyakornoki hivatástudat a többi szintéhez képest kisebb mértékben jelent meg a program résztvevőinek reflektív naplóiban a program kezdetén. A gyakornokok naplóiban kisebb, a mentorokéban nagyobb mértékű (az 1-es és 2-es értékek együtt, 21,3%) növekedés mutatkozott az említések mértékében a program befejezésekor, de a változás mértéke nem volt szignifikáns (p=0,253). Visszatekintve: a pszichikus képződmények identitás-szintjén a bizonytalan hivatástudat jelensége a program során nem volt jelentős. Az identitás szintjén a növekvő, mélyülő hivatástudat jelensége a program kezdetén kapott nagyobb hangsúlyt, különösen a mentoroknak tulajdonított jelzések mentén. Az identitás szintjén az elmélyült hivatástudat

[1147] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 350 2019. 11. 07. 17:31:57

ugyanakkor a program befejezésekor mutatott emelkedő mértéket mind a gyakornokok, mind a mentorok esetében. Úgy látszik, hogy az identitás szintjén a program kezdetén inkább a növekvő hivatástudat, a program befejeződésekor a kialakult hivatástudat jelent meg nagyobb mértékben.

A kialakult hivatástudat az identitás rétegében a magabiztosság, céltudatosság, pozitív énkép jelentőssé váló, mindkét résztvevő által érzékelt szerepében mutatkozott meg. *„Biztosan tudom, hogy az óvónői pálya nekem való!"* (1.29). *„Megtalálta az egyéniségének megfelelő tanárszerepet"* (2.38). Az önfejlesztés igénye, a tudatosság, az önismeret, a pályavitel során megélt örömök, sikerek jelentették a pedagógus identitás szintjén a kialakult hivatástudat jelenségét. *„Saját pedagógiai gyakorlatomat folyamatosan elemzem és fejlesztem. Mindezek reményeim szerint segítenek még jobb pedagógussá válnom"* (1.28). *„(…) sikeresnek érzi magát a tanításban és a gyerekekkel való kapcsolatában egyaránt. Nagy örömet okoz neki a tanítás"* (2.11). A pozitív mentori vélekedések támogatták a gyakornokok identitásának erősödését a program során, a kialakult hivatástudat mozzanatában is. Az idézetek gyakran a visszatekintő, értékelő, összefoglaló, lezáró megközelítést és a befejezettség érzését, szemléletét is mutatják. *„(…)-ra büszke vagyok, s örülök annak, hogy elfogadott mentorának, mert minden feltétel adott ahhoz esetében, hogy nagyon jó tanár váljon belőle, ezért az ő sikeres vizsgájában vagyok a legbiztosabb"* (2.37). *„… Szakmai megújulásra képes, aktív, gyermekszerető pedagógussá vált"* (2.16).

5. Hivatástudat, küldetés

A hivatástudat, küldetés szintjén a kialakult gyakornoki hivatástudat fontos jelenség, különösen a mentorok reflektív naplói szerint. Ebben a rétegben a kialakult hivatástudat a mentori reflektív naplókban ugyanis nagy (27,7%-os) arányban szerepelt már a program kezdetén is, a program befejezésekor ez az érték 40% fölöttire emelkedett. Mind a gyakornokok saját megítélésben, mind a mentoroknak tulajdonított megítélés esetén a program kezdetéhez képest a változás szignifikáns (1-es érték: $p < 0{,}01$, 2-es érték: $p < 0{,}001$). A szakmai személyiség pszichikus képződményei közül a hivatástudat, a küldetés szintjén a kialakult hivatástudat jelensége jelent meg legerőteljesebben a reflektív naplókban.

Kialakult hivatástudat olykor már a program kezdetén is tapasztalható volt, a jelenség a gyakornoki és a mentori reflektív naplókban párhuzamosan is megjelent. *„Komolyan gondolja a pedagógusi pályát, fontosak számára a gyerekek, a velük való egyéni bánásmód, olyannyira, hogy…-t szeretne tanulni, majd vezetni. Elkötelezettnek érzi magát a segítésben, állíthatom, hogy az élet minden területén igaz ez Őrá!"* (2.29). *„mindig »Óvónéni« szerettem volna lenni…"* (1.3).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 351 2019. 11. 07. 17:31:57

A fejlesztő program kezdetén sem a gyakornokok, sem a mentorok reflektív naplóiban nem volt számottevő módon tapasztalható a mozzanat. Jól érzékelhető az összefüggés a jelenségek között, hiszen a program kezdetén és befejeződésekor a bizonytalan elköteleződés a hivatástudat szintjén nem volt megtalálható, a növekvő hivatástudat a program elején, míg a kialakult hivatástudat attribútumai a program befejeződésekor jelentek meg a naplókban.

A hivatásra találás élménye, ez elhivatottság, a rátalálásban, a megerősítettség érzésében, a pályával kapcsolatos távlatos gondolkodásban volt látható a reflektív naplókban a program befejezésekor. *„Szakmai elhivatottságom a sikereim hatására megerősödött. Úgy gondolom, hogy a folyamatos megújulás jegyében fogok dolgozni a jövőben is”* (1.31). A tudatos döntés, a jövőkép és a mentori megerősítés néhány esetben együtt szerepeltek a fejlődés gyakornoki időszaka során. *„Úgy gondolom, hogy… tudatosan készült a pedagógus pályára, amit a diploma megszerzésével igazolt. Az elmúlt hónapok alatt a beszélgetéseink során világossá vált számomra, hogy pedagógusként képzeli el e jövőjét és ezért hajlandó sokat is dolgozni. A közös munkánk során én is meg tudtam erősíteni ebben, nyitott volt a javaslataimra, ötleteimet elfogadta”* (2.21). A mentorok kitüntetett szerepe a hivatástudat, elköteleződés, elhivatottság erősítésében a program befejezésekor is megjelent a résztvevők naplóiban. A mentorok szerepe ebben a vonatkozásban nem megkerülhető. *„Mentorom rendkívül erőteljes módon erősítette hivatástudatomat… Erősítette bennem a tudatot, hogy alkalmas vagyok a pedagógus pályára és sok új értéket fedeztem fel magamban általa, melyeket tudatosan egyre jobban beépíthetek pedagógiai munkámba”* (1.17).

Összefoglalás**:**
A kialakult hivatástudat a pszichikus képződmények Korthagen által megfogalmazott szintjei közül a környezet és a viselkedés, a kompetenciák, a nézetek, az identitás, valamint az elköteleződés, hivatástudat szintjén a program befejeződésekor jelent meg nagyobb mértékben a reflektív naplók említéseiben. Az értékek jelentős emelkedést mutattak a kompetenciák szintjén, különösen a mentorok szerint, de a program befejeződésekor a gyakornok részéről a mentoroknak tulajdonított megítélések is jól láthatóan jelen voltak. Az elköteleződés rétegében a kialakult hivatástudat jelensége a program befejeződésekor jelentős emelkedést mutatott, és a gyakornokok mentoroknak tulajdonított vélekedéseinek értéke is érzékelhetően emelkedett.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 352 2019. 11. 07. 17:31:57

A hivatástudatban nincs változás

Egy gyakornok vélekedett úgy, hogy hivatástudata nem változott a programban eltöltött idő alatt. Ez az említés nem befolyásolja a kutatási eredményeket.

A fejlesztő program kezdetén: *„…hivatástudatom számottevően nem erősödött, nem is ingott meg"* (1.10). A fejlesztő program befejezésekor: *„…bár hivatástudatom számottevően nem erősödött, nem is ingott meg. Alkalmasnak tartom magam a pályára, bár még sokat kell fejlődnöm"* (1.10).

Válasz a Kutatási kérdésre a krízis megjelenése és a krízis megoldása mentén a gyakornokok hivatáshoz fűződő viszonyának vonatkozásában:

H1.4. A hivatáshoz való viszony még ritkán érzékelhető kiforrottan, markánsan, inkább a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához, illetve a mentor támogató szerepéhez kapcsolódik.

A hipotézis részben igazolódott. A bizonytalan hivatástudat a pszichikus képződmények egyik Korthagen által megfogalmazott szintjén sem volt számottevő mértékben kimutatható sem a gyakornoki, sem a mentori reflektív naplókban. A növekvő hivatástudat a pszichikus képződmények szintjei közül legkevésbé a környezet, viselkedés szintjén volt kimutatható. A pszichikus képződmények többi szintjén a növekvő hivatástudat a program kezdetén jelent meg nagyobb mértékben a reflektív naplók említéseiben. **Kiemelkedően magas arányban a kompetenciák szintjén, különösen a mentorok megítélése, illetve a gyakornokok mentoroknak tulajdonított megítélése szerint szerepeltek nagyobb értékek.** Magas értékeket mutatott továbbá a hivatástudat, küldetés szintjén a program kezdetén a gyakornokok mentoroknak tulajdonított értékelése. **A hivatáshoz való viszony a program kezdetén tehát a pszichikus képződményekben nem a bizonytalan, hanem a növekvő hivatástudat mentén, különösen a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához köthető kompetenciák szintjén volt kimutatható. A hivatástudat szintjén is, de kiváltképp a kompetenciák szintjén a gyakornokok mentoroknak tulajdonított értékelése (2-es érték) volt jelentősebb, amely a mentorok szerepét a jelenség felismerésében és visszajelzésében különösen fontossá teszi. A hivatáshoz való viszony alakulása valóban kapcsolódik a mentor támogató szerepéhez.**

H.3.4. A gyakornokok biztosabbá válnak a hivatásukban, megjelenik az elköteleződés.

A hipotézis igazolódott. A kialakult hivatástudat a pszichikus képződmények Korthagen által megfogalmazott szintjei közül mindegyik szinten: a környezet és a viselkedés, a kompetenciák, a nézetek, az identitás, valamint az elköteleződés,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 353 2019. 11. 07. 17:31:58

hivatástudat szintjén, jellemzőbben a program befejeződésekor jelent meg nagyobb mértékben a reflektív naplók említéseiben. **Az értékek jelentős emelkedést mutattak a kompetenciák szintjén, különösen a mentorok megítélése szerint**, de a program befejeződésekor a gyakornok részéről a mentoroknak tulajdonított megítélések is jól láthatóan, bár csökkenő mértékben, jelen voltak. Az értékek a szakmai tevékenységek sikeres ellátásához köthető kompetenciák jelentős hangsúlyát mutatták a program befejezésekor is. **A küldetés, elhivatottság szintjén a kialakult hivatástudat jelensége a program befejeződésekor szintén jelentős emelkedést mutatott, különösen a mentorok megítélése szerint, és a gyakornokok mentoroknak tulajdonított vélekedéseinek értéke is jól láthatóan emelkedett. A mentorok visszajelző szerepe tehát a program befejezésekor sem vesztett jelentőségéből.**

A mentorok hangsúlyos szerepe láthatóvá vált a statisztikai adatok elemzésével. A gyakornokok növekvő hivatástudatának jelenségében a mentorok visszajelző szerepe nagyobb volt a program kezdetén. A fejlesztő program befejezésekor a mentorok direkt visszajelzéseiben a gyakornoki kompetenciák, az elköteleződés jelentek meg igen magas arányban. Egyértelmű, hogy a gyakornokok önmagukról alkotott képének alakulásában, önmaguk megítélésében a mentorok visszajelzései mellett *a nekik tulajdonított vélekedések* a fejlesztő program kezdetén nagyobb jelentőséget kaptak, de részben továbbra is szerepet játszottak a kialakult hivatástudatban is.

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.):
A kialakult gyakornoki hivatástudat a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek mindegyik szintjén megjelenik. Leginkább a szakmai tevékenységek során elért, az önbecsülést erősítő sikerek*, valamint a mentori kísérés, a kapcsolat* támogatja *kialakulását. A hivatástudat kialakulásával megvalósulhat a szakmai tevékenység és a személyiség összekapcsolódása, mely jelentősen támogathatja a gyakornokok szakmai és a normatív identitás módosulását.*

3.2.4.2. A 2. kérdéscsoport vizsgálata[1148]

A mentori támogatás a támogatás személyes dimenziója mentén

2. kutatási kérdés: Mi jellemzi az átmenetben zajló mentori támogatás attitűdelemeit a támogatás személyes dimenziója mentén?
(A segítő kapcsolatot jellemző attitűdök)

[1148] A statisztikai elemzéseket a a doktori disszertáció 3. sz. melléklete tartalmazza.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 354 2019. 11. 07. 17:31:58

A 2. kérdés 1. és 2. alkérdésének vizsgálata során a reflektív naplók olyan állításait kódoltam, amelyek segítségével a naplókban megjelenő mentori tevékenységeket – az idői struktúrát követve a program elején és befejezésekor – az egyes mentormodellek magyarázatához tudtam kapcsolni. A reflektív naplók mentori tevékenység-leírásaival együtt – amennyiben ilyesmire utalás történt – a feladatok ellátása, az interakciók során megmutatkozó mentori attitűdöket, és az ezekkel rokon értelemben használt, a mentori (vagy gyakornoki) viszonyulást jelző viselkedést, viselkedés módot, magatartást, lélekállapotot, kapcsolati elemeket, folyamatokat, hozzáállást – összességében a változás előmozdításában segítő mozzanatokat – is a mentormodellek kód kategóriáiba rendeztem.

Azt elemeztem, hogy a mentort többnyire neutrális viszonyulások vezették-e a feladataik ellátása során, vagy láthatóvá vált valamilyen ettől eltérő hozzáállásuk is a feladathoz, a feladatot végző gyakornokhoz, illetve a tevékenységelemhez. Ezeket az állításokat összességükben úgy tekintettem, mint az egyén attitűdjének a mutatóit[1149], aszerint gondolkodva, hogy az affektív elem a személynek a tárgyról alkotott vélekedéseivel függ össze, és azt mutatja meg, hogy az egyén az adott attitűdtárgyhoz mennyire kedvezően vagy kedvezőtlenül viszonyul[1150]. Az attitűdöket így legelső sorban a szövegben megjelenő affektusok jelzése mentén kerestem, és azokat egy tárggyal (feladat, tevékenység, mentor, gyakornok) szembeni kedvező (például: *segít, átsegít, elősegít, hozzásegít, támogat, igyekszik, odafigyel, örül, fontosnak érzi, közbenjár*) vagy kedvezőtlen (*mostohán bánik, nem segít, kényszernek érzi*) viszonyulásként értelmeztem, nem választva el egymástól az attitűdöket jellemző affektív, kognitív és konatív tényezőket.

Azon kívül, hogy azt vizsgáltam, hogy milyen mentori attitűdök, viszonyulások, szemlélet jelent meg az egyes mentormodelleket jellemző tevékenységek mentén, azt is kutattam, hogy megjelent-e olyan mentormodell a reflektív naplókban, amelyben a segítő odafordulás dominánsan jelen volt, így a mentori támogatás területei közül ennek segítségével a személyes segítés leginkább megvalósítható, és így akár a mentornak a támogatás során megnyilvánuló alapattitűdjeként is értelmezhető. És ha volt ilyen, melyek voltak ezek a viszonyulások, és milyen gyakran alkalmazták őket a mentorok a fejlesztő program során. Továbbá e kérdésben elemeztem azt is, hogy mely mentori (vagy gyakornoki) attitűdök, magatartás, lélekállapotok támogatják vagy nehezítik a gyakornokok identitásváltozását az átmenet időszakában.

Az attitűdök, lélekállapotok, folyamatok jelenlétét – az írásban nem rögzített nonverbális kifejezésmódok mellett – tapasztalatom szerint verbálisan állítások

[1149] Lengyel Zsuzsanna: *Szociálpszichológia*.
[1150] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 355 2019. 11. 07. 17:31:58

fejezték ki, olyan igei állítmányok, melyek a közlő viszonyulását, így értelmi, érzelmi vagy akarati minősítést is magukban foglaltak, illetve olyan névszói állítmányok rögzítették, amelyek azonosították a mentort vagy a gyakornokot a viszonyulásával (például: *empatikus, együttműködő*). Az állításokban főként egy olyan aktív ige – maga az állítmány – jelent meg a szövegben, amely érzelmi és értékelő viszonyulások, megítélés, vélekedések, szándékok, törekvések mentén szemantikailag jelezte, hogy a feladat neutrális delegálása (*mond, tesz, kér*), semleges kapcsolat fenntartása (*találkozik, megbeszél*) helyett a mentort egy attól eltérő magatartás, viselkedés, beállítottság irányította, vezérelte a faladatai végzésében, a gyakornokkal való közös munka folytatásában *(átsegít, bátorít).*

A viselkedést, érzelmeket, vélekedéseket, érzelmi viszonyulásokat jelentésében kifejező aktív ige, vagy igemód (például: *megkérdezhetett volna*) mellett úgy érzékeltem továbbá, hogy a munkakapcsolat szorosságát olykor a többes szám második személy használata is kifejezte. Ennek alkalmazása során az a jelenség mutatkozott meg, hogy a mentor a gyakornok tevékenységét nem egy diádikus szakmai viszonyban, a szereplőket egymástól elkülönülten élte meg, hanem a közös cselekvésben összeforrottan érzékelte önmagát a gyakornokával (például: áttekintjük, meghatározzuk, kidolgoztuk, elvégeztük). A cselekedeteket minősítő *határozók* (névutós névszók) (például: *rugalmasan alkalmazkodik*) és a személyek működését árnyaló jelzők (melléknevek) is jól láthatóan megjelentek (*hiteles, figyelmes, érdeklődő személy*).

Attitűdöt, viszonyulást azonban nem csak a fentiekben felsorolt szófajok, mondatrészek jelölhetnek. Hozzáállást, vélekedést – modalitást – fejezhet ki a szövegben az igemódok mellett még a viszonyszók egyike, a *partikula* is, mely a mondat állításához olyan jelentéstöbbletet ad hozzá, amely a beszélő, vagy a beszélőnek az alany viselkedéséhez fűződő attitűdjét mutatja meg (például: *főleg, különösen, csupán, végre, csakhogy*[1151]). Ilyen nyelvi elem továbbá a módosítószó is, amely a megszólalónak a mondat állítmányához fűződő viszonyát jelzi (*biztosan, tényleg, állítólag, kétségtelenül*). Olykor az igekötők és a gyakorító igék is kifejezhetnek viszonyulást *(átnéz valakin, lekezel valakit, csinálgat valamit*). A viszonyulásokat megjelenítő partikula és a módosítószók jelenlétét a negatív viselkedés, hozzáállás közreadásakor észleltem a naplókban, akkor, amikor a jelenség mögötti tartalom magyarázatának szándéka is vezérelte a reflektív napló íróját, amely jelenség olykor éppen a közlő viszonyulását jelzi a tartalomhoz, a cselekvő személyhez (például: *talán, valószínűleg*). Mintha így a bemutatott mozzanat értelmezhetőbbé, elfogadhatóbbá vált volna vagy a közreadó, vagy az

[1151] Kugler Nóra: A partikula, *Magyar Nyelvőr,* 122, 2, 1998, 214–220. http://real-j.mtak.hu/6072/1/MagyarNyelvor_1998.pdf (Letöltés: 2017. május 19.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 356 2019. 11. 07. 17:31:58

olvasó számára, azaz a napló szerzője, mint közreadó, a történést – a modalitás logikai értelmezése szerint[1152] – a világ egy lehetséges állapotaként jelenítette meg.

A vizsgálat során azt tapasztaltam, hogy a személyes támogatás támogatási területének megvalósítását leginkább segítő mentormodell és az e modell kivitelezését jellemző attitűdök, folyamatok mellett a támogatás más területeit más modellek jellemző tevékenységei segíthetik leginkább, melyek működtetése esetén nem feltétlenül a kivitelezés során kifejezésre jutó attitűdök a modellek elkülönítésének leglényegesebb attribútumai, inkább a tevékenység tartalma az, ami elválasztja egymástól a modelleket. Viszont a legjellemzőbben támogató modell attitűdelemei, amellett, hogy betölthetik a mentori támogatás területei közül a személyes támogatás funkcióját, általánosan is meghatározhatják a mentor támogató szerepének vonásait, és így a mentormodellek ellátásában generikusan megjelenő mentori viszonyulásokat: végső soron *a mentor beállítódását,* a személyességet, a *kapcsolatban levés* alapfeltételét.

A 2. kérdéscsoport vizsgálata

3.2.4.2.1. A 2. kérdéscsoport 1. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

A kutatási kérdés és hipotézis a mentorok reflektív naplóiban a program során hangsúlyosabban megjelenő mentormodellekre és a mentori segítői attitűdökre vonatkozóan:

K2.1. Milyen segítő attitűdök jelennek meg az átmenet időszakában a mentorok reflektív naplóiban?
H2.1. A mentorok reflektív naplóiban a támogató szerephez köthető attitűdök jelennek meg legmarkánsabban. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

A mentori naplók szövegeinek kódolását a szakirodalomból ismert mentormodellek leírásainak elemzése során nyert kódkategóriák szerint végeztem el. A szakirodalomban bemutatott mentormodelleket egyes esetekben azonban – az azokat jellemző, részben azonos ismérvek és a redundancia elkerülésének szándéka miatt – összevontam, így tizenegy kódkategória helyett hattal dolgoztam.

[1152] Kiefer Ferenc: *Jelentéselmélet,* A modalitás. Budapest, Corvina, 2007, 301–331. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_656_jelenteselmelet/index.html (Letöltés: 2017. május 20.)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 357 2019. 11. 07. 17:31:58

A kialakult kódkategóriák közül első a ***Gyakornokmodell***é[1153]. E megnevezés alatt kódoltam továbbá a szakirodalomban fellelhető *A mentor mint szponzor*[1154] és *A mentor mint a beavatást végző személy*[1155] kódkategóriáira jellemző mentori támogatóprofilokat, megközelítéseket is[1156]. A fenti mentormodellek közös, *tevékenységhez* köthető eleme a *szabályok és értékek átadása* mellett az, hogy a mentor az *intézményi* és kollegiális *támogatás szervezőjeként*, előmozdítójaként a gyakornokot *a megfelelő emberekkel ismerteti meg.* Tevékenységében központi szerepet kap az átvezetés, az átsegítés gesztusa, az új identitás, a *mássá válás* (esetünkben a pedagógussá válás az intézményben) alakulásának támogatása *az intézményi integráció szervezésével*.

A *mentor közvetítő szerepe* a lehetőségek megjelenítésében, a jelek értelmezésében való segítés tevékenységében is felismertető. A gyakornokmodellt megvalósító mentorok a mentori támogatás területei közül tehát az *intézményi beágyazódás* területén segítik a gyakornokokat. Az intézményi beágyazódás kódkategóriáit az 1.3. és 3.3. kutatási kérdésekben egy tágabb szemlélet mentén kódoltam: ott figyelembe vettem azokat a tevékenységeket is, amelyekkel a gyakornok az intézményi kötelezettségek teljesítésében – részben önként, részben támogatás hatására – részt vett. Ehelyütt kifejezetten a mentorok intézményi beilleszkedést támogató szerepének azon megnyilvánulásait kódoltam, amelyek segítségével a mentor a gyakornokot megismertette a megfelelő emberekkel, és a folyamatban a saját kulcsszerepét is hangsúlyozta. Ugyanígy akkor kódoltam a gyakornokok esetében is a jelenséget, ha reflektív naplóikban a mentor közvetítő szerepét kifejezetten nyilvánvalóvá tették. Ezzel együtt a két jelenség, az intézményi integráció és annak szervezése nem választható el egymástól: a közösségi beilleszkedést mindkét mozzanat támogatja.

Másodikként a ***Kompetenciamodellt*** kódoltam[1157]. Megfontolás után, vele egy kategóriába került *A mentor mint oktató*[1158] kategóriája. E modell megvalósítása során a mentor *lehetőséget ad a gyakornoknak a szakmai fejlődésre,* tanulási célokat tűznek ki a gyakornokkal együtt, és az elérendő célok különböző kritériumok vagy standardok mentén fogalmazódnak meg. A mentor oktatóként *feltárja* a gyakornok előzetes tapasztalatait, *támogatja* a gyakornok saját ta-

[1153] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35

[1154] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42, 26; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35

[1155] Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

[1156] A modellek jellemzőit részletesebben a kódkategóriákat rögzítő táblázatok (26. ábra) mutatja be az *Adatfeldolgozás és elemzés* című fejezetben.

[1157] Hobson-Sharp: Head to head: A systematic review, 26; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.

[1158] Uo.;

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 358 2019. 11. 07. 17:31:58

nulási tervének elkészítését, és *egyéni visszajelzéseket alkalmaz*[1159]. A program sajátosságai miatt az e kódkategóriának megfelelő feltételek teljes mértékben teljesültek a program során. Valójában arra voltam itt kíváncsi, hogy *milyen folyamatok, magatartás, lélekállapotok,* esetleg *attitűdök* mentén valósult meg ez a mentormodell a program során, hogyan érte el a mentor, hogy a gyakornok elfogadottnak, kompetensnek érezze magát, hogyan teremtette meg a támogatás légkörét a meghallgatással, irányítással, a lehetőségek adásával az oktatói feladatainak teljesítése közben.

Harmadik kódkategória a ***Reflektív modell***[1160] lett. Szivák, Lénárd és Rapos[1161] szerint e támogatási modell megvalósításakor a mentor olyan magatartást tanúsít, amely során nem csak *tanácsot ad, javaslatot tesz*, hanem *segítő kérdésekkel támogatja* a gyakornok önelemző gondolkodásának beindítását, segíti a gyakornokot az ön- és tevékenységelemzés igényének kialakításában. Abban is támogatja a gyakornokot, hogy reflexióit írásban is rögzítse, *személyes visszajelzéseket* alkalmaz, és a *visszajelzés* lehetőségét biztosítja a gyakornok számára is. Előzetes feltételezésem szerint e kódkategória is teljes mértékben teljesülhetett vizsgálatok nélkül is, hiszen a program során reflektív naplókat töltöttek ki a résztvevők, ön- és tevékenység-, valamint kapcsolatelemző munkájukat segítő kérdések, szempontok támogatták. E kódkategórába akkor kódoltam a jelenségeket, ha a reflexió, reflektív gondolkodás kifejezetten és tudatosan megjelent a mentor vagy a gyakornok tevékenységében, azaz arra is reflektált, hogy tisztában van a tevékenységével, képes strukturálni azt, és nem pusztán egy feladatot teljesít.

Negyedik kategória a ***Fejlődésmodell***é[1162], melyet összevontam *A mentor mint támogató*[1163] kategóriájával. A fejlődésmodell kódkategóriájában azokat, akár az énkép alakítására is alkalmas eljárásokat, folyamatokat, attitűdöket, lélekállapotokat kódoltam, mellyel a mentor *biztonságot nyújt* a gyakornoknak, teret ad az érzelmek kibeszélésére, és *szerepe kapcsolati elemeinek hangsúlyozásával,* elérhetőségével, jelenlétével, támogatásával csökkenti az ármenet krízisének bizonytalanító hatását, a stabilitás elvesztésének érzelmi reakcióit. E modell megvalósításával – nem feledve, hogy az identitás alakulása személyes teljesítményeken, megküzdésen alapszik – a mentor-gyakornok kapcsolaton van a hangsúly, mely során a támogatást a biztonság megélhetősége mellett annak kiszámíthatósága

[1159] Szivák – Lénárd – Rapos: Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton.
[1160] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.
[1161] Szivák – Lénárd – Rapos: Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton.
[1162] Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.
[1163] Hobson – Sharp: Head to head. a systematic review, 26; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 359 2019. 11. 07. 17:31:59

is jellemzi. Ide tartoznak a pozitív visszajelzések, a nyíltság, őszinteség, az érdeklődés, a bizalom, a megbecsülés, a véleménycsere lehetőségének biztosítása, a valódi szükségletek feltárása a fejlődés elősegítéséhez, az autonóm létezés irányába tett lépések elősegítése[1164], azok a támogató attitűdök, amelyek a *pedagógus identitás alakulását segítik*[1165]. Tickle e körben az empátia, az együttérzés, a megértés és tolerancia, a szeretet, a rugalmasság attitűdjeit, lélekállapotait, érzelmeit említi. Ezek a lélekállapotok, attitűdök, érzelmek a tanári kompetenciák és az értékelés leírásaiban a szerző szerint ritkán szerepelnek, habár a pedagógusok működéséhez szükséges alapvető minőségek ezek[1166]. Az énkép, az ideálok és az alapminőségek ugyanis *a stabilitás forrásai* az egyén számára az identitásváltás időszakában. Ezeken keresztül maradnak kapcsolatban a céljaikkal, továbbá lényeges, hogy ezek az elemek Korthagen hagymamodelljével, azon belül a pszichikus képződmények küldetésszintjével is szoros összefüggésben vannak[1167]. Az alapminőségek feltárásában, a pedagógusok hivatástudatának felfedésében, alakításában jelentős szerepet tölt be a fejlődésmodell mentori megvalósítása a gyakornoki időszakban. A fejlődésmodell megvalósítása kapcsolatban áll az 1.2. és 3.2. es kutatási kérdésben a mentorálás egyik legfontosabb elemeként, a személyes kapcsolatban levés kódkategóriájaként elemzett „személyes kapcsolat, érzelmekkel átszőtt viszony" kategóriájával, illetve a mentor szerepével az 1.4 és 3.4-es kutatási kérdésben vizsgált gyakornoki elköteleződés, hivatástudat alakulásában, melyet ebben a kérdésben a 2-es kóddal jelöltem, és statisztikai adatokban rögzített megjelenését a 29. ábrán mutattam be. Az itt látható kapcsolati elemek, attitűdök, lélekállapotok, folyamatok jellemzik mentor-gyakornok viszonyban a valódi „kapcsolatban levés" megtartó és elkötelező elemét[1168].

Az ötödik kategória ***A mentor mint modell***[1169] fogalomkörébe tartozik. E kategóriát összevontam *A mentor mint jelentős másik*[1170] fogami csoportjával. Ezzel a kategóriával a mentor *modellé válását* igyekeztem vizsgálni, azt, hogy a mentor mennyire tudott központi szerepet betölteni a környezet által is elismert új gyakornoki identitás megszilárdításában, saját személyiségével végzett

[1164] Rogers: *Valakivé válni;* Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 – 92.
[1165] Kálmán: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei, 81–104.
[1166] Korthagen: In Search of the Essence, 93.
[1167] Korthagen – Vasalos: Going to the core, 529–552.
[1168] Az említett kutatási kérdések vizsgálata során a statisztikai elemzést a doktori disszertáció 3. sz. melléklete, a mentormodelleknek megfelelő naplórészleteket a 4. sz melléklet, a mentori attitűdöket az 5. sz. melléklet tartalmazza.
[1169] Hobson – Sharp: Head to head: a systematic review; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals,* 35.
[1170] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 – 92. Lengyel Zsuzsanna: Szociálpszichológia; Julius Morel és mtsai: Szociológiaelmélet

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 360 2019. 11. 07. 17:31:59

munkája során szerepmodellé tudott-e válni[1171]. E körben azokat a reflektív naplókban megjelent nyelvi elemeket kódoltam, amelyek során a mentor konkrétan említette, hogy a gyakorlat megszilárdításához saját példáját, jó gyakorlatát is megmutatta, illetve ahol a gyakornok reflektív naplójában leírta, hogy számára mentora *mintává*, *példaképpé vált,* azaz azonosult vele mint szerepmodellel. E kategória, a mentor szerepmodellé válásának vizsgálata a szakirodalom szerint azért fontos, mert „Énképünket jelentősen befolyásolja az, ahogyan a jelentős másokkal való kapcsolatainkat látjuk"[1172]. A jelentős másik személlyel való kapcsolatban kialakuló bizalom az alábbiakban fejeződhet ki: „elérhetőség, kompetencia, konzisztencia, diszkréció, méltányosság, integritás, lojalitás, nyitottság, az ígéret betartása és fogékonyság"[1173].

Hatodik kódkategória lett ***A mentor mint az akkulturalizáció segítője***[1174]. Azért tartottam fontosnak ezt a kategóriát is beemelni a mentormodellek közé, mert a reflektív naplók olvasása közben olykor felmerült, hogy a gyakornokok nem, vagy nem jól ismerték a tanulók, vagy intézményük kulturális kontextusát, és ez problémát okozott számunkra. Egy mentor fel is vetette, hogy az elhelyezkedés előtt érdemes lenne a gyakornokoknak végiggondolniuk, hogy tudnak-e vajon kapcsolatot teremteni az intézmény ethoszával. E mozzanat a tanítás kontextusfüggő, területspecifikus mivoltát húzza alá, mely szerint a pedagógusok tudása részben azzal függ össze, hogy jól ismerik diákjaikat, az ismeretek tehát részben cselekvéshez vagy helyhez kötöttek[1175].

A mentorok reflektív naplóiban a program során hangsúlyosabban előforduló mentormodellek és a modellekben megjelenő mentori segítői attitűdök (lélekállapotok, kapcsolati elemek, folyamatok) vizsgálata

1. Gyakornokmodell

„Tehát különösen nagy a felelősségem, hogy ne érezze egyedül magát a tantestületben, hogy segítsem a munkáját, pályakezdő bizonytalanságain átsegítsem" (2.41).

[1171] Kelchtermans – Ballet: The micropolitics of teacher induction, 105–120; Kovács: Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek; Ibarra: Identity Transitions: Possible Selves; Fűzi: A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, 38–56.

[1172] Korthagen: In Search of the Essence, 84.

[1173] Sallai – Medveczky – Kozmáné – Ficsór: *Professzionális tanári kommunikáció,* 63.

[1174] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42; Lord – Atkinson – Mitchell: *Mentoring and Coaching for Professionals.*

[1175] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 361 2019. 11. 07. 17:31:59

„Ezek a vállalt többletfeladatok segítettek abban, hogy (…) könnyebben megismerje az iskolai pedagógiai folyamatokat, hagyományokat és gördülékenyebb legyen az intézményi beilleszkedése" (2.47).

A fejlesztő program kezdetén összesen 39 esetben igen, és mindössze 8 esetben nem voltak fellelhetőek a mentori munkában a gyakornokmodell attribútumai a mentori reflektív naplókban. Ezzel szemben a fejlesztő program második fele, befejezése idején az eredmények kiegyenlítettebbek: 21 gyakornoknál már nem működtette a mentor a gyakornokmodellt, míg 26-nál igen. Ez azt jelenti, hogy míg a fejlesztőprogram kezdetén igen, ám annak befejezésekor a mentor jellemzően már nem az intézményi és kollegiális támogatás szervezője, előmozdítója – feladatai más területen váltak jellegzetesebbé.

Világosan tapasztalható volt a mentor támogató hozzáállása a gyakornok intézménybe való bevezetése, intézményi kapcsolatainak mentor segítségével való erősítése során. E mozzanat legjellegzetesebb elemei a *segítség adása, a lehetőségek biztosítása, azok elősegítése, a feladatok elvégésébe való bevonás, a gyakornok boldogulása felett* érzett felelősségérzet voltak. A mentor feladata tehát e modell attribútumai szerint a gyakornokot megismertetni a megfelelő emberekkel, a közvetítői, olykor a beavatói szerep betöltése. A szövegekben jellemző állítások, attitűdök a *segítségadásé, a szakmai segítség kéréséé a gyakornok számára, a támasz nyújtásáé és kéréséé, az igyekezeté;* jellegzetes tevékenységek *a szervezés, bevezetés* voltak. (A gyakornokok e körben a mentori együttműködést, figyelmességet, empátiát, érdeklődést, segítőkészséget és a támogatást említették, mely részletes elemzését a 2.2. kérdés mutatja be.) A mentori reflektív naplók az átsegítés gesztusát mutatják: *„Hozzásegítettem gyakornok kollégámat, hogy megismerje iskolánk alapvető dokumentumait, megbeszéltük azokat a tudnivalókat, amelyek az ő munkáját közvetlenül is érintik"; „igyekeztem módszertani és munkaszervezéssel kapcsolatos tudást átadni"* (2.1). *„Sikernek érzem, hogy segítettem abban, hogy az iskola életében aktívan részt vesz, bátran szervez programot"; „Örülök annak, hogy sok hospitálási lehetőséget tudtam számára biztosítani, mind a saját, mind a kollégák óráján"* (2.9).

A program befejezésekor a mentorok tevékenységének nem volt már központi eleme a gyakornokok intézményi beágyazódásának támogatása. Az ezzel kapcsolatban előforduló említések zömmel visszatekintő jellegűek összegző, kitekintő szemlélettel, és kevéssé tükrözték a mentori attitűdöket, a támasz nyújtását, a problémákon való átlendítés szándékát. Néha a mentori szerep mellett javaslatok formájában is megjelentek a mentori támogatás jelei. *„Erősítenie kell azonban az együttműködést kollégáival. Ezt próbálom a későbbiekben előtérbe helyezni, hogy ebben is támasza legyek"* (2.11). Nem csak a delegálás gesztusa, hanem a közös

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 362 2019. 11. 07. 17:31:59

tevékenységek átvezető jellege is megjelent, *„Iskolai rendezvények szervezésébe, lebonyolításába próbálom bevonni, hogy ne csak a gyerekek között, hanem a kollégái között is jól érezze magát"* (2.11). Ez utóbbi mozzanat fűzi a gyakornokmodellt legszorosabban a közösségi beilleszkedés támogatásához. Előfordult, hogy a gyakornok érdeklődésének kielégítésére is szervezett kapcsolatot számára a mentor: *„Segítek, hogy be tudjon bekapcsolódni*[1176] *az iskolában tanuló hallássérült osztályok munkájába, tanításába, illetve egyéb foglalkozásaikhoz segítséget tudjon nyújtani. Megismertetem a hallássérült osztályokban tanító kollégákkal, s így megismerheti módszereiket"* (2.33). A gyakornokmodell tevékenységei s attitűdjei a gyakornok intézményi beágyazódásnak támogatóivá váltak.

2. Kompetenciamodell, a mentor mint oktató

„A PSZFT[1177] *összeállítását megelőzően – a diagnosztikus felmérés során – megbeszéltük a gyakornok kolléganőmmel, mely pedagógus kompetenciákat érzi az ő erősségeinek, melyeket a gyengeségeinek" (2.2).*

Az egész program alatt törekedtem arra, hogy segítsem gyakornokom szakmai fejlődését. Lépésről lépesre haladtunk a PSZFT és a mentori terv alapján" (2.8).

A program jellegzetességéből adódóan a mentori reflektív naplókban mind a program kezdetén, mind annak befejezésekor minden mentor munkájában jelen volt a kompetenciamodell, amely során a mentor mint oktató vett részt a gyakornokok támogatásában. Ennek értelmében a mentorok együttműködtek a gyakornokok egyéni tanulás terveinek összeállításában (majd ennek támogatásához igazították mentori tervüket), lehetőséget adtak a gyakornokoknak a szakma tanulására, meghallgattak, irányítottak, segítettek, valamint támogatták az önszabályozást előidéző folyamatokat. A program sajátosságai miatt munkájukat az elérendő célok mentén, a gyakornokok működését leíró standardoknak megfelelően végezték, melyek részben meghatározták a tanulási folyamat menetét is.

Az oktatói feladatok ellátása során is megjelentek olykor a mentori támogató attitűdök a fejlesztő program kezdetén. A legtöbb segítő megnyilvánulás mögött azonban inkább egy olyan szemlélet elemei érzékelhetőek, mely révén a direkt irányítás helyett – tudatos döntés következtében – a mentor facilitátori szerepe vált hangsúlyosabbá. Jól mutatták ezen attitűdök a mentori szemléletet a tudás közvetítésében is: *átad, dicsér, elismer, buzdít, pozitív élményhez juttat, megerősít, terelget.* A jellegzetes tevékenységek a tudásátadáshoz kapcsolódtak: *elemez, elvár, javaslatot ad, értékel, meggyőz, példát ad, sarkall, ösztönöz*. A

[1176] A szövegeket mindenütt az eredeti alakjukban idézem.
[1177] Pedagógus szakmai fejlődési terv.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 363 2019. 11. 07. 17:31:59

bizalmi légkör megteremtésével a döntésekért való felelősség átruházásának szándéka jelent meg a mentorok munkamódszereiben. *„Örülök annak, hogy elfogadja a javaslataimat, igyekszem (…) esetében is a rávezető kérdésekkel és az együttgondolkodással elérni a kívánt eredményt. Semmiképpen nem szeretném, ha a pedagógus habitusával ellentétes viselkedést vagy módszert alkalmazna, csak azért mert a mentor úgy látja. Mindenkor a gyakornok-pedagógus mondja ki a változatni kívánt tevékenységet és csak akkor változtat, ha azonosulni tud a céllal és a feladattal"* (2.6). Önreflektív mentori gondolatok is láthatóvá váltak a naplókban: *„A gyakornokom céljainak megvalósításához igyekeztem a lehető legtöbb segítséget megadni. Bár, szerintem nem mindig időben történt a segítségnyújtás"* (1.9).

A gyakornokok e folyamat során ismét a támogató mentori attitűdöket érzékelték erőteljesebbnek: *bátorít, bizalommal van, erősít, figyelemmel kísér, készséges, segít eligazodni, rávezet, megerősít, támogat, elfogadó, együttműködő, elérhető*. Mivel az oktatói szerep a program egésze alatt jelen volt a mentori gyakorlatban, a gyakornokok folyamatos fejlesztésének kötelezettsége a mentori kompetenciák jelenlétét az oktatói feladatok ellátásában a szakmai támogatás során mindvégig szükségessé tették. Javaslatokkal, meggyőzéssel, példaadással, pozitív visszajelzésekkel bátorították a kezdő pedagógusokat: *„(…) esetében a középtávú célom az volt, hogy segítsem őt a megfelelő módszer és eszköz kiválasztásában"* (2.3). A mentor tudatosságát jelzi a támogató folyamatban a gyakornoki önállósodás elősegítése: *„A későbbiekben, a fejlődés előrehaladásával a feladatot közösen oldottuk meg, majd elvártam tőle az önálló javaslatokat, módszerek megtalálását. Ahogy egyre önállóbb munkára sarkalltam a gyakornokot, úgy vált magabiztosabbá is, valamint a sikerélményei is megerősítettek őt"* (2.3).

3. Reflektív modell

„Hatékonynak bizonyult a reflexiók megírása és utólagos elemzése is. (…) rájött arra, hogy ezeket a reflexiókat tudatosan használja, és ezek alapján tervezze meg a következő óráit, a hibákból tanulva, a sikereket megtartva" (2.24).

„Önelemző önreflexiós készsége a foglalkozások megbeszélése során folyamatosan fejlődik. Jól látja a szakmai fejlődését, a továbblépés lehetőségét, reális célokat fogalmaz meg önmaga számára" (2.20).

A program kezdetén a mentorok 47 gyakornok esetében 33-nál tudatosan alkalmazták a mentorálás gyakorlatában a reflektív modellre jellemző támogató magatartást, míg 14 gyakornoknál ezt kevésbé tudatosan tették. A program második felében ez az arány növekedett: 40 mentor alkalmazta, míg mindössze 7 mentor nem tett említést arról, hogy mentori feladatait a reflektív modell mentén,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 364 2019. 11. 07. 17:31:59

kritikus barát szerepkörben, tudatosan működtette volna. Mivel a kódolási folyamatban csak akkor jelöltem a modell alkalmazását, ha bizonyos kulcsszavak (*reflektív, reflexió, kritikus-barát, a gyakornoki és ön- és tevékenységelemzés támogatása)* szerepeltek a mentori reflektív naplókban, az adatok így még jellemzőbben mutatják, hogy a reflektív gyakorlat megvalósult-e a programban.

A reflektivitás nem csak a szakmai támogatás, hanem általánosabban, a reális önértékelés, a mentor-gyakornok kapcsolat szorosabbá válása és a mentor saját tanulásának támogatása területén is megjelent. Jellemzően a folyamatos törekvés gesztusa jellemezte a mentori munkát az önreflektív gyakorlat megvalósítására, *a pozitív visszajelzések adása, a közös gondolkodás, bátorítás, ösztönzés, a gyakorlati példaadás* jellemezték a hozzáállást. Többször beszámoltak a reflektív gyakorlat erősítésének szándékáról a mentorok a program kezdetén: *„Azt érzem, hogy többet kell dicsérnem, a reflektálását is erősíteni kell, hogy még szakszerűbb, pontosabb legyen"* (2.8). Pontosabb feladatokat is kijelöltek a gyakorlat segítségével: *„Mivel a foglalkozáslátogatásokon és az azt követő önelemzések, önreflexiók során azt tapasztaltam, hogy (...)-nak nehézséget okoz a szakkifejezések használata, a pedagógiailag, szakmailag alátámasztott indoklás, ezért fontosnak tartottam, hogy többször visszatérjünk az alapdokumentumok tanulmányozására"* (2.14). A reflektív működés fejlesztésének módszereibe is betekinthettünk a naplók révén, és láthatóvá vált, hogy a fejlődés e területen is kölcsönös: *„Óráinak, foglalkozásainak megbeszélésén segítő kérdésekkel igyekeztem önreflexióját fejleszteni. Munkánk közben úgy érzem, hogy jómagam is fejlődtem, hiszen tudatosabbá váltam. Gyakorlom az önreflexiót saját tanítási óráimon"* (2.27).

A reflexiós gyakorlatban lezajlott fejlődésről számoltak be a mentorok a fejlesztő program befejezésére, olykor – mentori önreflexió révén – a saját tevékenység felülvizsgálatával, a kölcsönös fejlődés hangsúlyozásával. *„Az önreflexiói is egyre objektívebbek. Sőt folyamat közben is képes a változtatásra – igaz, ez egyelőre ösztönös – inkább rugalmasságnak mondható, de ebből fog kifejlődni a folyamat közben megvalósított önreflexió is"* (2.3). A reflektív működésmód a gyakornok tevékenységiben, gondolkodásában a szakmai tevékenység felülvizsgálatának eszközévé kezdett válni: *„(...) önreflexiós képessége ugrásszerűen javult. Kezdetben nem igazán tudott ezzel a feladattal mit kezdeni, de mára érti ennek is a fontosságát. Megpróbálja az eseményeket kívülről is szemlélni. Igyekszik objektív lenni személyes fejlődésével kapcsolatban is"* (2.5). *„Legnehezebb volt a reflexiós tevékenység beépítése a mentori órákba. Eleinte nem is hagytam időt erre, de a decemberi műhelymunka után nagyon tisztességesen betartottuk az óraelemzések menetét. így az önreflexiós készségeink nagyban fejlődtek"* (2.17). A módszer hasznosságát is reflektálta a mentor: *„Az értékeit és a hibáit is általában reálisan látja, de a reflexiók, elemzések, amit az órák után illetve*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 365 2019. 11. 07. 17:31:59

a konzultációkon végeztünk, csak javítottak ezen" (2.25). A reflektív naplók szerint megjelentek a segítői attitűdök a reflektív gyakorlatban is. Leggyakrabban a *segítői*, az *elfogadó*, az ösztönző megnyilvánulások váltak láthatóvá, a mentori őszinteség, a *dicséret*, az *elfogadás* és a *nyugodt légkör megteremtése* mellett. A naplók ugyanakkor zömmel a tevékenységek végzésének neutrális jellegét mutatták e kérdés vizsgálata során.

4. Fejlődésmodell

„Szeretném a továbbiakban is erősíteni, és biztatni. Úgy vélem, munkakapcsolatunk kölcsönös bizalomra épül. Ha probléma merül fel munkájával kapcsolatban, egymás között beszéljük meg" (2.10).

„Úgy gondolom, hogy nyílt, segítő légkört teremtettem arra, hogy (…) minél több tapasztalathoz jusson… Igyekeztem a pedagógiai, pszichológiai segítségen kívül mindig ott lenni a gyakornok mellett, hogy biztos háttért nyújtsak számára, bíztassam, felvidítsam, erősítsem, ha kell" (2.22).

Ehelyütt – eltérően az 1.2. és 3.2. kutatási kérdésektől – nem a kapcsolati elemeknek a tevékenységekben megjelenő jeleit kódoltam, hanem a mentori támogatás megvalósítása, a feladatok ellátása során kifejezésre jutott attitűdöket, lélekállapotokat, folyamatokat. Azokat, amelyek a mentorok feladatvégzése során azt mutatják meg, hogy milyen hozzáállással, viszonyulással, ha tetszik: milyen – ha nem is deklarált – mentorkép birtokában kivitelezték munkájukat. A mentor működésének legjellemzőbb vonásai: *az aktuális igényekhez való rugalmas alkalmazkodás, a bátorítás, az együttműködés, az elérhetőség*, vagyis a találkozások részben informális jellege, az *elfogadó, bizalomteli légkör* megteremtése, az *empatikus hozzáállás, a figyelmes meghallgatás, a kölcsönösség, az* őszinteség, *a pozitív megerősítés, a problémák elfogulatlan feltárása, a segítségad*ás, a *támogatás, a tapintat, a tisztelet, a rendelkezésre állás.* A modell megvalósítása folyamán az attitűdök nyelvi túlsúlya volt jellemző a pusztán szakmai tevékenység ellátását jelző igék mellett.

A program elején 41 gyakornok esetében működtették a mentorok (és naplóikban ennek attribútumait le is írták) a gyakornokok támogatása során a fejlődésmodellt, és mindössze hat gyakornoknál nem jelent meg e modell gyakorlata. A 41 esetben a mentori naplókban kifejezetten fellelhető volt a fejlődésmodellre jellemző kapcsolati forma leírása. A modellt jellemző ismérvek (a bizalmon alapuló kapcsolat, a formális mellett az informális találkozások, a pozitív attitűdök (*a bizalom, a biztonság megteremtése, az elfogadás, az empátia, az érdeklődés, a nyíltság, az őszinteség*) – maga a *kapcsolatban levés* sajátosságai – voltak

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 366 2019. 11. 07. 17:31:59

láthatóak. A mentorok munkájában a program második felében 10 esetben nem dominánsan jellemzően, míg 37 gyakornok támogatásában továbbra is jól láthatóan jelen volt a fejlődésmodell a mentori naplók tanúsága szerint.

A mentori reflektív naplókban a fejlődésmodell megvalósítása során megjelent a gyakornokkal, a gyakornok problémáival való közösségvállalás, ugyanakkor a saját megoldások kimunkálásának lehetősége, támogatása. *„A pedagógiai együttműködésünk a közös útkeresésen és közös problémamegoldáson alapszik. Mindenkor szem előtt tartom a pedagógiai szabadságot. A segítés részemről valóban segítés, rávezetés, „terelgetés" választhatóságok"* (2.3). Az empatikus hozzáállás alapfeltétele a modell megvalósításának. *„…megpróbáljam beleélni magam az ő helyzetébe és az ő »szemüvegén keresztül« látni a világát"* (2.3). Fontos attitűd a megerősítésé: *„A megerősítés szárnyakad, új lendületet ad neki, ilyenkor látom a tekintetében, hogy hálás azért, hogy értékelem igyekezetét"* (2.6). A bizalom és a kölcsönösség mozgatta sok esetben a kapcsolatokat: *„Nagyon örülök annak, hogy bizalommal fordul hozzám, kényes kérdésekben is. Úgy érzem, hallgat rám, és fontos neki a véleményem. Együttműködő készségét jól mutatja, hogy amiben tud ő is segíti a munkámat"* (2.9). Az őszinteség és a bizalom számos naplóban megjelent, a kapcsolatok szorosságát is megmutatta. *„Őszintén megnyílunk egymás előtt hibáinkat, jó oldalainkat is megmutatva, megbeszélve"* (2.15). A hivatásban való megerősítés lényeges szempont volt a mentorálás során, melyet a fejlődésmodell jól támogatott. *„A gyakornoki felkészítés során azt tűztem ki célul, hogy (…)-t megerősítsem a pedagógus pályán, segítsem felszínre jutni azokat az erősségeit, melyekkel ezt a célt elérhesse"* (2.23). A mentorok elérhetősége, rendelkezésre állása is megerősítő lehetett a gyakornoki krízisben. *„Ezért a hivatalos megbeszéléseken kívül sokszor beszéltünk tanórai szünetekben, ha napközben volt kérdése és az nagyobb lélegzetvételű volt, akkor azt e-mailben megírtam neki vagy telefonon megbeszéltük"* (2.47).

A segítő attitűdök a program második felében továbbra is jelen voltak a reflektív naplókban, de a mentorok jelzéseiben már a lezárás, a visszatekintés szemléletmódja is megmutatkozott. A mentorok szándéka szerint legjellemzőbb mentori attitűdök, kapcsolati elemek *a baráti légkör, a bátorítás, a bizalom, bizalomteli szakmai kapcsolat, a biztos háttér nyújtásának szándéka, az elérhetőség, az elfogadás, az empátia, a figyelem, a hitelesség, az isnpriáció, a jelenlét.* Továbbá *a kölcsönösség, a megerősítés, a meghallgatás, a nyitottság, a nyugalom biztosítása, az* őszinteség, *az ösztönzés, a támasz nyújtása, a támogatás, segítségadás.* A naplórészletekben felismerhetőkké váltak a mentori *hitvallás* elemei is, valamint arra is megjelentek utalások, hogy melyek voltak a támogatás során a legfontosabb gyakornoki problémák, igények, lelkiállapotok. Láthatóvá vált az empátia, az elfogadás és a döntések szabadsága, a felnőtt-felnőtt

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 367 2019. 11. 07. 17:31:59

viszony: *„Kezdetben tartottam attól, hogy nehogy megbántsam az érzéseiket, de hamar rátaláltam a kellő hangvételre, soha nem kinyilatkoztatásként teszek javaslatot, hanem, egy lehetőséget vázolok fel a gyakornokok számára, amit átgondolnak, és saját habitusoknak megfelelően alkalmaznak"* (2.3). *Érzékelhető volt a támogató attitűd mint* a legfontosabb alapelv a kielégítő és a fejlődést elősegítő kapcsolathoz: *„Úgy gondolom, hogy (…) estében is (ahogyan a többi gyakornokomnál is) a segítő támogató, rávezető terelgető stílus hatékony"* (2.4). A közös munkához a kapcsolatteremtés alapfeltétele volt továbbra is a nyitottság és az őszinteség: *„Az együttműködést csak úgy tudom elképzelni, ha nyitottak és őszinték vagyunk, ez a feltétel (…)-al is adott"* (2.5). Az elérhetőség mellett a segítő légkör bizonyult lényeges támogató elemnek: *„Igyekeztem a pedagógiai, pszichológiai segítségen kívül mindig ott lenni a gyakornok mellett, hogy biztos háttért nyújtsak számára, bíztassam, felvidítsam, erősítsem, ha kell. Ezt kritikus barátként, segítőként, jól kommunikálva, tapintatosan teszem"* (2.22). A szakmai fejlődés, az identitásmódosulás krízisében a bátorító attitűd jellegzetes hozzáállás volt: *„Mentorként arra fordítottam nagy hangsúlyt, hogy biztassam és bátorítsam ötletei megvalósításában"* (2.33). Fontos mozzanat továbbá a távlatos gondolkodás, a szakmai kapcsolat fenntartása a bizalom további biztosításával: *„feladatomnak tekintem, hogy továbbra is segítsem es fenntartsam a kialakult bizalmi légkort kettőnk között"* (2.44).

5. A mentor mint modell

„Több órámon is részt vett, amelyeket megpróbáltam úgy szervezni, hogy az ő óráján látott hibák megoldásához nyújtottam neki megoldási javaslatokat" (2.45).

„Személyes példaadással és más segítők bevonásával igyekszem (…) segíteni" (2.21).

A fejlesztő program kezdetén 47 gyakornok mentorálása során 19 esetben törekedtek a mentorok arra, hogy szerepmodellé, referenciaszemélyekké váljanak, 28 esetben erre nem történt utalás a mentori reflektív naplókban. A modell-nyújtási törekvés, az azonosulás elősegítése a fejlesztő program befejezésekor 34 esetben nem volt a mentori támogatásra jellemző, míg 13 gyakornoknál a mentori naplókban látható volt a törekvés a modellként való megjelenésre a saját jó gyakorlat bemutatásával, megosztásával, egy-egy kritikus helyzetben a megoldás szemléltetésével, vagy összességében a mentor példaértékű magatartásával.

A mentori példaadás a saját jó gyakorlat megosztásával, a gyakornokokat a feladataik ellátása során a fejlesztés szándékával (a cselekvés szintje), illetve ennél tágabban, a pályán felhalmozott tapasztalatok megosztásával történhetett (szakmai önazonosság). Ennél szélesebben és mélyebben értelmezték a példaadás,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 368 2019. 11. 07. 17:31:59

mintává válás szempontját azok a mentorok, akik ezzel az intencióval, a saját értékeik továbbadásával azok továbbélését is vizionálták. Ez a szándék a pszichikus képződmények hagymamodelljének küldetés szintjét is érinti, és az új pedagógusgenerációra való átörökítés jellemzően pedagógusi mozzanatával, az értékek hagyományozásával az időbeliség síkján már a jövőbe mutat, a magunk után valami maradandó hagyásának örök emberi gesztusát idézi föl. A modell működtetése során jellemző attitűdök *az empátia, a nyitottság, az ösztönzés* voltak, míg zömmel e modell mentén is a megvalósítást támogató tevékenységek túlsúlya volt jellemző. A mentor mint modell a cselekvés, a szakmai tapasztalat szintjén a gyakorlati tapasztalatok megosztásával, modellezésével adott példát: *„Elmondtam, hogy az egyik feladatnál én hogyan szoktam berögzíteni az új ismereteket és ezt (…) nagyon értékelte. Megbeszéltük, ha legközelebb jön hozzám órát látogatni, ezt is meg fogom mutatni neki"* (2.12). A mentori célok elérését is szolgálhatta a példaadás, a cselekvés szintjén, de már az identitás részeként megjelenően: *„Ezt a célomat elsősorban a modellnyújtás eszközeivel, saját foglalkozásaim bemutatásával értem e*l" (2.13). A mentori elhivatottság mint példa is erősíthette a gyakornoki hivatástudatot. Ennek kiépülését a mentor tudatosan is támogathatta hivatástudata önmaga előtti feltárásával: *„Szakmai elhivatottságom úgy gondolom átragadt a gyakornokra is, sokat fejlődött az utóbbi időben, de én is sokat tanultam tőle"* (2.23).

A program befejezéskor már láthatóvá vált a visszatekintés szándéka is, a modellé válás intenciói azonban ugyanabban a struktúrában jelentek meg, mint a program kezdetén. Érzékelhető a modellnyújtás a cselekvések szintjén: *„Hospitálásai során a gyakorlatban is megmutattam, mik a lehetséges értékelési eszközök. A félévi szülői értekezleten. és a fogadó órán láthatta, milyen folyamat zajlik az osztályban"* (2.10). *„Összesítve, szerintem saját példáimon keresztül jól tudtam segíteni (…) fejlődését"* (2.38). A mentor mint modell a mentor szakmai identitásának részeként is megjelent: „Úgy gondolom, hogy a sok példaadásom, beszélgetéseink sokat segítettek, személyes példáimmal, tapasztalataimmal próbáltam átlendíteni, a nehéz időszakokon" (2.22). *„Személyes példamutatással kívántam ezt segíteni, illetve azzal, hogy óráinak tervezésében tevékenyen részt veszek, amennyiben erre igényt tart"* (2.35). A szakmai elhivatottság, a küldetés szintjén, a jövőbe tekintően, az örökség hagyásának szándékával is artikulálódott a mentor modell: *„(…) az első gyakornokom. Fontosnak érzem, hogy az eddig felhalmozott tapasztalatomat át tudjam adni a fiatalabb generációnak, ugyanakkor nyitottá válljak a tőlük származó friss ötletekre. Nagy kihívás számomra, hogy jó mentorrá válljak"* (2.34).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 369 2019. 11. 07. 17:32:00

6. A mentor mint az akkulturalizáció segítője

47 gyakornok esetében 44-nél nem, 3-nál azonban szükség volt arra, hogy a mentor mint az akkulturalizáció segítője is támogatást nyújtson a fejlesztő program kezdetén. A program befejezésekor a támogatásra ebből a szempontból nem volt szükség.

Az akkulturalizáció segítőjeként a mentor mint szponzor is megjelent, hiszen a gyakornok megsegítésével olykor annak intézményi beágyazódását is támogatta. Más esetekben – ugyanezzel a szándékkal – empátiás készségét igyekezett fejleszteni. *„Megbeszéltük a kollégámmal, hogy amikor csak lehet, próbálja dicsérni, sikerhez juttatni ezt a fiút. Ösztönözze a helyi egyesületben való sportolásra is. Beszélgessen vele sokat, hadd érezze, hogy törődik vele a tanára. Felvetettem az ottani kollégákkal való állandó konzultációt, a nevelőszülővel való beszélgetést, pszichológusi megsegítés igénylését"* (2.1). *„Előzetes konzultációkon (támogatom) az eltérő tanulói csoportok (szakiskolai és szakközepes) sajátosságainak megismertetésével"* (2.36). *„Tanítási filozófiájának soraiból kiderül, hogy nem könnyű, és szokatlan feladat hárult rá, mert iskolánkban sok a szakiskolás tanuló, akik nehéz szociokulturális háttérrel rendelkeznek, az iskola mellett dolgoznak, ezért eleve fáradtan érkeznek az órákra, és csak a szakma érdekli őket. Ő pedig eddig jó képességű, stabil családi háttérrel rendelkező diákokat tanított. Egyéni fejlesztési terve tanúsítja, hogy tudatosan fejleszti önmagát, és konkrét célok megvalósításával próbálja ezt megvalósítani"* (2.35).

A mentor ezekben az esetekben nem előre készült a feladat ellátására, azonban, érzékenyen reagálva a gyakornok problémáira, célirányosan, szakmai segítő csoportot létrehozva is segítette a gyakornok beilleszkedésében, így – közvetve – a tanulók boldogulását is támogatta.

A kutatási kérdésre adott válasz, a hipotézis igazolásához vagy elvetéséhez:

H2.1. A mentorok reflektív naplóiban a támogató szerephez köthető attitűdök jelennek meg legmarkánsabban. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

A hipotézis részben igazolódott. A fejlesztő program kezdetén a fejlődésmodell jellemzői, tehát valóban leginkább **a támogató szerephez** köthető attitűdök jelentek meg a mentorok tevékenységei során. **A program befejezésekor azonban a reflektív modell attribútumai voltak legmarkánsabban jelen** a mentorok megítélése szerint a mentori munkában. **Hasonlóan jelentős volt a program kezdetén a gyakornokmodell alkalmazása is.** Az oktatói szerep a kompetenciamodellel valóban a program egésze alatt hangsúlyosan jelen volt a mentorok szerint a mentori tevékenység ellátása során.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 370 2019. 11. 07. 17:32:00

3.2.4.2.2. A 2. kérdéscsoport 2. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdés és hipotézis a gyakornokok reflektív naplóiban a program során hangsúlyosabban megjelenő mentormodellek és a mentori segítői attitűdök mentén:

K2.2. Milyen segítő attitűdök jelennek meg az átmenet időszakában a gyakornokok reflektív naplóiban?
H2.2. A gyakornokok reflektív naplóiban azok a segítő attitűdök jelennek meg a legmarkánsabban, amelyekkel a mentor a támogató szerepet megvalósítja, és amelyekkel a gyakornokok számára modellé, valamint jelentős másik személlyé válik. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

Mivel ugyanannak a kérdésnek a résztvevők naplóiban látható olvasatát elemeztem, az előző kérdés vizsgálata során már alkalmazott mentor modellek kódkategóriáiba soroltam a gyakornokok reflektív naplóiban olvasható, a mentorokra jellemző tevékenységeket, az ezekben láthatóvá váló attitűdöket, magatartásokat, lélekállapotokat, viszonyulásokat.

A gyakornokok reflektív naplóiban a program során hangsúlyosabban előforduló mentormodellek és a modellekben megjelenő mentori segítői attitűdök (lélekállapotok, kapcsolati elemek, folyamatok) vizsgálata

1. Gyakornokmodell
„A 8. H-ban felmerülő magatartási problémák tanórai kezelésére mentorom ajánlotta (…)-t, akinek az óráján több jó módszert láttam és próbálom azokat a jövőben is alkalmazni" (1.46).

„… sokszor jobb elfogadni a segítséget. Ebben a mentorom támogat, aki segít, hogy jobban kinyíljak mások felé" (1.11).

A gyakornokmodell attribútumait – a mentor jellemzően az intézményi és kollegiális támogatás szervezője, előmozdítója –tíz gyakornok észlelte és írta le a program kezdetén, míg 37 fő ezt – kifejezetten a mentornak tulajdonítva a közvetítő szerepet – nem tapasztalta. A program befejezésekor 36 fő nem rögzítette a naplójában, hogy intézményi kapcsolatait mentora segítségével építette volna, azonban tizenegyen ezt a tapasztalatukat osztották meg. Míg a gyakornokok intézményi beágyazódása jelentős volt a program során, ebben a kategóriában csak azt a jelenséget rögzítettem, amikor ezt a momentumot a gyakornokok kimondottan a mentor közreműködésének tulajdonították, és ezt reflektív naplójukban rögzítették is.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 371 2019. 11. 07. 17:32:00

A naplók és a számadatok szerint az intézményi beagyazódás folyamatát a gyakornokok mint örvendetes jelenséget említették, kevesebben tulajdonítva a jelenséget kifejezetten a mentor támogató tevékenységének. Ugyanezen kódkategória előfordulása a mentorok reflektív naplóiban számottevően magasabb értéket mutatott a fejlesztő program kezdetén, ami azt jelzi, hogy a mozzanat megítélése során – vagy rögzítésében – nem egyforma mértékben tulajdonítottak e tevékenységnek jelentőséget a mentorok és a gyakornokok, vagy a gyakornokok ritkábban szántak figyelmet az intézményi integráció során a mentorok beavató, integráló szerepének feljegyzésére. Ugyanakkor az is láthatóvá vált, hogy a gyakornokok intézményi beágyazódásának támogatása, az átmenet elbizonytalanító hatásának csökkentése egészen egyszerű gesztusok segítségével is történhetett (személyes figyelem, mely a gyakornok tanáriban elfoglalható helyének megmutatásán, az intézmény megismertetésén keresztül az óra/foglalkozás látogatások lehetőségének megbeszélése a kollégákkal, az intézményi programokban való részvétel szervezése, a gyakornok munkájának intézményi szintű bemutatása lehet). A kezdők helyzetében (helyismeret, ismeretségek, a lehetőségek ismerete híján) még nem volt magától értetődő a tájékozódás ilyen szintje, ezért segítségre szorultak, melyet számos mentor felismert és orvosolt. E gesztusok a mentorok együttműködő hozzáállásáról, empátiájáról, a gyakornok iránti érdeklődéséről, figyelméről, segítőkészségéről tanúskodtak. Tevékenységük a határhelyzeti állapot[1178] szorongást keltő érzését csökkenthette.

Sokat számított, hogy a mentor az intézmény szakmai közösségeibe is bevezette a gyakornokot: *„Lehetőséget biztosít számomra szakmai beszélgetéseken, munkaközösségi értekezleteken és pedagógiai napokon való részvételre”* (1.11). Az aprónak tűnő figyelmességek, az empatikus hozzáállás a gyakornokok helyzetében megtartó erejűek lehettek: *„Első nap helyet keresett nekem a tanáriban, megmutatta az iskolát, felkészített a várható nehézségekre. Mindezt kérés nélkül tette. Nagyon megkönnyítette az első heteket, hogy van, aki pontosan tudja, milyen nehézségekkel nézek szembe, és minden problémámra segít megoldást találni”* (1.37). A híd szerep a közvetítő szerep betöltésében is megnyilvánulhatott: *„Nemcsak a tanításban, de a beilleszkedésben is sokat segített még az elején. Megkérte a kollégákat, hogy hospitálhassak náluk, vagy, hogy részt vehessek az osztályok programjában”* (1.38). A mentor a gyakornok betagozódását szakmai munkájának intézményi szintű megismertetésével is elősegíthette: *„(…) ajánlotta az iskola vezetőségének, hogy az ősszel megnyert nívódíjamról rövid hír jelenhessen meg az iskola a honlapján”* (1.46). A gyakornok elfogadását a szakmai mellett közösségi programok is támogatták: *„A pedagógus közösségbe*

[1178] Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 372 2019. 11. 07. 17:32:00

való beilleszkedésemhez is nagyban hozzájárult. Az intézményi kereteken kívül is többször szerveztünk már közös programot, amelyeken egyre jobban megismerhettem a kollégáimat, és ők is engem. Úgy érzem, hogy egyre jobban elfogadnak, ami önbizalmat ad a munkámhoz" (1.15).

A fejlesztő program befejezésekor, a visszatekintés idején hasonló arányban jelent meg ez a jelenség a gyakornoki reflektív naplókban, mint a program kezdetén. A szakmai munka szervezésében, az intézményi élet megismertetésében végső soron a beilleszkedésben tölthetett be közvetítő szerepet a mentor, hogy az új identitás kialakulását a beavató gesztusával közösségi szinten is támogassa[1179]. *„Segítségemre volt a hospitálások megszervezésében, a folyamatos önreflexió szavakba öntésében"* (1.19). *„Az iskolai életben történő eligazodásban pedig nagyon nagy segítséget jelentett számomra"* (1.43). *„Az együttműködésünk sikeresnek tekinthető, ebben a tanévben nagyon megkönnyítette beilleszkedésemet az intézménybe"* (1.46).

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.)
A gyakornokmodell, és az ennek megfelelő mentori tevékenységek, attitűdök a gyakornoki identitásmódosulás, a felnőtté válás normatív krízise során elősegítik a gyakornokok intézményi integrációját. E modell segítségével lezajlik a gyakornokok intézményi beilleszkedése, a szakmai közösségekbe, a foglalkozási csoportokba való integráció és megoldódik a felnőtté válás normatív krízise.

2. Kompetenciamodell, a mentor mint oktató
„Mentorom a megadott indikátorok alapján értékelt egy általam tartott énekórát, majd átbeszéltük az észrevételeit" (2.24).

„Minden héten tartunk megbeszélést mentorommal a gyakornoki munkával kapcsolatban. A megbeszélésekre az általam elkészített foglalkozástervekkel, a munka során felmerült gondolatokkal érkezem. Mentorom minden problémámra próbál javaslatokat adni, amelyeket én igyekszem megfogadni" (1.26).

A program jellegzetességéből adódóan a gyakornoki reflektív naplókban is mind a kezdetén, mind annak befejezésekor minden gyakornok mentori támogatásában jelen voltak a kompetenciamodellt jellemző attribútumok. Ennek során a mentorok mint oktatók vettek részt a gyakornokok támogatásában. Közreműködtek a gyakornokok egyéni tanulás tervének összeállításában, lehetőséget adtak a gyakornokoknak a szakma tanulására, meghallgattak, irányítottak, valamint támogatták az önszabályozást előidéző folyamatokat. A program sajátosságai miatt

[1179] Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 373 2019. 11. 07. 17:32:00

munkájukat elérendő célok mentén, a gyakornokok működését leíró, a minősítést meghatározó standardoknak megfelelően végezték, melyek – konkrét tevékenységekhez kapcsolódva – részben meghatározták a tanulási folyamat menetét is.

A mentorok a kompetenciamodell jellemző elemeivel, a mentor oktató szerepének betöltésével segítették a gyakornokok szakmai fejlődését. Támogattak, irányítottak, visszajeleztek, segítséget adtak a gyakornokok szakmai feladatainak ellátásához. Mindezt *bátorítással, elfogadással, érdeklődéssel, megerősítésekkel, odafigyeléssel, segítőkészséggel, türelemmel,* és ha szükséges volt, *megértően, tapintattal* biztosították a lehetőséget a szakma tanulására. A munkájukat jellemző tapasztalati tudás mellett a gyakornokok a mentorok jelenlétét jellemző hozzáállást is rögzítették a naplóikban. Mivel a mentorok a szakmai visszajelzések adásának szinte egyedüli forrásai voltak, ezek jelentősége különösen megnőtt a gyakornokok szakmai tudásának fejlesztésében. Lényegében azt a feladatukat igyekeztek betölteni, amely e körben a meghallgatásban, irányításban és a szakma tanulására való lehetőségek adásában jelenik meg[1180]. *„A tanórai munkám kapcsán legfőképpen mentoromra hagyatkozhatok, hisz ő látja legfőképpen óráimat"* (1.1). A tevékenységek ellátása mellett az ennek során megnyilvánuló mentori attitűd is sokat számított. *„Figyelemmel kíséri munkámat, érdeklődő, türelmes és elfogadó. Elvárásai elfogadhatók számomra, jelenléte a foglalkozásokon nem feszélyez, mert érzem, hogy nem a hibákra fókuszál, hanem feltérképezi azokat a kompetenciákat, mely fejlesztésre szorulnak"* (1.3). *„A megbeszélés során (…) – nagyon tapintatosan – felhívta a figyelmem a diákok figyelmének fenntartásával kapcsolatban egy kulcsfontosságú dologra. Az óra végére saját bevallásom szerint is fáradt voltam, nem fordítottam figyelmet a diákok érdeklődésének fenntartására"* (1.37). Nem csak a szakmai munka segítésében, hanem a tájékozódásban, a szakmai tapasztalatok megosztásában is lényeges szerepet töltöttek be a mentorok. *„A mentorom mindig hasznos tanácsokkal lát el, bátorít, segít eligazodni a szakmai dolgokban. Olyan tanácsokat mond, amiket ő a több éves tapasztalata alapján lát, amire kezdőként nehéz lenne magunktól rájönni, és szerintem ez az egyik legfontosabb és egyben a legkedvesebb dolog, ami tesz"* (1.11). A szakmai fejlődés során a folyamatosság, az előrehaladás követésének jelentősége is nyilvánvalóvá vált a résztvevők számára. *„Mentorom nemcsak az aktuális problémák megoldásában segít sokat, hanem az is nagyon fontos számomra, hogy ő a fejlődési folyamatomnak is szemlélője. Így vissza tud jelezni, hogy miben változtam, erősödtem, és mi az, amiben még továbbra is fejlődnöm kell"* (1.38).

[1180] Hobson – Sharp: Head to head, 25–42.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 374 2019. 11. 07. 17:32:00

A fejlesztő program befejezésekor az oktató modellben továbbra is a mentor facilitátori szerepe dominált, a támogató attitűd, azonban a segítségadás mellett a *megosztás*, a *tapasztalatok továbbadás*ának pedagógusi indíttatása vált érzékelhetővé, valamint újra megjelent az elérhetőség is mint lényeges mozzanat. A folyamatszemlélet a gyakornokok reflexióiban is láthatóvá vált: *„sokat fejlődtem a tudatos munkának és mentorom támogatásának köszönhetően"* (1.2). A mentori gyakorlat fontos vonása a gyakornok szakmai önállóságának biztosítása. *„Biztosította számomra az önállóságot, amikor pedig olyan volt a feladat, akkor szabad kezet kaptam, amivel szintén a bizalmát jelezte felém"* (1.4). A fejlesztendő területek számbavétele mellett a pozitívumok kiemelése, a motiváció a továbblépés lehetőségét biztosította: *„Nagyon jól esik nekem, hogy mentorom mindig kiemeli az óra pozitívumait, ezzel megerősít abban, hogy mi az, amit jól csinálok"* (1.11). *„A mentorommal való munka segített objektívebben látni magamat, valamint a munkámat. Megláttam az erősségeimet és biztatást, valamint segítséget kaptam a bizonytalanabb területekkel kapcsolatban"* (1.12). A gyakornokok kezdeti, bizonytalan állapotát meghaladva, a szakemberré válásban is támogató a mentor munkája. *„A konzultációs alkalmak hasznosságát így jellemezném: Amikor elkezdtük, »nem láttam a fától az erdőt«, amikor végeztünk kitisztult a kép. Feladatleadás előtt, vizsga előtt, óra megbeszélések alkalmával minden esetben sikerült a sokszor érthetetlen, bonyolult, feleslegesnek tűnő részletekből kihámozni segítségével a fő haladási irányokat. Minden esetben átlátható, konkrét válaszokkal távoztam megbeszélésinkről"* (1.24).

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.)

A kompetenciamodell, és az ennek megfelelő mentori tevékenységek, attitűdök a gyakornokok szakmai identitásmódosulása során a kezdő pedagógust közvetlenül is megerősítik szakmai tevékenységeik végzése során. A szakmai téren elért sikerek az egyén szakmai identitáskrízisének megoldódását jelentik, hiszen sikerélményeivel, énhatékonyságának növekedésével döntése, pályaválasztása igazolást nyer, a szakmai feladatok ellátásában magabiztosabbá válva önbecsülése növekedik, szakmai énképe a szerepelvárásoknak megfelelve megerősödik, a sikerek továbbá hivatásához való kapcsolódását erősítik.

3. Reflektív modell

„Az önelemzésemet is mindig segíti, hiszen felhívja a figyelmem olyan dolgokra is, melyek felett különben elsiklanék, és segít abban, hogy egy adott témát mennyire részletesen fejtsek ki" (1.16).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 375 2019. 11. 07. 17:32:00

„Az elmúlt pár hónap reflexiói és önreflexiói hatására fejlődött a munkám tervezettsége és tudatossága. Ezt az eredményesebb órák növekvő száma bizonyítja" (1.24).

A gyakornokok reflektív naplóiban a program kezdetén 34 gyakornok naplójában láthatóan, expressis verbis jelen voltak a mentori támogatás reflektív gyakorlatának nyelvi elemei is, esetleg a módszerei is megjelentek. Mindössze 13 résztvevőnél nem volt látható a saját munka, vagy a mentor-gyakornok kapcsolat reflektív elemzésekor a mentor támogató tevékenységének leírásában a keresett jelenség. A program befejezésekor 16 gyakornok nem említette szó szerint a módszer mentori alkalmazását, 31 azonban igen. Mivel a kódolási folyamatban – annak ellenére, hogy reflektív naplókban számoltak be a résztvevők tevékenységeikről, fejlődésükről – csak akkor jelöltem a reflektív modell alkalmazását, ha bizonyos kulcsszavak (*reflektív, reflexió, kritikus barát, vagy a gyakornok ön- és tevékenységelemzése tudatosságának támogatása*) megjelentek a gyakornoki reflektív naplókban, az adatok így még jellemzőbben mutatják, hogy a reflektív gyakorlat megvalósult a programban.

A fejlesztő program kezdetén a mentorral való közös munka szemléletbeli és gyakorlati feltételének bizonyult a reflektív gyakorlat. Az önismeret mélyítése mellett a saját működés feltárása, a szakmai munka tudatosabbá tétele voltak az együttműködésben zajló tevékenység legfontosabb céljai. Előfordult, hogy megjelent az önismeretnek már az a szintje is, amikor a gyakornok feltárta a visszatekintést, önreflexiókat korábban gátló tényezőket, és működése során az eredmények mellett szembe mert nézni a fejlesztendő területekkel is. *Láthatóvá vált az is, ha* a gyakornokok korábbi szakmai gyakorlatából ismert módszerrel találkoztak, vagy számukra teljesen új működésmódot kellett elsajátítaniuk. A közös munka során olykor azt is kiemelték a gyakornokok, hogy a mentor támogató magatartása, a *bizalom, az elfogadás légköre, a megerősítések, az önállóság biztosítása* megkönnyítette a reflektív gyakorlat működtetését. Nagy jelentőségű felismerés volt, amikor világossá vált, hogy saját gyakorlata elemzésekor a gyakornok véleménye, tapasztalata is számít, azaz *érzékelése valódiságát* elismerve, a gyakornok a saját fejlődésének *zálogaként, önálló entitásként is megjelenhetett*. Szemléleti változást is jeleztek a naplók: *„Amit korábban nem tartottam fontosnak, az az önreflexió. Mára megváltozott a véleményem erről is, és rájöttem, mennyire hasznos, és ráadásul beépíthető a munkámba, valamint a mindennapi életembe egyaránt"* (1.4).

A szakmai munkát néhány esetben a mentor a gyakornok gondolkodásának, működésének serkentésével, a lényeges kérdések tisztázásával folytatta. *„…megbeszéléseken provokatív kérdéseivel segíti reflexióimat, gyakran van szükségem*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 376 2019. 11. 07. 17:32:00

arra, hogy megvédjem álláspontomat egyes kérdésekben" (1.7). A reflektív gyakorlat hétköznapi munkamódszereiről, ebben a mentor szerepéről is tájékoztattak a naplórészletek: *„Mindennapi teendőimről és tapasztalataimról feljegyzéseket, képeket készítettem, amit beleírok, beillesztek a reflektív naplóba"* (1.22). *„Minden esetben ragaszkodik hozzá, hogy a saját reflexióim felelevenítésével kezdjük a beszélgetést. Én hogy éltem meg az órát, mit tapasztaltam, hogyan tudtam megvalósítani a terveimet, azok illeszkedtek-e a tanulók életkori sajátosságaihoz, tudásszintjéhez. Volt-e valami nehézség, kudarc vagy éppen sikerélmény, ami emlékezetessé tette az órámat?"* (1.25). A reflektív szemlélet megszilárdulása, a reflektív gyakorlat a mindennapi tevékenységek során lényeges elemmé vált, a szakmai személyiség önelemző munkája kiegészült a mentor szempontjaival is. *„A reflektív gondolkodásom még természetesebb, […] Sokoldalúbban, és tapasztaltabban tudom elemezni a munkámat. […] A reflektivitás továbbra is erős bennem, a mentorom szempontjaival ez bővült"* (1.34). Ugyanakkor a hárító magatartást, mint a reflexió egyik korlátját is felfedték olykor a gyakornokok: *„Ezen a téren úgy vélem, hogy sokat kell még fejlődnöm. Az órák többsége után már sokkal többször gondolom át, hogy mit miért tettem. Elmúlt az az érzés, ami meggátolt a visszaemlékezésben, és egy-egy kudarc után tudattalanul is igyekeztem nem gondolni az eseményre"* (1.36).

A fejlesztő program befejezésekor a nehézségek további megtapasztalása mellett feltűnt a fejlődés észlelése, a reflektív gyakorlatnak a szakmai működés és kapcsolatok teljesebb körére való kiterjesztésének szándéka. A mentori attitűdök közül az *elfogadás, a bizalom, a támogatás légköre,* a pozitív megerősítések és az elérhetőség bizonyultak a tevékenység során is hatékonynak, hasonlóan a többi modellhez. Ez azt a gondolatot veti fel, hogy *léteznek generikusan támogató attitűdök, amelyek a támogatáshoz magához kapcsolódnak*. A támogató kapcsolati elemek, folyamatok megvalósulása révén a gyakornokok eléggé biztonságban érezhették magukat ahhoz, hogy gyengeségeiket, sérülékenységeiket is fel merjék tárni. A reflektivitás a gyakornoki működés során is inspiráló lehetett. *„A gondolatébresztő kérdések önálló gondolatokra sarkalltak"* (1.4). A reflektív gyakorlat következetes működtetése praktikusan a minősítő vizsgára készülést is támogatta: *„Mindig ügyelünk a megfelelő sorrendre, gyakoroljuk a reflexiókat, miket nem szabad kihagyni egy-egy óramegbeszélés során, edzünk a májusi óralátogatásokra, hogy ott a lehető legjobban teljesítsek"* (1.18). A reflektív működés az önértékelés fejlesztésében, illetve a nézőpontváltás képességében is meghatározó szerepet tudott betölteni: „Úgy érzem, hogy összességében reálisan látom a gyengeségeim és erősségeim, amiben a mentorom is megerősített" (1.9). Előfordult e gyakorlat megszilárdulása is: *„Önelemző, önreflexiós készségem sokat*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 377 2019. 11. 07. 17:32:00

fejlődött az elmúlt évben. Nemcsak meghatározni tudom a felmerülő kérdéseket, hanem már orvosolni is képes vagyok. (…) segítségével megtanultam több nézőpontból analizálni és megoldani egyes helyzeteket" (1.37).

Kiegésztés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéshez (K3.5.)
A reflektív modell a fejlesztési program során mind a szakmai, mind a személyes fejlődés értékelésére, elemzésére, visszajelzésére szolgált. A résztvevők saját működésüket, a közös munkát, a mentor-gyakornoki együttműködést reflektálták, továbbá a mentorok a gyakornokok szakmai tevékenységét, fejlődését is jelezték e módszer segítségével. A reflektív modell a szakmai működés, továbbá az identitásmódosulás mindegyik területén alkalmas eszköz a fejlődés elősegítésére, támogatására és nyomon követésére.

4. Fejlődésmodell
„Bizonytalan voltam, sőt sokszor még most is az vagyok, viszont a mentorom nagyon sokszor volt ott és biztatott […] Első perctől, amióta az iskolába csöppentem érdeklődő és segítőkész volt, de mióta a gyakornoka lettem… sokkal bizalmasabb és jobb a kapcsolatunk" (1.23).

„Mindig számíthatok segítő véleményére, ha bármilyen problémám akad, bizalommal fordulhatok hozzá. Kritikus barátként segíti munkámat" (1.26).

A fejlődésmodell mentori alkalmazásáról a fejlesztő program kezdetén 43 gyakornok számolt be, míg mindössze négy fő nem említette. A program befejezésekor 39-en igen, míg mindössze nyolc gyakornok nem számolt be a mentorok részéről a modell alkalmazásának tevékenység- vagy attitűdelemeiről (a formális mellett az informális találkozások, az elkérhetőség, rendelkezésre állás, a bizalmon alapuló kapcsolat, a pozitív attitűdök – a bizalom, biztonság megteremtése, az elfogadás, empátia, érdeklődés, nyíltság, őszinteség –, maga a kapcsolatban levés ténye a gyakornokkal).

A mentorok elérhetősége, *nyílt, őszinte, emberséges, hiteles, szeretetet és nyugalmat árasztó* magatartása, *megértő mivoltuk, biztató, együttműködő, oldott, ítéletmentes légkört teremteni képes, a nehézségekben az átsegítés gesztusával élni tudó mivoltuk* – összességében a mentorok *segítői viszonyulásai* a gyakornokok számára rendkívül fontosnak bizonyultak szakmai fejlődésük során, leginkább a teljesítményükkel kapcsolatos szorongásaik csökkentésében, végső soron szakmai énképük alakul*ásában*. Lényeges momentum volt a folyamat során az elérhetőség: *„…bármikor számíthatunk egymásra, és kölcsönösen támogatjuk, segítjük a másikat"* (1.1). A tapintat a megismerési folyamat során a bizalom elnyerésének és a támogató érdeklődés kifejezésének eszköze lehet: a támogató légkör,

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 378 2019. 11. 07. 17:32:00

az elfogadás a szakmai fejlődés megfelelő közegét biztosíthatja. *„Érezhetően őszintén, de semmiképpen sem tolakodóan igyekezett egyre jobban megismerni engem. Nekem már ez is nagyon jól esett"; „(…) nagyon sokat segít nekem mind szakmailag, mind lelkileg. Annak a légkörnek köszönhetően, amit kialakított, végre merek kérdezni, így elindultam a fejlődés útján, valamint önbizalmam is megnőtt. Ezúton is köszönök neki mindent"* (1.2). A mentor hitelessége, a bizalom a gyakornok iránt a hivatástudat megszilárdulásában is támogató erejűnek bizonyult: *„Emberségessége, tapasztalata, tudása miatt hitelesnek tartom segítő munkáját, és az hogy esélyt kaptam az intézményben, mutatja, hogy hisz bennem. Ez a bizalom megerősít abban, hogy óvodapedagógusként hivatásra leltem"* (1.3). A támogató, segítő attitűd és a biztonságérzet megteremtése lehetőséget ad a fejlődésre, megtartja az olykor szorongó lelkiállapotban, kétségek között dolgozó kezdő pedagógusokat. *„Mindig segítőkész ezt már az első nap tapasztaltam, amikor csoportba kerültem. Talán a legfontosabb dolog számomra, hogy biztonságban érzem magam…"* (1.6). *„Mentorom ezért sokszor támogat lelkileg és segítséget ad a helyzetekre"* (1.9). *„Átsegít a kudarcokon, folyamatosan lelkesít a csalódások után, bíztat a jövőre nézve" (*1.36). Az ítéletmentes légkör biztosítása is a fejlődés lehetőségét teremtette meg: *„Már az elején tisztázta velem, hogy Ő nem akar megítélni, nem áll fölöttem, nem akar rám kényszeríteni semmit, legfeljebb a saját tapasztalatai alapján tanácsokat ad"* (1.47).

A gyakornokok többek között az *empátiás folyamatot, a tiszteleten, elfogadáson alapuló viszonyt, a mentor jó szándékát, segíteni akarását, motiválni képes mivoltát* említették a fejlesztő program befejezésekor. A *támogatást,* ennek során a *nyílt és őszinte kommunikációt,* a *baráti légkör* megteremtését és fenntartását, a *megerősítéseket, a nyitott, megértő, bátorító, pozitív attitűdöt, a biztatást, az elérhetőséget, a bizalmat, a figyelmet, a jelenlétet, jobbításra, fejlődésre való törekvést* emelték ki. A fejlődésmodell működését biztosító attitűdök a fejlesztő program befejezésére sem veszítettek jelentőségükből. A gyakornok személyiségére való empatikus ráhangolódás is támogató erejűnek bizonyult, még a hivatástudattal egyébként már rendelkező kezdő pedagógus esetén is. *„Folyamatosan biztat, mellettem áll minden problémámban. Sarkal rá, hogy feladataimat időre el tudjam végezni, mégsem érzem úgy, hogy „hajtana" engem. Ez különösen jó, nagyon illik ez a fajta bánásmód a személyiségemhez"* (1.1). A pályaelhagyást fontolgató gyakornok számára a fejlődésmodell attitűdjei kiváltképp megerősítőnek bizonyultak: *„Azt hiszem, az, hogy újra optimista lettem a választott hivatásommal kapcsolatban, az, hogy ötletekkel telve és magabiztosan lépek be a csoportba, igen nagymértékben köszönhető ennek a programnak és mentoromnak"* (1.4). Az elfogadás, az elfogadó légkör biztosítása az egyik legfontosabb motorja lehetett a fejlődésnek: *„Tanácsait mindig szívesen veszem, ezekbe kapaszkodva, ezeket szem*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 379 2019. 11. 07. 17:32:00

előtt tartva tudok továbbgondolkodni, fejlődni, tervezni […] Elfogad olyannak, amilyen vagyok, és így próbálja meg kihozni belőlem a lehető legtöbbet" (1.12). *„Szakmai kommunikációnkat nyíltság, őszinteség és empátia jellemezte"* (1.17). A szakmai fejlődésben a támogató attitűdök jelentőségét a gyakornokok jól látták, reflektív naplóikban ki is emelték. *„A cél eléréséhez vezető úton mentorom biztos támaszom, segítőm, kritikusom volt, ami hozzájárult ahhoz, hogy a munkámat a lehető legjobban végezzem* el" (1.26) … A krízis során a támogatás megtartó ereje biztonságot nyújtott: *„Bármikor elbizonytalanodtam, jó volt tudni, hogy egy „segítő kéz" mindig van a közelben"* (1.26).

A reflektív naplók alapján a támogatási folyamatot leginkább segítő, a fejlődésmodell során működtetett mentori attitűdök[1181] *az empatikus hozzáállás, a tapintat, őszinteség, tisztelet, nyitottság, a bizalom, a hitelesség.* Az interperszonális kapcsolatban levést támogató attitűdök: *az elfogadás, bizalomteli, baráti hozzáállás, a figyelem, a meghallgatás, a jelenlét, a bátorítás, a pozitív megerősítés, támogatás, segítségadás, a nyugalom, a támasz, a biztos háttér nyújtásának szándéka,* az, hogy a mentor *megértő, tapintatos és türelmes,* valamint *az együttműködés és a kölcsönösség.* A szakmai munkában lényeges, segítő attitűdök: *a problémák elfogulatlan feltárása, az aktuális igényekhez való rugalmas alkalmazkodás, a rendelkezésre állás, az elérhetőség,* vagyis *a találkozások részben informális jellege, a megerősítés, a segítségadás, az elkötelezettség, az isnpriáció, az* ösztönzés.

A reflektív naplók elemzése alapján láthatóvá vált továbbá az is, hogy a fejlődésmodell megvalósítása során rögzített mentori attitűdök között az **alapvető emberi szükségletek**, az *„emberi információs és kapcsolati cserefolyamatok"*[1182] attribútumai kivétel nélkül megjelentek. Ezek a következők:

- a kommunikáció (a másik emberrel való kölcsönhatás, a másik embertől származó visszajelzés),
- a figyelem,
- a megértés,
- az empátia,
- az elfogadás,
- a megerősítés,
- az érzelmi odafordulás (baráti kapcsolatok kialakulása),
- az elismerés,
- a motiválás,
- a biztonság,

[1181] Részletesen lásd a doktori disszertáció 5. sz mellékletében, ahol táblázatos formában láthatóak a támogató attitűdök.
[1182] Buda: *Mentálhigiéné,* 179.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 380 2019. 11. 07. 17:32:00

– a segítség,
– a szeretet (az ismerős kapcsolatokból barátságot formál) és
– a közösségekhez tartozás[1183].

Úgy látszik, hogy a fejlődésmodell megvalósításával azokkal az attitűdökkel voltak képesek jelen lenni a gyakornokok támogatása során a mentorok, amelyek az alapvető emberi szükségletek – ezek az anyagi javak, társadalmi presztízs, szabadidő-eltöltés, lakás, étkezés, szexuális kielégülés szükségletei – közül a **szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek**[1184] **kielégítésével** *az énkép megerősítéséhez, az énazonosság,* ***az identitás fejlődéséhez szükséges visszacsatolásokat nyújtják***, de megteremtik azt a biztonságot is, amely általában a krízissel járó fejlődésnek – de az emberi kapcsolatok fenntartásának és fejlődésének is – egyik lényeges feltétele. A jelenség azt az észrevételt is igazolja, hogy a formális, szakmai kapcsolatokon belül is igen fontos a személyes elem, mely *a kölcsönös fejlődés közege*[1185]. Különösen fontosak az e közeget biztosító attitűdök az identitáskrízis során, hiszen általuk biztosítható a megtartó erejű koherenciaérzés az átmenetben.

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéshez (K3.5.)
A fejlődésmodellt jellemző mentori attitűdök a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása során különösen támogatóvá válnak. E modell alkalmazása során olyan, az alapvető emberi szükségletek kielégítését szolgáló attitűdök jelennek meg, melyek a (szakmai és normatív) identitáskrízis alatt a koherenciaérzés megteremtésével támogatnak. A fejlődésmodellben kifejezésre jutó kapcsolat a mentorral a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása közepette megtartó erejű. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherenciaérzet megteremtésével az átmenetben zajló identitásmódosulás folyamatában hatékonyan támogatja a gyakornokokat.

5. A mentor mint modell
„Felnézek rá szakmailag, nagyon jó embernek tartom, aki maximális erővel és odaadással végzi munkáját" (1.12).

„Sokat tanultam azokon az alkalmakon is, mikor én látogattam el a mentorom óráira. Ezeken az alkalmakon főleg azt figyeltem, hogy hogyan tart fegyelmet és hogyan köti le folyamatosan a diákok figyelmét" (1.47).

[1183] Uo.
[1184] Uő.: *Empátia*.
[1185] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 381 2019. 11. 07. 17:32:01

A fejlesztő program kezdetén a gyakornokok közül 12 fő, a csoport egynegyede arról számolt be a reflektív naplójában, hogy mentora modellt nyújtott a számára, ezzel elősegítette a pedagógus szereppel való azonosulásának folyamatát, míg 35-en nem érzékelték, vagy tartották fontosnak rögzíteni ezt a mozzanatot reflektív naplójukban. A fejlesztő program befejezésekor a gyakornokok közül 14 fő írta le, hogy mentora szerepmodellé, referenciaszeméllyé vált a számára, ez a szám enyhe emelkedést mutatott, míg 33 fő nem említette, hogy mentora a fejlesztő program során egyben modellt is nyújtott volna számára.

Csakúgy, mint a mentorok reflektív naplóiban, ehelyütt is nyomon követhető a mentori példaadás számos mozzanata a Korthagen-féle pszichikus képződmények egyes szintjein. A gyakornokok a cselekvéssel, környezettel való kapcsolat, illetve a szakmai hozzáértés, a kompetenciák szintjén érzékelték a mentor mintává válását lehetővé tevő elemeket. Érdekes különbség, hogy a mentor mintává válási szándékának megfogalmazódásai a mentori reflektív naplókban néha már kezdetben is a küldetés szintjéig mélyültek. Ennek oka a mentorok nagyobb szakmai tapasztalata, a pályán eltöltött évek során kimunkált szakmai identitása, hivatástudata lehetett. Előfordulhat az is, hogy a gyakornokokkal folytatott szakmai párbeszédek is segítették ennek végig gondolását és verbalizálódását a mentori feladatok ellátása során[1186]. Jellemző attitűdök, magatartás a gyakornokok szemszögéből *a megosztás gesztusa, az inspiráció, a mentori mintaadás, és a partneri viszony*, valamint az, hogy a mentor *példát adott* a gyakornokok számára, és mint ilyen, olykor *tekintélyszeméllyé* is vált. A folyamatokat elősegítette a *bizalom, az elfogadás, a hitelesség, a nyitottság* attitűdje. A cselekvéses szinten a gyakornokok számára kifejezetten lényeges elem volt, hogy a mentor szakmai tapasztalatait szóban vagy gyakorlatban is megosztotta a gyakornokkal: *„A mentor jó gyakorlatát, tapasztalatait megosztja velem: pl. ötletek, javaslatok az óratervekhez*; [jellemzi a] *magabiztosság, határozottság (inspirál a mentor óravezetése)"* (1.33). *„Nagyon hasznosnak találtam, amikor bemehettem egy osztályfőnöki órára, aminek a témája véletlenszerűen az osztálya és egy szaktanár közötti konfliktusra világított rá… többet tanultam belőle, mint bármelyik tankönyvből"* (1.40). Nem csak a szorosan vett szakmai feladatok ellátása, hanem a mentor mint szakember, teljes ember működése is imponáló, inspiráló lehetett: *„Mentorom szakmailag nagyon tapasztalt, felkészült. Példaként áll előttem, mint tudatos, tervező, menedzser alkatú tanár, aki tudja mit, miért és hogyan csinál"* (1.24). A mentori tevékenységnek különös hangsúlyt ad, hogy a példaadás

[1186] Hobson – Ashby – Malderez – Tomlinson: Mentoring beginning teachers, 207–216.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 382 2019. 11. 07. 17:32:01

a szakmai életút során mindvégig, a jövőben is támogató erejű lehet: *„Úgy vélem, hogy sokat tanulhatok tőle, és meghatározó személyiség lesz a pályám további szakaszaiban is"* (1.35).

A program lezárásának közeledtével már megfogalmazódtak a mentori mintaadás szakmai és emberi hozadékai is a gyakornoki reflektív naplókban. A *személyes példa,* de már *az azonos értékek* jelentős szerepet töltöttek be a mentor mintává válásában, valamit hozzájárultak a gyakornokok *saját küldetéstudatának* megfogalmazásához is. A mentor szakmai önazonosságának megtapasztalása mellett fontossá vált *a mentori küldetés, a mentor elhivatottsága* érzékelésének hatása is. A mentori példaadás így a gyakornokok elhivatottságának megfogalmazásában is támogató erejűvé vált. Jellemző momentum *a példaadás, példamutatás, mintaadás, az inspiráció, a motiválás.* A gyakornokok részéről *az azonosulás, az elismerés elnyerésének szándéka,* illetve megjelent már a *továbbadás* elhatározása is. A mentorok *szerepmodellé váltak*[1187]*.* Referenciaszeméllyé, jelentős másikká válásukat *koherens magatartásuk* is elősegítette[1188], mely az átmenet során lezajló identitásváltás fontos erőforrása. *„Személyes példájából sokat tanultam. Például, hogy a felmerülő problémákra a lehető legegyszerűbb és legésszerűbb megoldást kell megkeresni"* (1.45). *„Példa előttem mind szakmailag, mind emberileg"* (1.17). A rendelkezésre állás, a személyes figyelem biztosítása a fejlesztő program befejezésekor is nagy jelentőséggel bírt. *„Végig, annak ellenére, hogy rajtam kívül három másik gyakornoka volt, soha nem éreztem, hogy ne lenne rám elég ideje, vagy ne készülne el időben a feladatával. A hihetetlen teherbírásával példaképe lett szerintem az összes gyakornoknak"* (1.40). A személyközi attitűdök mellett a mentor kvalitásai is szerepet játszottak a mintává válásban: *„Kiváló mentor, egy remek ember"* (1.41). *„korrekt, céltudatos, tervezett, rendszeres, partneri, nyitott, segítőkész, határozott, elfogadó… Mentorom ezeknek a tulajdonságoknak birtokában volt, bennem pedig fejlődtek a közös munka során"* (1.24). *„A (…)-val való közös munka számomra kevésbé tűnik munkának. Ő egy olyan ember, akire szakmailag és emberileg is felnézek"* (1.12). A hasonló nézetek is erősítették a mintaadás intenzitását, inspiráló, motiváló hatással lehettek, életre hívták a példával való azonosulás a megfelelés, az elismerés kivívásának szándékát is: *„Példamutató számomra azért is, mert én is nagyon hasonló nevelési elveket vallok, könnyen azonosulok azzal, amit látok tőle. Imádja és csodálja a gyermekeket […] Az is motivál, hogy (…) büszke lehessen rám, hogy jó, és a pályára valóban alkalmas pedagógussá váljak"* (1.6). *„Túlzások nélkül állíthatom, hogy mentoromban minden meg van, ami egy jó*

[1187] Fűzi: *Pedagógusok tudása és gondolkodása.*
[1188] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76 – 92.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 383 2019. 11. 07. 17:32:01

példaképhez kell – hiszen a mentor nemcsak utat mutat, hanem mintát is ad" (1.39). *„Olyan követendő példát állított elém személyében az élet, ami szerintem nem sokaknak adatik meg. Igyekszem felnőni hozzá"* (1.2). A továbbadás pedagógusi szándéka is megjelent azzal, hogy jó tapasztalatokat szerzett, megerősítést nyert a gyakornok: *„Igazából a legtöbb dolgot majd szerintem csak évek múltán fogom meglátni abból, hogy milyen sokat adott nekem ez az év, és viszonozni talán úgy fogom tudni, ha én is aktívan veszek részt majd fiatal kollégák tanári pályán való elindulásában"* (1.34).

Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez (K3.5.)
A modellé válás segítségével a mentorok szakmai személyiségük különböző rétegein keresztül érinthetik meg a gyakornok szakmai személyiségét. A gyakornoki elköteleződés a mentor modellé válásával, a modellnyújtással elősegíthető. A gyakornokok hivatástudatának alakulását leginkább a szakmai tevékenységek során elért, az önbecsülést erősítő sikerek, a kompetenciamodell mentori alkalmazása, valamint a mentori kísérés, a kapcsolat fejlődésmodell szerinti megvalósulása támogatja, de a mentor modellé válásával tovább erősödik hivatástudatuk. Így megvalósulhat a szakmai tevékenység és a személyiség összekapcsolódása, mely jelentősen előmozdítja a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulását.

6. A mentor mint az akkulturalizáció segítője
A résztvevők közül egyik gyakornok sem számolt be arról a reflektív naplójában, hogy mentora az akkulturalizáció támogatójának szerepét is betöltötte mellette.

A kutatási kérdésre adott válasz, a hipotézis igazolásához vagy elvetéséhez:

H2.2. A gyakornokok reflektív naplóiban azok a segítő attitűdök jelennek meg a legmarkánsabban, amelyekkel a mentor a támogató szerepet megvalósítja, és amelyekkel a gyakornokok számára modellé, valamint jelentős másik személlyé válik. A program sajátosságai miatt az oktatói szerep is hangsúlyos.

A hipotézis részben igazolódott. Kezdetben és a program befejezésekor is l**eginkább a fejlődésmodell,** tehát valóban a **támogató szerephez köthető attitűdök** jelentek meg a gyakornokok szerint a mentorok tevékenységei során. Második helyen a **reflektív modell** attribútumai voltak a gyakornokok szerint jelen a mentori munkában. A **kompetenciamodell,** az **oktatói szerep** valóban a program egésze alatt hangsúlyosan megjelent a gyakornokok szerint a mentori munkában.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 384 2019. 11. 07. 17:32:01

A vizsgálat során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyakornokok számára a fejlődésmodell, és az abban látható attitűdök, kapcsolati elemek, folyamatok, hozzáállás révén, az alapvető szükségletek közül az interperszonális emberi szükségleteket kielégítő megnyilvánulások voltak a legmarkánsabban érzékelhetőek. Azok a megnyilatkozások, *amelyek segítségével a mentor megteremtette az énazonosság, az identitás fejlődéséhez szükséges környezetet, képes volt e kapcsolati elem, a szociális megerősítés* révén *az átmenet krízisében a koherenciaérzés biztonságát nyújtani azzal, hogy van, hogy létezik támogatás, és az elérhető*[1189]. Az emberi interakciókban megmutatkozó attitűdöket, kapcsolati elemeket különösen a gyakornokok találták fontosnak, reflektív naplóikban ezek említése nagyobb számban jelent meg, mint a mentori reflektív naplókban. A mentorok naplóiban az attitűdök mellett az egyes mentormodellekre jellemző tevékenységek is jól érzékelhetően jelen voltak.

A reflektív naplókban előfordult attitűdök, kapcsolati elemek összegzése során kísérletet tettem arra, hogy elkülönítsem egymástól a mentorok működését általában jellemző attitűdöket – melyek, úgy tűnik, hogy a világ értelmezésével szorosan összefüggő, a világhoz való hozzáállást jelző nézetekkel rokon fogalmak, olykor mint személyiségjellemzők is megjelentek –, az interperszonális kapcsolatban megvalósuló, valamint a szakmai munka során érzékelhető attitűdöket. Ennek célja az volt, hogy a mentor működését, lényegében a világhoz való hozzáállását láthatóvá tevő viszonyulások külön választva váljanak láthatóvá azoktól, amelyeket a gyakornokkal való interperszonális kapcsolatban működtet a mentor, továbbá azok, amelyek a szakmai munkája során jutnak érvényre.

Az attitűdök ilyen elkülönítése azt a kérdést is fölvetheti, hogy vajon melyek azok az attitűdök, amelyek *tanulhatóak, elsajátíthatók* a tevékenység ellátására készülve, vagy azt megvalósítva, és melyek tekinthetőek akár *személyiségjellemzőknek* is. Az alábbi, táblázatos összefoglalásban a nézet-szerű attitűdök fogalomkörébe került a humanisztikus paradigma dőlt betűvel, kiemelten jelölt három legfontosabb attribútuma, mint alapvető működési elv, és amely jelenléte a mentori tevékenységek során mind a mentorok, mind a gyakornokok szerint láthatóan megvalósult a támogatási folyamat során. A csoportosítás eredménye továbbá az is, hogy az interperszonális kapcsolatban megjelenő attitűdök között (kiemelten) jelenik meg az alapvető emberi szükségleteket kielégítő attitűdök legtöbbje, amely attitűdök egyébként a fejlődésmodell sajátjai.

[1189] Langeland – Wahl – Kristoffersen – Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People, 275–295.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 385 2019. 11. 07. 17:32:01

A mentor működését általában jellemző, nézet-szerű attitűdök	bizalommal teli, céltudatos, ***elfogadó***, emberséges, ***empatikus***, érdeklődő, ítéletmentes, kedves, készséges, korrekt, ***hiteles***, jó szándékú, magabiztos, megértő, nyitott, nyílt, őszinte, önzetlen, példamutató, pozitív, segítőkész, tapintatos, tiszteletteli, türelmes
A gyakornokkal való interperszonális kapcsolatban megvalósuló mentori attitűdök	alkalmazkodik, átsegít, ***baráti,*** bátorító, biztató, ***biztonságos légkört teremt***, együttműködő, elérhető, ***elismer***, emberi, erősít, ***figyel,*** figyelmes, hisz a gyakornokban, jelen van, kapcsolatban van, kölcsönösen együttműködik, lelkesít, ***megerősít***, ***megértő***, meghallgat, megnyugtat, nyugalmat áraszt, partneri, rendelkezésre áll, rugalmasan alkalmazkodik, segítő szándékú, támogató, tanácsadó, méltányol, ***segít***, segíteni akar, segítőkész, számítani lehet rá, szeretetet áraszt, ***szeretetteljes***, támasz, (lelkileg) támogat, terelget
A gyakornokkal folytatott szakmai munkában érzékelhető attitűdök	átad, biztosítja az önállóságot, buzdít, dicsér, elfogadó légkört teremt, erősségekre fókuszál, felfedeztet, feltár, figyelemmel kísér, inspirál, javasol, lelkesít, mintát ad, modellt nyújt, ***motivál,*** motivált, nyugodt, ösztönöz, példaadó, rá lehet hagyatkozni, rávezet, segít eligazodni, segítően irányít, ***segít*** *(hogy a gyakornok egy közösség részévé váljon)*, szemlél, szívesen tanul, tájékozott, túllendít

29. ábra. A mentori működés során megvalósult mentori attitűdök[1190]

3.2.4.2.3. A 2. kérdéscsoport 3. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdés és hipotézis a mentorok reflektív naplóiban a változás folyamatát hátráltató gyakornoki attitűdök megjelenése mentén:

K2.3. Mely gyakornoki magatartás, attitűd hátráltatja a változás folyamatát a mentorok szerint?
H2.3. A mentorok szerint a gyakornokok esetében személyes jellemzők, a gyakornok elégtelen szakmai tudása és személyközi feszültségek hátráltatják a változás folyamatát.

A vizsgálatot a szakirodalmi elemzés alapján a változás folyamatát leginkább akadályozó tényezők, eszerint hat kódkategória mentén folytattam: ezek a negatív önértékelés, a bizonytalan szakmai identitás, az alulmotiváltság, az ellenállás a változással szemben, a felkészületlenség és a kapcsolati problémák. A kutatási kérdésben is jelöltem, de a vizsgáltban is láthatóvá vált, hogy ebben a kérdéscsoportban az attitűdök mellett a viszonyulást kevésbé mutató magatartások, állapotok (pl. felkészületlenség, fejlődés elmaradása, személyes jellemzők, magatartás deficitje) is láthatóvá váltak, amelyeknek esetleg következménye lehetett a kapcsolat romlása, negatív attitűdök megjelenése.

[1190] Simon: A mentori kompetenciák attitűd-komponensei, 263.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 386 2019. 11. 07. 17:32:01

A mentorok reflektív naplóiban a változás folyamatát hátráltató gyakornoki attitűdök:

1. Szorongás vagy alacsony önértékelés
„Azt már tudom, hogy kevés az önbizalma, amit erősítenem kell. Nem bízik magában, azt hiszi, nem tudja megoldani a feladatot, ezért gyakran nem elég intenzitással áll a munkához" (2.10).

„A gyakornoki hónapok elején nehezen tudta leküzdeni félelmeit, az állandó stresszes állapot görcsössé tette, nehezen tudott a feladataira koncentrálni" (2.13).

A gyakornokok negatív önértékelését, a szakmai feladatok végzésével kapcsolatos szorongást 16 gyakornoknál, a résztvevők csaknem egyharmada esetében említették meg a mentorok a program kezdetén mint a változást negatívan befolyásoló tényezőt. Ez az arány a program befejezésére javulást mutatott: a feladatok ellátásával kapcsolatos szorongás, negatív önértékelés már csak hét esetben hátráltatta a változás folyamatát, míg 40 gyakornoknál nem tapasztalta ezt a jelenséget a mentor.

A jelenséget részben a szakmai feladatok ellátásával kapcsolatban, az 1.1. és 3.1. kutatási kérdések, a gyakornoki bizonytalanságérzés megragadásakor is vizsgáltam már. Ott a problematikus szakmai tevékenységekhez fűződően, a feladatok ellátásához kötődve látható, mely a szakmai tevékenységek sikeres ellátása révén, a mentor oktatói szerepének betöltésével az önértékelés fejlődéséhez vezetett. E kódkategóriában mint a gyakornok fejlődését olykor általánosságban, szinte már személyes vonásként akadályozó összetevő jelent meg, tehát a szubjektum magatartásának, viszonyulásainak jellemzőiként figyelhetőek meg az identitásmódosulás során a szorongás, alacsony önértékelés jelenségei. A *kezdés sokkja, az átmenet szorongó állapota, az elbizonytalanodás szubjektív élménye, az aggodalom* jellemezte ezt az állapotot, mely – paradox módon – olykor a fejlődést, a sikerélmény szerzését, az önértékelés javulását akadályozó tényezőjévé is válhatott.

A szakirodalom az önismeret hiányát[1191], a szerepidentitás változásában az átmenet sokkját[1192], az „elveszett kisgyermek" – érzést[1193], az aggodalom és a

[1191] Jersild: Behold the beginner, 43–54.
[1192] Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher's, 19–23.
[1193] Túri: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben, 181–201..

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 387 2019. 11. 07. 17:32:01

bizonytalanság érzését[1194], a szorongással teli szakaszt[1195], a stresszt és az elszigeteltség érzését[1196] jelezték e körben. A fejlődés egyik eszköze, a reflektív gyakorlat megvalósítása során az egyik legfontosabb hátráltató tényezőként Szabó[1197] és Kimmel[1198] is az önismereti kérdések körét emelte ki. E jelenségek közé tartozik az önkép stabilitása és a pozitív önértékelés, melyek ellenkezői, az instabil önkép és a negatív önértékelés akadályozhatják a reflektív folyamatokat. A fejlesztő programban a gyakornokokat jellemző magatartásként a mentorok az *alacsony önértékelést, az önbizalomhiányt, az erősségek, a dicséret, a realitás figyelmen kívül hagyását, a hibákra fókuszálást, a hibák felnagyítását, a perfekcionizmust, a maximalizmust, a türelmetlenséget, a vívódást* jelezték.

A gyakornokok saját szakmai tevékenységeinek megítélésében az *alacsony önértékelés* bizonyult az egyik legjellemzőbb vonásnak. *„Ha megdicsérem, hasonlóan (…)-hoz, nem hiszi el. A hibáit jobban felerősíti, komolyabban veszi, mint a dicséretet"… „Sokszor a hibáit helyezi előtérbe, hajlamos magát alulértékelni"* (2.7). *„Erősségeit nem veszi figyelembe. Nem az érdekli, hol ért el eredményeket, hanem inkább az hol hibázott"* (2.8). *„Sokszor kellett, még a legkisebb dolgokban is megerősítenem, hogy jó úton halad és legyen magára büszke, mert úgy éreztem, hogy (…) önbizalma megerősítésre szorul"* (2.47). A kezdeti szorongás, a reflektív folyamatban a túlzott önkritikusság volt felfedezhető a gyakornokok lelkiállapotában és ez tükröződött a tevékenységeikben is. *„Türelmesebbnek kell lennie magával szemben. Igyekszik tárgyilagosan szemlélni tevékenységét, de kezdetben az önreflexiói* »önostorozó« *jellegűek voltak, szinte csak a hibáit látta, ami sok esetben nem is minősült hibának, csupán a pályakezdő státuszából adódó tapasztalatlanság volt megfigyelhető"* (2.3). A szorongás, negatív önértékelés és a fejlődés sürgetése is megjelent a gyakornoki magatartásban: *„Néha türelmetlen magával szemben, szeretne hirtelen mindent megmutatni és mindenben kiválóan teljesíteni… Fontos, hogy ő maga is felszabadult legyen a foglalkozások, tevékenységek alatt, hiszen a gyermekekkel kölcsönhatásban van"* (2.6). A reflektív naplókból is látható, hogy e tényezők olykor a gyakornok fejlődését, de még a kapcsolat fenntartását is hátráltató faktorként jelentek meg. *„Nem hiszi el ha dicsérik, csak a negatívumokra figyel. A tökéletességre törekszik, maximalista. A negatívumokat kritikának veszi, nehezen kezeli, megsértődik"* (2.8). Az önértékelés kiegyensúlyozására, a pozitív tapasztalatok beépítésére is tettek ezért

[1194] Szivák: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei;* Uő.: A kezdő pedagógus, in Falus (szerk.): *Didaktika,* 487–511; Korthagen: In Search of the Essence, 77–98.
[1195] Szénásiné Steiner: Mentorprogramok az Egyesült Államokban, 161–205.
[1196] Farrell: Surviving the transition shock, 12–19.
[1197] Szabó: A „reflektív paradigma", 133–140.
[1198] Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 388 2019. 11. 07. 17:32:01

erőfeszítéseket a mentorok. *Dicsérettel, pozitív visszajelzésekkel, megerősítéssel, támogatással* és *biztatással* igyekeztek elérni a pozitív változást: *„Azt viszont mindenképpen el kell érnem nála, hogy fogalmazza meg magának is, hogy ő ebben jó, és váljon tudatossá ez a képessége"* (2.5). *„Segítem őt abban is, hogy még reálisabban értékelje magát, néha elégedetlennek tűnt, de mára megtanulta elfogadni azt, hogy a nagy eredmények kis lépésekből, apró eredményekből épülnek fel"* (2.6). *„Önreflexiójában nagyon jól megfogalmazza, hogy mi az, ami zavarja, ami nehézséget okoz neki, de ezek megoldására sok ötletet, támogatást, buzdítást igényel"* (2.13).

A fejlődés nem csak a jelenség számbeli előfordulása mértékének csökkenésében, hanem a mentori jelzésekben is megfigyelhető volt a fejlesztő program befejezésekor. Láthatóan ismét szerepet kapott a megerősítés, de emellett a reflektív gyakorlat segítségével az értékek felismerését, felismertetését, tehát a szakmai énről szerzett pozitív tapasztalatok beépítését tartották fontosnak a mentorok. Ez azt a törekvést is mutatja, hogy – a mentor kulcsszerepét kissé csökkentve –, a pozitív megerősítés forrásaként maga az én, a gyakornok jelenjen meg, növekedjen az egyén énereje a tevékenységek és azok értékelése során. A mentorok olykor felismerték a gyakornok magatartásában a számukra mélyebb bevonódást igénylő szerepet: *„(…) egy kicsit vívódó típusú pedagógus, akinek nagyon sok megerősítésre van szüksége, lehet, hogy irányításra is"* (2.22). A gyakorlattal a realitások figyelembe vételének jelei is megjelentek a mentorok reflektív naplóiban. *„Amit kudarcként élt meg a tanév során, az inkább saját magával szemben támasztott magas elvárásokból fakad, de azokat is utólag megvizsgálja és szakmailag épül belőle a tanulságok levonásával"* (2.47). A mentori megerősítések pozitív hatást is gyakoroltak a gyakornokokra: *„(…) sok pozitív megerősítést igényel és már elértük azt, hogy több jót és kevesebb kritikát lásson önmaga munkájában, annak ellenére, hogy jó szakmaisággal, alapossággal és nagy lendülettel veti bele magát a feladatokba […] Sokszor kapott tőlem szóbeli megerősítést és bátorítást"* (2.47). A teljesítményszorongás akadályozhatta a fejlődést, azonban a jó példák e jelenség csökkenését eredményezhették. Azoknál a gyakornoknál, akiknél mint általános jelenség, esetleg mint személyiségvonás tűnt fel a szorongás magas mértéke, és ebben a mentori támogatás hatására, program második felében sem történt változás, a szakmai teljesítmény mellett a mentorral való kapcsolat romlása is megfigyelhető volt. Jól látható az is, hogy a reflektív gyakorlat sem tudott e gyakornokoknál a megerősítés irányába hatni. *„Amikor elkezdtük a mentor-gyakornoki programot, nagyon félt a megmérettetéstől. Sokáig azt hittem, hogy enyhülni fog a félelme, de most már úgy érzem, végig kíséri a munkáját"* (2.9). *„A reflektív elemzése még mindig nehézkes, nem tud elszakadni a problémáktól, nem jelennek meg a sikerei, amik eltörpülnek*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 389 2019. 11. 07. 17:32:01

a negatívumok mellett" (2.23). *„Önértékelésében nem sokat fejlődött az előző időszakhoz képest, még mindig nem tudta elhinni, hogy eredményes az, amit és ahogy a csoportjában megvalósít"* (2.29).

2. Bizonytalan szakmai identitás

A gyakornoknál tapasztalt bizonytalan szakmai identitás a program kezdetén mindössze egy főnél volt a mentora szerint érzékelhető. A program befejezésekor 3 gyakornoknál tapasztalta a mentora, hogy szakmai identitása nem kiforrott, 44 főnél ez láthatóan nem jelent meg.

A fejlesztő program kezdetén a jelenség mögött a pedagógus akkulturalizációja támogatásának elmaradása, e szükséglet felismerésének hiánya állhatott, mely terület – ha a pedagógusnak van szüksége e területen a támogatásra – rendkívül érzékeny szféra lehet. *„Még nem sikerült megtalálnia a személyiségéből adódó erősségeket, valamint azt a pluszt, hogy Ő más háttérrel rendelkezik, sok többlete van, amit megmutathatna a diákoknak és a kollégáknak egyaránt"* (2.23).

A fejlesztő program befejezésekor a bizonytalan szakmai identitás jelensége – mely láthatóan a mentori támogatás ellenére sem változott jelentős mértékben – a fejlődés hiányával hozható kapcsolatba és szintén más kapcsolati elemek egyidejű romlásával járt együtt. *„(…) ezen folyamatok során inkább passzív résztvevő volt, nem tudtam eldönteni, hogy akarja-e igazán a nevelői pályát, vagy inkább egy nyugalmas munkahelyet kíván, ahol békén hagyják. A diákjaival is túl sablonos volt, az ötleteit másoktól adaptálta, és így sem mindig sikerrel"* (2.22). A gyakornok hivatás melletti döntésének elmaradása, az elköteleződés hiánya a befelé forduló magatartás következménye is lehetett: *„Sajnos nem vagyok biztos abban, hogy (…) a pedagógus pályán képzeli-e el a jövőjét. A bíztatás, a segítés ellenére sem nagyon nyílik meg, visszahúzódó, nem nyitott a kollégákkal való kapcsolatra, de a diákokkal sem találta meg a hangot. E miatt nem sok a sikerélménye. Szinte kívülállóként szemléli az eseményeket, amik körülötte zajlanak"* (2.23). Előfordult azonban, hogy a pálya melletti elköteleződés gyakornoki döntés eredményeképpen nem jött létre: *„Szerintem (…) jó pedagógus lesz, de még nem kötelezte el magát igazán mellette. … A tanítást szereti, élvezi, de még nem áll az első helyen […] Ő csak óraadóként dolgozik az iskolánkban, jövőre sem fogadta el a határozatlan idejű kinevezést, mert így függetlenebbnek érzi magát, nem kell 32 órát benn töltenie az iskolában […] nem érzett rá, hogy bár az iskolában a tanórákon egyedül vagyunk, de az iskola mégis valahol a csapatmunkáról szól. Nem tudta kihasználni az ebben rejlő lehetőségeket"* (2.41).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 390 2019. 11. 07. 17:32:02

3. Alulmotiváltság

„Úgy gondolom, hogy (…) nagyon sok mindent megtapasztalt az elmúlt hónapok során, de még nem látom, vagy csak időnként azt a lelkesedést, amit szeretnék látni a munkája során" (2.22).

„A sok helyszín között kicsit elvesztette a lendületét, nem találjuk meg egymást gyakorlatban és elméletben sem"; „nem látogatta a szülői megbeszéléseket, családlátogatáson nem vett részt" (2.23).

A gyakornokok alulmotiváltságáról három esetben számoltak be reflektív naplóikban a mentorok a program kezdetén, míg 44 mentor nem tapasztalta a jelenséget. Ez az arány a program befejezésére sem változott a mentorok megítélése szerint.

A személyes jellemzők mentén olykor az látszott, hogy az együttműködést, a fejlődést hátráltató tényezők együttesen voltak láthatóak egy-egy gyakornok működése során a fejlesztő program kezdetén. Jellemzően *a bevonhatóság hiányát, ellenállást, kételyeket, motiválatlanságot, szorongást, visszahúzódást* tapasztaltak e jelenség körében a mentorok. A kapcsolatteremtés nehézsége jelent meg a mentor reflexiójában: *„Az óramegbeszélés nehezen indult. A gyakornokom mindössze annyit mondott, hogy jó volt a ráhangoló játék, és nehézséget okozott a fegyelem fenntartása"* (2.9). A bevonhatóság nehézsége számos más, szintén nem szerencsés tényező mellett jelent meg, és a gyakornok szakmai tevékenységére is negatívan hatott. *„(…) a gyakornok-mentori program indulásakor külső kényszerként (intézményvezető pályáztatta) élte meg a részvételt, tele volt kételyekkel, bizonytalanságokkal, szorongással […] Az első hónapban nehezen tudtam motiválni, hozzáállását az »essünk túl rajta« mentalitás jellemezte, leadott munkái hiányosak, szétszórtak voltak, a határidőkkel is folyamatosan küzdött"* (2.14). A zárkózottság is akadálya lehetett a kapcsolatteremtésnek, így a fejlődésnek is: *„A gyakornok szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése az időmenedzselése és zárkózott személyisége miatt ütközik nehézségekbe"* (2.43).

Úgy tűnik, hogy ennek a problématerületnek a fennmaradása, vagy kulminálása más, egyéb problématerületek együttes jelenléte mellett zajlott, ezért a fejlesztő program befejezésekor sem látszott javulás. A nem önkéntes vállalás miatti ellenállás és a feladatok elől való meghátrálás jellemezte továbbra is a gyakornok működését: *„Igényli, es várja a segítséget, önmagát »gyengébb képességűnek« állítja be,… véleményem szerint nem ez a probléma, inkább igen gyenge a motivációs bázisa. Nem örömteli kihívásként, hanem kívülről jövő, kötelező feladatként éli meg a programban való részvételt"* (2.14). Az elköteleződés hiánya a visszahúzódó magatartás révén volt látható a jelenség mögött: *„Ha teheti, kevés időt tölt az iskolában, kevéssé vonható be a váratlan helyzetekbe, amikor*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 391 2019. 11. 07. 17:32:02

megérkezik, akkor is inkább visszahúzódik" (2.22). Olykor érzékelhető volt csekély pozitív elmozdulás is. A hivatástudat erősítésével, az intézményi integráció támogatásával igyekezett a mentor segítséget nyújtani, de munkáját nem tekinthette befejezettnek: *„Hivatástudata javult, bár az iskolai életben nem vett nagyon aktívan részt […] Érdekes volt együtt dolgozni vele, kihívásként éltem meg az ő integrálását az intézményünkbe, és úgy érzem, ez ügyben még azért maradt tennivalóm"* (2.43).

4. Ellenállás a változással szemben

„Számomra nehézséget okozott, hogy gyakornokom visszahúzódó volt, ötletei nem voltak" (2.9).

„Ebben a helyzetben inkább menekülő, mint probléma megoldó a magatartása. Nehezen tudott a helyzettel mit kezdeni és a foglalkozás utáni beszélgetés során ez a helyzet sajnos még fokozódott is, mint egyfajta ellenállást váltva ki belőle" (2.28).

A változással szemben való ellenállás jelenségét hat gyakornok működésénél tapasztalta a mentora a program kezdetén, míg ezt a mozzanatot 41 gyakornok esetében nem rögzítették a mentori reflektív naplók. A fejlesztő program befejezésekor ez a számadat enyhén növekedett: további egy, azaz már hét esetben észlelt a mentor a gyakornok működésében ellenállást a változással szemben, míg 40 gyakornoknál ez nem volt látható.

Olykor a reflexió korlátaival mutatott rokonságot a változással szembeni ellenállás jelensége, amennyiben a gyakornokok önreflektív tevékenységét *sérülékenységük, bizonytalan énképük* is akadályozta, de a *motiválatlanság, az újjal való találkozás nehézsége, bizalomhiány, elutasító attitűd* is a háttérben állhatott. A mentori segítségadás *a biztatásban, az eltökélt támogatásban, a javaslatok adása* mellett a *saját példa megosztásában* volt megragadható. A gyakornokok attitűdjeit, viszonyulásait az *ellenérzések, a hárítás, az elutasítás, az erőfeszítések hiánya* mentén, az újjal való találkozástól való *idegenkedésben*, egyáltalán: *a nyitottság hiányában* érzékelték a mentorok. A mentori tevékenység, az eltökélt támogatás néha sikerrel járt. *„A beszélgetéseink során viszonylag sűrűn említette a reflexiótól való idegenkedését, de a beszélgetések után a konklúzió az, hogy érdemes volt egy kicsit erőltetni a reflexív hangvételt"* (2.5). A bizonytalanság sem segítette a folyamatos fejlődést, a szorongás is hátráltató tényező volt. *„Valamikor úgy gondolja, hogy nem kell „felesleges"energiát fektetni az előkészítésbe. Ez nála változó, sokszor úgy érzi, hogy a rengeteg tervezés ellenére, nem sikerült jól az óra. Sok időt vesz el nála a megfelelő feladat kiválasztása. Nincsenek ötletei"* (2.7). A saját példa megosztásával is igyekeztek támogatni a mentorok: *„Folyamatosan*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 392 2019. 11. 07. 17:32:02

önelemzésre bíztatom, ami egy kicsit problémás, fájdalmas számára. Próbáltam saját nehézségeimen keresztül rávilágítani, hogy mennyit segíthet, ha nap mint nap leülünk és elemezzük magunkat és pedagógiai munkánkat" (2.11). Megjelent, hogy a gyakornok változással, változtatással szembeni ellenállás*át* kellett először, az érdemi munka megkezdése előtt legyőznie a mentornak. *„Tehát mielőtt bármilyen szakmai segítségadásba belekezdtem volna, a feladattal kapcsolatos ellenállását, ellenérzéseit kellett leépítenünk"* (2.13). *„Eleinte nehezen, némiképpen hárítva fogadta az általam építően tett javaslatokat, hiszen, mint mondta ezeket neki azelőtt még nem mondta senki"* (2.28). A mentori tevékenység nem csak a támogató attitűdök, hanem konkrét tevékenységek, a mentor oktatói modellje mentén is zajlott: *„Ha nehézségei adódnak a célok, feladatok, tevékenységek, vagy munkaformák meghatározásánál, ötleteket, javaslatokat adok, vagy szakirodalmat javaslok hozzá. Ezeket többé-kevésbé beépíti munkájába"* (2.13).

A fejlesztő program befejezésekor keletkezett mentori reflektív naplókban a gyakornoki *bizonytalanság, az újtól való félelem, a motiválatlanság, illetve az elköteleződés hiánya* voltak leginkább láthatóak a vizsgált jelenség mögött. A gyakornoki év befejezésére sem javuló jelenségek valószínűleg hosszabb bevezető szakaszt, mélyebb önismereti munkát, szupervíziót igényelnek. A jelenségekben olykor az újtól való szorongás látható. *„Fél az újtól, a változtatásoktól, sokszor a bevált módszereket alkalmazza"* (2.27). Az ellenállás oka néha nem volt felfedezhető, pusztán a jelenség vált láthatóvá: *„Véleményemet, segítő szándékú kritikámat mindig meghallgatta, elfogadta, de sosem tett erőfeszítéseket a változtatás, fejlődés érdekében"* (2.14). A szakmai munkát is akadályozó önbizalomhiány a program befejezésekor is fennállt: *„Saját magával sem teljesen elégedett, önbizalom hiánnyal küszködik, ami kihat a pedagógiai munkájára is"* (2.22). Előfordult, hogy a fejlesztés érdekében a mentor megosztotta tapasztalatát kollégáival is: *„Más pedagógus kolléga segítségét is kértem, de szintén azt a visszajelzést kaptam tőlük, hogy nem volt befogadó a gyakornokom"* (2.23). A fejlődéshez néha érzékenyítésre volt előzetesen szükség, amely a pedagógusi tevékenységek kontextus függőségét[1199] jelzi e körben is: *„Amiben még fejlődnie kellene az a nyitottság. Mások helyzetébe jobban bele kell tudja képzelni magát… Mivel ő biztonságos, jó anyagi körülmények között, szeretetben nőtt fel, ismeretlen számára a nehéz anyagi helyzetben élő, elhanyagolt és problémás hátterű diákok megértése"* (2.33).

[1199] Berliner: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 393 2019. 11. 07. 17:32:02

5. Nem kellő felkészültség

„nehezére esik a szakmai nyelvezetet használni, így vélhetően nehezen birkózik majd meg a gyakornoki vizsga elméleti részével" (2.14).

„Sokszor azt érzem, hogy megerőltető számára az előkészület, a tervezés. Arra hivatkozik, hogy nincsenek ötletei. Ez nem lehet kifogás, rengeteg az anyaghoz kapcsolódó, ötletes feladat található az interneten" (2.7).

A gyakornok nem kellő felkészültségét a fejlesztő program kezdetén 5 esetben rögzítette mentori reflektív napló, 42 esetben nem. A program befejezésére ez az arány nem változott.

A jelenségek széles skálája válhatott láthatóvá a nem kellő felkészültség kódkategóriájában a fejlesztő program kezdetén. A reflektív gyakorlat akadályaként azonosított megfelelő tudás hiánya[1200] mellett a váratlan helyzetek kezelésére való felkészületlenség, a személyes tudás hiányosságai, a gyakorlati tudás nem megfelelő volta is e kódkategóriában jelentkezhetett. A csekély számú említés közül azok kerültek be a példák közé, amelyekkel folyamatosan, huzamosabb ideig találkozott a mentor, így állandó figyelemmel kellett kísérnie azok korrigálását, és ezzel összefüggésben a jelenséget a gyakornok olyan jellemző vonásaként is értelmezhette, amely a változást hátráltató tényezőként is azonosíthatóvá vált.

Némelyik jelenség csak egy nagyobb, a gyakornok munkáját általánosan jellemző problémahalmaz részének bizonyult. Az ismeret és a motiváció hiánya vált láthatóvá e mozzanat körében: *„hiányosak az ismeretei az iskolai dokumentumokról, nem olvasta el őket"* (2.9). A felkészületlenség és a hárítás kihívás elé is állíthatta a mentort, olyan tevékenységre is sarkallta, amely távol állt habitusától és talán a mentori faladatok körétől is: *„A foglalkozást követő konzultáción verbális megnyilatkozásainak… jegyzőkönyvezésével szembesítettem az általam kifogásolt szóhasználatokkal (a gyerekek számára nem értelmezhető közhelyekkel, ítélkezéssel, kommunikációs gátakkal)"* (2.13). Előfordult, hogy a felkészültség hiányát a gyakornok szakmai tevékenységei során kellett pótolni: *„(…) nem írt még tanmenetet, foglalkozás tervet, így letöltött egyet javaslatok közül, amit igyekezett betartani"* (2.22). A felkészületlenség és az abból fakadó bizonytalanság a csoportban végzett pedagógiai tevékenységek során is megjelenhetett: *„Bizonytalanságot okoz számára, amikor nem abban a mederben folyik a napja, amint azt ő eltervezte, ebben a helyzetben kissé csapong, átadja a választás lehetőségét a gyerekeknek"* (2.28). A mentor – hagyományosan kísérő tevékenysége helyett – jelenléte és aktivitása fokozásával is igyekezett a segítő

[1200] Kimmel: A tanári reflexió korlátai, 35–50; Kovács: Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 394 2019. 11. 07. 17:32:02

munkát erőteljesebbé tenni: *„Azt gondolom, hogy erőteljesebben kell a jövőben az írásbeli munkáját segítenem, ha kell többször is újra tervezni, hiszen ez az egyik gyenge pontja hiába ellensúlyozza a megfelelő gyakorlati tevékenységgel”* (2.5).

A fejlesztő program befejezésekor már a gyakornoki minősítő vizsga időpontjának közeledése is sürgetővé tette a változás bekövetkeztét, melyet a mentorok – olykor nyomasztóan – is érzékeltek. Az ehelyütt jelzett problémák olyan jellegűek, amelyek korrigálására az eltelt időnél többet láttak szükségesnek a mentorok. A lelki támogatás szükségessége, a gyakornok tűrőképességének fokozása a program befejezése idején ismét előtérbe került. *„Emberileg eléggé nehezen viseli a magatartási problémákat, hangulatát nagyon megterhelik az ilyen helyzetek. A következőkben erősödnie kell lelkileg abban, hogy helyén kezelje ezeket a »másságokat«”* (2.2). A program befejezésére a tervezés, előkészülés problémái ismét előtérbe kerültek, némi javulás mellett. *„Tervezőmunkája kissé felületes, de elfogadja a segítő szándékú kritikát es igyekszik beépíteni azokat tervezetébe több-kevesebb sikerrel”* (2.14).

6. Kapcsolati problémák, személyközi feszültségek

„Úgy látom, hogy a megbeszéléseink valahol elvesztek köztünk, nem épültek be (…) nevelői tevékenységébe. Sajnos nem tudtam úgy hatni rá, ahogy szeretnék!” (2.23).

Mentor és gyakornok között fennálló kapcsolati problémát a mentori reflektív naplók hat esetben rögzítettek a program kezdetén, míg ez az arány a program befejezésére csekély mértékben romlott. Ekkor hét mentori naplóban utalt a mentor a gyakornokával meglévő kapcsolati problémára, míg 40 esetben ez a jelenség nem volt tapasztalható.

A fejlesztő program kezdetén a mentori segítség igénybevételének zavaró hiánya mellett, egy esetben a korábbi jó kapcsolat is a feszültség forrásává vált. Ennek következtében a hiányosságok megfogalmazásának nehézségét a mentori munkát akadályozó tényezőként említette a mentor. Utóbbi nyomán vált láthatóvá a szerepek konfúziója, az egyszerre több szerep betöltéséből adódó zavar jelensége. *„(…)-val előzetesen egy tagintézményben dolgoztunk, így jó ismeretségből, szoros munkakapcsolatból indult mentor-gyakornoki együttműködésünk. Ez éppen annyira nehezíti, mint segíti a munkánkat, hiszen akarva-akaratlanul szeretnék sokat segíteni neki, de a foglalkozásában tapasztalat eseteges hiányosságokat sokszor nehezemre esik megfogalmazni”* (2.28). Ehhez hasonlóan, a főnök-beosztotti viszonyból eredő szerepkonfúzió is kapcsolati problémákhoz vezetett néhány alkalommal. *„Kapcsolatunk jó bizalmon alapul, de sajnos inkább főnökbeosztott viszonynak érzem, mintsem mentor-gyakornokinak. Ennek az az*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 395 2019. 11. 07. 17:32:02

oka, hogy munkaközösség vezetőjeként bizonyos dolgokat határidőre számon kell, hogy kérjek tőle és legnagyobb sajnálatomra határidőkben nem igazán megbízható […] Konfliktusunk a fentiekből is adódóan többször volt" (2.43).

A nem szakos mentorokkal való viszonyban olykor láthatóvá vált a mentor szaktudásával szembeni gyakornoki bizalmatlanság, de a mentor-gyakornok kapcsolat önkéntességének hiánya is feszültségek forrása lehetett. *„A kezdeti bizalmatlan légkör lassan olvadozni kezd, habár egy-egy javaslatomnál még mindig felmerül benne a kételkedés: valóban úgy kell-e csinálni, ahogy javasolom"* (2.31). *„Sajnos korábbi tanácsaimat nem nagyon hallgatja meg… (az) eredetileg megbízott mentor a tanév folyamán… munkahelyet változtatott. Engem ért a szerencse, hogy igazgatói utasításra helyettesítsem a kolleginát"* (2.32). A mentor mellőzöttségének érzése önállóan is probléma forrásává válhatott: *„Jó lett volna, ha bevon a foglalkozások megtervezésébe, mert akkor néhány hibát kiküszöböltünk volna. Becsülendő, hogy önállóságra törekszik, de a pedagógussá válás folyamata a gyakorlati tevékenységben teljesedhet ki… fontos, hogy sokat tapasztaljon és éljen a lehetőségekkel, bátran forduljon kollégáihoz, érezze, attól nem esik csorba a tekintélyén"* (2.19).

A kapcsolati feszültségek oka a fejlesztő program befejezésekor egy esetben a mentor gyakornok fejlődésében betöltött felelősségének tisztázatlansága volt, mely a mentor szakmai megítélését is befolyásolta a feljebbvalói részéről. *„Mentori létemhez kapcsolódó negatív érzelmeim forrása az is, hogy az óvodai körzetünk intézményvezetője folyamatosan engem hibáztatott (…) sikertelenségeiért"* (2.14). Feszültséget okozhatott és így a gyakornok fejlődésére is hatást gyakorolhatott a mentornak a támogatás folyamatában megélt kudarcélménye, mely elsősorban az eredmények elmaradásában vált láthatóvá. *„A munkalégkörünk nyílt volt, de kicsit egyoldalú. Én igyekeztem, de Ő inkább passzív volt, sodródott az árral. Szakmai kommunikációnkat a sok magyarázat jellemezte, inkább a bizonytalanság volt a jellemző (…) részéről. Nagyobb konfliktusaink nem voltak, csak bennem volt és van némi frusztráció, mert nem tudtam olyan sikerekhez juttatni, amilyeneket kívántam számára"* (2.22). A mentornak a gyakornok részéről észlelt mellőzöttsége, az önkéntesség hiányának feldolgozatlansága is nehezítette a kapcsolattartást, valamint kapcsolati problémát okozhattak a gyakornok munkavégzésének olyan általános jellemzői is, melyeket a mentor nem tudott tolerálni. *„A kötelező látogatásokon kívül kapcsolatunk a minimális szintre korlátozódik, valahogy ez a kapcsolt elsikkadt és csak a kötelező jelleg van benne […] A közös munka döcögősen indult, hiszen a pályázatban résztvevőket kötelezték a részvételre"* (2.31). A gyakornok önreflektív magatartása – ha a problémát nem is oldotta meg – a kapcsolat fenntartásában segített, míg a többi esetben a probléma megoldása nem volt sikeres, a kapcsolati nehézséget

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 396 2019. 11. 07. 17:32:02

nem tudták a felek kezelni. Előfordult, hogy a probléma eszkalálódása a fejlődés akadályozójává vált: *„…a javítandó, fejlesztendő területek megvitatása valóban vitába torkollik néha, s ilyenkor ő a vezetőjével beszéli meg az általam felvetett kérdéses helyzetet. Ezekről a helyzetekről én utólag értesültem…”* (2.23).

A kutatási kérdésre adott válasz, a hipotézis igazolásához vagy elvetéséhez:

H2.3. A mentorok szerint a gyakornokok esetében személyes jellemzők, a gyakornok elégtelen szakmai tudása és személyközi feszültségek hátráltatják a változás folyamatát.

A hipotézis részben igazolódott. A mentorok reflektív naplói szerint **leggyakrabban valóban a személyes jellemzők, a gyakornokok alacsony vagy negatív önértékelése, a teljesítménnyel kapcsolatos szorongása hátráltatta a változás folyamatát.** Ez az arány a program kezdetén viszonylag magas volt, míg a program befejezésére kevesebb, mint felére csökkent. **A gyakornokok szakmai felkészültségének elégtelenségét kis mértékben említették a mentorok, ennél kissé nagyobb arányban az elégtelen szakmai kapcsolatot és a gyakornok ellenállását a változással szemben.**

Érdekes, hogy 6 kategóriából egy esetén mutattak javulást a fejlesztő program befejezésére a számadatok (negatív gyakornoki önértékelés), két kódkategóriánál nem történt változás, három problématerület esetén azonban csekély mértékű romlás volt tapasztalható. A jelenség csökkentésében a mentor oktatói szerepe mellett a reflektív szemlélet és gyakorlat, a támogatásban a fejlődésmodell alkalmazása, illetve ezek mentén a gyakornokok kompetens mivoltának erősödése játszhat fontos szerepet, melyeket az 1-es kérdéscsoport vizsgálata a szakmai és személyes támogatás, valamint a hivatástudat erősödése területén igazolt.

3.2.4.2.4. A 2. kérdéscsoport 4. kutatási kérdése vizsgálatának eredményei

Kutatási kérdés és hipotézis a gyakornokok reflektív naplókban a változás folyamatát hátráltató mentori attitűdök megjelenése mentén:

K2.4. A gyakornokok szerint mely mentori magatartás, attitűd hátráltatja a változás folyamatát?
H2.4. A gyakornokok szerint a személyes kapcsolat fenntartásában, a támogató szerep megvalósításában lévő problémák hátráltatják a változás folyamatát, valamint ha a mentor nem tud modellé és jelentős másik személlyé válni.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 397 2019. 11. 07. 17:32:02

A gyakornokok reflektív naplóiban a változás folyamatát hátráltató mentori attitűdök:

1. Kapcsolati problémák, személyközi feszültségek
„A konfliktust nem tudtuk kezelni, ezért ennek a lezárása a következő tanév feladata lesz" (1.35).

A fejlesztő program kezdetén nem számolt be egy gyakornok sem a mentorával meglévő kapcsolati problémákról, személyközi feszültségekről. A program befejezésére a kapcsolati problémákat érzékelő gyakornokok száma öt főre emelkedett, míg ezen a területen problémákat nem érzékelő gyakornokok 42-en voltak. A problémákról beszámoló gyakornokok valamennyien középiskolai tanárok.

A kapcsolati problémák több, más nehézség *együttes és olykor kölcsönös* jelenlétét jelezték a fejlesztő program befejezésekor, amelyek részben már a mentori reflektív naplókban is szerepeltek. Ezek: *az önkéntesség hiánya, az elégtelen támogatás, az, hogy a mentor nem tudott mintává válni, illetve hogy a gyakornok működését a mentor nem tudta tolerálni*. Utóbbi esetben a gyakornok önreflektív működése sokat enyhített a problémával való megküzdés nehézségein, de leginkább a kapcsolat fenntartásában. *„…még nagyon sokat kell javulnom, hiszen sok feszültséget szült mind bennem, mind kettőnk között szétszórtságom"* (1.43). A kapcsolat kudarcossága már a program kezdeténél is előre látható volt, és nem sikerült azt kezelni a program során sem. *„…kissé mostohán kezelt minket. A mentorom teljes támogatása nélkül is sikerült boldogulnom. Kudarcként élem meg a mentorommal való együttműködés negatív végkicsengését, melynek úgy érzem, hogy nem én vagyok az oka. Minden igyekezetem ellenére sajnos nem sikerült pozitív együttműködést kialakítanunk"* (1.31). *„Bizalmamat viszont sajnos teljesen elveszítette"* (1.32).

2. Elégtelen támogatás
A gyakornokok közül ketten jelezték a fejlesztő program kezdetén a mentori támogatás elégtelenségét, 45 gyakornok nem számolt be a jelenségről. A program befejezésekor az elégtelen támogatást tapasztaló gyakornokok száma hét főre emelkedett, míg 40 gyakornok nem érzékelt ilyen problémát.

A támogatás elégtelenségét okozó tényezőként mindkét gyakornok a szakazonosság hiányát jelezte a program kezdetén, amely azt is jelenti, hogy a nehézség nem a mentor támogatási szándékának hiányára, hanem elsődlegesen szervezési okokra volt visszavezethető. A szaktárgy tanításával kapcsolatos kérdések maradtak megválaszolatlanul mindkét esetben. *„Ettől függetlenül az eddigi tapasztalataim alapján úgy gondolom, még hatékonyabb lehetne a közös munka*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 398 2019. 11. 07. 17:32:02

egy azonos tantárgyat tanító mentorral, aki a szakmódszertani bizonytalanságaimat, speciális tantárgyi kérdéseimet is megválaszolná, értékelné" (1.24). *„Véleményem szerint az lenne az ideális, ha a mentornak és a gyakornoknak ugyanaz lenne a szakja, ami a mi esetünkben nem áll fenn, mentorom nem (…) tanár, így bizonyos szakmai kérdésekben nem tudok hozzá fordulni segítségért. Nagyon sok pedagógiai kérdés viszont nem szak függő"* (1.36).

A támogatás elégtelenségét a fejlesztő program befejezésekor egyfelől a nem orvosolt probléma további megoldatlansága, az alternatív megoldások hiánya (szakosság kérdése, nem önkéntes kapcsolat, támogatás) jelentette. Más részről a mentorok növekvő elfoglaltságai, illetve a (kettőnél) több gyakornok jelenléte egy mentori kapcsolatban, valamint a vezetői feladatok ellátása miatt a támogatás gyakoriságának, intenzitásának csökkenését, elégtelenség érzést jelentett a gyakornokok számára. E jelenség az *elhanyagoltság, a szorongás, a csalódottság érzését* keltette bennük, amelyet ugyan utóbb részben már a növekvő önállóság jelenségeként is értelmeztek. Ezeket a mozzanatokat azonban a kódoláskor e kategóriában is jelöltem. *„mentorommal sokkal kevesebbszer tudtam konzultálni, mint azelőtt. Eddig minden apró szakmai dolgot megbeszéltünk, véleményeztünk, foglalkozás centrikusan átgondoltunk, tapasztalati példákkal egészítettük ki. Jobb esetben mára már csak a feltöltési és egyéb határidőket egyeztetjük (rendszerint azt is e-mailen keresztül), ezen kívül mindent önállóan kell kiviteleznünk"* (1.21). Hátráltató tényezőként megjelent egy alkalommal a mentor tájékozatlansága is. *„Az is előfordult, hogy helytelen tanáccsal látott el"* (1.32).

3. A visszajelzések problémái

Nem jeleztek a mentori visszajelzésekkel kapcsolatban problémát a gyakornokok a fejlesztő program kezdetén, míg annak befejezésekor öt gyakornok reflektív naplójában volt látható ennek a jelenségnek a leírása. 42 gyakornok nem számolt be erről a mozzanatról.

A gyakornok munkájának szakmai megítélése, a gyakornoki minősítő vizsga sürgető feladatai hozták felszínre a mentori visszajelzések problémáit. E jelenség nem önállóan, hanem számos más nehézség együttes előfordulása mellett volt látható. *„Igazából talán azt az egyet nem tudtam meg, hogy ő alkalmasnak tart-e a pályára, mert határozottan és nyíltan soha nem beszélt erről"* (1.23). A kapcsolat és a mentori tevékenység formálissá válása is a mentori visszajelzések problémáit jelezte. *„Összességében semmiben nem segített, mindig csak azt várta, hogy elküldjük neki a feltöltendő anyagokat… csak a feltöltési határidőkre koncentrált, ezért hangsúlyozta, hogy mikorra kell elküldenünk neki az anyagunkat"* (1.36).

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 399 2019. 11. 07. 17:32:02

4. A kapcsolat nem önkéntes vállalás

A gyakornokok reflektív naplóinak egyikében sem jelent meg a fejlesztő program kezdetén, hogy kapcsolatuk a mentorral ne önkéntes vállaláson alapult volna, ebből következően ez nem jelentett problémát a felek számára. A fejlesztő program befejezésekor az ezen a területen nehézséget tapasztalók száma három főre emelkedett, míg 44 gyakornok továbbra sem jelzett a területhez kapcsolódó kellemetlen tapasztalatot.

A kapcsolat nem önkéntes vállalása több helyen előfordult, mint ahányszor a résztvevők nehézségként jelezték, hogy a mozzanat a közös munka akadályozó tényezőjévé lépett elő. Nem mindenütt történt ugyanis meg, hogy ezt a helyzetet nem tudták a résztvevők adaptív módon kezelni. A jelenség ehelyütt is inkább mint egy nagyobb problémahalmaz egyik mozzanata artikulálódott. A gyakornokok visszajelzéseiben az is látható, hogy észrevételeik okának feltárása a tényszerűség mellett feltételezéseken, tulajdonításon alapul (ezt jelzi a módosítószó is a beszámolókban). Ennek oka talán a feltárás, megbeszélés hiánya, vagy a megértés elősegítésének elmaradása lehetett, és ez eredményezte az együttműködés kudarcát. *„Az új mentor sajnos nem lelkesedett a feladatért. Talán ennek is köszönhető, hogy kissé mostohán kezelt minket”* (1.31). *„…mentorunk számára ez egy kényszer volt a kezdetektől fogva”* (1.32). Érdekes, hogy a jelenség olykor csak a gyakornok naplójában és olvasatában jelent meg, számos más probléma (*elégtelen támogatás, nézetkülönbségek*) mellett. *„Év elején hangot adtam annak, hogy jobban örülnék a saját szakommal azonos szakú mentornak, ő ezen teljesen megsértődött es úgy gondolom ez rányomta bélyeget viszonyunkra. Valószínűleg nem értette, hogy miért ne lehetne ő jó mentorom”* (1.3)

5. A mentor nem minta, nem tud modellé válni

Azt, hogy a mentor ne lett volna a gyakornok számára minta, a fejlesztő program kezdetén egy gyakornok sem említette reflektív naplójában. Öt gyakornok azonban a program befejezésekor úgy ítélte meg, hogy a program során mentora nem vált mintává a számára, míg 42-en erről továbbra sem számoltak be. A mentorok ezekben az esetekben nem közvetítettek olyan koherens magatartást, melyek segítségével a gyakornokok számára szerepmodellé[1201], referenciaszeméllyé, jelentős másikká válhattak volna[1202], így mint közvetítő (mediátor), beavatást végző személy sem jelenhettek meg a gyakornoki identitásmódosulás során[1203].

[1201] Fűzi: A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek, 38–56.
[1202] Hoekstra – Korthagen: Teacher Learning in a Context, 76–92.
[1203] Mészáros: Beavatás, liminialitás és struktúra, 202–209; Mészáros: *Szubkultúrák és iskolai nevelés.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 400 2019. 11. 07. 17:32:02

Az, hogy a mentor nem tudott a program során mintává válni, a kapcsolati tényezőkben fennálló egyéb problémák mellett olykor az eltérő nevelési nézetekből is fakadt, melyek miatt a gyakornok nem tekintette a mentorát szereptanulási mintának, nem tudta beemelni identitáselemei közé a mentori magatartás, viszonyulások, értékek egyes elemeit. A fejlesztő program végére a kapcsolatokban egy esetben sem következett be pozitív változás, elképzelhető az is, hogy a program befejeződése is akadályává vált ennek a folyamatnak. A mentor elfogulatlanságának, a gyakornok elfogadásának hiánya is hátráltatta mintává válását. *„A mentorom az önismeretemet negatív irányba próbálta elmozdítani… amikor próbáltam megbeszélni vele, akkor mindent elhárított magáról"* (1.31). Az eltérő nevelési nézetek is korlátozhatták azt, hogy a mentor mintává válhasson, de a kapcsolat egyéb tényezőire is negatívan hatott a nézetek elérő volta (*bizalom, elfogadás, egyetértés, együttműködés*). Úgy tűnik, hogy az azonos, vagy hasonló nézetek jelentős szerepet töltöttek be abban, hogy a mentor mintává válhasson, referenciaszemély lehessen, ezáltal elősegítse a gyakornoki azonosulást a mintával. A meg nem értés továbbá a kapcsolat rovására is mehetett. *„A mentorom sokszor jelzi számomra, hogy nem lenne szabad ennyire közel engedni magamhoz ezeket a gyerekeket, de én teljesen más mentalitású ember vagyok, mint ő. Meghallgatom ezzel kapcsolatban a tanácsait, de nem érzem azt, hogy meg is kellene fogadnom őket"* (1.30). *„A tanév második felében viszont sajnos kiderült, hogy (…) más pedagógiai elveket vallunk, és nem tudtunk együtt dolgozni. Nem fogadta el, hogy sokkal közvetlenebb vagyok a diákokkal, számomra pedig nehezen alkalmazható volt az ő módszere az oktató-nevelői munkában. Tisztelem a tudását, becsülöm az általa elért eredményeket, de számomra nem járható a tekintélyelvű oktató-nevelő munka a személyiségem és a stílusom miatt"* (1.35). Az inkongruens magatartás is akadályává vált a modellé válásnak. *„(…) tanárkent célom a gyerekek egészséges életmódra nevelése…* [a mentor magatartását] *nem tudom összeegyeztetni, nem tudok rá felnézni, nem neveznem példamutatónak"* (1.36)

A kutatási kérdésre adott válasz, a hipotézis igazolásához vagy elvetéséhez:

H2.4. A gyakornokok szerint a személyes kapcsolat fenntartásában, a támogató szerep megvalósításában lévő problémák hátráltatják a változás folyamatát, valamint ha a mentor nem tud modellé és jelentős másik személlyé válni.

A hipotézis nem igazolódott. A gyakornoki reflektív naplókban minden probléma igen kis arányban, alig kimutatható százalékban szerepelt. Nem mutatkozott nagyobb arányban, tehát nem bizonyult jelentősebbnek a kapcsolati

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 401 2019. 11. 07. 17:32:02

problémák megnevezésének aránya a többi, a változás folyamatát hátráltató mentori magatartás, attitűd, lélekállapot mellett. Ugyanilyen, valójában csekély jelentőséggel ábrázolódott az a probléma is, hogy a mentor nem tudott mintává válni, a gyakornok elégtelennek ítélte meg a mentor támogatását, vagy a mentori visszajelzéseket.

A problémák artikulálása ugyanakkor részben összefügg más problémák kifejezésével. Az például, hogy a kapcsolat nem önkéntes vállalás volt, akkor jelentkezett problémaként, ha a mentori magatartás egyéb jellemzői is elégtelennek bizonyultak a fejlesztő program során. A kapcsolat romlásával merült fel továbbá az a mozzanat is, hogy a mentor nem tudott modellé válni. Vagyis úgy tűnik, hogy az érzelmi tényező erőteljesen befolyásolta az egyéb problémák felmerülését, artikulálódását. Fontos tapasztalat, hogy mindegyik területen csekély mértékben ugyan, de rosszabbodás volt tapasztalható a fejlesztő program során. Ennek fő oka az lehetett, hogy – két eset kivételével – egyáltalán nem tapasztaltak a gyakornokok a változást hátráltató problémát a program kezdetén, míg a hónapokig tartó közös munka felszínre hozhatta e jelenségeket.

3.3. Összefoglalás a kutatási kérdések megválaszolásáról

1. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megjelenése az átmenetben?

Az elemzés egyértelműen kimutatta, hogy – a tapasztalt sikerek mellett – a gyakornokok működésében **egymástól jól elkülöníthetően jelentek meg a problémát okozó szakmai tevékenységek**, **mintázatuk** a problematikus tevékenységek vizsgálatakor világosan **kirajzolódott**. A tevékenységeket kísérő érzelmek, attitűdök, a kezdeti bizonytalanságérzés jelenségei mentén árnyaltabb kép alakult ki, de a jelenségek mindegyike szintén jól elkülöníthetően kimutatható volt.

A fejlesztő program során a mentorok és a gyakornokok viszonyát első sorban érzelmekkel átszőtt, személyes jellegű és intenzív kapcsolat jellemezte. Az egyenrangúságra törekvés a mentor-gyakornok kapcsolatban a mentorok reflektív naplóiban jelent meg nagyobb arányban.

A mentori kapcsolat jelenlétében a gyakornokok a fejlesztő program kezdetén sem érzékeltek laza kapcsolatot az intézménnyel. A reflektív naplók említéseiben **megjelentek a szakmai kapcsolatok** is, valamint már a program elején tapasztalható volt a **folyamatos beilleszkedés** jelenségének érzékelése is. Csekélyebb mértékű említést a személyes kapcsolatokban és a szakmai környezetbe való beilleszkedés, integráció területén tudott a statisztikai elemzés kimutatni.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 402 2019. 11. 07. 17:32:03

A hivatástudat attribútumai a gyakornokoknál jellemzően nem a bizonytalan hivatástudat, hanem a hivatástudat növekvő mértéke mentén voltak jelen a program kezdetén. Leginkább valóban a szakmai kompetenciák, illetve ennél kisebb mértékben a hivatástudat, **küldetés** szintjén **következett be pozitív változás. A** gyakornokok **önmagukról alkotott megítélésében igen jelentős szerepe volt a mentorok véleményének**, jelzéseinek is. **A hivatástudat fejlődését a „képessé válás" megtapasztalása mellett a mentori példaadás is támogatta**.

2. Mi jellemzi az átmenetben való mentori támogatás attitűdelemeit a támogatás személyes dimenziója mentén?

A résztvevő mentorok visszajelzései szerint az átmenetben zajló mentori támogatásra a fejlődésmodell attribútumai, a **támogató szerephez köthető attitűdök**, mentori magatartás, lélekállapotok voltak a program kezdete, első fele során a legjellemzőbbek. A program befejeződésére azonban **már a reflektív modell dominanciája** mutatkozott meg. A program kezdetén továbbá a gyakornokmodell is jelentős arányban volt érzékelhető, hiszen a gyakornokok intézményi beágyazódásának támogatása e modell alkalmazásával teljesülhetett a leginkább. Az oktatói szerep betöltését a mentorok alapfeladatainak ellátása tette szükségessé.

A gyakornoki reflektív naplókban szintén a mentori *fejlődésmodell* **érzékelése** jelent meg nagyobb arányban, de *a gyakornokok* nem csak a program kezdetén, hanem annak befejezésekor *dominánsan* **érzékelték** *az alapvető emberi szükségleteket kielégítő kapcsolati elemekre építkező modell jelenlétét.* A gyakornokok tehát a mentorok munkájában a segítő szerephez köthető attitűdöket, kapcsolati elemeket, lélekállapotot, folyamatokat tapasztalták meg legmarkánsabban a fejlesztő program során, melyek *az átmenet elbizonytalanító időszakában képesek megteremteni az identitásfejlődéshez szükséges biztonság, elérhetőség, támogatottság érzését.* A gyakornokok naplói szerint a *reflektív modell* kisebb arányban ugyan, de szintén *jelentős* szerepet kapott a mentori munkában. Az oktatói szerep hangsúlyos megjelenését ez esetben is a program sajátosságai tették indokolttá.

A mentorok reflektív naplóiban a változást nehezítő gyakornoki magatartás, viszonyulások, attitűdök, lélekállapotok közül valóban legmarkánsabban a személyes jellemzők: a gyakornokok *negatív vagy alacsony önértékelése, szorongása* hátráltatta a változás folyamatát – a jelenségek a reflektív működés akadályai is. E probléma a program második felében már nem jelent meg olyan markánsan, mint kezdetben. Az elégtelen szakmai kapcsolatok és a gyakornoki ellenállás a változással szemben szintén problémát jelentett a mentorok szerint.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 403 2019. 11. 07. 17:32:03

A gyakornokok reflektív naplóiban nem jelentek meg jelentős mértékben a mentorok változást hátráltató attitűdjei, magatartása. Nehézséget a kapcsolat problémák jelentettek, az, hogy *a mentor nem tudott mintává válni,* vagy elégtelennek bizonyult a mentori támogatás. Úgy tűnik, hogy kevés probléma fordult elő önállóan, jellemzőbb volt a *több, egyéb probléma együttes* jelentkezése.

A **támogató elemek** a *fejlődésmodell* mentori megvalósítása mellett láthatóak voltak továbbá az 1.2. és 3.2. es kutatási kérdésben a mentorálás egyik legfontosabb elemeként, a személyes kapcsolatban levés kódkategóriájaként elemzett *„személyes kapcsolat, érzelmekkel átszőtt viszony"* kategóriájában is. Illetve megmutatkoztak a mentor hangsúlyosan *megerősítő, visszajelző* szerepében, melyet az 1.4. és 3.4.-es kutatási kérdés vizsgált a gyakornoki elköteleződés, hivatástudat alakulásában. (Utóbbi jelenségnél ezt az elemet jelöltem a 2-es kóddal.) A mentor megerősítő szerepe kapcsolódik a mentor *mintává válásához* (2.1. és 2.2. kérdés), annak *hivatástudatot erősítő* mivoltához.) Az e körben látható kapcsolati elemek, mentori attitűdök, lélekállapotok, folyamatok *jó hatással voltak* a mentor-gyakornoki kapcsolatot és a személyes teljesítményt (1.1. és 3.1.-es kérdés) leginkább negatívan befolyásoló személyes jellemzők, a *bizonytalanságérzés pozitív* változására, a gyakornokok alacsony vagy negatív önértékelésére is, melyet részleteiben a 2.3. kérdés vizsgált. A *pozitív kapcsolati elemek* jellemezték tehát javarészben a fejlesztő program során a mentor-gyakornok viszonyban a valódi *„kapcsolatban levés" megtartó* és *elkötelező* mivoltát, mely a mentori támogatás egyik legfontosabb elemének bizonyult, és amely – jól érzékelhető módon – a gyakornokok *más területeken való megerősödéséhez* is hozzájárult.

Ezek az attitűdök, kapcsolati elemek láthatóan megteremtik a *biztonságot* a változás elbizonytalanító hatása során, mely a koherenciaérzet feltétele, és így *lehetővé teszik az identitás fejlődését,* de segítenek létrehozni a *kölcsönös fejlődés* közegét is. Ugyanakkor kielégítik azokat az *interperszonális emberi szükségleteket* is, melyek a *személyes kapcsolatok iránti fokozott igény* teljesítésével általában is megfelelnek a *saját identitással kapcsolatos jelképes emberi szükségleteknek*[1204]. Másképp, és némiképp leegyszerűsítően fogalmazva: *a szociális megerősítések* – az eredetileg másodlagos megerősítő ingerek – *mint alapvető emberi szükségletek*[1205] *tudatos alkalmazása segíthet megteremteni azt a miliőt, amelyben* – ugyanezekkel az attitűdökkel, megerősítésekkel – *olyan alapvető emberi, szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek elégülnek ki, amely* révén *létrejöhet az átmenet bizonytalanságában a koherenciaérzethez szükséges biztonság, végső soron az identitás alakulását* támogató közeg.

[1204] Buda: *Empátia.*

[1205] Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): Általános pszichológia, Budapest, Osiris, 2007.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 404 2019. 11. 07. 17:32:03

A megerősítések, az alapvető emberi *interperszonális szükségletek mentori kielégítése hozza létre egyrészt azt a tapasztalatot, hogy van támogatás,* másrészt azzal, hogy mentor és gyakornok valódi kapcsolatban vannak egymással, *kialakul a tapasztalat, hogy ebben a kapcsolatban a támogatás, ha szükséges, elérhető. E kapcsolatban továbbá a megfelelő attitűdök működése a változás záloga: az elfogadás és az elismerés légköre teszi ugyanis lehetővé a fejlődést, a tapasztalatokra való nyitottságot, az erőforrások, az értékelő folyamatok működtetését, amely az énkép szerves része*[1206],[1207].

3. Milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása az átmenetben?

Mind a problémát okozó *szakmai tevékenységekben,* mind a *kezdeti bizonytalanságérzés* mentén statisztikailag kimutatható volt a *fejlődés* a fejlesztő program befejezésekor.

A mentorok és a gyakornokok *viszonyát* első sorban az érzelmekkel átszőtt, személyes jelleg és az intenzív kapcsolat jellemezte a fejlesztő program során. A személyes és kölcsönös viszony személyessége kis mértékben csökkent, intenzitása azonban fokozódott a fejlesztő program befejezéséig. Megjelent a résztvevők között a barátság érzése, és kifejezésre jutott a szakmai kapcsolat folytatásának igénye is. Jellemzően a mentorok naplóiban mutatkozott erőteljesebben a kölcsönösség és az egyenrangú kapcsolat kialakítására törekvés jelensége – csekély mértékű fejlődés mellett – mind a program kezdetén, mind annak befejezésekor.

Az *intézményi környezetben* meglévő *személyes kapcsolatok* említése emelkedett a program során, számottevőbben a gyakornokok reflektív naplóiban. A szakmai környezetbe való beilleszkedés, integráció területén is érzékelhető volt a hipotézis igazolódása, nagyobb mértékben a mentorok említéseiben. Az *intézményi támogatás, beilleszkedés szervezésében, fenntartásában – a lehetőségek biztosításával – a mentoroknak kulcsszerepe volt.* Láthatóvá vált, hogy az intézményi keretek is a személyes tényezők[1208] mentén válnak érzékelhetővé, és a befogadásban a személyes szféra, az interperszonális kapcsolatok jelentősége meglehetősen nagy.

[1206] Mearns – Thorne: *A személyközpontú pszichoterápia.*

[1207] Az elfogadás légkörének megteremtése mint a fejlődés feltétele nem új fogalom a pedagógiában: lásd pl. Bartha Éva – Gaskó Krisztina – Golnhofer Erzsébet – Hegedűs Judit: *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?,* Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011.). Ehelyütt mint az identitás fejlődéséhez szükséges támogató közeg egyik eleme, a személyes kapcsolatban levés megtartó erejének attitűdje, valamit a tapasztalatok alapján megfogalmazott és tanulható más segítő attitűdök tették szükségessé újra-hangsúlyozását.

[1208] Buda: *Empátia.*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 405 2019. 11. 07. 17:32:03

A gyakornokok *hivatáshoz való viszonyában* a fejlesztő program befejezésekor a kialakult hivatástudatra jellemző említések jelentek meg a pszichikus képződmények minden elemében. Legmarkánsabban a kompetenciák szintjén vált láthatóvá a kialakult gyakornoki hivatástudat, különösen a mentori jelzések szerint. A mentorok reflektív naplóiban a kompetenciák szintje mellett a küldetésén volt magas az említések aránya. Jól látszik, hogy a magukat *kompetensnek érzékelő, a környezettől ezzel a megítéléssel egybevágó* mentori visszajelzéseket kapó (és ezeket érzékelni tudó) gyakornokok a fejlesztő program befejezésére a tevékenységeik ellátására képes mivoltuk mellett hivatástudatukban is erősödtek, növekedett elköteleződésük, elhivatottság-érzésük, azaz *megjelent a pedagógus pályával kapcsolatos elhivatottság, az elköteleződés. A mentor szerepe a megerősítő visszajelzések adásában nagy jelentőségű. Kulcsszerepük van ezért az elköteleződés alakításában is azzal, hogy az egyéni bánásmóddal erős érzelmi kapcsolatokat alakítanak ki, hitelességükkel, kongruens magatartásukkal pedig elérhetik, hogy könnyű legyen velük azonosulni*[1209].

A harmadik kutatási kérdéshez tartozó összegző kérdés a K3.5. számmal jelent meg: *Melyek a gyakornoki identitásmódosulás ismérvei?* A kérdés hipotézise (H3.5.) szerint a négy dimenzió jelenléte (a szakmai tevékenységek feletti kontroll, a mentor és gyakornok kiegyensúlyozódó, kollegiális kapcsolata, az intézményi beágyazódás, valamint a hivatástudat fejlődése) együttesen jellemzi a gyakornokok identitásmódosulását. Az identitásmódosulás sikeressége a fenti ismérvek mindegyike eredményes teljesülésének függvénye. Aki a folyamatot sikeresen bejárja, annál eredményesebb az identitásmódosulás.

Mivel a gyakornoki identitásmódosulás ismérveit összegző kérdéshez nem kapcsolódott külön kutatás, ezért a kérdés megválaszolásához minden alkérdésnek az összegző kérdés ismérveit kutató elemére egyenként utaltam. (Kiegészítés a gyakornoki identitásmódosulás kérdéséhez.) A kutatási kérdésre adott válasz tehát e külön keretben megjelent elemek összegzése.

A gyakornoki identitásmódosulás ismérvei között valóban az egyik legfontosabb elem *a gyakornokok szakmai tevékenységei feletti kontroll növekvő* érzése, ezzel együtt *a kezdeti bizonytalanságérzés csökkenése,* és ennek hatására a *hivatástudat növekedése. A mentor-gyakornoki kapcsolat* kiegyensúlyozódása helyett azonban annak *elmélyülése* és *folytatás*ának *igénye* volt tapasztalható, valamit az, hogy az oktatói szerep betöltése mellett *a pozitív kapcsolati elemek* is csökkenteni tudták a gyakornokoknak a szakmai feladataik teljesítésében tapasztalt bizonytalanságérzését, negatív önértékelésüket, mely szintén a hivatástudat erősödését eredményezte.

[1209] Uo.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 406 2019. 11. 07. 17:32:03

Az *intézményi beágyazódás* is valóban eleme a gyakornoki identitásmódosulásnak. A beilleszkedésben hangsúlyos szerepet játszott – jelentős részben a gyakornokmodell, a *mentor közvetítő tevékenységének* megvalósítása következtében – az intézményben kialakult *személyes kapcsolatok és az ellátandó közösségi feladatok növekvő száma,* a közösségi feladatok sikeres teljesítése révén a gyakornokok számára láthatóan fontos szakmai környezetbe való integráció megtapasztalása.

A *hivatástudat fejlődése* minden pszichikus szinten, de főképp a *kompetenssé válás* érzékelésének hatására volt tetten érhető a fejlesztő program során. A sikerek tudatosítása és a mentori jelzések nyomán valóban megfogalmazódott a szakma, hivatás melletti elköteleződés is. A hivatástudat kialakulásában mindegyik pszichikus képződmény szintjén, de egyes szinteken különösen jelentős szerepet játszott *a mentorok pozitív visszajelzéseket indukáló* attitűdje. A hivatástudat erősítésében továbbá a mentor *mintává válása* és az *intézményi beágyazódás* is támogató erőt képviselt.

Minden szint fejlődéséhez *a személyes kapcsolatok,* különösen *a mentorral való személyes kapcsolatban levés,* az alapvető emberi szükségletet kielégítő *interperszonális elem a kulcselem,* hiszen a változás *bizonytalanságokkal teli* folyamatában egyrészt *megtartó erőt képvisel,* másrészt *a fejlődésről való visszajelzés* forrása. A jól funkcionáló kapcsolat és az egyes területeken való fejlődés támogatása, valamint a mentormodellek *működtetése* során *a reflektivitás jelentheti a legfontosabb segítséget.* A személy tanulását szolgáló elemek között *a megküzdés, az énidentitás, az önértékelés* erőforrásaként Antonovsky is *az önreflexiót* említi, mely a gyakornok és a mentor munkájának is egyik legfontosabb komponense[1210]. *Annál a gyakornoknál, aki a folyamatot sikeresen bejárta, valóban eredményesebben zajlott le az identitásmódosulás.*

3.4 Kitekintés: a gyakornoki identitásmódosulás támogatása és a komplex mentorálási modell

A kutatási kérdésekre adott válaszokon túl fontos tapasztalat, hogy a mentori támogatás minden területéhez kapcsolható egy vagy több, a támogatásnak azon a területén leghatékonyabban működtethető *mentormodell.* Az identitásmódosulás minden elemének kísérésében kiemelkedő szerepet kaptak *a mentorok segítő attitűdjei,* de főképpen a *fejlődésmodellben* leírt támogató szerep betöltésében,

[1210] Langeland – Wahl – Kristoffersen – Hanestad: Promoting Coping: Salutogenesis among People, 275–295.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 407 2019. 11. 07. 17:32:03

a mentor-gyakornok kapcsolatban. Az alapvető emberi szükségleteket kielégítő, támogató mentori attitűdök azonban – mint a mentori hozzáállás általános jellemzői – generikusan is segítették a gyakornokokat minden támogatási területen. Az identitásmódosulás három (a szakmai, az intézményi, a küldetés) dimenziójában is találkoztak ugyanis a mentorok a gyakornoki bizonytalanságérzéssel, melyet a negyedik, a kapcsolati elem biztonsága is enyhített a változás, az identitásmódosulás bizonytalanságában.

A szakmai feladatok ellátásának segítéséhez a *kompetenciamodell*, a mentor oktatói szerepének betöltése járult hozzá. A bizonytalanságérzés csökkentésében ugyanakkor a kompetenssé válás megtapasztalása mellett a *fejlődésmodell* pozitív attitűdjei, a kapcsolati elem jelenléte általánosan is jelentős, megtartó szerepet töltött be, míg az intézményi támogatás szervezőjeként, a *gyakornokmodell*ben realizálódó hídszerep az intézményi kapcsolatok mélyítésében, a beágyazódásban segíthetett. A mentormodellek sikeres működtetése a gyakornok adott támogatási területen való fejlődése mellett a mentor saját hozzáállását leginkább feltáró, jelentős másik személlyé, *modellé válás*ával együtt járulhatott hozzá a gyakornokok hivatástudatának alakulásához, elköteleződésükhöz. *A hivatástudat tehát a kompetensség* érzése, a mentori pozitív visszajelzés*ek és a mentor mintává válása révén fejlődhetett.* Az átmenet bizonytalanságában a fejlődésmodell általánosan is segítő attitűdjei mellett a *reflektív gyakorlat, reflektív szemlélet* pedig minden támogatási terület mentori feladatainak *sikeres teljesítéséhez* járulhat hozzá. Segítségével a rátekintés, az elemzés tudatosságával segítheti elő a gyakornok és a mentor fejlődését. *A reflektív gyakorlat következetes képviseletével tudtak a mentorok hiteles és konzekvens működésű támogatóvá válni.*

Mivel a mentorok feladata a gyakornokok teljes körű támogatása, e modellek – tevékenységi területek – a gyakorlatban *nem különíthetőek el* élesen egymástól, inkább az egyes területeken való támogatásban *dominánsan működtethetőek,* és így, e területekre fókuszáltan a fejlesztés szempontjából is jól megragadhatóak. A kutatási tapasztalat szerint e modellek sikeres megvalósítása során a kapcsolat önkéntességének hiánya, az azonos szakosság kérdése, az eltérő intézményfok (alsó és felső tagozat) csak bizonyos esetekben, *más* akadályozó jelenségek *együttes jelenlétével* – főképp *egyéb kapcsolati problémák* felmerülésével – vált a folyamatot hátráltató tényezővé.

3.4.1. A mentormodellek és a gyakornoki identitásmódosulás kísérése a mentori támogatás területein

A kutatási kérdések megválaszolása után, a gyakorlati alkalmazhatóság felé való továbblépéshez szükségesnek látszott a gyakornoki identitásmódosulás

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 408 2019. 11. 07. 17:32:03

területeinek leírása a mentormodellek támogató szerepe felől közelítve. A gyakornoki identitás változás eszerint a következőképpen *támogatható* és az alábbi módokon zajlik le:

A *gyakornokmodell* és az ennek megfelelő mentori tevékenységek, attitűdök a gyakornoki identitásmódosulás, a felnőtté válás normatív krízise során elősegítik a gyakornokok intézményi integrációját. E modell működtetésének segítségével lezajlik a gyakornokok intézményi beilleszkedése, a szakmai közösségekbe, a foglalkozási csoportokba való integráció és *megoldódik a felnőtté válás normatív krízise.*

A *kompetenciamodell* és az ennek megfelelő mentori tevékenységek, attitűdök a gyakornokok szakmai identitásmódosulása során a kezdő pedagógust közvetlenül is megerősítik szakmai tevékenységeik végzése során. A szakmai téren elért sikerek az egyén *szakmai identitáskrízisének megoldódását* jelentik, hiszen sikerélményeivel, énhatékonyságának növekedésével döntése, pályaválasztása igazolást nyer, a szakmai feladatok ellátásában magabiztosabbá válva önbecsülése növekedik, szakmai énképe a szerepelvárásoknak megfelelve megerősödik, a sikerek továbbá hivatásához való kapcsolódását erősítik.

A *fejlődésmodell*t jellemző mentori attitűdök a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása során különösen támogatóvá válnak. E modell alkalmazása során olyan, az *alapvető emberi szükségletek* kielégítését szolgáló attitűdök jelennek meg, melyek a (szakmai és normatív) identitáskrízis során a *koherencia*érzés megteremtésével támogatnak. A fejlődésmodellben kifejezésre jutó kapcsolat a mentorral a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása során megtartó erejű. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherenciaérzet megteremtésével *az átmenetben zajló szakmai és normatív identitásmódosulás folyamatában teszi lehetővé a fejlődést,* így *hatékonyan támogatja a gyakornokokat.*

A gyakornoki elköteleződés a modellnyújtással is elősegíthető. A mentor *modellé válás*ának segítségével a mentorok szakmai személyiségük különböző rétegein keresztül érinthetik meg a gyakornok szakmai személyiségét. A gyakornokok hivatástudatának alakulását leginkább a szakmai tevékenységek során elért, az önbecsülést erősítő sikerek, a kompetenciamodell mentori alkalmazása, valamint a mentori kísérés, a kapcsolat fejlődésmodell szerinti megvalósulása támogatja, de *a mentor modellé válásával tovább erősödik a hivatástudatuk.* Így megvalósulhat *a szakmai tevékenység és a személyiség összekapcsolódása,* mely jelentősen *elősegíti* a gyakornokok *szakmai* és normatív *identitásmódosulását.*

A *reflektív modell* a fejlesztési program során mind a szakmai, mind a személyes fejlődés értékelésére, elemzésére, visszajelzésére szolgált. A résztvevők saját működésüket, a közös munkát, az együttműködést reflektálták, továbbá a

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 409 2019. 11. 07. 17:32:03

mentorok a gyakornokok szakmai tevékenységét, fejlődését is jelezték e módszer segítségével. A reflektív modell *a szakmai működés, továbbá az identitásmódosulás mindegyik területén alkalmas* és szükséges *eszköz a fejlődés elősegítésére, támogatására és nyomon követésére.*

A mentor a kulturális különbségek érzékeny kezelésében az *akkulturalizációs modell* révén válhat támogatóvá.

3.4.2. A komplex mentorálási modell megalkotása

A kutatási eredmények szükségessé tették a *Kísérlet az átmenet során zajló mentorálás definíciójának megalkotására* c. fejezetben, a szakirodalmi elemzés alapján készített mentorálás definíció módosítását és a mentormodellekkel való kiegészítését. Így jött létre az *átmenet során zajló mentorálás definíciója* és vele együtt a *komplex mentorálási modell,* amely a mentori támogatás egyes területeit ötvözi az azon a területen legoptimálisabban alkalmazható mentormodellekkel. (A modell grafikus megjelenítését a 30. ábra mutatja.) Eszerint:

A gyakornoki szakaszt a hallgatói létből a pedagóguslétbe való átmenet periódusaként értelmezve, abban a serdülőkori normatív identitáskrízis megoldásának feladatával a fiatal felnőttkorba érkező gyakornokok egyidejűleg zajló szakmai szerepidentitás módosulásának szintén krízissel járó folyamata ismerhető fel.

Az átmenet során zajló mentori tevékenység mentori tevékenység olyan támogatásként fogható fel, amely egyrészt az új életszakasz normatív kihívásai és ezek megoldása során, másrészt egy eközben zajló szakmai identitásváltozás krízisének kísérésében, három speciális területen jön létre.

A szakmai támogatás (1.) a szakmai identitás módosulásában, az intézményi szocializációs területen megvalósuló *(beiktató, szocializáló) támogatás (2.)* inkább a fiatal felnőttnek a környezetre és társas viszonyaira vonatkozó – *normatív* – életfeladatainak megoldásában, míg a biztonságot adó *személyes, érzelmi támogatás (3.)* - az előbbi folyamatoktól jó esetben egyáltalán nem elkülönülő módon – *a szakmai és a normatív identitásmódosulásban kísér.*

A támogatás legfontosabb eleme *az alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő,* és így a koherenciaérzést *megteremtő kapcsolat,* maga a „kapcsolatban levés".

Az átmenetben zajló krízis(ek) e kapcsolat során a gyakornok és a támogatás egyes területei felé, valamint a (saját) hivatása irányában megnyilvánuló *pozitív mentori attitűdök* – a gyakorlatban az egyes *mentormodellek megvalósítása* – révén a gyakornokok

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 410 2019. 11. 07. 17:32:03

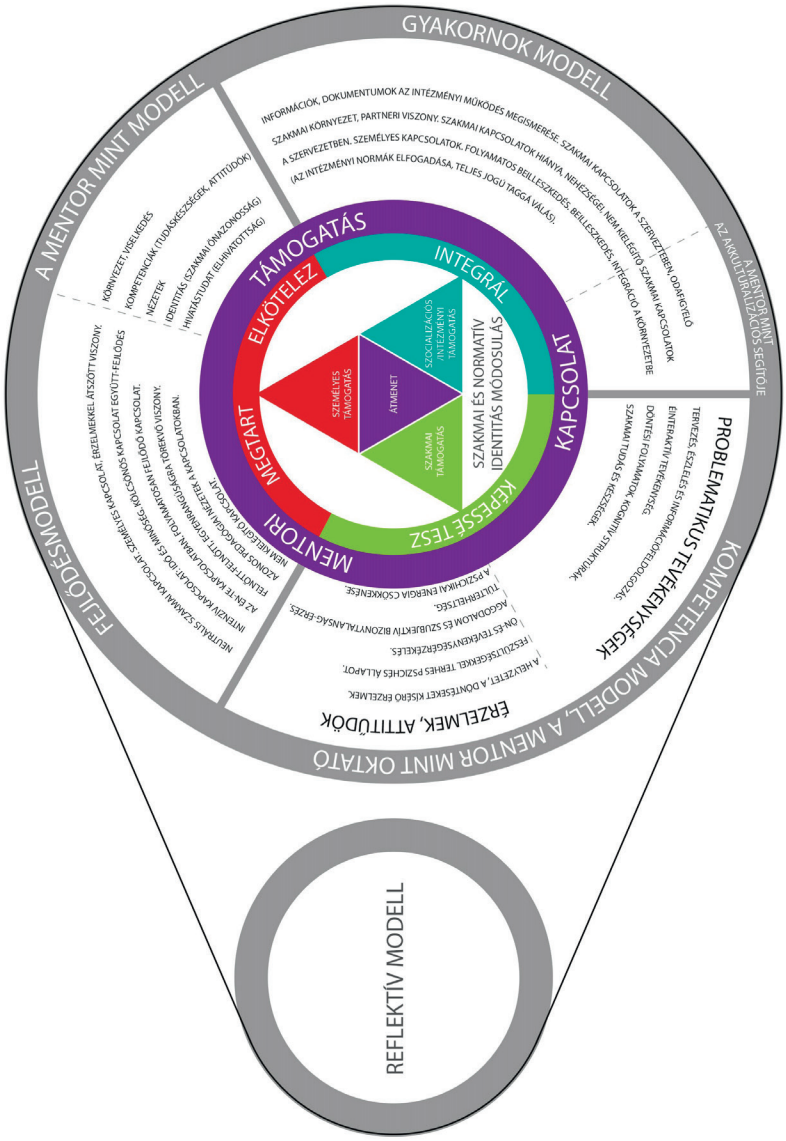
- *szakmai magabiztosságának* növekedésében *(1.) – kompetenciamodell,*
- *intézményi beilleszkedésében (2.) – gyakornokmodell,*
- a biztonságos kapcsolat, *a személyes támogatás (3.) – fejlődésmodell révén a változás során megtapasztalt koherenciaérzetükben,* továbbá
- kompetens mivoltuk megtapasztalása, a mentori visszajelzések *és a mentor modellé válása (a mentor mint modell)* következtében elköteleződésük *és hivatástudatuk* mélyülésében,
- végül, e dimenziók együttes jelenlétével *identitásuk módosulásában* (fiatal felnőtt-lét, pedagógus identitás) oldódhat(nak) meg.

Az *akkulturalizációs modell* révén a mentor a kulturális különbségek érzékeny kezelésében válhat támogatóvá.

A szakmai működés, továbbá az identitásmódosulás mindegyik területén alkalmas eszköz a fejlődés elősegítésére, támogatására és nyomon követésére a *reflektív modell.*

Az alábbi, 30. ábrán a komplex mentorálási modellt: az átmenetben nyújtott mentori támogatás területeit, a mentormodelleket és az indikátorok összefüggéseit vizuálisan ábrázoltam a dolgozatban feltárt összefüggések és a mentorálás működésének modellje mentén. Az átmenet során, az ábrán látható módon zajlik a gyakornokok szakmai és normatív identitás módosulása. A szakmai identitás módosulás a szakmai tevékenységek támogatása, a normatív pedig az intézményi támogatás segítségével zajlik le. Az érzelmi támogatás mindkét krízisben megtartó erejű, a modell alap-eleme ezért a mentori kapcsolat. A támogatás egyes területeihez a területeken leginkább támogató mentormodellek a külső körön, a támogatás területeihez sugár irányban csatlakoznak, azzal a mentori tevékenységgel, amelyik az adott területen a támogatáshoz leginkább szükséges. A tevékenységeket, a tevékenység ellátása során megjelent attitűdökkel az 1. sz. melléklet, a szakirodalom szerinti leírásukat a kódkategóriák magyarázatai tartalmazzák. Ezen az ábrán a mentormodellekhez kapcsolódóan a modelleknek megfelelő indikátorokat tüntettem fel, dőlt betűvel a gyakornokok tapasztalatai láthatóak. Az egyes modellek és az indikátorok a továbbiakban egy a mentori tevékenység és kapcsolat leírásához, valamint annak vizsgálatához, illetve a gyakornoki identitás módosulás nyomon követéséhez készülő táblázat alapját képezhetik. A reflektív modell az egész rendszert mozgásban tartó, azt működtető modell, mely mindegyik elemhez, úgy a mentormodellekhez, mint a szakmai és normatív identitásmódosulás mentori támogatásához és a gyakornokok átmenetben való fejlődéséhez kapcsolódik.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 411 2019. 11. 07. 17:32:03



30. ábra. A komplex mentorálási modell. Az átmenetben nyújtott mentori támogatás területei, a mentormodellek és az indikátorok[1211]

[1211] Simon: A mentori kompetenciák attitűd-komponensei, 284.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 412 2019. 11. 07. 17:32:05

3.4.3. Útban a mentor kompetenciák megfogalmazása felé

A kutatás befejezésekor, az új eredmények ismeretében észszerűnek tűnt egy elváráslista összeállítása a mentor kompetenciák megfogalmazásához a támogatási területek és az ezeknek megfelelő mentormodellek, valamint a mentori kompetenciák attitűdelemei szerinti megközelítésben. Előbbiek alapján az az elég jó mentor, aki

1. a szakma kiváló képviselőjeként *képes* a kompetenciamodell, az *oktatói szerep betöltésére*
   – (kompetenciamodell →a szakmai támogatás területe);
2. megfelelő önismerettel rendelkezik, empatikus, elfogadó, hiteles, támogató és kongruens magatartású, ezért a gyakornokot a vele való szakmai és személyes kapcsolat révén normatív és identitás krízisében, a változás során a mentori támogatás egyes területein tudja segíteni; tud, képes és szeret *emberi kapcsolatban lenni*: nem tart a közelségtől, de fontosnak tartja a határokat, és képes is azok tartására. Végső soron *képes az alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdök működtetésére* a gyakornoki identitás módosulás során[1212]
   – (fejlődésmodell → a személyes támogatás területe);
3. a gyakornok intézményi kapcsolatainak kiépítésében be tudja tölteni a híd-szerepet, a beavatást végző személy szerepét azzal, hogy *konstruktívan működteti intézményi kapcsolatait, tisztázott* az intézménnyel, és általánosságban *a hatalommal való viszonya* (a saját, olykor hatalmi szerepeiben és a feljebbvalókkal való kapcsolatában is)
   – (gyakornokmodell →az intézményi támogatás területe);
4. *reflektív módon működteti mentori kompetenciáit* a támogatás egyes területein, önreflektív módon mélyíti önismeretét, és vesz részt szakmaiságának, kapcsolatainak fejlesztésében, valamint e szemlélet és gyakorlat alkalmazásával *a gyakornok reflektív működésének is támogatójává* tud válni
   – (reflektív modell → a gyakorlati működtetés feltétele);
5. érett és hiteles személyiség: feltárta, és ezért ismeri a tevékenységéhez, a pedagógusi és a mentori szerephez fűződő viszonyát, attitűdjeit, valamint tisztában van pedagógiai nézeteivel és *szakmai identitásával,* továbbá elköteleződése nyomán *mintává,* modellé, jelentős másik személlyé *tud válni*
   – (modell – szerep → a hivatástudat erősítése);

[1212] Lásd: 1. sz. melléklet.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 413 2019. 11. 07. 17:32:05

6. ha szükséges, *az akkulturalizáció támogatója* is
   – (a mentor mint az akkulturalizáció segítője);
7. valamint *képes különbséget tenni* aközött, hogy az adott területen való támogatás mentori kompetenciáinak mely domináns eleme működtetését kívánja éppen.

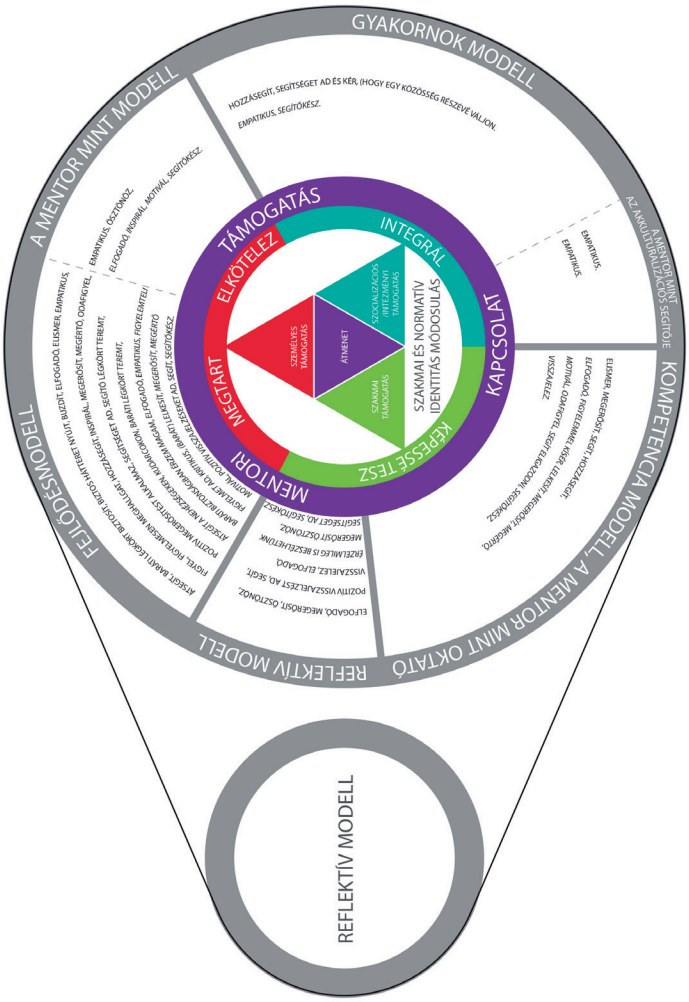
Az átmenet során zajló mentorálás kiadványban közreadott definíciója és az új, komplex mentorálási modell révén tehát *differenciáltan és támogatásiterület-specifikusan határozható meg a mentorok szerepe és feladatai a gyakornokok támogatásában*. Nem egyes tantárgyakhoz vagy intézményfokhoz kapcsolódóan, hanem *a beilleszkedés és az elköteleződés, valamint a koherencia*érzet megteremtése szempontjával válnak leírhatóvá a támogatás egyes területein leginkább alkalmazható mentori tevékenységek, képességek és támogató attitűdök – a *mentori kompetenciák*. Ez lehetővé teszi, hogy a mentori kompetenciák a pedagógus hivatás valamennyi szegmensében, az iskolai mellett az óvodai nevelésben is egységesen megjelenhessenek. A *definíció,* a *modell* és a *támogatás területei* szerinti csoportosítás hozzájárulhat a *mentorképzések* kialakításához, valamint rendszerbe illeszkedő szempontjaival elősegítheti a mentori tevékenység tervezését, továbbá a mentori tevékenység és a gyakornoki beilleszkedés nyomon követését is.

A mentori attitűdök elkülönítése a *nézet-szerű*, a *személyes kapcsolatban* és a *szakmai tevékenységek során* megjelenő elemekre a mentorok *kiválasztásában* és a *megfelelő attitűdök fejlesztésében* adhat új szempontokat. A további feladat a fenti elképelés alapján az lehet, hogy elkészüljön az egyes mentormodelleket leíró *kompetenciaháló,* amely segítséget adhat az adott támogatási területen megfogalmazott célnak legoptimálisabban megfelelő *mentori működés* elsajátításához és sikeres alkalmazásához, valamint ehhez kapcsolódóan a gyakornoki identitás módosulás nyomon követéséhez.

Végül, befejezésként álljon itt egy szubjektív érv a mentorálás, és a kölcsönös támogatás mellett egy felhasználó, az egyik gyakornok szempontjából: *„A leghasznosabbnak a mentori rendszert tekintem. Fontos, hogy a pályakezdő pedagógusok mellett az első években ott álljon egy mentor, aki segíti, támogatja, biztatja őket (lehetőleg nem csak egyetlen év során, de legalább erre az időre). Enélkül az amúgy is nagyon nehéz kezdeti időszak még nehezebb lenne. Az is nagyon lényeges (…), hogy a gyakornokoknak valamiféle összeszerveződése jöhessen létre, így az sem érezheti magát egyedül vagy reménytelen helyzetben, aki egyedüli pályakezdő az adott iskolában. Valószínűleg a mentorok közti kapcsolat is, más okokból, de hasonlóan fontos”* (1.11)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 414 2019. 11. 07. 17:32:06

1. SZ. MELLÉKLET: AZ ALAPVETŐ INTERPERSZONÁLIS SZÜKSÉGLETEK ÉS A MENTORMODELLEK



31. ábra. A fejlesztő programban alkalmazott és érzékelt alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdök (dőlt betűvel a gyakornokok tapasztalatai láthatóak)[1213]

[1213] Simon: a mentori kompetenciák attitűd-komponensei, 422.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 415 2019. 11. 07. 17:32:07

IRODALOMJEGYZÉK

138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet a közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=17664 (Letöltés: 2015. május 20.)

2008. évi LXI. törvény a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0800061.TV (Letöltés: 2015. május 20.)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2011. XII. 29.). http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Letöltés: 2015. szeptember 10.)

211/2007 (VIII. 7.) Kormányrendelet a közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoltatási intézményekben tárgyú 138/1992 (X. 8.) Korm. rendelet módosításáról. http://www.majoros.hostoi.com/jog/doc/211_2007gyakorido.pdf (Letöltés: 2015. május 20.)

326/2013 (VIII.30) Kormányrendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (Letöltés: 2015. május 20.)

89/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról. http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk15048.pdf (Letöltés: 2016. augusztus 11.)

A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról, *Az Európai Unió Hivatalos Lapja,* 2007. 12. 12., C300/6–9.

Achinstein, Betty: New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts, *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 12(2), 2006, 123–138.

Adams, Pamela: Preparing learning teachers: the role of collaborative inquiry, *Canadian journal of action Research,* Volume 17, Issue 1, 2016, 20–35.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 417 2019. 11. 07. 17:32:07

Antalné Szabó Ágnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szőke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna: Útmutató a Pedagógusok minősítési rendszeréhez, TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása" https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf

Argyris, Chris – Schön, Donald: *Organizational learning II: Theory, method and practice,* Reading, Mass: Addison – Wesley, 1996.

Argyris, Chris – Schön, Donald: *Organizational learning: a Theory of Action Perspective,* Reading, Mass: Addison – Wesley Series on Organization Development, 1978.

Arnett, J. J.: Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist,* 55, 2000, 469–480.

Attard Tonna, Michelle – Bjerkholt, Eva – Holland, Eimear: Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *IJMCE,* Vol. 6, Issue 3, 2017, 210–227.

ATTEE: *EU Policies on Teacher Education – ATTEE, Association on Teacher Education in Europe,* 2012. http://www.atee1.org/eu_policies_on_te (Letöltés: 2015. március 1.)

Az Európai Unió Tanácsa 2009: *A Tanács következtetései a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről,* Brüsszel, 2009, november 6. http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=HU&f=ST%2015098%202009%20INIT

Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata,* Budapest, Balassi, 2001.

Bagdy Emőke: A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996, 42–55.

Bagdy Emőke: Hivatás és személyiség, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 34–42.

Bailey, Richard: Exploring the engagement of lecturers with learning and teaching agendas through a focus on their beliefs about and experience with, student support, *Studies in Higher education,* Vol. 38, No. 1, February, 2013, 143–155.

Barber, M. – Mourshed, M.: *How the world's best performing school systems come out on top,* McKinsey and Company, London and Washington, McKinsey & Co 2007. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (magyarul: Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei,* Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára, Pécs–Budapest, Pécsi Tudományegyetem, 2002.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit: *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 418 2019. 11. 07. 17:32:07

Bartha Éva – Gaskó Krisztina – Golnhofer Erzsébet – Hegedűs Judit: *Fejlesztő, támogató* értékelés – de hogyan?, Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011. http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/08/de-hogyan_fejleszto-tamogato-ertekeles.pdf

Beijaard, D. – Meijer, P. C. – Verloop, N.: Reconsidering research on teachers' professional indentity, *Teaching and Teacher Education,* 20, 2004, 107–128.

Bencze Rita: A Lesson Study-tól a microteaching lesson study-ig; kezdeti tanulságok a Debreceni Egyetem tanárképzésében, in *A XVII. ONK Program és absztrakt kötet,* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem, 2017.

Berliner, D. C.: In Pursuit of the Expert Pedagogue, *Educational Researcher,* Vol. 15, 7, 1986, 5–13.

Berliner, David C.: A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education,* No. 5, 2000, 349–368.

Berliner, David: Expertise: The wonders of exemplary performance, in Mangier, J. N. – Block, C. C. (eds.): *Creating powerful thinking in teachers and students,* Forth Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1994, 161–186.

Berliner, David C.: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása, *Pedagógusképzés,* 3, 2. sz., 2005, 71–91. http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf

Bíró Gyula: A neuro-lingvisztikus pszichoterápiáról, in Császár-Nagy Noémi – Demetrovics Zsolt – Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja*, Budapest, L'Harmattan, 2011, 553–565.

Blakcwell Encyclopedia of Sociology Online. http://www.blackwellreference.com/public/subject?show=all&discipline=sociology&id=sociology .

Blömeke, Sigrid – Hoth, Jessica – Döhrmann, Martina – Busse, Andreas – Kaiser, Gebriele – König, Johannes: Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teacher's Knowledge, Beliefs and Performance, *International Journal of Science and Mathematics Education,* 13, 2015, 287–308.

Bluell, Michelle – Fives, Helenrose: Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Des it change?, *The Journal of experimental Education,* 2009, 77(4), 367–407.

Bodoni Ágnes – Kádár Annamária: A flow élmény megélése, mint a pedagógiai siker alapfeltétele, *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 1, 2010, 75–100.

Bodoni Ágnes – Kádár Annamária: Az áramlatélmény szerepe a pedagógusi pályaszocializációban, Absztrakt, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 2010, 126.

Bókay Antal – Derényi András: A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban, *Iskolakultúra,* 9, 2010, 3–13.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 419 2019. 11. 07. 17:32:07

Brammer, Lawrence M.: Coping with life transitions, *International Journal for the Advancement of Counselling,* 15, 4, 1992, 239–253.

Brassói Sándor – Vass Vilmos: Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák workshop tanulságai, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 18–30.

Britton, Edward – Paine, Lynn – Pimm, David – Raizen, Senta: Rethinking Induction: Examples from Around the World, in Marge Sherer: *Keeping Good Teachers,* Chapter 8, 2003. http://www.ascd.org/publications/books/104138/chapters/Rethinking-Induction@-Examples-from-Around-the-World.aspx

Brumfitt, Keith: A kompetenciaalapú tanárképzés előnyei Angliában (Amit az együttműködésből tanulhatunk), in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 86–93.

Buda Béla: *Az identitás koncepciója. Eredet-változatok –alkalmazás-elméleti problémák*. Mentálhigiéné és *Pszichoszomatika,* 2003, 4, 4: 5–11.

Buda Béla: *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei,* Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula, 2000.

Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2012.

Budavári-Takács Ildikó: *A tanácsadás szociálpszichológiája,* TÁMOP-4.1.2 A1 és a TÁMOP-4.1.2 A2 könyvei, Szent István Egyetem, Digitális Tankönyvtár, 2011. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/adatok.html

van Buer, Jürgen – Venter György: *Tanárnak lenni,* Nyíregyháza, Stúdium, 1996.

Bugán Antal: Pedagógia, pszichológia és társadalom, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 11–34.

Bullough, R. V.: Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education, in B. J. Biddle – T. L. Good – I. F. Goodson (eds.): *The International Handbook of Teacher and Teaching*, Netherlands, Kluwer, 1997, 79–134.

Busch, Carol – De Maret, Paul S. – Flynn, Teresa – Kellum, Rachel – Le, Sheri – Meyers, Brad – Saunders, Matt – White, Robert – Palmquist, Mike: *Content Analysis*, Writing@CSU, Colorado State University, 1994–2012. https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=61

Bush, Robert N.: The formative Years. The Real World of the Beginning Teacher, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City, 1966, 1–15. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf (Letöltés: 2015. április 14.)

Calderhead, James – Shorrock, Susan B.: *Understanding Teacher Education,* Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers, London, Falmer Press, 1997.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 420 2019. 11. 07. 17:32:07

Calderhead, James: Teachers: beliefs and knowledge, in D. C. Berliner – R. C. Calfee (eds.): *Handbook of Educational Psychology,* New York, Macmillan, 1996, 709–725.

Calderhead, James: The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach, in J. Calderhead (ed.): *Teachers' Professional Learning,* London, The Falmer Press, 1988. 51-64.

Chen, Y. – Paquette, K. R. – Rieg, S. A.: Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom, *Education,* 128, 2, 2007, 211–226.

Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése*, Összehasonlító országtanulmányok, Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2015.

Chrappán Magdolna: Kompetencia a közoktatásban, *Educatio,* 4, 2011, 550–560.

Clark, Christopher M.: A jó tanár, *Fizikai szemle,* 9, 1990, 262–267.

Commission of the European Communities 2007: *Improving the Quality of Teacher Education, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament,* Brussels, 2009. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf

Commission of the European Communities 2008: *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools,* 2008. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=EN

Corcoran, Ellen: Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox, *Journal of Teacher Education,* 32, 3, May–Jun, 1981, 19–23.

Corre, Jose Miguel – Martínez-Arbelaiz, Asuncion – Aberasturi-Apraiz, Estibaliz: Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice, *Teaching and Teacher Education,* 48, 2015, 66–74.

Council of the European Union 2004: Progress Report, 2004. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2004.pdf

Council of the European Union 2006: Progress Report, 2006. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2006.pdf

Council of the European Union 2007: Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education, *Official Journal of the European Union,* 2007/C 300/07 of 12.12.2007. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/council_conclusions_qofte_nov07_ojeu_en.pdf

Council of the European Union 2008: Progress Report, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/et2010_interimreport_2008.pdf

Council of the European Union 2009: Council Conclusions on the Professional Development of teachers and school leaders. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111471.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 421 2019. 11. 07. 17:32:08

Czető Krisztina: Mentorálás öt észak-európai országban: A pályakezdés támogatásának alapelvei és gyakorlata Dániában, Észtországban, Finnországban, Norvégiában és Svédországban, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 2010, 127–139. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238

Czető Krisztina: Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár képzésekről, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 2010, 45–73. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238

Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): Általános pszichológia, Budapest, Osiris, 2007.

Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája,* Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2007.

Csíkszentmihályi Mihály: *FLOW Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája,* Budapest, Akadémiai, 2001.

Csorba F. László: A tanár személyisége a természettudományok oktatásában, Új Pedagógiai Szemle, 6. sz., 2009, 3–12. http://www.ofi.hu/tudastar/tanar-szemelyisege

Darland, D. D. – Edelfelt, Roy A.: *The real world of beginning teacher, Introduction*. Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York, 1966, 7–9.

Darling – Hammond, L.: Educational goals and purposes: Developing a curricular vision for teaching, in Darling-Hammond, L. – Bransford, J. (eds.): *Preparing teachers for a changing world,* San Francisco, Jossey-Bass, 2005, 169–200.

Darling – Hammond, L:. Keeping Good Teachers. Why it Matters, What Leaders Can Do, *Educational Leadership,* May, 13, Volume 60, 2003, 6–13.

Dávid Mária (szerk): *A tanári pályaalkalmasság megítélésének módszerei,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011.

Day, C. – Calderhead, J. – Denicolo, P. (eds.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development,* London, The Falmer Press, 1993.

Day, Christopher – Sammons, Pam – Kington, Alison – Regan, Elaine – Gunraj, Judith – Towle, Joanne: *Effective classroom practice. A mixed – method study of influences and outcomes,* University of Nottingham, 2007, 1–16. http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_projects/pdfs/ECP/interim-report.pdf

Day, Christopher: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning,* London, Falmer Press, 1999. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf

Derényi András – Vámos Ágnes: *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások, Egy kísérleti fejlesztés eredménye,* Oktatási Hivatal, 2015.

Derényi András: A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése, *Iskolakultúra,* 20, 5–6. sz., 2010, 3–10.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 422 2019. 11. 07. 17:32:08

Dilts, Robert B.: *A Brief History of Logical Levels,* 2014. http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm

Dirkx, John M.: Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 7, 1998, 1–14.

Dömsödy Andrea: Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet, 2010, 29–45. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238

Estefánné Varga Magdolna (projektmenedzser) – Dr. Falus Iván (szakmai vezető): TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 *„Regionális Pedagógiai Kutató- és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére (RPKSZK)" című projekt zárása az EKF-en,* 2011, epednet.ektf.hu/files/.../tamop_4.1.2_b_sajtoanyag_2011.10.18.doc

Dreyfus, H. L. – Dreyfus, S. E.: *Mind over machine,* New York, Free Press, 1986.

Dudás Margit: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei, *Pedagógusképzés*, 3, 2005, 23–43.

Dudás Margit: *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*, Számítógépes program, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2006, 145.

Dudás Margit: *Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Pedagógus Szakvizsga, 2013. szeptember, 1–40.

Dudás Margit: Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása, in Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata,* Budapest, Gondolat, 2007, 46–120.

EFEE-ETUCE: *Technical report of EFEE-ETUCE survey on Recruitment and Retention in the Education Sector,* Prepared by ETUCE & EI Secretariats, 2012. http://www.educationemployers.eu/uploads/files/final_report_r-r.pdf

Ehmann Bea: *A szöveg mélyén,* Budapest, Új Mandátum, 2002.

Eisenschmidt, Eve: Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia, *Dissertations on Social Sciences*, 25, Tallinn, Tallinn University Press, 2006. http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf

Eisenschmidt, Eve: *Theoretical background of induction programmes,* A paper shown on PLA, Estonia, 2008.

Eraut, M.: *Developing Professional Knowledge and Competence,* London, The Falmer Press, 2002.

Erikson, Erik H.: *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton & Company, 1968

Erikson, Erik H.: *A fiatal Luther és más írások,* Budapest, Gondolat, 1991.

ETUCE 2008: *Teacher Education in Europe,* An ETUCE Policy Paper, 2008. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf

ETUCE 2009: *Teacher Education in Europe,* An EUTCE Policy Paper, European Trade Union Committee for Education, 2009. http://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 423 2019. 11. 07. 17:32:08

Európai Bizottság 2009: *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR),* Luxembourg, Európai Bizottság, Oktatás és Kultúra, 2009. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_hu.pdf

Európai Bizottság 2012: *Rethinking Education, „Gondoljuk újra az oktatást" stratégia és mellékletei: A tanári professzió támogatása,* 2012. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_hu.htm

European Commission – Handbook 2010: Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*, Brussels, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

European Commission 2004: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications,* 2004. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

European Commission 2005: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity held in Dublin,* 26–29 September 2005. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_cpd.pdf

European Commission 2006: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held The Hague, the Netherlands, 28 May to 1 June 2006. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_schools_as_learning_communities.pdf

European Commission 2007: *Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities* in 2007. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf

European Commission 2007: *Relationships between Teacher Education Institutions and schools,* Report of a Peer Learning Activity held in Copenhagen / Malmö, 7 – 11 October 2007. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_relations_tei_and_schools.pdf

European Commission 2008: *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers".* http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf

European Commission 2008: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held in Tallinn, October 26–30, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf

European Commission 2009: *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held in Vilnius, Lithuania, 4–8 October 2009. http://www.atee1.org/uploads/pla_practical_classroom_training_vilnius_oct2009.pdf

European Commission 2009: *Education and Training (2020).* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&rid=1

European Commission 2009: *Key Data on Education is Europe 2009.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 424 2019. 11. 07. 17:32:08

European Commission 2010: *Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007,* Education and Training 2010 Work Programme, Cluster Key Competences, European Commission Directorate – General for education and Culture, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf

European Commission 2011: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe,* 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN_HI.pdf

European Commission 2013: *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes,* 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

Eurydice – *Európa Oktatási és Információs hálózata kutatás.* http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/eurydice-europa

Eurydice 2011: *Teaching, Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices,* 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130en.pdf

Evelein, F. – Korthagen, F. – Brekelmans, M.: Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences, *Teaching and Teacher Education,* Volume 24, 2008, 1137–1148.

Eysenck, M. W. – Keane, M. T.: *Kognitív pszichológia,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

Ezer, H. – Gilat, I. – Sagee, R.: Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, *European Journal of Teacher Education,* 33(4), 2010, 391–404.

Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió,* Budapest, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet – Gondolat Kiadói Kör, 2003.

Falus Iván – Kotschy Beáta: A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 94–106.

Falus Iván – Ollé János: *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008.

Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása", 2014, 9–31.

Falus Iván (szerk.): *Didaktika,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.

Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, 2011. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf

Falus Iván: A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításnak módszerei, in Poór Ferenc (szerk.): *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésnek módszerei*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

Falus Iván: A gyakorlat pedagógiája, in Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 15–27.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 425 2019. 11. 07. 17:32:08

Falus Iván: A gyakornoki évek pilotprogramjának elemzése, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 15–21.

Falus Iván: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése, in *Társadalom és Gazdaság,* Budapest, Akadémiai, 28. kötet, 2. szám, 2006, 171–182. http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=873

Falus Iván: A nemzeti szakértői csoportok javaslatainak összegzése, in Farkas Józsefné – Kolosyné Bene Krisztina – Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010 konferencia,* Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004a, 73.

Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban, in Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása", 2014, 9–31.

Falus Iván: A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 5–25. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf

Falus Iván: A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban, in Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia, Budapest, BIP, 2002, 87–106.

Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Educatio,* 3. sz., (ősz), 2004, 359–374.

Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai,* Budapest, Gondolat, 2006.

Falus Iván: A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006), in Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek – Támpontok az Európai Uniós képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján,* Budapest, Tempus Közalapítvány, 2009, 7–17.

Falus Iván: Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében, in Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001,* Budapest, Osiris, 2001, 213–235.

Falus Iván: *Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító).* TÁMOP-4-1-3-08/1-2008–0004 – A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2009. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf

Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, *Pedagógusképzés,* 1. sz., 2005, 5–16.

Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra*, 11, 2. sz., 2001, 21–28.

Farrell, Thomas, S. C.: Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice, *System, An International Journal of Educational technology and Applied Linguistics, Elsevier,* Volume 61, 2016, 12–19.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 426 2019. 11. 07. 17:32:08

Fáyné dr. Dombi Alice: *Pedagógusképzés, pedagógus pálya, kiterjesztett pedagógus szerep,* Oktatási segédanyag a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz, TÁMOP 4.1.2., Szeged, 2011.

Feiman-Nemser, Sharon: From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching, *Teachers College Record,* Volume 103, Number 6, December, 2001, 1013–1055. http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf

Feiman-Nemser, Sharon: *Teacher Mentoring: A Critical Review,* ERIC Digest, 1996. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED397060

Fives, H. – Hamman, D. – Olivarez, A.: Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester, *Teaching and teacher Education,* Vol. 23, No. 6, Aug, 2007, 916–934. https://eric.ed.gov/?id=EJ769449

Forgács András – Loboda Zoltán: *Az Európai Unió és az oktatás,* Budapest, Press Publica, 2003.

Fredrickson, Barbara, L.: The broaden-and-build theory of positive emotions, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B,* 359, 2004, 1367–1377.

Fullan, M. G.: The New Meaning of Educational Change, in M. G. Fullan: *The new meaning of educational change,* New York, Teachers College Press, 1991, 30–46.

Fuller, F. – Brown, O.: Becoming a teacher, in K. Ryan (szerk.): *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education,* Chicago, University of Chicago Press, 1975.

Fuller, F.: Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization, *American Educational Research Journal,* Vol. 6, 1969, 207–226.

Furlong, J. – Maynard, T.: Learning to teach and models of mentoring, in Kerry, T. – Shelton Mayes, A. (szerk.): *Issues in Mentoring,* London – New York, Routledge, in association with the Open University, 1995, 10–24.

Fűzi Beatrix: A sikeres pedagógusi munka, *Pedagógusképzés*, 5, 34, 3, 2007, 9–29. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20154-2/

Fűzi Beatrix: A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, *Neveléstudomány*, 4, 2015, 38–56. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf

Fűzi Beatrix: *Pedagógusok tudása és gondolkodása,* Budapest, Óbudai Egyetem, 2015.

Gerevich József: Iskolai mentálhigiéné, in Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné,* Animula, Budapest, 1997, 35–51.

van Ginkel, Gisbert – Verloop, Nico – Denessen, Eddie: Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions, *Teachers & Teaching,* jan, Vol. 22, Issue 1, 2016, 101–116.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 427 2019. 11. 07. 17:32:08

Glaser, R.: Changing the agency for learning: Acquiring expert performance, in Ericcson, K. A. (ed.): *The road to excellence: The acquision of expert performance in the arts and science, ports and games,* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, 303–311.

Goleman, Daniel: Érzelmi intelligencia, Budapest, Háttér, 1997.

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

Gordon Győri János: A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje, *Magyar Pedagógia*, 102, 4. sz., 2002, 491–515. http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

Gordon Győri János: Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 139–161.

Gordon Győri János: Tanórakutatás (lesson study), Új Pedagógiai Szemle, 57. évf., 2. sz., 2007, 15–23. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas.html

H. Nagy Anna: A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 221–229. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Halász Gábor: A magyar integrációs felkészülés kérdései, Új pedagógiai szemle, 50. évf., 6, 2000, 110–121.

Halász Gábor: Az oktatás és az európai integráció, in Blahó András (szerk): *Tanuljunk Európát,* Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, 2000, 297–340.

Halász Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón,* Budapest, Okker, 2001.

Halász Gábor: Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában, *Iskolakultúra,* 4. sz., 2002, 3–11.

Halász Gábor: *A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban*, A 2005. december 8-i konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata, 2005. http://halaszg.ofi.hu/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20%28teljes%29.htm

Halász Gábor: Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon: 1991–2010, in Pesti Sándor (szerk.): *Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990–2006*, Budapest, Rejtjel, 2006, 169–237.

Halász Gábor: Előszó a magyar kiadáshoz, in *A tanárok számítanak, A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.* OECD, 2007, 5–9. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 428 2019. 11. 07. 17:32:08

Halász Gábor: Tanulószervezet- eredményes oktatás: a Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. Új pedagógiai szemle, 57, 3-4, sz., 2007, 37-45.

Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései,* Budapest, Akadémiai, 1979.

Halford, J. M.: Easing the Way for New Teachers, *Educational Leadership*, February, Volume 55, Number 5, 1998, 33–36. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Easing-the-Way-for-New-Teachers.aspx

Hanák Zsuzsanna: A portfólió tanárképzésben és közoktatásban történő alkalmazásának lehetőségei egy vizsgálat tükrében, *Pedagógusképzés,* 8, 2–3. sz., 2010, 101–110.

Hanczár János: Életpályamodell a tanári hivatás jövőjéért, *Magyar Nemzet Online*, 2001. december 15. http://mno.hu/migr_1834/eletpalyamodell-a-tanari-hivatas-jovojeert-824988

Hanushek, Eric A. – Kain, John F. – Rivkin, Steven G.: Why public schools Lose Teachers, *The Journal of Human Resources,* 39, 2, 2004, 326–354. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BKain%2BRivkin%202004%20JHumRes%2039%282%29.pdf

Harrison, J. – Dymoke, S., – Pell, T.: Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practic, *Teaching and Teacher Education,* 22, 2006, 1055–1067.

Hercz Mária: *A pedagógusok gondolkodása a gyermek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről,* PhD-értekezés, Szeged, 2007.

Hercz Mária: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatukon, in Major Éva – Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen,* Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf

Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/07/talis_090618.pdf

Hermanowicz, Henry J.: The pluralistic world of beginning teachers, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25 1965, New York City, 1966, 15–26. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf

Hobson, A. – Sharp, C.: Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers, *School Leadership and Management,* 25, 1, 2005, 25–42.

Hobson, A. J. – Ashby, P. – Malderez, A. – Tomlinson, P. D.: Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education,* 25/1, 2009, 207–216. http://mentoringtesol.pbworks.com/f/MentoringBeginningTeachers.pdf

Hobson, Andrew J. – Malderez, Angi: *Judgementoring and other threats to realizing the potential of school- based mentoring in teacher education*, International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2013. Vol. 2 Issue: 2, pp.89-108.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 429 2019. 11. 07. 17:32:09

Hoekstra, A. – Brekelmans, M. – Beijaard, D. – Korthagen, F. A. J.: Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition, *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, 363–373.

Hoekstra, A. – Korthagen, F.: Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning, *Journal of Teacher Education by the American Association of Colleges for Teacher Education*, 2011, 76–92.

Holik Ildikó: Mentortanárok oktatási módszerei, *Neveléstudomány*, 3, 4, 2015, 22–37. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20154-2/

Howe, Kenneth – Eisenhart, Margaret: Standards for Qualitative (and Quantitative) Research: A Prolegomenon, *Educational Researcher,* Vol. 19, No. 4, 1990, 2–9. http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Howe_Eisenhart_Stds_in_Qual_Quant_Research.pdf

Hulling – Austin, L.: Teacher induction programs and internships, in Houston, W. R. (szerk.): *Handbook of research on teacher education,* Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1990, 535–548.

Hunya Márta – Simon Gabriella: *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013, 1–25. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf

Hunya Márta : *Az angol tanári életpálya működése,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011, 1–2. http://hunyamarta.ofi.hu/publikaciok-101124/hunya-marta-publikaciok

Hunya Márta: *A tanári életpályamodell Angliában,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011, 1–7. http://hunyamarta.ofi.hu/publikaciok-101124/hunya-marta-publikaciok

Hustler, D. – McNamara, O. – Jarvis, J. – Londra, M. – Campbell, A.: CPD Review: Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development. *Research Report, Department for Education and Skills,* No. 429, 2002. http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf

Ibarra, Hermina: Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *Faculty and Research Working Paper,* Fontainebleau, France, INSEAD, 2007. https://sites.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=2720

Imre Nóra: Öröm, unalom és szorongás a tanórákon, in Nagy M. – Hermann Z. – Imre N. – Schmidt A.: *OKI műhelytanulmányok 3*., Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2002.

Imre Nóra: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban, *Pedagógusképzés*, 2, 3. sz., 2004, 79–96.

Isoré, Marlene: Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing, 2009. http://dx.doi.org/10.1787/223283631428

Janurik Márta: Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, *Magyar Pedagógia,* 107. évf., 4. sz., 2007, 295–320.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 430 2019. 11. 07. 17:32:09

Jaquith, A. – Mindich, D. – Wei, R. C. – Darling-Hammond, L.: *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies,* Learning Forward and Stanford University as part of their multi-year study, The Status of Professional Development in the United States, 2010. http://learningforward.org/docs/pdf/2010phase-3technicalreport.pdf?sfvrsn=0

Jeges Sára – Varga Károly: A szalutogenetikus életstratégia értékténye zői, *JURA – A Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának tudományos lapja,* 14. évfolyam, 1. szám, 2008, 43–52.

Jersild, Arthur J.: Behold the beginner, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25 1965, New York City, 1966, 43–54. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf

Jones, B. – Valdez, G. – Nowakowski, J. – Rasmussen, C.: *Designing Learning and Technology for Educational Reform,* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994. http://eric.ed.gov/PDFS/ED378940.pdf

Joyce, B. R.: Conceptions of man and their implications for teacher education, in K. Ryan (ed.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education,* Chicago, University of Chicago Press, 1975, 111–145.

Kádár Annamária – Somodi Hajnal: A flow-élmény gyakoriságának vizsgálata az óvodában és elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok körében, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 2010.

Kádár Annamária – Somodi Hajnal: Örömöt adó tevékenységek áramlatában. A flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében, *Fordulópont*, 53, 11, 2011, 71–86. http://www.fordulopont.hu/FP-53_kadar.pdf

Kagan, D. M.: Professional Growth Among Pre-Service and Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, Vol. 62, 2, 1992, 129–169.

Kákonyi Lucia: *A pedagógusok szakmai támogatásának nemzetközi gyakorlata,* TÁMOP 3.1.5/12 Belső anyag, 2013, 1–12.

Kálmán Orsolya: A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 139–163.

Kálmán Orsolya: *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*, Doktori disszertáció, 2009.

Kálmán Orsolya: A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban, in Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. *Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére,* Eger, Líceum, 2013, 81–104.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 431 2019. 11. 07. 17:32:09

Katz, Lilian G.: The Developmental Stages of Preschool Teachers, *Elementary School Journal,* 73, 1, 1972, 50–54. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf

Katz, Lilian G.: The Developmental Stages of Teachers, *Early Childhood and Parenting. Collaborative Department of Special Education College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign,* 2001. http://ecap.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages/index.html#f1

Kaufman, Bel: Up the Down Staircase, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25 1965, New York City, 1966, 26–34.

Kelchtermans, G. – Ballet, K.: The micropolitics of teacher induction. The narrative-biographical study on teacher socialization, *Teaching and teacher Education,* Vol. 18, 1, 2002, 105–120. http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=xDMAthuiusg%3D&tabid=325

Kelchtermans, G.: Getting the story and understanding the lives: From career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9, 1993, 443–456.

Kemény Gabriella: *Lisszabontól Barcelonáig – változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában,* Tanulmány az IFM részére, 2003. http://ofi.hu/tudastar/lisszabontol-barcelonaig

Keményné Gyimes Erzsébet: *A mentorálás Mentálhigiénés kérdései, Oktatási segédanyag a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz,* TÁMOP 4.1.2, Szeged, 2011.

Kennedy, A.: Models of continuing professional development: A framework for analysis, *Journal of In-Service Education*, 31, 2, 2005, 235–250.

Kiefer Ferenc: *Jelentéselmélet,* 11. fejezet: A modalitás, Budapest, Corvina, 2007, 301–331. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_656_jelenteselmelet/index.html

Kimmel Magdolna: A gyakornokok támogatása és értékelése az USA-ban, in *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása, 2014b,101–135.

Kimmel Magdolna: A reflektív gondolat gyökerei, *Pedagógusképzés,* 3, 2002, 120–123.

Kimmel Magdolna: *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban,* Doktori disszertáció, Budapest, Kéziratban, 2006.

Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés,* 4, 3–4. sz., 2006, 35–50.

Kimmel Magdolna: *A tanártovábbképzés az USA-ban: fő trendek, egy reformer állam, és egy úttörő iskolakörzet (Denver),* Pedagógus – továbbképzés. Nemzetközi áttekintés, TÁMOP-3.1.5/12–2012–0009, Oktatási Hivatal, 2013, 1–32. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kimmel_Magdolna_Tanartovabbkepzes_USA.pdf

Kimmel Magdolna: Az e-portfólió: science-fiction vagy realitás?, *Pedagógusképzés*, 5, 4. sz., 2007, 5–22.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 432 2019. 11. 07. 17:32:09

Kimmel Magdolna: Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben, in Falus Iván (szerk.): *Módszertani kiadványok: Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 271–324.

Kimmel Magdolna: Kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája, in Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2014a, 201–219.

Király Zsolt: A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 25–47. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf

Király Zsolt: *Tanári pályamodell az angol közoktatásban,* 2013. június 5-én, az ÉletPÁLYAutak – A TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása című kiemelt uniós projekt konferenciáján elhangzott plenáris előadás, 2013. http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/eletpalyautak_konferencia_beszamolo

Király Zsolt: *Tanártovábbképzés Angliában,* Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi kitekintés, Oktatási Hivatal, 2013. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kiraly_Zsolt_Tanartovabbkepzes_Angliaban.pdf

Kis-Tóth Lajos – Komló Csaba: Az elektronikus oktatási portfólió a gyakorlatban, *Pedagógusképzés*, 6, 3. sz., 2008, 63–78.

Kocsis Mihály – Sági Matild: Bevezető, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012, 7–9.

Korthagen, Fred A. J. – Russell, T.: *Building Teacher Education on What We Know about Teacher Development,* Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Canada, April 19–23, 1999, 1–16. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431717.pdf

Korthagen, Fred A. J. – Vasalos, A.: 'Quality from within' as the Key to Professional Development, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* New York, March, 2008, 1–11. http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Quality%20from%20within%20AERA%202008.pdf

Korthagen, Fred A. J. – Vasalos, A.: Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession, in Lyons, N. (szerk.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry,* New York, Springer, 2010, 529–552.

Korthagen, Fred A. J. – Vasalos, A.: Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and teaching: theory and practice,* No. 1, 2005, 47–71.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 433 2019. 11. 07. 17:32:09

Korthagen, Fred A. J.: In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education,* 1, 2004, 77–98.

Korthagen, Fred A. J.: Two modes of reflection, *Teacher & Teacher Education,* Vol. 9, No. 3, 1993, 317–326. https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/korthagen-1993.pdf

Kotschy Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf

Kotschy Beáta: *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában,* TÁMOP-3.1.5/12 projekt, Oktatási Hivatal, 2012. http://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop$_3$15_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_Kotschy_Beata__portfolio.pdf

Kotschy Beáta: Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása, Interjú Kotschy Beátával, in *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása,* 2012, 40–46. http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu

Kotschy Beáta: Mentorképzés, mentorképző programok, in Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések,* Budapest, Tempus Közalapítvány, 2009, 30–32.

Kotschy Beáta: Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio*, 18, 3. sz., 2009, 371–378.

Kotschy Beáta: Zárótanulmány, TÁMOP 4.1.2-08/1/B-2009-0002 9, *A gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozása és bevezetése,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011.

Kovács Alexandra – Málik Adrienn: Akkulturalizáció, in Ritoók Magda (szerk.): *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület 1997. november 10–11. között megrendezésre kerülő konferenciájához kapcsolódva készült kötet,* 1997, 25–47.

Kovács István Vilmos: A lisszaboni folyamat és az oktatás: Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március), Új Pedagógiai Szemle, 54. évf., 7–8. sz., 2004, 153–174. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html

Kovács Krisztina: Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében, in Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása,* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2015, 89–99. http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf

Köcséné Szabó Ildikó: A pedagógusok pedagógiája, *Iskolakultúra,* 2, 2002, 109–112.

Köcséné Szabó Ildikó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben,* Doktori értekezés, 2009.

Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés,* Műhelybeszélgetések 2007, Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2007.

Kugler Nóra: A partikula, *Magyar Nyelvőr,* 122, 2, 1998, 214–219.

Lampert, M. – Clark, C. M.: Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzig, *Educational Researcher,* Vol. 19, No. 5, Jun–Jul, 1990, 21–29.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 434 2019. 11. 07. 17:32:09

Langeland, E. – Wahl, A. K. – Kristoffersen, K. – Hanestad, B. R.: Promoting Coping: Salutogenesis among People with Mental Health Problems, *Issues in Mental Health Nursing,* 28, 2007, 275–295.

Lawy, R. – Tedder, M.: *Further Education Initial Teacher Training in the SW of England,* ILPs, Mentors and Mentor Training, School of Education and Lifelong Learning; University of Exeter, 2009. http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/teachedfrom2012/ILP_Final_Report_Feb_09_-_SW0705_SW0708_Uni_of_Exeter_.pdf

Lengyel Zsuzsanna: *Szociálpszichológia,* Budapest, Osiris, 1997.

Lieberman, A.: Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning, in McLaughlin, M. – Oberman, I. (eds.): *Teacher learning: new policies, new practices,* New York, Teachers College Press, 1996.

Lindström, Bengt – Eriksson, Monica: Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development, *Health Promotion International,* Volume 21, Issue 3, 1 September 2006, Pages 238–244. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16717056

Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusions European Parliament 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Little, J. W.: The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching, *Review of Research in Education*, Vol. 16, 1990, 297–351.

Lord, A. – Atkinson, M. – Mitchell, H.: *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence,* TDA, 2008. https://www.nfer.ac.uk/media/2003/mcm01.pdf

Lortie, Dan C.: *Schoolteacher: A sociological study,* Chicago, University of Chicago Press, 1975.

Lortie, Dan C.: The Robinson Crusoe model, in *The real world of beginning teacher,* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City, 1966, 54–67. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf

Lubinszki Mária: A személyiség fenomenológiája, in Knausz Imre (szerk.): *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés,* Budapest, Új Helikon Bt., 2008, 155–173.

Lukács Dénes: A megkapaszkodás és a tárgyelméletek, in Kulcsár Zsuzsanna – Lukács Dénes – Komlósi Annamária (szerk.): *Függés-függetlenség, Pszichodinamikai és humanisztikus megközelítések,* Budapest, Tankönyvkiadó, 1992, 107–132.

Lyubomirsky, Sonja: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk alakításának útjai tudományos megközelítésben,* Budapest, Ursus Libris, 2008.

Dr. Máté Gábor: *A sóvárgás démona. Ismerd meg a függőségeidet,* Budapest, Libri, 2012.

M. Nádasi Mária (szerk): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 435 2019. 11. 07. 17:32:09

M. Nádasi *Mária (szerk.): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés koncepciójáról,* II. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf

M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról,* III. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2011. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf

M. Nádasi Mária: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése,* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

M. Nádasi Mária: A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés koncepciójáról,* II. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 17–27. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf (Letöltés: 2013. május 6.)

M. Nádasi Mária: A közoktatási mentorképzési koncepció előkészítésének folyamatáról, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés koncepciójáról,* II. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2010, 11–17. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf (Letöltés: 2013. május 6.)

M. Nádasi Mária: A mentorképzés tartalmáról, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról,* III. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2011, 7–16. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf

Major Éva: A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai, in Major Éva – Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek, és a művészetek műveltségi területen,* Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015.

Major Éva: Mentorképzés Nagy-Britanniában, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet, 2010, 31–47. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Major Éva: *Országtanulmányok – EU és OECD. A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében (kutatási jelentés),* TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, Kézirat, 2013.

McComish, D. – Parsons, J.: Transformational Learning and Teacher Collaborative Communities, *New Zealand Journal of Teachers' Work,* Volume 10, Issue 2, 2013, 239–245.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 436 2019. 11. 07. 17:32:09

McKenzie, Ph. – Santiago, P.: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása,* OKM, 2007, Halász Gábor előszavával. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu

McLean, Leigh – Abry, Tashia – Taylor, Michelle – Jimenez, Manuela – Granger, Kristen: Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching, *Teacher and Teacher Education,* Volume 65, July, 2017, 230–240. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16303845

Meadows, Stephanie: *A Real-world shock. Transition shock and its effect on new interpreters of American Sign Language and English,* Master's Theses submitted to Western Oregon University, 2013. http://digitalcommons.wou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=theses

Mearns, D. – Thorne, B.: *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban,* Budapest, Oriold és Társai, 2011.

Meijer, P. C. – Korthagen, F. A. J. – Vasalos, A.*:* Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 25, 2, 2009, 297–308.

Mészáros György: Beavatás, liminialitás és struktúra. Fazekas Mihály Lúdas Matyijának újraolvasása, *Irodalomtörténeti Közlemények,* 111, 1–3. sz., 2007, 202–209.

Mészáros György: *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia,* Iskolakultúra, Veszprém, Gondolat, 2014.

Milotay Nóra: Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája, *Educatio,* 3. szám, 2004, 431–440. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/978.pdf

Moir, E.: *The Stages of a Teacher's First Year,* This article was originally written for publication in the newsletter for the California New Teacher Project, published by the California Department of Education (CDE), 1990. https://newteachercenter.org/blog/2011/08/17/phases-of-first-year-teaching/

Molnár Éva: Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák, *Magyar Pedagógia*, 102, 1. sz., 2002, 63–79.

Morel, Julius - Bauer, Eva – Meleghy, Tamás - Niedenzu, Heinz-Jürgen - Preglau, Mac – Staubmann, Helmut: Szociológiaelmélet, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.

Móré Mariann: „Sink or swimm" Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az Észak-alföldi régióban, in Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai,* Debreceni Neveléstudományok Intézete, Debrecen, Kiss Árpád Archívum, 2012, 224–232.

Mourshed, M. – Chijioke, Ch. – Barber, M.: *How the World's most improved school systems keep getting better,* McKinsey & Company, 2010. http://iel.immix.ca/storage/6/1304014879/McKinsey_Full_Report_Nov_2010%282%29.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 437 2019. 11. 07. 17:32:09

dr. Nagy Sándor Gyula – Dr. Lóránd Balázs – Kiss Gábor Ferenc – Endrődi-Kovács Viktória – Hegedűs Krisztina – Máté Ákos – Szijjártó Norbert – Takács Vera (szerk.): *Szintetizáló Zárójelentés,* TÁMOP 4.1 felülvizsgálat és elemzés, 2013. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/tamop41_zarotanulmany.pdf

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak,* Budapest, Osiris, 2004.

Nagy Mária: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 3, 2004, 375–390.

Nagy Mária: Folyamatos szakmai fejlesztés – pedagógusképzés és továbbképzés. Vitaindító, in Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008, 84–86.

Nahalka István: A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások, *Iskolakultúra*, 13, 5. sz., 2003, 69–75.

Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron, III. rész, *Iskolakultúra,* 4, 1997, 4–21.

Nahalka István: Konstruktivizmus és nevelés, *Neveléstudomány,* 4, 2013, 21–33. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdfurl

National Framework for Mentoring and Coaching. *Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project. Centre for the Use of Research and Evidence in Education* (CUREE), 2008. http://www.curee.co.uk/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf

NEFMI 2010: *Eurydice – Európa Oktatási és Információs hálózata, kutatás,* 2010. http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/eurydice-europa

NEFMI 2011: *A pedagógusok életpályamodellje törvénykoncepció,* 2011, www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/pedag-eletpalya-modell

New Teacher Induction Program, Induction Elements Manual (2010), Queen's Printer for Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/NTIP-English_Elements-september2010.pdf

Newman, C. S.: Seeds of professional development in pre-service teachers. A study of their dreams and goals, *International Journal of Educational Research*, 33, 2, 2000, 125–217.

Noordewier, S. – Korthagen, F. A. J. – Zwart, R. C.: *Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture,* Amsterdam, Paper presented at the EARLI Conference, 2009. http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Promoting%20quality%20from%20within%20Noordewier%20Earli.pdf

OECD 2004: *A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentés-tervezete,* Directorate for Education, Education Committe, 2004. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 438 2019. 11. 07. 17:32:09

OECD 2007: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása,* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya, 2007.

OECD 2009: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results for TALIS,* Teaching and Learning International Survey, 2009. http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf

OECD 2010: *TALIS 2008 – Technical Report*, Teaching And Learning International Survey, 2010. http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf

OECD 2011a: *Building a high – quality teaching profession,* Paris, OECD, 2011. http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf

OECD 2011b: *Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession*, Asia Society – Partnership for Global Learning, 2011. https://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf

OECD 2014: *TALIS 2013 Results,* OECD Teaching and Learning International Study TALIS, 2013. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

OKM – OFI 2009: *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről,* OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, 2009. http://www.nevelestudomany.hu/letoltes/a_tanarkepzes_utolso_gyakor.pdf

OKM 2006: 10/2006 OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről, 2006. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600010.OKM

Oktatás és képzés 2002: Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram, *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2002. 06. 14., C142. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC

Oktatás és képzés 2020: *Az „Oktatás és képzés 2020" keretrendszerről szóló szolgálati munkadokumentum European Commission,* 2009. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/documents/et-2020-swd-161-2015_en.pdf

Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály: *Gyakornoki szabályzat minta,* 2007. http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2007/gyakornoki-szabalyzat

Oktatási Hivatal: *Tájékoztató a 2016. évi pedagógusminősítési eljárásról.* http://www.oktatas.hu/kozneveles/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosites2016_tajekoztato

Oktatási Hivatal: *Tájékoztató a 2016. évi pedagógusminősítési eljárásról,* 2015. április 17. http://www.oktatas.hu/kozneveles/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosites2016_tajekoztato

Oláh Attila (szerk.): *A pozitív pszichológia világa,* Budapest, Akadémiai, 2012.

Oláh Attila: A pszichológia napos oldala, in Oláh Attila (szerk.): *A pozitív pszichológia,* Akadémiai, 2012, 3–13.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 439 2019. 11. 07. 17:32:09

Oláh Attila: A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban, *Iskolakultúra,* 6–7. sz., 1999, 15–27.

Oláh Attila: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény, Budapest, Trefort, 2005.

Oláh Attila: Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?, *Iskolakultúra*, 11. sz., 2004, 39–47.

OM: *Rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimenti követelményeiről,* 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet, 2006. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM

Orland – Barak, L. – Klein, S.: The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice, *Teaching and Teacher Education,* 21, 2005, 379–402.

Óvári Ágnes: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár,* Oktatásügyi kutatások II., Budapest, OKI, 1985.

Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc: Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája, *Új Pedagógiai Szemle,* 6–7., 2009, 37–46.

Péley Bernadette: Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában, *Magyar Tudomány*, 1, 2002, 71–77.

Phelps, Patricia H. – Benson, Tammy R.: Teachers with a passion for the profession, *Action in Teacher Education,* 34, 1, 2012, 65–76.

Pléh Csaba – Lányi Gusztáv: A „kognitív forradalom" és a magyar pszichológia, in *Valóság,* 27, 1984, 12–28.

Polónyi István: Pedagógusbérek – mindig lent?, *Educatio,* 24, 1. sz., 2015, 30–47.

Poom-Valickis, K.: *Novice Teachers' Professional Development across their Induction Year*, Tallinn, Tallinn University, Dissertations on Social Sciences, 33, 2007.

Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015,* Budapest, ELTE Eötvös, 2015, 1–294.

Rapos Nóra: A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában, in Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés,* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2011, 47–87. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf

Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton, in Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje,* Budapest, ELTE Eötvös, 2016, 79–103.

Réthy Endréné: Az oktatási folyamat, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 219–243.

Révész György: Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója, in Gyöngyösiné Kiss Enikő – Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről,* Budapest, Új Mandátum, 2007, 1–20.

Révész Judit: A magyar tanárképzési rendszer értékelési kultúrája, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról,* III. kötet, Budapest, ELTE Eötvös, 2011, 393–408.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 440 2019. 11. 07. 17:32:10

Rice, Keith E.: *Knowing Me Knowing You. An Integrated SocioPsychology Guide to Personal Fulfilment & Better Relationships,* Trafford Publishing, Liberty Drive, Bloomington, 2006.

Ritoók Magda: A tehetség-segítő tanácsadás helye a segítő kapcsolatok és a tanácsadás rendszerében, in Herskovits Mária – Ritoók Magda (szerk.): *Tehetségek vonzásában. A tehetséges fiatalok segítése az életviteli-életvezetési tanácsadó szolgálatok módszertani támogatásával*, Budapest, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 2013, 13–20.

Rizza, Caroline: *New teacher's working experience: A secondary analysis of TALIS,* 2011, 1–16. http://www.inclusive-education.org/system/files/publications-documents/Rizza%20TALIS%20analysis%20of%20new%20teachers.pdf

Rogers, C. R. – Freiberg, H. J.: *A tanulás szabadsága*. Budapest, Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007.

Rogers, C. R.: *A tanulás szabadsága,* Budapest, EDGE 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007.

Rogers, C. R.: Some learnings from a study of psychotherapy with schizophrenics', in C. R. Rogers – B. Stevens (eds.): *Person to Person: the problem of Being Human,* London, Souvenir Press, 1973, 181–192. (Egy a Pennsylvania Psychiatric Quaterley, Summer, 1962-ben megjelent írás rövidítette változata.)

Rogers, C. R.: *Valakivé válni. A személyiség születése,* Budapest, Edge 2000, 2004.

Rose, J. – Reynolds, D.: *Teachers' Continuing Professional Development: A New Approach,* Paper presented at 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement, Annual World ICSEI, 2006, 1–22. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf

Rosenthal, R. – Jacobson, L.: Pygmalion in the Classroom, *Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, 17–20. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schluesselstudiendersozialpsychologiea/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf

Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, OFI, 2012, 9–31. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html

Sági Matild – Varga Júlia: Pedagógusok, in Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Budapest, OFI, 2011, 295–325. https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf

Sági Matild: A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükörben, in Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat,* Budapest, OFI, 2011, 47–87.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 441 2019. 11. 07. 17:32:10

Ságı Matild: Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére, in Ságı Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa,* Budapest, OFI, 2015, 10–33.

Sallai Éva – Medveczky Katalin – Kozmáné Kovásznai Mária – Ficsór Józsefné dr.: *Professzionális tanári kommunikáció,* Pedagógus – továbbképzési kézikönyv, SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.

Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.

Sallai Éva: A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményei, in Falus Iván (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények,* A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 „Pedagógusképzés támogatása", 2014, 135–176.

Sallai Éva: A pedagógus a személyiségközpontú pedagógiai munkában, Új Pedagógiai Szemle, 47, 12. sz., 1997, 103–115.

Sallai Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?,* Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1996.

Sántha Kálmán: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata, *Pedagógusképzés,* 2. sz., 2004, 27–44.

Sántha Kálmán: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába,* Budapest, Eötvös József, 2009.

Sántha Kálmán: Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában, in Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata,* Budapest, Gondolat, 2007, 177–243.

Sántha Kálmán: *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban,* Budapest, Gondolat, 2006.

Scharmer, C. O.: *Theory U: Leading from the future as it emerges, Society for Organizational Learning,* Cambridge, MA: The Society for Organizational Learning, 2007.

Schön, D.: *Educating the Reflective Practitioner,* San Francisco, Jossey – Bass, 1987.

Schön, D.: *The Reflective Practitioner,* London, Temple Smith, 1983.

Schulz von Thun, Friedmann: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikációpszichológia,* Budapest, Háttér, 2012.

Seligman, Martin E. P. – Ernst, Randal M. – Gillham, Jane – Reivich, Karen – Linkins, Mark: Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education,* Vol. 35, No. 3, June, 2009, 293–311. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.7898&rep=rep1&type=pdf

Seligman, Martin E. P.: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment,* New York, NY: Free Press, 2002.

Senge, P. – Scharmer, C. O. – Jaworski, J. – Flowers, B. S.: *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society,* London, Nicholas Brealey, 2004.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 442 2019. 11. 07. 17:32:10

Seog Hun Jo: Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions, *Teaching and Teacher Education,* Volume 43, October, 2014, 120–130. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000808

Setényi János: Az oktatáspolitika európai víziója, *Educatio,* 4, 1996, 553–560. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1478

Setényi János: Politika és oktatáskutatás Magyarországon, *Educatio,* 1, 2001, 3–14.

Shapiro, S. B.: *The place of confluent education in the humanistic potential movement,* Lanham, MD, University Press of America, 1998.

Showers, C. J.: Az érzelem hatása az én szerveződésére, in Forgács J. (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája,* Budapest, Kairosz, 2001, 287–310.

Shuell, T.: Phases of meaningful learning, *Review of Research in Education*, 60, 1990, 531–548.

Simon Gabriella – Szabados Tímea – Tartsayné Németh Nóra: Együttműködés, társas tanulás és tudásmegosztás a mentor-gyakornoki programban, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 453–471.

Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendsz_koncepcio_130708.pdf

Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve, Munkaterv,* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása, 2013. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf

Simon Gabriella: A kritikus-barát módszer. A kritika művészete, *Pedagógusképzés,* 9, 38, 1–2, 2011, 47–64.

Simon Gabriella: A mentorálás szerepe a gyakornokok folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában, in Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 433–453.

Simon Gabriella: A program előkészítése, in Singer Péter (szerk): *Mentor-gyakornok pilotprogram – Zárótanulmány,* TÁMOP–3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása, 2014, 10–18. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram _zarotanulmany.pdf

Simon Gabriella: A program megvalósulása, a célok teljesülése, in Singer Péter (szerk.): *Mentor-gyakornok pilotprogram – Zárótanulmány,* TÁMOP–3.1.5/12–2012–0001 Pedagógusképzés támogatása, 2014, 18–34. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 443 2019. 11. 07. 17:32:10

Simon Gabriella: És ki viszi át a révészt? Gondolattérkép készítése egy ötödikes osztályban, in Szabolcs Éva – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – Válogatás doktori hallgatók munkáiból,* Budapest, ELTE Eötvös, 2014, 114–123.

Simon Gabriella: A mentori kompetenciák attitűd-komponensei. Doktori PhD disszertáció https://ppk.elte.hu/file/170831_Doktori_disszert_ci__SimonG.pdf

Singer Péter (szerk.): *Mentor-gyakornok pilotprogram. Záró – tanulmány,* 2014. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf

Sió László: A pedagógus pálya karriermodellje, in Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2001, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2002. http://ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/pedagoguspalya

Sipos Judit: *A kulturális sokszínűség megélésének és kezelésének körülményei a hazai és külföldi tanítóképzésben*. Doktori (PhD) értekezés, 2016.
https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15822/sipos-judit-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Smagorinsky, P. – Gibson N. – Bickmore S. T. – Moore, C. P. – Cook, L. S.: Praxis Shock: Making the Transition from a Student-Centered University Program to the Corporate Climate of Schools, *English Education,* April 2004, 214–245. http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/EE/EE0363Praxis.pdf

Smirthrim, K. – Garbati, J. – Upitis, R.: Engagement in learning: The role of rhythm, *Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*, New York, March, 2008, 24–28.

Snoek, Marco – Uzerli, Ursula – Schrantz, Michael: *Developing teacher education policies through peer learning,* Evaluation For TEPE Conference, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/snoek_schratz_uzerli_final_published.pdf

Stéger Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről, *Pedagógusképzés*, 8, 37, 1, 2010, 35–55. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf

Stokking, K. – Leenders, F. – Jong, J. D. – Tartwijk, J. K.: From student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in Teaching Profession, *European Journal of Teacher Education,* Vol. 26, 3, 2003, 329–349.

Suplicz Sándor – Fűzi Beatrix: *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata,* Székesfehérvár, DSGI, 2013.

Suplicz Sándor: *Pszichológia és személyiségfejlesztés,* A TÁMOP 4.1.2 B2 Pályázat könyvei, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 2015. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/00-Hasznalati_utmutato.html

Suplicz Sándor: *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*, Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem BTK, 2012.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 444 2019. 11. 07. 17:32:10

Szabó László Tamás: A „reflektív paradigma" neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája, *Pedagógusképzés,* 1–2. sz., 2000, 133–140.

Szabó László Tamás: A reflektív tanítás, *Educatio,* 3, 1999, 500–506.

Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában,* Budapest, Műszaki, 2001.

Szebeni Rita: *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiségi háttere,* Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, 2006.

Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek. Támpontok az Európai Unió Képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján,* Tempus Közalapítvány, Budapest, 2009b.

Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések,* Tempus Közalapítvány, Budapest, 2009.

Szegedi Eszter: Egész életen át tartó tanulás, szakmai fejlődés a tanári pályán. A Tempus Közalapítvány közreműködése az európai gondolatok terjesztésében, *Pedagógusképzés,* 8, 1. sz., 2010, 7–18.

Szemerszki Marianna: A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései, in Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa,* Budapest, OFI, 2015, 34–56.

Szénásiné Steiner Rita: Mentorprogramok az Egyesült Államokban, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 2010, 161–205. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra: Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton. Módszertani ajánlás, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* III. kötet, A mentorképzés tartalmáról, Budapest, 2011, 17–38. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf

Szivák Judit: A kezdő pedagógus, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 487–511.

Szivák Judit: A kezdő pedagógus, *Iskolakultúra,* 4, 1999, 3–14.

Szivák Judit: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei,* Budapest, Műszaki, 2002.

Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése,* Magyar Tehetségsegítő szervezetek Szövetsége, 2010.

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás stratégiai modellje, in Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére, Eger, Líceum, 2013, 257–279.

Szivák Judit: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei, *Iskolakultúra,* 5, 2003, 88–95.

Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok,* Budapest, ELTE Eötvös, 2014.

Szokolszky Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában,* Budapest, Osiris, 2004.

Takács Szabolcs – Vass Zoltán – Szarka Renáta – Szövényi György – Kis György: Kognitív torzítások mérése, *Psychologica Hungarica Caroliensis,* 1, 2. sz., 2013, 39–72.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 445 2019. 11. 07. 17:32:10

Takács Szabolcs: *Bevezetés a matematikai statisztikába, elmélet és gyakorlat,* Budapest, Antarész, 2016.

Tamir, P.: Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education, *Teaching and Education,* 2. sz. 1988, 99–110.

TDA: *Professional Standards for Teachers: Why Sit Still in Your Career?* Great Britain, Training and Development Agency for Schools, 2007. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf

Thomas, Lynn – Beauchamp, Catherine: Understanding new teachers' professional identities through metaphor, *Teacher and Teacher Education,* 27, 2011, 762–769. http://www.britanico.cl/pdf/Thomas_Beauchamp_2011.pdf

Tickle, Les: *Teacher Induction. The way ahead,* Buckingham–Philadelphia, Open University Press, 2000, 1–36. https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335201784.pdf

Tímár Éva: Tantestületi légkörvizsgálat, *Iskolakultúra,* 16, 3. sz., 2006, 11–23.

TISSNTE: *Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe,* 2006–2009, www.tissnte.eu

Tivolt Tímea: Mentortanárok a tanárképzésben német nyelvterületen: Németország, Ausztria, Svájc, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 2010, 47–79. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Tordai Zita: Mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében, *Neveléstudomány*, 4, 2015, 5–21. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20154-2/

TSO (The Stationery Office): *Every child matters (2003)* – The five Outcomes and the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) Published by TSO (The Stationery Office), 2003. https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/EveryChildMatters.pdf

Túri Zoltán: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 181–201.

Új Katedra: *Az oktatás kulcsszereplői a pedagógusok – TALIS-kutatás 2008,* 2, 7. sz., 2009, 2–5. http://www.ujkatedra.hu/ujkatedra/kiemelt-cikkeink/oktatas-kulcsszereploi

Ulvik, M. – Smith, K. – Helleve, I.: Novice in secondary school: The coin has two sides, *Teaching and teacher Education,* 25, 6, 2009, 835–842.

Vámos Ágnes: A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás, *Neveléstudomány,* 2, 2013, 23–42. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf

Vámos Gabriella: Szakpolitikai implikációk, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, I. kötet, 2010, 15–31. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 446 2019. 11. 07. 17:32:10

Vargha András: *Matematikai Statisztika*, Budapest, Pólya, 2015.

Veenhoven, R.: *Conditions of happiness,* Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1984. http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub1980s/84a-con.htm

Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 2, 1984, 143–178.

Villegas-Reimers, Eleonora: *Teacher professional development: An international review of the literature,* International Institute for Educational Planning, 2003. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf

Vitairat (2011): *A pedagógusok életpályamodellje – törvénykoncepció.* www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/pedag-eletpalya-modell

Wang, J. – Odell, S. J.: Mentored Learning to Teach According to Standard-Based Reform: A Critical Review, *Review of Educational Research,* Vol. 72, 3, 2002, 481–546.

Weinstein, Carol S.: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education,* Vol. 4, No. 1, 1988, 31–40. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.6416&rep=rep1&type=pdf

Westerman, Delores A.: Expert and novice teacher decision making, *Journal of Teacher Education,* 42, 4, 1991, 292–305. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248719104200407?journalCode=jtea

Woessmann, Ludger – Schuetz, Gabriella: *Efficiency and equity in European education and training systems,* Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament 2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=-COM:2006:0481:FIN:EN:PDF

Wubbels, T.: Taking Account of Student Teacher's Preconceptions, *Teaching and Teacher Education,* 2, 1992, 137–149. https://eric.ed.gov/?id=EJ449363

A kutatási témában eddig megjelent egyéb közlemények listája

Simon Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciójának és jelen gyakorlatának bemutatása,* Az Országos MÓD–SZER–TÁR Óvodapedagógiai Évnyitó konferencián elhangzott előadás, Budapest, 2014. augusztus 28., 2014.

Simon Gabriella: *A mentor és a gyakornok együttműködése. A közös tanulás folyamata,* A TÁMOP 3.1.5 Mentor konferenciáján elhangzott plenáris előadás, Kecskemét, 2015. szeptember 19., 2015.

Simon Gabriella: *A mentorálás jó gyakorlatai az általános iskolában,* A TÁMOP 3.1.5 Mentor konferenciáján elhangzott szekció-előadás, Kecskemét, 2015. szeptember 19., 2015.

Simon Gabriella: *A papíralapú portfólió,* A XXI. századi köznevelés, A TÁMOP 3.1.1. és TÁMOP 3.1.5. kiemelt projektek nyitókonferenciáján elhangzott előadás, 2013. február 27., 2013.

Simon Gabriella: *A papíralapú portfólió,* ÉletPÁLYAutak, A TÁMOP 3.1.5/12 A Pedagógusképzés támogatása című konferencián elhangzott előadás, Budapest, 2013. június 05., 2013.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 447 2019. 11. 07. 17:32:10

Simon Gabriella: *Az OFI mentori-gyakornoki programjának gyakorlata és fejlesztési eredményei,* A Gyakornoki évek szakmai pilotprogram Záró konferenciáján elhangzott előadás társ-előadója, Eger, 2014. szeptember 13., 2014.

Simon Gabriella: *Hazai szabályozás és nemzetközi kitekintés,* A Pedagógusképzés támogatása, a TÁMOP 3.1.5/12–2012–0001 nyitó konferenciáján elhangzott műhelyelőadás, 2013. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k2GFK10HiZAJ:https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/xxi_szazadi_kozneveles_konferencia/5szekcio/hazai_nemzetkozi_SimonG_315.ppsx+&cd=1&hl=hu&ct=clnk

Simon Gabriella: *Kompetenciaalapú oktatás, kompetenciaalapú tanítási, tanulási programok,* A Magyar Mentálhigiénés Szövetség Nagymarosi konferenciáján elhangzott előadás vázlata, 2006. március 10–11. http://www.mamesz.hu/images/docs/Kompetencia_al_okt_MAMESZ.pdf

Simon Gabriella: *Mentori szerepek – hazai szabályozás, nemzetközi áttekintés,* A XXI. Századi köznevelés, A TÁMOP 3.1.1 és a TÁMOP 3.1.5 kiemelt projektek nyitókonferenciáján elhangzott előadás, 2013. február 27., 2013.

Simon Gabriella: *Mentorok és gyakornokok – egy tanulóév tapasztalatai,* Megjelent az OFI honlapján, 2015, 1–13. http://ofi.hu/publikacio-celcsoport/kozoktatas?page=2

Simon Gabriella: *Mindenki elkezdte valahol*, OFI TÁMOP 3.1.5 Mentor-gyakornoki programjának tapasztalatai, XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, poszterbemutató, Debrecen, 2014. november 6–8., 2014. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/simon_mindenki_elkezdte_valahol.pdf

Simon Gabriella: T*apasztalatok a gyakornokok szakmai tanulásának támogatásáról,* A TÁMOP 3.1.5 Országos szaktanácsadói konferencián elhangzott szekció-előadás, Tihany, 2015. május 6–8., 2015.

Simon Gabriella: *Lehet-e konfliktusmentes a mentorálás?* – Konfliktushelyzetek és ezek kezelése a mentorálás során, A TÁMOP 3.1.5 Mentor konferenciáján elhangzott szekció-előadás, Kecskemét, 2015. szeptember 18., 2015.

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 448 2019. 11. 07. 17:32:10

A SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT

Monográfia

Lovász Irén: *Szakrális kommunikáció*

Galsi Árpád: *Jakab, az Úr testvére*

Pap Ferenc: *Templom mint teológia. Kulcsok az Ezékiel 40-48. értelmezéséhez*

Tóth Sára: *A képzelet másik oldala.*
Irodalom és vallás Northrop Frye munkásságában

Tari János: *A néprajzi és az antropológiai filmkészítés.*
Történeti, elméleti és gyakorlati példák

Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*

Németh Dávid: *Pasztorálantropológia*

Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés.*
A reformpedagógia egy lehetséges reformja

Váradi Ferenc: *Vázlatok az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelésről*

Semsey Viktória (szerk.): *Latin-Amerika 1750–1840.*
A gyarmati rendszer felbomlásától a független államok megalakulásáig

Bagdy Emőke: *Pszichofitness. Kacagás – kocogás – lazítás*

Balázs Siba: *Life Story and Christian Metanarration. The importance of the research results of narrative identity to practical theology*

Kocziszky Éva: *Antifilozófusok*
– Huszonöt időszerű kérdése a kereszténységhez

Honti László: *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*

Szummer Csaba: *Freud, avagy a modernitás mítosza*

Kun Attila: *A munkajogi megfelelés ösztönzésének újszerű jogi eszközei*

Dr. Lenkeyné dr. Semsey Klára: *Életútinterjú*

Görözdi Zsolt: *Protestáns egyházértelmezés a reformáció századában a jelentősebb egyházi rendtartásokban*

Békési Sándor: *Sisi személyének teológiai portréja*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 449 2019. 11. 07. 17:32:10

Török Emőke: *Munka és társadalom.*
A munka jelentésváltozásai a bérmunkán innen és túl

Sepsi Enikő: *Pilinszky János mozdulatlan színháza*
Mallarmé, Simone Weil és Robert Wilson műveinek tükrében

Erdélyi Ildikó: *A lélek színháza. A pszichodráma és az önismeret útjai*

Szummer Csaba: *Pszichedelikumok és spiritualitás*

Papp Sándor: *Török szövetség – Habsburg kiegyezés.*
A Bocskai-felkelés történetéhez

Bolyki János: *Teológia a szószéken és a katedrán*

Balogh Eszter: *Túlélési stratégiák a magyar gazdaságban.*
Esettanulmányok a 2000-es évek elejéről.

Falussy Lilla: *Trendek a kortárs olasz drámában*

Bekő István Márton: *Jézus csodáiról szóló elbeszélések Márk evangéliumában*

Kovai Melinda: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban 1945–1970*

Spannraft Marcellina: *Költészet és szakralitás*

Németh István: *Műtárgyak a boncteremben. Tanulmányok az orvoslás és a képzőművészet tárgyköréből*

Homicskó Árpád Olivér: *A magyar társadalombiztosítási*
és szociális ellátások rendszere

Fabiny Tibor: *Az eljövendő árnyékai. A figurális tipológiai olvasás*

Szetey Szabolcs: *Adatok a magyar református prédikációs gyakorlat újraértékeléséhez 1784–1878 között*

Balogh Tamás: *Huizinga Noster.*
Filológiai tanulmányok J. Huizinga magyar recepciójáról

Dávid Gyula: *Angol fogalmi idióma szótár.*
Angol idiómák és magyar megfelelőik

Beke Albert: *Gyulai Pál személyisége és esztétikája*

Németh Dávid: *Vallásdidaktika.*
A hit- és erkölcstan tanítása az 5–12. osztályban

Papp Ágnes Klára: *A tér poétikája – a poétika tere. A századfordulós kisvárostól az ezredfordulós terekig a magyar irodalomban*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 450 2019. 11. 07. 17:32:10

Lányi Gábor János: *A kálvinizmus nyitánya. Berni zwingliánusok és francia-svájci kálvinisták vitája az egyházfegyelem gyakorlásáról*

Kovács Dávid: *Nemzetfelfogás és történelemszemlélet a 20. századi Magyarországon*

Pap Ferenc: *Az egyházi év*

Farkas Ildikó: *A japán modernizáció ideológiája*

Horváth Csaba: *Megtalált szavak*

Csízy Katalin: *Az ideális vezető politikus alakja a görög-római hagyományban*

Siba Balázs: *Pasztorálteológia*

Indries Krisztián – Szummer Csaba: *Freud és a felkelő nap országa*

Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*

Vető Miklós: *Jonathan Edwards gondolatvilága*

Kodácsy Tamás: *A homiletikai aptum – Hogyan lesz a szószéki beszédből igehirdetés?*

Tanulmánykötet

Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Prof. dr. Bagdy Emőke 70. születésnapjára készített emlékkötet*

Szávay László (szerk.): *„Vidimus enim stellam eius…"*

Petrőczi Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoltár a régi magyar irodalomban*

Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk. Tanulmánykötet Ladányi Sándor tiszteletére 75. születésnapja alkalmából*

Czeglédy Anita, Fülöp József, Ritz Szilvia (szerk.): *Inspirationen. Künste im Wechselspiel*

Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.): *Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában*

Péti Miklós, Ittzés Gábor (szerk.): *Milton Through the Centuries*

Kendeffy Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 451 2019. 11. 07. 17:32:10

Zsengellér József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *„A Szentek megismerése ad értelmet." Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*

Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan. Conferentia Rerum Divinarum 3.*

Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével. Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*

Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*

Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés? Gondolatok egy konferencián – Nagykőrös, 2012. október 5.*

Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*

Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – oktatás-informatikai kompetencia a tanárképzésben*

Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.): *Pszichoanalitikus a társadalomban*

Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.): *Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok*

Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*

Tóth Sára, Fabiny Tibor, Kenyeres János, Pásztor Péter (szerk.): *Northrop Frye 100: A Danubian Perspective*

Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska, Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*

Komlósi Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*

Dringó-Horváth Ida, Fülöp József, Hollós Zita, Szatmári Petra, Czeglédy Anita, Zakariás Emese (szerk.): *Das Wort – ein weites Feld*

Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*

József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*

Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-Janka Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny Tibor hatvanadik születésnapjára*

Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 452 2019. 11. 07. 17:32:10

Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása. Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*

Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*

Simon-Székely Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia. A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében*

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.): *Nemzet sors identitás*

Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.): *A spirituális közvetítő*

Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.): *English Language & Literatures in English 2014*

Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.): *Vallás és művészet*

Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.): *Mítosz, vallás és egyház Latin-Amerikában. A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete*

Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.): *Tükör által – Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből*

Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád hatvanadik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.): *A család és a közösség szolgálatában. Tanulmányok Komlósi Piroska tiszteletére*

Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Párhuzamok, történetek. Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről*

Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla, Schwarczwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda. Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére*

Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj, ahová akar. Bölcsészettudományi dolgozatok*

Zsengellér József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.): *Felelet a mondolatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére*

Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.): *Vállalati kommunikációmenedzsment*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 453 2019. 11. 07. 17:32:10

Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város. Válogatás a Fiatal Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.*

Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*

Sepsi Enikő: *Kép, jelenlét, kenózis a kortárs francia költészetben és Valère Novarina színházában*

Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Mellékzörej. Írások Visky András hatvanadik születésnapjára*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*

Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*

Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*

Zila Gábor: *Hitetek mellé tudományt*

Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*

Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottilia Veres, Mátyás Bánhegyi and Granville Pillar (eds.): *English language & literatures in English 2016*

Spannraft Marcellina, Tari János (szerk.): *A kultúraátörökítés médiumai*

László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium datur. Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*

Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*

Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve. A reformáció hatása a teológiai oktatásra*

Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*

Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és missziók a politikai változások tükrében*

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 454 2019. 11. 07. 17:32:11

Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*

Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*

Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.): *Az öngyilkosság szociológiája*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*

Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*

Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszéljétek el dicsőségét Conferentia Rerum Divinarum 6.*

Kovács Tibor (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*

Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*

Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásreprezentációtól a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány és a jogtudomány területeiről*

Műfordítás, forrás

Giovanni Pico della Mirandola:
Benivieni neoplatonista versének kommentárja (Fordította: Imregh Monika)

Alice Zeniter: *Szomorú vasárnap, avagy a semmi ágán* (Fordította: Kovács Veronika, szerkesztette és a bevezetőt írta: Sepsi Enikő)

Szent Ágoston: *Írások a kegyelemről és az eleve elrendelésről* (Fordította, válogatta és a bevezetőt írta: Hamvas Endre)

Paul Claudel: *Délforduló* (Fordította: Székely Melinda)

Veerle Fraeters, Frank Willaert, Louis Peter Grijp (szerk.): *Hadewijch: Dalok* (Fordították: Daróczi Anikó, Rakovszky Zsuzsa)

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 455 2019. 11. 07. 17:32:11

Landauer Attila (szerk.): *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567–1953)*

Yves Bonnefoy: *Hollán Sándor. Harminc év elmélkedései, 1985–2015* (Fordították: Gulyás Adrienn, Kovács Krisztina, Kovács Veronika, Makádi Balázs, Sepsi Enikő)

Vassányi Miklós (írta, fordította, szerkesztette): *Szellemhívók és áldozárok. Sámánság, istenképzetek, emberáldozat az inuit (eszkimó), azték és inka vallások írásos forrásaiban.*

Rauni Magga Lukkari, Inger-Mari Aikio: *Örökanyák - Világlányok. Számi versek* (Fordították: Domokos Johanna, Németh Petra)

Rajvinder Singh: *Hat szemmel. Német, angol, hindi és pandzsábi versek* (Szerkesztette: Domokos Johanna. Fordították: Tibold Katalin, Széles Beáta, Domokos Johanna)

Günter Eich: *Katharina és más elbeszélések* (Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Fülöp József)

Augusto Monterroso: *A fekete Bárány és más mesék* (Szerkesztette, fordította és az utószót írta: Fülöp József)

Michael Galuske: *A szociális munka módszerei. Bevezetés* (Fordította: Udvari Kerstin, szerkesztette: Bányai Emőke)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* I. kötet (I–XX. könyv) (Kis Ferencné és Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Kocsisné Csízy Katalin, Ligeti Dávid Ádám, Bajnok Dániel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* II. kötet (XXI–XXX. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Czerovszki Mariann, Tamás Ábel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* III. kötet (XXXI–XL. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Berkes Lajos, Kozák Dániel, Ligeti Dávid Ádám)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* IV. kötet (XLI–CXLII. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Ligeti Dávid Ádám, Takács Levente, Bajnok Dániel)

Tzveta Sofronieva: *A föld színe* (Szerkesztette: Domokos Johanna)

Bangha Imre: *Költők és koldusok között. Indiai napló 2001–2017* (Szerkesztette: Frazer-Imregh Monika)

L'Harmattan France-Hongrie, Collection Károli

Anikó Ádám, Enikő Sepsi, Stéphane Kalla (szerk.): *Contempler l'infini*

Tibor Fabiny, Sára Tóth (eds.): *The King James Bible (1611–2011). Prehistory and Afterlife*

Katalin G. Kállay, Mátyás Bánhegyi, Ádám Bogár, Géza Kállay, Judit Nagy, Balázs Szigeti (eds.): *The Arts of Attention*

Katalin G. Kállay, Nóra D. Nagy, Elizabeth Walsh, Ádám Fónai, Béla Erik Haga, Péter Káplár, Krisztina Milovszky, Gergely Molnár, Dorina Obrankovics, Tamás Szanyi (eds.): *This is Just to Say. A Collection of Creative Student-Responses*

György Kurucz (ed.): *Protestantism, Knowledge and the World of Science*

Brigitte Geißler-Piltz, Éva Nemes, Sijtze de Roos (eds.): *Inspire and Be Inspired. A Sample of Research on Supervision and Coaching in Europe*

Johanna Domokos: *Endangered literature. Essays on Translingualism, Interculturality, and Vulnerability 2018*

Tímes Kovács: *Code-Switching and Optimality*

Viktória Semsey (ed.): *National Identity and Modernity 1870–1945. Latin America, Southern Europe, East Central Europe*

Anita Czeglédy, Géza Horváth (Hg.): *Inspirationen III – Wege*

Renáta Raáb: *Austria's Schleswig Policy 1848–1852*

Anita Czeglédy, Anikó Szilágyi-Kósa (Hg.) unter Mitarbeit von József Fülöp: *Geopoetische Reisen in Mitteleuropa. Studien zur Sprache und Kultur*

Krisztina Kovács: *La relation poétique entre l'oeuvre d'Yves Bonnefoy et celle de Paul Celan*

L'Harmattan France
5-7 rue de l'Ecole Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 TORINO
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

Nyomdai előkészítés: Károli Könyvműhely
Szakmai koordinátor: Vincze Ferenc
Borító: Kára László
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter

Simon_A mentoralas elmelete_beliv.indd 458 2019. 11. 07. 17:32:11