BÁTORI ANIKÓ

A mentortanárok szerepe és tanulása, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás a mentortanárok tanulásával és szakmai fejlődésével foglalkozik, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre. 2020 őszén kismintás kutatást folytattam, amelynek keretén belül 11 mentortanárral készítettem interjút. A vizsgálat módszertanának a *grounded theory*t választottam, s ennek nyomán félig strukturált interjúkat vettem fel. Az interjúk során egy szakmai életpálya felrajzolására kértem őket, majd pedig 2-3 – a mentori tudásuk és munkájuk szempontjából – kiemelt tanulási esemény átbeszélése következett.

Kutatásom célja volt, hogy jobban megismerjem a mentortanárok tanulási folyamatának kontextusát, elemeit és módszereit, annak érdekében, hogy minél pontosabb képet kapjak a mentori tudás kialakulásának környezetéről – illetve, hogy a mentortanárok egyéni tanulási útjainak vizsgálatából kiindulva, olyan következtetéseket tudjak levonni, melyek segítenek azonosítani azokat a – főleg informális és nonformális – tanulási helyzeteket, melyek a mentori tudás kialakulását elősegítik. Célom volt az is, hogy megvizsgáljam, a mentortanárok mennyire képesek azonosulni a mentori szereppel, és felnőttképzőkké válni, amellett, hogy közben megőrzik a pedagógusi identitásukat. A kutatás harmadik célkitűzése volt, hogy hiteles információt és adatot gyűjtsek a mentortanárok életútjáról, és azon belül is a mentori tanulás szempontjából kiemelkedő informális és nonformális tanulási eseményekről és azok szerepéről – annak érdekében is, hogy bővítsem a hazai tudástárat.

Az informális és nonformális tanulási események elemzése alapján a mentorpedagógusok legerősebb motivációja az önfejlesztésre irányul, annak érdekében, hogy mentori feladataikat megfelelően tudják ellátni, különösen a személyes és érzelmi támogatás terén. Tehát olyan képességekre tegyenek szert, amelyek az egymás közti kommunikációt, együttműködést és munkát segítik. A másik tényező, amely befolyásolta a szakmai fejlődésüket, személyes igényük a képességeik, tudásuk fejlesztésére. Tehát, hogy új tudásra tegyenek szert, mely explicit módon nem feltétlenül kapcsolódik a munkaköri tevékenységeikhez. Az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy az informális és nonformális tanulási események jelentős hatással vannak a mentorpedagógusok életpályájára, szakmai fejlődésére és a mentori feladataik ellátására is. Az interjúk alapján a tanulás folyamatának megindulásában fontos szerepet játszott a szituativitás; a moitivációt egy probléma vagy egy közösség váltotta ki. E tanulási folyamat pedig minden esetben mentori szerep változásához vezetett.

Kulcsszavak: *mentorpedagógus, informális tanulás, nemformális tanulás, szakmai fejlődés, grounded-theory*

BEVEZETÉS – A MENTORTANÁROK TANULÁSÁNAK JELENTŐSÉGE

A jelenleg is alakuló modern, tudásalapú társadalom új munkaerőpiaci, szociális, és technológiai körülményei újfajta elvárásokat és kihívásokat támasztanak, illetve folyamatos fejlődést várnak el e társadalom minden szereplőjétől. Kimondható, hogy a pedagógusoknak nemcsak társadalmi szereplőkként kell ebben a fejlődésben részt venniük és érvényesülniük, hanem maguknak is példát kell mutatniuk az életen át tartó szakmai fejlődésben. Így tehát nem meglepő, hogy a tanári szerep és képességek fejlesztése nem ér véget a tanári diploma megszerzésével, mivel az értelemszerűen nem tud felkészíteni a tudásalapú társadalom minden új kihívására (*Rapos* és *Kopp*, 2015). Ebből kifolyólag a pedagógusoknak a szakképesítés megszerzése után, a már aktív, gyakorló pedagógusi évek alatt folyamatosan tanulniuk kell, fejleszteniük kell magukat. Ugyanakkor a kutatások eltérő eredményre jutottak azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok menynyire vannak tisztában a saját tanulási szükségleteikkel és folyamataikkal (*Falus*, 2004; *Sági*, 2011). Egyebek mellett, mindezek tudatosítása szempontjából is fontos szerepet töltenek be a mentortanárok a pedagógusi életpálya során, s ez a kezdő pedagógusok támogatásakor jelenik meg a leginkább nyilvánvaló módon. A mentorpedagógusok szakmailag, szociálisan és érzelmi területen is támogatni tudják a pedagógus kollegákat (*Krull*, 2004; *European Commission*, 2010, 2013, 2014). A mentor feladata, hogy segít a kezdő pedagógusok gyakorlatának szervezésében és lebonyolításában, az iskola mint munkahely megismerésében, a szocializációban és a szakmai fejlődésben (*Krull*, 2004; *European Commission*, 2010). A mentori munkára azonban külön fel kell készülni, mivel a pedagógusképzés nem készíti fel és ruházza fel a mentorokat a feladataik ellátásához szükséges eszközökkel, tudással és kompetenciákkal, mivel a mentori feladatok esetében sokkal inkább a felnőttképzéshez kapcsolható kihívásokról és az érzelmi, társas támogatás komplexitásáról van szó, mintsem tudásátadásról.

A MENTORPEDAGÓGUSOK TANULÁSÁT MEGHATÁROZÓ ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KERETEK

A mentorálás fogalmának tisztázása

A mentorálás és a mentortanárok szerepe mint téma először a kezdő pedagógusok pedagógus-életpálya szerinti gyakornoki szakaszával kapcsolatban jelent meg a neveléstudományban. Ekkor születtek a *mentortanár* fogalom első definíciói. Amikor a kezdő pedagógus bekerül az új intézménybe, szüksége van egy kapocsra, azaz valakire, aki támogatja és segíti őt, hogy mind szociálisan, mind szakmailag be tudjon illeszkedni (*Falus*, 2010, *Wood* és *Stanulis*, 2009) az intézményi közösségbe. A *mentorálás* és a szervezetszociológiában szokásos *indukciós program* fogalmak azonban itt még keve-

A mentorálás és a szervezetszociológiában szokásos indukciós program fogalmak itt még keveredtek

redtek (*European Commission*, 2010; *Adhikari*, 2016), így szerencsés ezeket előbb külön-külön tisztázni.

Az indukciós program

Az indukciós – azaz az új munkaerő szervezetbe illeszkedését segítő – programok szabályozásukat és megvalósulásukat tekintve nemzetközi viszonylatban is jelentősen különböznek egymástól. Főleg abban, hogy milyen részvétellel, milyen intenzitással és milyen időintervallumban valósulnak meg, és a szereplők – például a mentortanárok vagy a társak, kollégák – milyen feladatokat látnak el. Az indukciós programot röviden a következőképpen lehetne összefoglalni: egy strukturált program, melyben az ismétlődő tevékenységek hozzájárulnak, hogy az új pedagógus megismerkedjen a szakmával, tapasztaltabb társ vagy társak mentorálását igénybe véve (*OECD*, 2014).

Az indukciós programokat az intézményes nevelés-oktatás világában az egyre növekvő mértékű korai pályaelhagyás tette szükségessé. A pályaelhagyó kezdő tanárok és gyakornokok száma az utóbbi két évtizedben olyan mértékben megnőtt, hogy az már nemcsak személyi, hanem anyagi károkat is okozott az adott országoknak (*European Commission*, 2010). Ebből kifolyólag a tanárhallgatók pályára segítése és a kezdő tanárok pályára juttatása a kezdő szakasz hangsúlyos része; ezt valósítják meg az indukciós programok.

Az Európai Bizottság négy fő célt határozott meg az indukciós programokkal kapcsolatban (*Uo.*, 2010):

1. Csökkenteni a pályaelhagyók számát;
2. Elősegíteni a tanári munka minőségének növekedését;
3. Támogatni a szakmai fejlődést az intézményen belül;
4. Visszajelzést biztosítani a tanárképzés számára.

Az Európai Bizottság dokumentuma kitér arra is, hogy milyen komponensekben kell megvalósulnia a támogatásnak, támogató tevékenységnek az *indukciós szakasz* során. Ennek értelmében a következők szükségesek:

1. személyes támogatás,
2. szakmai támogatás
3. érzelmi támogatás.

Ennek a három komponensnek a jelenléte kell ahhoz, hogy koherens, fejlesztő hatású és attitűdformáló támogatásról beszélhessünk.

A mentorálás modelljei

A mentorálásnak nincsen egységes definíciója, s gyakorlata sem. Ugyanakkor egyetértés van abban, hogy a pedagóguspálya kezdő szakaszának legfőbb támogatási eleme, amelyben a fent bemutatott komponensek – a szakmai, az intézményi és a személyes támogatás – országoktól, intézményektől, de akár a mentor szerepértelmezésétől függően eltérő arányban jelennek meg.

Természetesen a mentorálásnak is kirajzolódnak modelljei. Hogy mely modell kerül előtérbe vagy háttérbe az intézményekben, az területtől, oktatási rendszertől függ. A modelleket az *1. táblázat* sorolja fel.

1. TÁBLÁZAT

A mentorálás modelljei

Mentorálás modelljei	Mentorálás célja	Fókusz
Humanisztikus modell	Érzelmi támogatás	Személyes problémák megoldása, mentorált intézményi integrálásának támogatása.
Szituációs tanulási modell	Szakmai tanulás támogatása	Tantermi feladatokhoz kapcsolódó tudás elsajátítása.
Kompetenciaalapú modell	Szakmai tanulás támogatása	Tudás, módszertanok és segédanyagok biztosítása a tantermi munkához.
Reflektív – kritikus konstruktivista modell	Szakmai tanulás támogatása	A mentorált kritikus hozzáállásának erősítése.

FORRÁS: *saját szerkesztés, Wang* és *Odell*, 2002, illetve *Nicholls* (2007) alapján

A humanisztikus modell főleg a mentorált személyes, érzelmi szintű támogatását tűzi ki célul. Ebben az esetben a mentortanár célja, hogy érzelmileg és mentálisan felkészítse a mentoráltat az elkövetkező megpróbáltatások és akadályok leküzdésére (*Krull*, 2004).

A második modell a szituatív tanulási élményeket hangsúlyozza. Ebben a kontextusban a szituáció az iskolai kultúrára, tanulási környezetre utal, ahol a mentoráltnak teljesítenie kell (*Krull*, 2004).

A kompetenciaalapú modell azt feltételezi, hogy egy feladat elvégzéséhez meg lehet határozni, hogy milyen kompetenciákra van szükség. Ebben pedig a mentor feladata a facilitálás és a visszajelzés (*Gatti*, 2017; *Nagy*, 2020).

A negyedik a reflektív – kritikus konstruktivista modell. Az elmélet a mentorált szakmai fejlődését támogatja azáltal, hogy lehetőséget ad a mentoráltnak kérdezni, megkérdőjelezni a látott mintákat és reflektálni a tanítással kapcsolatos nézeteire (*Krull*, 2004). Ebben az esetben a mentor kevésbé instruál, inkább kérdez és reflektál (*Gatti*, 2017).

A mentorálás időintervallumát tekintve is hatalmas eltéréseket láthatunk a különböző országok között. A folyamat tarthat pár hónapig, de több évig is. Általánosságban 1-2 éves mentorálási szakasz jellemző, hasonlóan a magyarországihoz. *Adhikari* (2016) megállapítása szerint a kutatások azt igazolták, hogy a hosszabb távú programok eredményesebbek tudnak lenni.

Stéger (2010) kutatásának eredményei szerint két explicit cél jelenik meg a mentorálás folyamataiban az Európai Unióban. Az első a tanárhallgatók pályakezdésének, pályára jutásának a támogatása és segítése. A szakmában eltöltött első pár év és az ez idő alatt tapasztaltak jelentősen meghatározzák, hogy egy pedagógus mennyire lesz elkötelezett a szakmája iránt. A második, amiről már részben esett is szó, a szakmai fejlődés ösztönzése, támogatása és a tanári kompetenciák és attitűd kialakítása – amihez természetesen a tanárképzési programban elsajátított tudás és megszerzett tapasztalat adja az alapot.

a hosszabb távú programok eredményesebbek tudnak lenni

A harmadik – ritkábban tárgyalt – cél a tanulói eredményesség növelése. Ez a legtöbb esetben nem jelenik meg explicit módon, és gyakran nem látnak vagy

nem is keresnek összefüggést a tanulói eredményesség és a mentori programok és tevékenységek sikeressége között (*Hunya és Simon*, 2013).

Tehát az indukciós program egy holisztikusabb, átfogóbb tevékenységre utal, mint a mentorálás. Továbbá az indukciós időszakkal kapcsolatban sokkal több ajánlás, javaslat létezik, mely bevonja a folyamatba a mentorált oktatási intézményét, kollégáit és mentorpedagógusát is. Ezzel szemben a mentorálás inkább a mentor és mentorált közötti kapcsolat kialakítására és az ebből származó szakmai és személyes fejlődési lehetőségek kihasználására utal. Ahhoz, hogy az indukció részeként a mentorálás elérje a kitűzött célokat, a mentortanároknak speciális tudással kell rendelkezniük, amelynek megszerzése részben a képzésekben történik, részben pedig pedagógusi és mentorálási tapasztalataik és ezek feldolgozása során folyamatosan alakul, fejlődik.

amikor az egyének egy új cselekvést jobbnak ismernek el, mint korábbi eljárásmódjukat

A mentortanárok tanulását befolyásoló elméleti keretek

A témakör vizsgálatához fontos észben tartani, hogy a mentorok tanulása, amellett, hogy tanári tanulás, felnőttanulás is egyben. Mindkettő jellemzőinek figyelembevétele fontos ahhoz, hogy megértsük és támogatni tudjuk a mentorok tanulását és fejlődését.

Tanuláselméleti megközelítések

A különböző tanuláselméleti modellek mind máshova helyezik a hangsúlyt azzal kapcsolatban, hogy mit tekintenek tanulási folyamatnak, s hogy ennek milyen elemei vannak, mi a tanulás kimenetele, mik az aspektusai és mi a kontextusa. *Boylan*, *Coldwell*, *Maxwell* és *Jordan* (2018) és *Evans* (2014) átfogó szakirodalmi elemzést végzett a pedagógusok tanulásával kapcsolatos kutatásokról és publikációkról. Az első megközelítés, melyet az általuk bemutatottak közül szeretnék kiemelni, *Opfer* és *Pedder* (2011) tanuláselméleti modellje. A választás oka, hogy a modellben a szerzők a tanári tanulást komplex rendszerként értelmezik, olyan események sorozatának, melyek folyamatosan hatással vannak egymásra *(Opfer* és *Pedder*, 2011).

A tanuláskonceptualizáláshoz egy második modellt is szeretnék megemlíteni, ez pedig *Evans* (2014) „egyéni mikroszintű kognitív folyamatok" modellje. Alapját e folyamatok elemzése és értelmezése adja (*Rapos* és mtsai., 2019). Az elméletet a mentorpedagógusok azon felismeréseire alapozva értelmezi a tanulást, amikor az egyének egy új cselekvést jobbnak ismernek el, mint korábbi eljárásmódjukat.

A szerző kizárja a modellből a kontextus szerepét. Ennek oka, hogy egy általános modellt akart alkotni. Magam azonban úgy gondolom, hogy a kontextusnak és a kontextuális tanulásnak nagyon erős hatása van a pedagógusok tanulására. Ezt számos szakirodalom alátámasztja (*Hoekstra, Beijaard, Brekelmans* és *Korthagen*, 2007; *Evans*, 2014). A kontextusnak két szintjét különbözteti meg a szakirodalom. Az első szintet a tanulási esemény körülményei rajzolják ki (*Clarke Hollingsworth*, 2002), a másik pedig az életpálya és a szakmai fejlődés folyamata maga (*Boylan* és mtsai., 2017).

Ahogy fentebb említettem: a felnőttek tanulásának legfontosabb aspektusait is szükséges kiemelni itt. A felnőttek tanulása és gondolkodása – így a mentortanároké is – eltér a gyermekekétől, az ifjúságnál tapasztaltaktól. Ebből kifolyólag a felnőttek képzésének, tanulási környezetének és szakmai fejlesztésének is sajátos szempontoknak kell megfelelnie. A felnőttek tanulásának főbb jellemzői a *szituatív megvalósulás*, a *problémaközpontú tanulás*, a *korábbi tapasztalatok beépítése* és az *informális és nonformális tanulás* (*Krajciné* és *Csoma*, 2012). Ezek az igények a formális képzésekben, főleg, ha tömegképzésről van szó, nehezen valósíthatóak meg. Egyre több tanulmány támasztja alá azt az álláspontot, hogy a formális képzésekben nincs elég tér és lehetőség a tudás gyakorlati kipróbálására (*Rapos* és *Kopp*, 2015), pedig a tanulás és főleg a szakmai tanulás szituációkban valósul meg (*Clarke* és *Hollingsworth*, 2002; *Opfer* és *Pedder*, 2011; *Evans*, 2014).

Párhuzamosan e megközelítésekkel megerősödni látszik az a felismerés is, miszerint a pedagógusok tanulása és szakmai fejlődése nem kizárólagosan a formális képzések között zajlik (*Rapos* és mtsai., 2020). Ezekben az informális és nonformális szituációkban gyakran tudattalanul, tervezés és szándék nélkül valósul meg a tanulás, de a reflexió és az eseményre adott tudatos válasz eltolhatja a tudatos, reaktív vagy deliberatív tanulás irányába (*Bordás*, 2016).

Mindez arra mutat, hogy az önszabályozás és az önszabályozott tanulás fontos összetevője a mentorpedagógusok tanulási folyamatainak. Az önszabályozás azt jelenti, hogy a tanulásban részt vevő személy képes a tanulási folyamat szabályozására, megszervezésére és nyomon követésére (*Rapos* és mtsai., 2020). Ráadásul a mentortanári tanulásnál nagyon fontos szerepe van az önszabályozásnak, mivel a pedagógusok pályájukon rengeteg informális és nonformális tanulási helyzettel találkoznak, ahol, ha felismerik a tanulási lehetőséget, önszabályozással még hatékonyabb eszközöket és módszereket tudnak használni a tanulás elősegítéséhez (*Rapos* és mtsai., 2020).

> pedig a tanulás *kontextusa* nem behatárolható jogszabályok segítségével sem

A mentorok felkészítése

A *SREB* (2017) által kiadott tanulmány azt bizonyítja, hogy a mentorálás eredményességét és hatékonyságát jelentős mértékben befolyásolja a mentorok felkészültsége. Minél felkészültebb egy mentor, illetve minél inkább aktivizálni tudja mentori attitűdjét és személyiségvonásait (például a mások támogatása melletti elköteleződést), annál nagyobb fejlődést tud elérni a vele dolgozó kezdő pedagógus is (*Nádasi*, 2010–11). A mentori rendszer kidolgozásánál a mentori tevékenységhez tartozó kompetenciák kerültek a középpontba, így a képzés során főként azok fejlesztése történik (*Falus*, 2006; *Krull*, 2004; *Wood* és *Stanulis*, 2009; *Nádasi*, 2010–11; *European Commission*, 2013, 2014).

A mentorok tanulásának vizsgálatakor azonban jobb elrugaszkodnunk a formális, hagyományos tanulási keretektől. Ahogy a tanuláselméleti fejezetben már említettem, a mentorok tanulásában erős az informális és nonformális tanulási szituációk szerepe. Ráadásul térben sem szorítkozhatunk kizárólag a tanulási környezetekből érkező

hatásokra, amikor a mentorok tanulását és az annak következtében bekövetkező affektív, kognitív és motivációs változásokat vizsgáljuk. Mivel pedig a tanulás *kontextusa* nem behatárolható jogszabályok segítségével sem, ráadásul ez a kontextus egyénenként nagyon változó lehet, méganannyira sem lehet pontosan definiálni az „általában vett" tanulási kontextusokat.

A mentorok tanulásának szintjei

Bronfenbrenner (1994) öt különböző szintjét határozta meg a társadalmi hatásoknak. Az eltérő szintekről különböző ingerek érkeznek, melyeken keresztül az egyén interakcióban van a környezetével, és ezekben az interakciókban megy végbe a fejlődése. Ez alapján a társadalmi hatások öt szintje a mikro-, mezo-, exo-, makro- és kronorendszer. E bonyolult összefüggésrendszerben sokszor nehéz megállapítani, és alapos önreflexió nélkül lehetetlen is, hogy mi váltotta ki a tanulást. Ahogy az egyéntől távolodunk a szinteken, egyre nehezebb meglátni, hogy az onnan érkező hatások miként realizálódnak és vezetnek tanuláshoz.

Egy *mikro- és mezorendszer* az egyén életét közvetlenül befolyásoló tapasztalatokból épül fel, ezért ezt a két szintet gyakran említik együtt. Ezek vannak a leginkább explicit hatással az egyénre. A személyes és egyéni tanulás szintjén az egyik legfontosabb kérdés, hogy miért és milyen céllal tanulnak a tanárok (*Clarke* és *Hollingsworth*, 2002; *Evans*, 2014). Ugyanúgy, ahogy a személyes tényezők jelentős mértékben befolyásolják, hogy a pedagógus mit tanít, milyen módszerrel és hogyan dönt egy adott oktatási szituációban, úgy azt is befolyásolják, hogy milyen szakmai fejlődési lehetőségeket és irányt helyez előtérbe (*Rapos* és mtsai., 2020).

A társadalmi hatások exoszintjén jelennek meg a közoktatási törvények és az oktatást szabályozó rendeletek, a szakpolitikai álláspontok, és a pedagógusi életpályamodellt és a mentorálási rendszert szabályozó törvények is. Ezek indirekt módon hatnak, de erősen befolyásolják, hogy az egyénben a tanuláshoz miféle motiváció és céltételezés társul, továbbá, hogy milyen eszközök és támogató rendszerek állnak a mentor rendelkezésére a saját fejlődésének és tanulásának támogatására (*Kopp*, 2020).

A makroszint maga is viseli az előző három szint jellemzőit, de itt ezek kulturális szokásokban, hagyományokban, értékekben és nézetekben manifesztálódnak. Így például az is ezen a szinten dől el, hogy milyen kép uralkodik a köztudatban a pedagógusokról, illetve milyen elvárásokat állít velük szemben a társadalom. Itt jelenik meg, hogy milyen viselkedést, attitűd- és tudásfajtát azonosítanak a pedagógusi identitással egy nemzet tagjai. A kronoszint egyszerűen az idő dimenzióját reprezentálja, ez azonban egy nagyon leegyszerűsített értelmezés volna. Érdemes legalább annyit tudatosítani, hogy minden olyan életesemény és időszak idetartozik, amely hatással van a körülményeinkre, és személyiségbeli változást eredményezhet – például a házasságkötés vagy válás – de akár az is, hogy az adott pedagógus jelenleg gyakornoki vagy épp „pedagógus II." szakaszban van.

például az is ezen a szinten dől el, hogy milyen kép uralkodik a köztudatban a pedagógusokról

Bronfenbrenner (1994) különböző szintjei a saját kutatásom során is fontos szerepet kap tak. Az adatelemzés során, amikor a mentorpedagógusok tanulási eseményeit vizsgáltam, célom volt, hogy azonosítsam, melyik szinthez kapcsolódott a kiemelt esemény. Ennek oka, hogy ha szélesebb aspektusból is meg tudunk vizsgálni egy tanulási folyamatot, és látjuk, hogy a rendszerben hol helyezkedik el, akkor olyan igényeket, szükségleteket és megoldásokat tárhatunk fel, amelyek a mentorpedagógusi közösség más tagjai számára is jelentős lehetnek.

a mentorálás tevékenysége és célja már túlmutat a kezdő pedagógus támogatásán

A mentorálás gyakorlata Magyarországon

A magyarországi mentorálási gyakorlatok vizsgálata során a következő három szempontot követtem:

1. Hogyan zajlik az indukciós szakasz, és abban mi a mentor szerepe?
2. Milyen elvárásoknak kell megfelelniük a mentoroknak?
3. Milyen képzésen, felkészítésen kell részt venniük a mentoroknak?

Az TALIS 2018-as eredményei alapján (*OECD*, 2019) Magyarországon mindössze a pedagógusok 30%-a vett részt formális vagy informális indukciós programban, amikor elkezdték a munkát az adott intézményben. Ez a szám némileg félrevezető, mivel nem ad pontos adatot arról, hogy a kezdő tanárok hány százaléka vett részt indukciós programban, csak arról, hogy az intézménybe *újonnan került összes* tanár közül (szakmai előéletüktől függetlenül) hányan vettek részt ilyenben. Van azonban ugyanitt egy másik adat is, miszerint az újonnan belépő pedagógusoknak csak 27%-a kapott maga mellé kijelölt mentort az adott intézményben. Ebből a két adatból némileg azért következtetni lehet arra, hogy a kezdő tanárok indukciós programban való részvételi aránya (és itt meg kell említenem, hogy a magyarországi indukciós program a mentorálásra korlátozódik) sem jóval magasabb ennél a két értéknél, annak ellenére, hogy Magyarországon a kezdő tanárok mentorálása kötelező.

A mentorokkal szembeni elvárások terén a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan a hazai tapasztalatok is azt támasztják alá, hogy a mentorálás tevékenysége és célja már túlmutat a kezdő pedagógus támogatásán, és mára már ezek inkább a kezdő tanárok szakmai fejlődése és tanulása szolgálatában állnak (*Nagy*, 2020). Ebből kifolyólag a mentoroknak teljesen más elvárásoknak kell megfelelniük, mint korábban. Az elvárások között szerepel, hogy legyenek tapasztaltak, nagy szakmai tudással rendelkező pedagógusok, akik mélyrehatóan ismerik az adott intézmény kultúráját és folyamatait (*Ajánlás*, 2009; *Javaslatok*, 2009, M. *Nádasi*, 2010–11). Továbbá az, hogy rendelkezzenek mentori kompetenciákkal (*Nádasi*, 2010–11). Így, a 2009-es *Javaslat* és *Ajánlás* alapján, szakvizsga is szükséges már a mentori pozíció betöltéséhez, melynek lényeges elvárása, hogy a mentorjelöltek ismerjék a tanárok tanulásának sajátosságait, és képesek legyenek ezt a tanulási folyamatot adekvát módon támogatni. A szakvizsgához vezető képzésen a mentorjelöltek elsajátítják

az új szerepükhöz kapcsolódó speciális tudást, képességeket és attitűdöt. Mindezek szükségesek ahhoz, hogy a mentortanárok érzelmileg és szakmailag is megfelelő támogatást tudjanak nyújtani a kezdő pedagógusoknak.

A mentorok tanulásának tehát nincs egységes modellje, s gyakorlata sem. Az igény viszont, hogy a mentorok mind rendszerszintű, mind pedig személyes tudásukat és eszköztárukat fejlesszék, jelen van. A fejlődési, tanulási út azonban nagyon eltérő lehet, pont a modellek sokszínűsége miatt. Ebből kifolyólag kutatásomban *a személyes szinten* végbemenő tanulási eseményeket, ezek láncolatát és kauzális kapcsolatait igyekeztem fel- és megismerni.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI, MENETE ÉS MINTÁJA

A kutatás kérdései

A kutatásom során a következő kérdésre kerestem a választ:

- Milyen mintázatok fedezhetőek fel a mentorok tanulási útjaiban, s ezeken milyen informális és nonformális tanulási helyzetek jelennek meg, melyek hozzájárulnak a mentori tudásuk kialakulásához?
- A mentortanárok mentori szerepükkel való azonosulása miként alakul, bővül és változik a pályán eltöltött évek során?

A kutatás menete

A kutatásmódszertani elméletek közül a grounded theoryt (megalapozott elmélet) alkalmaztam. A grounded theory lehetővé teszi, hogy ne előre meghatározott kategóriák, fogalmak köré épüljön az adatfelvétel és elemzés, hanem a kategóriák a narratívából, azaz az interjúk elemzéséből alakuljanak ki. Az elméletet az 1960-as években alkotta Barney Glaser és Anselm Strauss (*Glaser* és *Strauss*, 1967), s ennek egy *Corbin* és *Strauss* (1990, magyarul: 2015) által továbbfejlesztett megközelítését alkalmaztam.
A kutatás a következőképpen zajlott:

1. Módszerválasztás, a kutatási eszköz elkészítése és a kutatás megszervezése
2. Adatfelvétel
3. Az adatok elemzése és értelmezése
4. A kutatási kérdésekhez az elemzés során kapcsolható elemek – infomális, nonformális tanulási helyzetek, mentori szerepértelmezések stb. – kategóriákba rendezése

A grounded theoryból következett, hogy kutatásom módszertanául a személyes interjúk készítését és elemzését választottam. A személyes történetek megismerése lehetőséget nyújtott arra, hogy a tanulást támogató, illetve esetleg gátló faktorokat megismerjem, emellett pedig arra is rálátást kaptam, hogy az interjúalany milyen eseményeket tekint jelentősnek, melyekről gondolja úgy, hogy nagy befolyással voltak mentori tudásának kialakulására.

Az interjúk félig strukturáltak voltak. Elkészítésükhöz egy előre meghatározott kérdéssort állítottam össze, amit inkább iránymutatásként használtam, annak érdekében, hogy a számomra szükséges információk biztosan elhangozzanak az interjú során. Ehhez felhasználtam a *Kálmán* (2020) kutatásában alkalmazott oktatói élettörténetre épülő interjú módszerét és az egyetemi órákon megismert szakmaiinterjú-kérdéseket. Így a kérdések első

fele demográfiai adatokra kérdez rá (nem, pedagógusi munkavégzés ideje és helye, tanított tantárgyak, mentorpedagógusi végzettség), második csoportjukat pedig egy időszalaggal is kiegészítettem. Az interjúkat online vettem fel.

Az interjú során a félig strukturált kérdőíves módszert alkalmaztam. Tehát kezdetben fix témák mentén haladt a beszélgetés (pl. tanárképzés helye, éve, jelenlegi intézmény), majd a pedagógusi életpálya során kialakult tanulási helyzetek felidézésére és az azokra való reflexióra kértem az interjúalanyokat. Így a beszélgetés második felében már a felmerült események generálták a kérdéseket.

A kódolás az összes interjú elkészítése után kezdődött meg, az interjúk kivonatai alapján. Az interjúk elemzése közben a kérdésekhez köthető válaszokat címszavak formájában rövidítettem, amelyek egy-egy kódot adtak ki ezen a módon. (Ez a módszernek megfelelő, ún. *nyílt kódolás.*) A kódok számát ezután megpróbáltam csökkenteni, majd a főkategóriákat, címszavakat megadni. Ezek után a kategóriák között kerestem a kapcsolatokat. (Ennek a szakasznak a neve *axiális kódolás.*) A kategóriák összekapcsolás során kialakuló keret és szerkezet elvezet egy-egy központi kategória kialakításához. A központi kategóriák segítségével pedig végül egy rendszer jön létre, melynek alapján lehetőség nyílik a kutatáshoz leginkább releváns magyarázóelmélet megfogalmazására.

A kutatás mintája

A kutatás mintáját magyarországi mentorpedagógusok adták, ideértve azokat is, akiknek van mentorpedagógusi végzettségük, és azokat is, akik nem rendelkeznek ilyennel, viszont évek óta látnak el mentorálási feladatot. A mintavétel két úton történt. Először internetes keresés segítségével, a különböző közösségi oldalakon és iskolák weboldalán kerestem a mentorpedagógusokat és az elérhetőségüket. A keresés során a *mentorpedagógus* és a *mentortanár* szavakat használtam. Ezen kívül pedig a személyes kapcsolataimon, ismeretségeimen keresztül kerestem fel a tapasztalt pedagógus ismerősöket, és kértem tőlük információt és kontaktot az általuk ismert mentorpedagógusokhoz. Így jutottam el 35 mentorpedagógushoz, akik közül 11-en vállalták, hogy interjúalanyként részt vesznek a kutatásban. A minta nagysága némileg korlátozza a kutatás eredményeinek elemezhetőségét, így az adatok kevésbé általánosíthatóak, a kapott eredmények azonban további kutatások indikátorai lehetnek.

A mentortanárok közül hét főnek mentorpedagógusi végzettsége is volt, további négy fő végzettség nélkül végezte ezt a tevékenységet. A mentorok 1–10 éve látnak el mentori feladatokat, és többségük az elmúlt öt évben szerzett ehhez kapcsolódóan végzettséget. Többségük már a mentorképzés előtt is aktívan látta el ezt a feladatot, és bőven rendelkezett tapasztalattal. (Ehhez kapcsolódó fontos tapasztalat, hogy sokan kellemetlennek és tehernek tartották a képzést, amin részt vettek.)

Érdemes kiemelni, hogy a mentorpedagógusok közül mindössze egy személy jelezte, hogy neki is volt mentora, amikor a pályára vagy az adott intézménybe került. A kérdések között nem szerepelt ugyan, de a beszélgetésből kiderült, hogy azok, akik mentorpedagó-

gusi végzettséggel rendelkeznek, s ennek megszerzése előtt nem láttak el ilyen feladatot, már a képzésük alatt, vagy az azt követő évben kaptak mentoráltat. Az interjúk első felében feltett demográfiakérdések válaszait a *2. táblázat* mutatja be.

2. TÁBLÁZAT

Mentori papír	Hány éve mentor?	Hány éve pedagógus?	Első munkahely?	Hány éve dolgozik ebben az intézményben?	Volt-e mentora?	Neme?	Iskola típusa, helye?
igen	3	16	igen	16	nem	nő	gimnázium, Budapest
igen	1	8	nem	3	igen	nő	szakgimnázium és felnőttképzési intézmény, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye
igen	1	17	nem	11	nem	nő	általános iskola, Budapest
nem	8	31	nem	28	nem	nő	gimnázium, Budapest
nem	10	21	igen	21	nem	nő	gimnázium, Budapest
nem	2	30	nem	5	nem	nő	általános iskola, Budapest
igen	3	26	nem	15	nem	nő	általános iskola, Budapest
igen	2	22	igen	22	nem	nő	gimnázium, Budapest
igen	1	20	nem	12	nem	nő	gimnázium, Budapest
igen	3	23	igen	23	nem	férfi	gimnázium, Budapest
nem	8	31	igen	31	nem	nő	általános iskola, Budapest

FORRÁS: *saját szerkesztés*

EREDMÉNYEK

Az interjúk alapján felrajzolt szakmai életutakkal a célom az volt, hogy megnézzem: a kiemelt események a pedagógusok életének, pályájának melyik szakaszában következtek be. *Ennek* célja pedig, hogy pontosabban lássam, milyen szerepben voltak a mentorpedagógusok az elbeszélt időszakban.

Másodszor pedig: szerettem volna látni, hogy milyen környezeti tényezők voltak még jelen, illetve milyen egyéb változások történtek a kiemelt eseményekkel egyidőben. Itt főleg a mezo-, exo- és kronoszintű hatásokra gondolok. Harmadszor: látni kívántam, milyen szakmai változások következtek be a tanulási események után.

> az informális tanulási események kiváltó okai között a legjellemzőbb az első mentorálási tapasztalat volt

E fejezet két fő részből épül fel. Az első felében az adatokat a maguk komplexitásában próbáltam bemutatni.
A fejezet második felében pedig a konkrét adatok elemzése történt.

Informális tanulási események vizsgálata

Azokat az eredményeket tételezem informálisnak, amelyeknél a mentorpedagógus különböző tevékenységek kísé rőjelenségeként tett szert új tudásra, vagy fejlődött valamilyen kompetenciája.

Az informális események vizsgálatakor a következő szempontokat emeltem ki:

- Mi volt a tanulási esemény kiváltó oka?
- Milyen életkorban vagy a szakmai pálya melyik szakaszában történt az esemény?
- Hol történt az esemény?
- Kik voltak a szereplői?
- Mennyi ideig tartott?
- Milyen következménye volt az eseménynek?

Az informális tanulási események kiváltó okai között a legjellemzőbb az első mentorálási tapasztalat volt. A legtöbb pedagógus úgy kezdett bele a mentorálási tevékenységek ellátásába, hogy nem rendelkezett az ehhez szükséges tudással és eszköztárral. Ráadásul az sem jellemző, hogy saját szakmai pályájuk során lett volna olyan időszak, amikor őket mentorálták volna. Érdekesség, hogy gyakran jelent meg az első mentorálási élmény tanulást kiváltó oknak úgy is, hogy közben párhuzamosan folyt még a formális mentori képzés is. Az interjúalanyok azonban nem vontak explicit párhuzamot a tanulási esemény és az első mentorálás között, az csak az életvonalakon való egybeesésből vált nyilvánvalóvá. Érdekes tapasztalás volt az is, hogy milyen életkorból hoztak tanulási eseményt a megkérdezettek. A kiváltó okot kereső kérdésekre adott válaszokból is látszik, hogy a többség a felnőttkorból, abból az időszakból emelt ki történéseket, amikor már gyakorló pedagógus volt. Volt azonban olyan, aki gyermekkorából jelölt meg egy tanulási eseményt. Az *5. interjúalany* azt mesélte el, hogy diákként gyakorlógimnáziumba járt, ahol rengeteg pedagógushallgatóval, kistanárral találkozott, az évek alatt pedig látta, hogy ezek a személyek milyen élvezett el végzik a munkát, s hogy a többi, idősebb kollegával milyen jól elbeszélgetnek és együttműködnek – így idővel ő is elkezdett velük beszélgetni. Az informális beszélgetések során pedig rengeteget megtudott a pedagógusi pályáról és a pedagógus létről.

Az informális tanulási események majdnem mindegyike oktatási intézményhez, pontosabban fogalmazva, az interjúalanyok munkahelyéhez, gyakorlóhelyéhez, vagy saját formális oktatási intézményéhez köthető, ahogy a korábbi példában is megjelent. Egy esemény volt, ahol otthoni környezetben valósult meg az informális tanulás.

> nem egy eseményt, alkalmat emeltek ki, hanem események komplex sorozatát

Az informális tanulás többnyire két személy között valósult meg, vagy pedig az interjúalany és egy olyan csoport közegében, amelynek valamilyen formában a mentortanár is tagja. A kétszemélyes kapcsolatokra jellemző a mentor-mentorált szerep. Az azonban nagyon változó, hogy a felidézett esemény idején az interjúalany éppen melyikben volt. Az egyik mentorpedagógus azt mesélte el *(5. interjúalany)*, hogy az első alkalommal, amikor mentoráltat kapott, nem rendelkezett elég tudással, és tapasztalata sem volt még, ezért gyakran fordult segítségért egy már tapasztalt mentortanárhoz.

A kapcsolatuk során rendszeresen folytattak informális beszélgetéseket, amelynek témája legtöbbször a mentori feladatok ellátása volt. Így alakult, hogy az interjúalany egyrészt mentor volt, másrészt pedig mentorált.

Más esetben a mentortanár egy közösségnek a tagja, és a közösség más tagjaitól tanult valami lényegeset. Ez történt abban az esetben is, amikor a 2022. tavaszi digitális átállás közepette a *3. interjúalany*om rájött, hogy digitális kompetenciák és tudás terén lemaradása van. Azt viszont érzékelte, hogy a diákok kényelmesen mozognak az online térben, és minden eszközt és alkalmazást gond nélkül használnak. Ezért hozzájuk fordult segítségért, és minden alkalommal, amikor egy szoftver problémát jelentett neki, akadt olyan diák, aki szívesen elmagyarázta annak a használatát.

Az informális események időintervallumát tekintve általában többéves folyamatról számoltak be a megkérdezettek, azaz valójában nem egy eseményt, alkalmat emeltek ki, hanem események komplex sorozatát. (Ez egybevág *Opfer* és *Pedder* [2011] tanuláselméleti megközelítésének alaptételével, miszerint a tanulás események sorozata, amelyek folyamatosan hatással vannak egymásra.) Másrészt viszont voltak olyan események, amelyek rövidebb ideig tartottak. Ezek esetében bizonyos szituációkhoz kötötten valósult meg a tanulás. Ilyen eseményt emelt ki a *6. interjúalany*, aki a 17 hetes pedagógusi gyakorlatot említette meg.

Végezetül a kiemelt tanulási esemény következményeiről szeretnék pár szót ejteni. Fontosnak tartom elmondani, hogy az erre vonatkozó interjúkérdés nem az elsajátított explicit vagy a tacit tudásra utalt, hanem arra, hogy milyen irányba terelte a pedagógus fejlődését az adott esemény. Ennek oka, hogy a szakirodalom szerint a felnőttek és így a mentorpedagógusok tanulása inkább önirányított, relevanciavezérelt, és az előzetes tudásuk és tapasztalataik erősen befolyásolják fejlődésük irányát. Ez alapján elmondható, hogy voltak esetek, amikor az informális tanulás formális tanulást idézett elő. Az viszont gyakoribb, hogy az informális tanulás további informális tanuláshoz és fejlődési lehetőségek kereséséhez vezetett.

A nonformális tanulási események vizsgálata

Azokat az eseményeket tekintettem nonformális tanulási helyzeteknek, amikor a tanulás strukturáltan történik, általában valamilyen külső intézményhez vagy szervezethez kapcsolódóan, de nem kötelező jelleggel. Továbbá jellemzője még, hogy az ismeretszerzés után nem történik formális számonkérés, vizsga.

> mélyebb tudásra tett szert a szervezet működésével kapcsolatban

A nonformális tanulási események vizsgálatához ugyanazt a szempontsort alkalmaztam, mint az informális eseményeknél. Tettem ezt annak érdekében, hogy az események között könnyebben azonosítani tudjam a kapcsolatot és a visszatérő elemeket, illetve felismerjem a mintázatokat.

- Mi volt a tanulási esemény kiváltó oka?
- Milyen életkorban vagy a szakmai pálya melyik szakaszában történt az esemény?
- Hol történt az esemény?
- Kik voltak a szereplői?

- Mennyi ideig tartott?
- Milyen következménye volt az eseménynek?

A kiemelt tanulási események között valamivel kevesebb volt a nonformális, mint az informális. A nonformális tanulási események kiváltó okai közt pedig markáns eltérések láthatóak. Jellemző, hogy a tanulás itt nem egy cél érdekében indult el, nem volt probléma, nehézség, ami kiváltotta volna, hanem a közösségi tevékenység során valósult meg. Így kiváltó okként leginkább a csoporthoz való tartozást, nyitottságot lehet meghatározni. Ez történt a *3. interjúalany*ommal is, aki egy szervezethez csatlakozott, ahol hátrányos helyzetű és fogyatékos gyermekekkel foglalkoztak. A tanulási esemény, amit kiemelt, spontán alakult ki a nonformális közegben. Az interjúalany arról számolt be, hogy mélyebb tudásra tett szert *a szervezet működésével* kapcsolatban, s ennek során olyan morális anomáliákra derült fény (pl. a szülők anyagi kihasználásának tényére), melyek tudatában már nem tudta tovább képviselni az adott szervezetet.

> nemcsak egy „tevékenység", hanem egy újfajta szemlélet, identitás része

A nonformális eseményeknél jellemző volt, hogy a mentorok pályájának közepén valósultak meg. Abban az időszakban, amikor rendelkeztek már a pedagógiai munkájukhoz kapcsolódó feladatok ellátásához szükséges képességekkel, viszont nyitottak voltak arra, hogy tovább képezzék magukat részben a pedagógiai, részben pedig más területeken. Ilyen terület a szociális és társas kapcsolati képességeké is. Az ezekben való fejlődés pozitív hatással lehet a mentorpedagógusok munkavégzésére, de magánéletük terén is gyakran jót tesz az ilyenfajta tudás. Ez történt az *1. interjúalany*ommal, aki egy továbbképzésen vett részt, ahova teljesen tájékozatlanul érkezett, viszont az egyhetes esemény alatt a csoportban lévő személyek és a csoportdinamika annyira magával ragadta, hogy azóta is sorsfordítónak tekinti azt az eseményt. A nonformális események főleg az oktatási intézményeken kívül, valamilyen szervezett tevékenység keretén belül történtek. Többek között külső szervezeteknél, vagy önkéntes alapon vállalt rendezvényeken, nem formális értékeléssel záruló továbbképzésen. Az interjúanyagban egyetlen olyan esemény merült fel, amikor az oktatási intézményen belül alakított nonformális munkacsoport keretei között történt a tanulási esemény. Azonban a felmerült nonformális tanulási események mindegyikére igaz, hogy nem két személy között valósult meg, hanem egy csoporton belül. Az interjúk során gyakran olyan narratívában hangzottak el ezek a történetek, amelyek egyértelművé tették, hogy a tanulás nemcsak az interjúalanyok számára volt tanulás, hanem a csoport más tagjainak is; tehát közösen tanultak.

Az események időintervallumát tekintve vegyes eredményeket kaptam. Volt olyan esemény, amelyik egy hétig tartott, de meséltek olyanról is, amely már hét éve tart, és jelenleg is egy tanulási eseményként tekint rá a mentor. Ez pedig alátámasztja *Opfer* és *Pedder* (2011) tanuláselméleti megközelítését a nonformális tanulási események aspektusából is – ahogyan a korábban már az informális tanulás fókuszában is érvényesnek bizonyult.

A következményeket tekintve a nonformális tanulási eseményeknél is hasonló szignifikáns változásokról számoltak be az alanyok, mint az informálisnál. Az *1. interjú-*

alany például sorsfordítónak élte meg a továbbképzést, mind szakmailag, mind pedig a magánéletét tekintve. A *3. interjúalany,* akinek az esetét feljebb már említettem, arról számolt be, hogy a nonformális közegben bekövetkező negatív tanulási élmény egy egzisztenciális válságba lökte, aminek következtében egészben megkérdőjelezte önmagát és a pálya iránti elköteleződését is.

A nonformális tanulási események tehát kevésbé vezettek formális továbbtanuláshoz az általam megismert esetekben, azonban más szempontból hasonlóan meghatározóak voltak. Ezek az események inkább vezettek önreflexióhoz, ami, ha közvetlenül nem is észlelhető, mégis fontos eleme a szakmai fejlődésnek. Az *1. interjúalany* úgy beszélt a tanulási eseményt követő önreflexióról, mint ami nemcsak egy „tevékenység", hanem egy újfajta szemlélet, identitás része lenne már. Vélhetően tehát az ő esetében az önreflexió nem volt még része a pedagógiai repertoárjának és attitűdjének – a képzés segítségével vált azzá.

> tanulási folyamat közben a mentor szerepváltozást élt meg

A tanulási eredmények elemzésének összegzése

A szempontokat elemezve elmondható, hogy a mentorok tanulási motivációi nagyon eltérőek lehetnek, ahogy az is, hogy melyik szerepük ösztönzi és ihleti őket a tanulásra. A mentorok tanulási pályája vizsgálatának fontos tapasztalata volt, hogy akár gyakorló mentorként is lehetnek olyan tanulási események, melyeket elsősorban személyes szinten, „magánszemélyként" élnek át a pedagógusok, és azok csak később fejtik ki hatásukat a szakmai identitásukra.

A mentorok tanulási motivációit vizsgálva még két megállapítást emelnék ki mint kutatási eredményt:

- A mentorok legerősebb motivációja az a *személyes igény*, hogy mentorálási feladataikat ellássák, kiemelt tekintettel az érzelmi-személyes támogatásra. Ez a motiváció kifejezetten a mentorálási feladataikra és más pedagógiai, munkahelyi feladatokra irányul – pl. hatékonyabb kommunikációra a mentor-mentorált között.
- A mentorok második legerősebb motivációja a *személyes igény* személyiségük és tudásuk fejlesztésére. Ez esetben inkább egy általános érdeklődés, nyitottság áll a motiváció mögött, mely arra készteti a mentorpedagógusokat, hogy ne csak szakmai feladataikhoz illeszkedő – de akár ott is felhasználható – új tudásra, képességekre tegyenek szert, pl. az időmenedzsment vagy a digitális kompetenciák terén.

Az elemzés során visszatérő tapasztalati elem volt, hogy a mentorok elsősorban nem az intézményből és a mezorendszerből érkező elvárások következtében tanultak. Az események közvetlenül nem a mentoráltak szakmai fejlődését támogatták, inkább a mentor és a mentorált közötti emberi kapcsolatot, elősegítve, hogy a mentorált megkapja a megfelelő érzelmi és szociális támogatást.

Továbbá a tanulás kiváltó okainál, a szakirodalommal egybevágóan, erősen megjelenik a szituativitás – azonban másképp az informális, és másképp a nonformális tanulási eseményeknél. Az előbbieknél egy problémás szituáció kialakulása vezet a tanuláshoz, az utóbbinál pedig egy

szituációba, közegbe való bekerülés eredményez tanulást. Ugyancsak visszatérő tapasztalat volt (mindkét említett tanulási eseménytípusnál) hogy tanulási folyamat közben a mentor szerepváltozást élt meg. Az új szerep pedig új feladatokhoz vezetett, ami további táptalajt adott a szakmai fejlődéshez. Mindez egy fontos megállapításhoz vezet: mivel egyik kiemelt esemény sem záródott formális értékeléssel vagy új szakmai képzettséggel, ezek lényegükben *szerephez kapcsolódó fejlődési események* voltak.

Mentori szerepértelmezések

A kutatás második kérdése arra irányult, hogy a mentortanárok mennyire tudnak azonosulni a szerepükkel.
A kérdéshez kapcsolódó vizsgálati rész során arra törekedtem, hogy feltárjam, melyik szerepükhöz kapcsolódóan akarnak tanulni a mentorok. A tanulási célok és motivációk a pedagógusok különböző identitásából származhatnak. Ebből kifolyólag a tanulási események céljait egy-egy mentori szereppel párosítottam (lásd a *3. táblázat*ot), amiket aztán specifikus jegyeik szerint is megvizsgáltam. Majd pedig megnéztem, hogy a szakirodalmi értelmezéshez képest mely modell szerint (lásd fentebb az *1. táblázat*ot) és mennyire szűken vagy tágan értelmezik szerepüket a mentorok.

Az utóbbi szempont használatát az teszi indokolttá, ahogy a szakirodalom is rámutat (*Gatti*, 2017; *Krull*, 2004; *Wang* és *Odell*, 2002), hogy a mentorok szerepének értelmezése jelentősen kibővült és differenciálódott az utóbbi időben. A mentorálás egységes definíciójának a hiánya, és a különböző mentorálási modellek párhuzamos jelenléte lehetővé teszi, hogy akár maguk a mentorok is több szereppel azonosítsák magukat, például az intézményi elvárások és saját pedagógusi attitűdjük alapján.

3. TÁBLÁZAT

Szerepértelmezési kategóriák

Szerep	Alszerep	Tanulási célja, oka
Pedagógus	Kezdő pedagógus	pedagógiai ismeretek bővítése
		nehézségek, problémák leküzdése
	Tapasztalt gyakorlópedagógus	digitális kompetenciák
		probléma leküzdése, tudás hiánya
		pedagógiai ismeretek bővítése, attitűd formálása
Mentor	Tanuló-kezdő mentor	barát
		támogató
		képző
		közösségszervező
		társ
		érzelmi támogatás
		barát
		tutorálás

Szerep	Alszerep	Tanulási célja, oka
		soft skills
Magánszemély	Gyermek	pályaorientáció
	Önkéntes	emberismeret

FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az eseményekhez kapcsolódóan három fő szerepértelmezési kategóriát határoztam meg; *pedagógus, mentor* és *magánszemély*. Ezeket pedig további alkategóriákra bontottam. Ez látható a *3. táblázat*-ban. Érdekesség, hogy a mentorok közül senki nem emelt ki olyan tanulási eseményt, ami már tapasztalt, gyakorlott mentorként történt volna meg vele. Olyan eseményről viszont beszámoltak, amelybe még kezdő mentorként kezdtek bele, és amely tanulási folyamat azóta is tart. A *2. interjúalany* azt mesélte el, hogy kezdő mentorként létrehozott a munkahelyén egy nonformális mentori munkaközösséget. Úgy érezte, hogy tudása még hiányos, és szüksége van egy támogató közösségre, akikhez fordulhat. Így, kezdő mentorként, hirtelen a mentorok tutoraként találta magát, ez a szerep pedig azóta is jelen van az életében.

Korábban már említettem, hogy az események között a legnagyobb számban az első mentorálási alkalmak, időszakok szerepeltek. Ebből kifolyólag a mentori szerepen belül csak a kezdő-tanuló mentori szerepkörhöz kapcsolódóan tudtam azonosítani szerepeket és tanulási célokat. Ez utóbbiak a táblázat harmadik oszlopában szerepelnek. Egyértelműen látszik, hogy a kezdő mentorok a mentori szerepükhöz kapcsolódóan főleg az érzelmi és szociális támogatáshoz kapcsolódóan tettek szert új tudásra. Az adatok alapján a mentorálás hármas céljából csak kettőre, az érzelmi támogatásra és a szakmaszocializációs feladatokhoz szükséges kompetenciákra és attitűdre koncentráltak a megkérdezettek.

égető szükség van az új tudás megszerzésére

A pedagógusi szerephez kapcsolódó alkategóriák, tanulási célok és tanulási események azonban jóval változatosabbak. A korábban már említett *3. interjúalany* arról számolt be, hogy gyakorlott és tapasztalat pedagógusként olyan problémával találta szemben magát, amiben a többi pedagógus sem tudott segíteni. Ugyanis a 2020-as járvány időszakában, a tavaszi digitális átálláskor a pedagógusok közül keveseknek volt kellő ismeretük a digitális eszközök terén, így az interjúalanyom inkább a diákokhoz fordult, akik probléma nélkül kezelték az eszközöket. Ennél az eseménynél erősen megjelenik a szituativitás, amit a szakirodalom a pedagógusok tanulásának egyik alappilléreként határoz meg.

A kutatásban megismert eseményeknél a szituatív tanulás általában valamilyen új vagy már régóta fennálló helyzetben bekövetkező nem várt akadály, probléma vagy nehézség kapcsán jelenik meg – mint az előbb említett példában is. A tapasztalatok alapján egy szituáció akadályozza a továbbhaladást, ezért égető szükség van az új tudás megszerzésére. Ebből kifolyólag a szituatív tanulás problémaközpontú és nagyon célirányos, eredményorientált. A *3. interjúalany* által elmondottakból az is kiderült, hogy a problémás szituáció feloldása után a

pedagógus önreflexiót végzett és figyelmét a megszerzett tudásának bővítése felé fordította, vagyis esetében elindult egy önirányított tanulás.

Más interjúalanyom is számolt be hasonló folyamatról. A tanulási eseményeket gyakran követi önreflexió, a saját képességek, szerepek vizsgálata, és ez a vizsgálat kiterjedhet a magánéletre is. Ez történt az *1. interjúalany*ommal is. Egy rendezvényen vett részt, amely az intézményének az egyedi szellemiségében zajlott (személyközpontú iskola), viszont nem számított formális képzésnek, inkább nonformálisnak. Az egyhetes képzés alatt pedig olyan személyekkel találkozott, akik új perspektívát nyitottak előtte, és ezzel más megvilágításba helyezték az életét. A képzés után ő is önreflektív utat járt be, aminek következtében új szakmai és személyes célokat határozott meg magának, és a környezetét is megváltoztatta. Tehát megvalósult az *Evans* (2014) féle „kognitív mikrofolyamatok elemzése", az önreflexió – és a szituációból egy önirányított tanulási folyamat vezetett ki.

Az interjúk során többször előfordult, hogy olyan eseményekről számoltak be az alanyok, ahol egyszerre több szerepben is jelen voltak. A szerepek közül általában az egyik egy kezdő-tanuló mentoré volt, akit akár éppen mentorálnak a mentorálással kapcsolatban, a másik pedig egy mentori szerepkör. Jellemző volt, hogy ez a kettősség a tanulási folyamat végére feloldódott, és az esemény egy újfajta szerephez, identitáshoz vitte közelebb a pedagógusokat. Az új szerepek pedig új feladatok vállalásához és nagyobb szakmai elköteleződéshez vezetettek, például a *2. interjúalany*om esetében is, aki kezdő mentorként egy mentori közösséget hozott létre.

Az elemzés eredményei szerint a mentorok a mentori pályájuk elején a humanisztikus, érzelmi fejlődést támogató modellekhez kapcsolódó szerepekben voltak jelen leginkább. Főleg személyes, érzelmi támogatásban kértek segítséget tapasztaltabb kollegáktól, más mentoroktól.

megjelent a *segítő, példakép* és az *iránymutató*, de a *képző* kifejezés is

E meglátás érvényét erősíti az is, hogy a hozott példák során a mentorok gyakran említették, hogy társas képességeik rengeteget fejlődtek a mentoráltak segítségével. Ez alapján a mentortanárok a hazai mentorképzési modellekhez képest (*Ajánlás*, 2009; *Javaslatok*, 2009; *M. Nádasi,* 2010–2011) nagyon tágan értelmezik a mentori szerepüket.

Az adatokból látszik, hogy a pályájuk elején álló mentoroknál inkább a 'barát', 'támogató' szerep volt az, amellyel azonosulni akartak. Néhány interjúból azonban kiviláglott, hogy ez a szerep az idő előrehaladtával és a tapasztalatok gyarapodásával átalakult, és inkább a 'minta', 'tanácsadó' szerepbe kerültek. Összességében tehát elmondható – a szakirodalom megállapításait is igazolva (*Adhikari*, 2016; *European Commission*, 2010; *Falus*, 2010; *Wood* és *Stanulis*, 2009) –, hogy a mentorok sem egységes definíció szerint értelmezik a saját mentori identitásukat.

A mentori szerep integritása a pedagógus személyiségében

A szerepértelmezések kapcsán fontos a szerep és a személy közötti kapcsolatra is kitérni. A második kutatási kérdésem arra irányult, hogy a pedagógusok mennyire

tudtak azonosulni a mentori szerepükkel. Ennek vizsgálatához a beszélgetésekben olyan részeket kerestem, ahol a mentorok reflektáltak arra, hogy a személyes attribútumaik és attitűdjük miképpen jelent meg a mentori tevékenységeik során, vagy milyen kompetenciákat, személyiségjegyeket és attitűdöt társítanak a mentori szerephez. Továbbá, hogy a saját szerepértelmezésükben megjelent-e a mentori identitás, vagy inkább megmaradtak a pedagógusi szerepnél.

> a mentorok mentori szerepét erőteljesebben befolyásolják a saját személyiségjegyeik és attitűdjük, mint az intézményi és rendszerszintű hatások

A szerepértelmezésekkel kapcsolatban az adatok elemzése nyomán egyértelműen látszik, hogy a mentorok nagyon széles spektrumon értelmezik a mentori feladataikat és szerepüket. Gyakran megjelent a *segítő, példakép* és az *iránymutató*, de a *képző* kifejezés is az interjúk során.

„Ha minden lyukasórában úgy érzed, hogy te a másiknak tanácsot adtál, vagy valamilyen segítő formában jelen voltál az életében, akkor olyan elégedettséggel konstatálod azt, hogy nem volt hiábavaló a kávézás." *(4. interjúalany)*

„Viszonylag idősebb hölgy volt az osztályfőnök párom, aki egyben a mentorom is volt. Már nyugdíj előtt állt és én rengeteget tanultam tőle. Tehát, én azt gondolom, hogy azért lettem mentortanár, mert ő volt az én mentorom, és én olyan mentor szeretnék lenni, mint amilyen ő volt nekem. Ő abszolút egy példakép volt, akitől annyira éreztem azt a fajta segítséget és támogatást, amit szerintem egy mentornak kell adnia a mentoráltnak." *(1. interjúalany)*

„Tehát a mentor, azt gondolom, hogy valamilyen-ilyen 'guide' szerű, aki nagyon szépen vezetgeti a mentoráltját, hogy a szakmába nagyon szépen beletanuljon." *(10. interjúalany)*

Az idézetekből az is kiolvasható, hogy a mentorok tapasztalataiból kialakult *személyes nézeteik* befolyásolják, hogy milyen mentori megközelítés szerint járnak el a saját tevékenységeik során.

A szerepértelmezések kapcsán viszont több interjúalany is határozottan azt a (humanisztikusabbnak és komplexebbnek mondható) álláspontot képviselte, hogy se nem célja, se nem feladata megmondani a jó megoldásokat és értékelni, inkább a reflektálásra és motiválásra helyezték a hangsúlyt.

„Én úgy álltam hozzá, hogy segíteni akarok. Nem tanácsot adni, nem parancsolni akarok, hanem úgy valójában segíteni. Izgatott voltam, hogy tudok-e hozzátenni valamit az ő tapasztalatához, valamivel ki tudom-e segíteni. És háľ istennek, úgy alakult, hogy együtt tudtunk működni." *(4. interjúalany)*

„Szerintem borzasztóan diszkrétnek kell lenni, […] először a pozitív visszajelzéssel kezdjük, hogy megerősítsük abban, hogy legyen kedve a pályán maradni. És utána lehet esetleg-, vagyis mindenképpen el kell mondani a negatívakat is, de valahogy úgy, hogy jó része volt ennek az, hogy…, de én a helyedben inkább azt mondanám, hogy…" *(10. interjúalany)*

„Vasárnaponként találkoztunk az igazgatónővel, és ő segített nekem, hogy az életpályamodellemet mikor, hogyan töltsem föl, és hogy mikor nem fogják visszadobni. És akkor jöttem rá, hogy nem biztos, hogy egyedül nem tudtam volna, de mindig kell egy olyan ember melléd, aki

motivál. Tehát, hogy nem biztos, hogy tudja, mit csinál, de motiváljon abban, hogy te elérd a célodat." *(6. interjúalany)*

„Én vezető sosem lennék, határozott vagyok a munkámban, de sosem vállalnám fel, hogy na akkor én mondjam meg a tutit. Tehát én nehezen éltem meg a mentorálást, mert nem akartam ráerőltetni az én állásfoglalásomat, csak a módszertant tudtam elmondani." *(11. interjúalany)*

Mindez alátámasztja, hogy a mentorok mentori szerepét erőteljesebben befolyásolják a saját személyiségjegyeik és attitűdjük, mint az intézményi és rendszerszintű hatások.

A fenti idézetek nyomán megfigyeltem, hogy az ezt az álláspontot képviselő pedagógusok többségénél egybeesett az első mentorálás alkalma (amit meg is említettek tanulási eseményként) és a formális mentori képzés ideje. Az *1. ábrá*n olyan pedagógusok életpályájának ábrázolása látható, akik egyszerre kezdték el a mentorálást a formális mentori képzéssel.

Velük ellentétben a *11. interjúalany* nem vett részt formális mentori képzésen. Az interjúban azt is elmondta, hogy erre a feladatra soha nem kapott felkészítést. Az ő szakmai életútjának idővonala látható a *2. ábrá*n.

Végezetül még egy dologra szeretnék kitérni a mentorszerep és személyiség integráltságával kapcsolatban. A pedagógusok közül egyikük beszélt csak arról, hogy számára a mentori szerep kényelmetlen, ezt nem tudja integrálni a személyiségébe.

„Én nehezen éltem meg, mert nem szeretek másokat felügyelni. Én nem merek olyat mondani neki, mert lehet más azt mondja, hogy ez nem így van. Tehát én nem az a típus vagyok, aki nagyon kapkod a mentoráltakért, hogy jöjjenek hozzám, és rám bízzák az életüket úgymond." *(11. interjúalany)*.

A többi interjúból viszont inkább az derült ki, hogy a mentori szerep jól beépült a pedagógusok szakmai életébe; mentorálási feladataik végeztével nem szűnnek meg mentornak lenni.

„Azt gondolom, hogy a mentorálásnak nem feltétlenül kell arra az egy évre összpontosulnia, hanem nyugodtan folytatódhat. Ennek viszont mindenképpen az az alapja, hogy olyan kapcsolat legyen a két ember között, amit érdemes tovább vinni." *(10. interjúalany)*

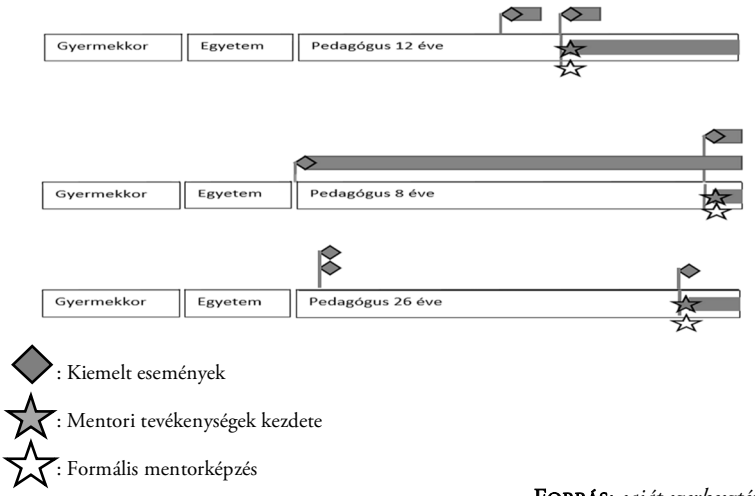
Az interjúk alapján kiderült, hogy a mentori feladatok ellátása során is nagyon fontos fenntartani az önazonosságot. Szükséges, hogy a szervezeti és rendszerszintről érkező hatások ne okozzanak törést vagy kételyt a mentori szerepben, és ne fogalmazzanak meg olyan elvárásokat a mentorral szemben, amelyekkel mint magánszemély vagy pedagógus nem tud azonosulni – hiszen ilyen esetekben a mentori szerep sem tud majd integrálódni.

KÖVETKEZTETÉSEK

A szakirodalom alapján feltárt hazai mentorálási modell széleskörűen értelmezi a mentorok szerepét, ugyanakkor a mentori formális felkészítés nem készíti fel a mentortanárjelölteket valamennyi szerepre. Az interjúalanyok beszámolói alapján a köznevelési intézmények mentorképzéseiben inkább a szakmai fejlődésre és a mentori kompetenciákra került a hangsúly, valószínűleg ezért történt, hogy a vizsgálat során a mentorok azokat a tanulási eseményeket emelték ki az interjúkban, ahol az érzelmi, személyes támogatásban hasznosítható társas képességeik fejlődtek.

1. ÁBRA

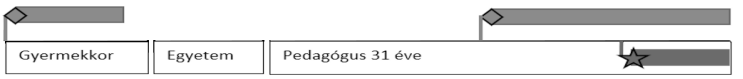
Az, *5. 6. és 10. interjúalany* szakmai életútja



FORRÁS: *saját szerkesztés*

2. ÁBRA

A *11. interjúalany* szakmai életútja



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az interjúalanyok beszámolói alapján a köznevelési intézmények mentorképzéseiben inkább a szakmai fejlődésre és a mentori kompetenciákra került a hangsúly, valószínűleg ezért történt, hogy a vizsgálat során a mentorok azokat a tanulási események et emelték ki az interjúkban, ahol az érzelmi, személyes támogatásban hasznosítható társas képességeik fejlődtek.

Egyértelműen látszik, hogy Magyarországon az intézményi gyakorlatban a humanisztikus mentorálási modell valósul meg. Főleg a kezdő mentorokra igaz ez. Figyelemre méltó azonban, hogy a mentorok személyes praxisa az idő előrehaladtával egyre jobban megfelel a szituációs tanulási modell és a reflektív-kritikus tanulási modell elvont mintázatainak.

Az informális és nonformális események figyelembevétele és hatása kardinális, sőt elengedhetetlen a pedagógusok és a mentorok szakmai fejlődését és identitását tekintve. A kutatás alapján úgy gondolom, hogy a mentorok tanulása sokkal hatékonyabb lenne, ha mindannyian egy mentori közösség vagy hálózat tagjai lennének, ahol nonformális tanulási eseményeken és informális beszélgetéseken vehetnének részt.

Kijelenthető, hogy a mentorok és a pedagógusok rengeteget tanulnak egymástól informális beszélgetések során. Sőt, előfordulhat, hogy egy formális képzés alkalmával a tanulótársaktól érkezik a sokkal meghatározóbb élmény és tudás, amit aztán magával visz a pedagógus. Észszerűnek látszik az igény, hogy a formális mentorképzések is időt és energiát fordítsanak a mentorok korábbi tapasztalatainak beépítésére, cseréjére.

A kutatás alapján az is látható, hogy a mentorok korai tapasztalásai, és az, hogy milyen személyek veszik körül őket, befolyásolja, hogy milyen mentorálási modell szerint fognak a későbbiekben eljárni. A gyermekkori, szülői élmények hatása erősen megjelent a mentorok pályaorientációjában és mentori hozzáállásában. Az eredmények alapján azok a tanárok, akik formális mentorképzésen vettek részt, saját bevallásuk alapján magabiztosabbak, bátrabban tudnak módszertani, pedagógiai tanácsot adni és véleményt formálni, mint azok, akik nem vettek részt ilyeneken. Mindeközben nem szabad elfeledkezni arról, hogy a mentorok feladatai közé tartozik az érzelmi támogatáson túl a mentoráltak fejlődésének tudatos és módszeres elősegítése is – az pedig nem várható el, hogy e segítség csak intuitív módon, a mentorok személyiségéből, attitűdjéből eredően valósuljon meg, hanem szükség van az ilyen irányú kompetenciafejlesztő felkészítésre is. Ehhez kapcsolódik még egy vizsgálati eredményen alapuló feltételezésem: annak, hogy az interjúalanyok inkább a személyes-érzelmi támogatásban érzik otthon magukat (illetőleg, hogy módszertani és pedagógiai téren kevésbé magabiztosak), köze lehet ahhoz is, hogy folyamatosan változó elvárásokkal találják szemben magukat. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy ugyan a személyes-érzelmi támogatásban érzik magabiztosabbnak magukat, ez a magabiztosság nem a formális mentori felkészítésből fakad, hanem saját élményekből, s ezért is köthető ehhez a területhez sok kiemelt tanulási esemény. Végezetül nagyon fontos leszögezni: a mentori feladatok megkezdésével a pedagógusok mentorként is tovább kell, hogy képezzék magukat. Csak akkor képesek a megfelelő kognitív, affektív és motivációs szint kialakítására, ha mentori szerepértelmezésüket és tudásukat folyamatosan táplálják, ösztönzik.

a gyermekkori, szülői élmények hatása erősen megjelent a mentorok pályaorientációjában és mentori hozzáállásában

Lezárásként fontosnak tartom megemlíteni, hogy ugyan a kutatás kis mintával történt, a mentortanárok tanulásának tekintetében számos fontos tényezőre rávilágít. Ezek ugyanakkor még szűkében vannak a tudományos bizonyítékoknak. Érdemes lenne a vizsgálatot megismételni nagy mintával, oktatási intézménytípusonként külön kohorszokat létrehozva, annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a mentorpedagógusok helyzetéről, tudásáról és igényeiről. A kutatás eredményei konstruktív módon beemelhetőek lennének az országos mentorpedagógusi képzés keretei közé.

IRODALOM

Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára (2009). Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337 (2021. 03. 22.).

Adhikari, B. (2016): *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development/link/56db58e908aee1aa5f85fb5c/download (2021. 03. 22.).

Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, London. Letöltés: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Fin al.pdf – Magyar nyelven: McKinsey és Company (2007): Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? (Barber, M. és Mourshed, M.), McKinsey & Company, London. Letöltés: http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf (2021. 03. 22.).

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. és Jordan, J. (2017): Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, **44.** 1. sz.

Bordás Andrea (2016): A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, 24. 4. sz., 211–239. Letöltés: https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf_123 (2021. 03. 22.)

Bronfenbrenner, U. (1994): Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, **2.** 1. sz., 37–43.

Bullough, Jr., R. V. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educatorsand teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, **21.** 143–155. Letöltés: https://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2013-fall-bullough.pdf (2021. 03. 22.).

Corbin, J. és Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan, Budapest.

Clarke, D. és Hollingsworth, H. (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, **18.** 8. sz., 947–967. Letöltés: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537 (2021. 03. 22.).

Darling-Hammond, L. és Richardson, N. (2009): Research Review / Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A*, **66.** 5. sz., 46–53. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/228625772_Research_ReviewTeacher_Learning _What_Matters (2021. 03. 22.).

European Commission / Eurydice European Union (2002): *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends, and Concerns*. Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level. Key Topics in Education in Europe. Brussels.

European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010). Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (2021. 03. 22.).

European Commission (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. 258 COM (2012) 669 final. Strasbourg. Letöltés: https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF (2021. 03. 22.).

European Commission (2013): *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2021. 03. 22.).

European Commission (2014): *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. (Caena, F.) Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf (2021. 03. 22.).

Evans, L. (2014): Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, **44.** 2. sz., 179–198. Letöltés: https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083 (2021. 03. 22.).

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **23.** 3. sz., 359–374.

Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, **8.** 1. sz., 17–34. Letöltés: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/02/Pedagogus-kepzes_2010_1szam.pdf (2021. 03. 22.).

Gatti Beáta (2017): *Egymásra hangolva – a mentorálás módszertanáról* (Kézirat). Letöltés: https://kat-haz.hu/wp-content/uploads/2017/12/Egymasra-hangolva_a-mentoralas-alapjai.pdf (2022. 02. 10.).

Glaser, B.G. és Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.

Goleman D. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó Kft., Budapest.

Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. és Korthagen, F. (2007): Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, **13.** 2. sz., 191–208.

Hunya Márta és Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása – Szakirodalmi összefoglaló* (Nyilvános munkaanyag). Letöltés: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf (2021. 03. 22.)

Imre Anna és Imre Nóra (2016a). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükörben. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Imre Anna és Imre Nóra (2016b): A pályakezdő pedagógusok támogatása – intézményi nézőpontból. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Ingersoll, R. és Strong, M. (2011): The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, **81.** 2. sz., 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323.

Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. (2009): Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag. Budapest, 2009. április 21.

Kálmán Orsolya (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitásalakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, **7.** 1. sz., 74–97. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelestudomany_2019_1_74-97.pdf (2021. 03. 22.).

Kopp Erika (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulás az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, **8.** 1. sz., 62–82. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_62-82.pdf (2021. 03. 22.).

Kraiciné Szomoly Mária és Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Krull, E. (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, **2.** 3. sz., 63–78.

M. Nádasi Mária. (szerk., 2010–2011): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I–III. kötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Nagy Krisztina (2020): *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. Doktori disszertáció, kézirat, Budapest.

Nagy M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, **23.** 3. sz., 375–390.

Nicholls, G. (2007): Mentoring. The art of teaching and learning. In: Jarvis, P. (szerk.): *The Theory and Practice of Teaching.* Routledge, London, 157–168.

OECD (2014): "Indicator D6: What does it take to become a teacher?" In: *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Letöltés: DOI: 10.1787/888933120252 (2021. 03. 22.).

OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261-en (2021. 03. 22.).

OECD (2019): *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en. (2021. 03. 22.).

Opfer, V. D. és Pedder, D. G. (2011): Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, **81**. 3. sz., 376–407.

Rapos Nóra és Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása* (Renewal of teacher education). ELTE Eötvös, Budapest.

Rapos Nóra, Bükki, Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, **8**. 1. sz., 28–45. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf (2021. 03. 22.).

Révai N. (2018): Pedagógusok szakmai tudása és tanulása az OECD-kutatások tükrében. Interjú. In: B. Tier Noémi és Szegedi Eszter (szerk.): *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században.* Tempus Közalapítvány, Budapest. Letöltés: https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf (2021. 03. 22.).

Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD, TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 10. sz., 5–17. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_02.pdf (2021. 03. 22.).

Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, **8**. 1. sz., 37–56. Letöltés: https://issuu.com/heju/docs/_2010-1 (2021. 03. 22.).

Szivák Judit (1994): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, **9**. 4. sz., 3–12.

Wang, J. és Odell, S. J. (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education,* **23**. 4. sz., 473–489. DOI: 10.1016/j.tate.2006.12.010

Wood, A. L. és Stanulis, R. N. (2009): Quality teacher induction: "Fourth-wave" (1997– 2006) induction programs. *The New Educator*, 5. sz., 1–23. Letöltés: http://www.education.msu.edu/te/lit/wood_stanulis.pdf (2021. 03. 22.).

MELLÉKLET
A félig strukturált interjú kérdései

1. Hány éve pedagógus?
2. Mióta dolgozik az adott intézményben?
   a. Első munkahelye?
3. Milyen intézményben dolgozik?
   a. általános iskola
   b. gimnázium
   c. szakgimnázium
   d. szakközépiskola
4. Hol van az intézmény, ahol tanít?
   a. főváros
   b. megyeszékhely
   c. város
   d. község
   e. falu
5. Hány éve van mentortanári végzettsége?
6. Hány éve lát el mentori feladatokat?

7. Volt-e mentora, amikor pályakezdő volt vagy az intézménybe került?
8. Rajzoljon fel egy idővonalat, amin bejelöli, hogy mikor kezdett el tanítani, mikor volt az első személyes tapasztalása, mint mentortanár, és mikor szerzett mentortanári végzettséget.
9. Gondoljon egy olyan eseményre, helyzetre, történésre, amikor valami fontosat tanult meg, értett meg a mentori feladataihoz kötődően! Gondolhat olyan helyzetre, amikor ezt nem vélte tanulásnak, nem is hívta így, de most visszatekintve úgy értékeli.
    - írja le röviden a helyzetet és a helyszíneket
    - milyen hatások érték Önt
    - mennyire tudatosan került ebbe a helyzetbe – ha igen, milyen okok motiválták a megértésben, tanulásban
    - milyen hosszú volt ez a folyamat, s milyen elemeit, állomásait tudja leírni ennek
    - mi volt az Ön szerepe, mit tett, milyen tevékenységeket végzett
    - mennyire voltak tervezettek ezek a tevékenységek, ha igen, akkor mire irányult a terv
    - milyen érzelmek kísérték a folyamatot, s ez hogyan változott
    - hogyan fogalmazná meg a tanulása eredményét; mi az, amit megtanult
    - miben változtatta meg ez a tudás a 1) gyakorlatát, 2) gondolkodását
10. A fenti eseményen kívül nevezzen meg még 2-3 eseményt, amikor valami nagyon fontos dolgot tanult. És ezeket is nézzük meg a korábbi szempontok alapján.