

A MENTORKÉPZÉSRŐL

Nagy Krisztina

Evangelikus Hittudományi Egyetem

adjunktus

E-mail: krisztina.honthegyi.nagy@lutheran.hu

DOI: 10.56037/978-963-380-281-6.15

A mentorálás az ezredfordulóra szinte minden pedagógusképzési rendszer kiemelkedően fontos elemévé, eljárásává vált, így a mentorok szerepe és tanulása, szakmai felkészülése is felértékelődött. Az alábbi tanulmányban a szerző áttekinti a mentorálás és a mentorképzés helyzetét a nemzetközi térben és a hazai köznevelésben, illetve pedagógusképzésben, valamint a mentorképzést és a mentorok tanulását meghatározó tényezőket. Végül bemutatja a mentorképzési programok tartalmait, a képzőhelyek által alkalmazott tanulásszervezési megoldásokat és a képzés által közvetített mentori szerepet, szerepfelfogást.

Kulcsszavak: mentorálás / mentorképzés / mentorképzési programok elemzése

ON MENTOR TRAINING

By the turn of the millennium, mentoring has become a crucial element in almost every teacher training system, thus the role of mentors and their professional training have gained importance. In this study, the author reviews the situation of mentoring and mentor training internationally and in Hungarian public education, as well as in teacher training, identifying factors that define mentor training and mentor learning. Finally, the author presents the content of mentor training programs, solutions for organising learning as applied by training institutions, and the role of mentors and its perception conveyed by the training.

Keywords: mentoring / mentor training / analysis of mentor training programs

„A mentorok azért vesznek részt a szakmai továbbképzésben [azért tanulnak], hogy segítséget kapjanak mentori repertoárjuk (ismereteik és stratégiák) fejlesztéséhez, amelyekkel támogatják a kezdő tanárokat gyakorlataik fejlesztésében. A mentor felkészítése a mentoráltakkal való találkozása előtt zajlik és a mentor gyakorlatán keresztül folytatódik.”¹

Bevezetés

A mentorálás napjainkban szinte minden oktatási rendszerben elfogadott pedagógusképzési eljárásnak számít. Jelentősége az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekedett, mivel a tanárképzéssel szemben mind erősebben megfogalmazott igény a képzés gyakorlatközpontúvá tétele. Ezzel egyidejűleg egyre kiterjedtebbé válik a mentorok feladatköre: már nem csak pedagógushallgatókat és gyakornokokat támogatnak szakmai fejlődésükben, számos intézményben segítik a pályára hosszabb kihagyás után visszatérő vagy fejlődésükben elakadással küzdő kollégákat, illetve egyes helyeken a pedagógusok tanulásának szakértőiként fontos szerepet töltenek be a nevelőtestület és az egyes kollégák tanulásának tervezésében.

Hazánkban a közoktatási mentorálás és a mentorképzés nagyjából másfél évtizedes múltra tekint vissza, és az említett trendek nálunk is megfigyelhetők. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem a korszerű igényeket felismerve 2021-ben indította el mentorképzését, és idén már a harmadik évfolyam mentorhallgatói fogják befejezni tanulmányaikat ezen a szakirányon.

Jelen tanulmányban a mentorálás nemzetközi és hazai trendjeit és modelljeit veszem számba, valamint a mentorok tanulásának sajátosságait és a hazai mentorképzés jellemzőit mutatom be vázlatosan.²

A mentorképzés jelentősége a köznevelésben

Nemzetközi folyamatok

A 20. század végének, a 21. század elejének posztmodern információs társadalmában mind fontosabbá vált a tudás és a tanulás, ezért folyamatosan erősödni kezdtek az iskola, az iskolarendszer és a pedagógusok társadalmi szerepét hangsúlyozó politikai

¹ WOOD–STANULIS 2009, 7. o.

² A tanulmány 2020-ban folytatott doktori kutatásaimon és az ezek alapján készült disszertációm alapján (lásd NAGY 2020).

és társadalmi trendek.³ A tudásalapú társadalmak polgáraikkal szemben – annak érdekében, hogy a munka világában folyamatosan érvényesülhessenek – az egész életen át tartó tanulás (és az erre való képesség) igényével lépnek fel. Az oktatás és a tanulás szerepének megnövekedésével a pedagógusok tevékenysége és tanári tevékenységüket megalapozó tudásuk kiemelt jelentőséggel bír. Ezzel egyidejűleg a társadalmi, gazdasági és tudományos változások miatt az oktatás világában paradigmaváltás megy végbe,⁴ ami a pedagógusok tudásával kapcsolatos elvárásokra, így a pedagógusképzésre is hatással van.⁵ 1. A pedagógusképzés mindinkább gyakorlatközpontúvá válik, egyre erősebben kötődik a pedagógiai munka valós helyszíneihez, az oktatási intézményekhez; 2. a legtöbb oktatási rendszerben kevesen jelentkeznek a tanárképzésbe, a végzettek közül sokan korán (még az első három-öt évben) elhagyják a pályát, így fiatalokkal nem tudják pótolni a nyugdíjba menőket, és számos ország pedagóguskarának elöregedésével, megfogyatkozásával szembesül. Ebben a helyzetben a pályára lépők szakmai fejlődésének, szakmai szocializációjának támogatása és a pályakezdekőkre jelentkező nehézségek közepette nyújtott érzelmi támogatás különösen fontosnak látszik. Ebben nyújthat segítséget a mentor.⁶ Ezt felismerve az 1990-es évek óta mind több oktatási rendszerben vezették be az indukciót és ennek fő vagy kizárólagos stratégiaként a mentorálást.⁷ Mindez a mentorok tevékenységére és szerepére, valamint tudására, tanulására, így a mentorok képzésére irányította a figyelmet.⁸

Miért fontos kérdés a mentorok tanulása?

A mentorálás legfőbb célja a mentorált támogatása. Ennek érdekében minél jobb, minél felkészültebb mentorokra van szükség. Az 1980-as, 1990-es években, amikor az első mentori rendszereket létrehozták, a mentorok kiválasztása állt az oktatáspolitikai és a kutatások fókuszában. Mára azonban a mentorok tanulására helyeződött a hangsúly,⁹

³ „A társadalom úgy tekint az oktatási rendszerre, mint a legfontosabb eszközre annak biztosításában, hogy a lehetőségek valóra váljanak, a kihívásokkal pedig megbirkózzunk.” (COOLAHAN 2007; lásd továbbá: DELORS 1997; HERMANN et al. 2009; European Council Presidency Conclusions, 2001, 25., 26. és 27. pont; *Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései*, 2001; *Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram*, 2002; HALÁSZ 2003).

⁴ Lásd például RÉTHYÉ 2013.

⁵ Lásd például European Commission 2007; RAPOS–KOPP 2015.

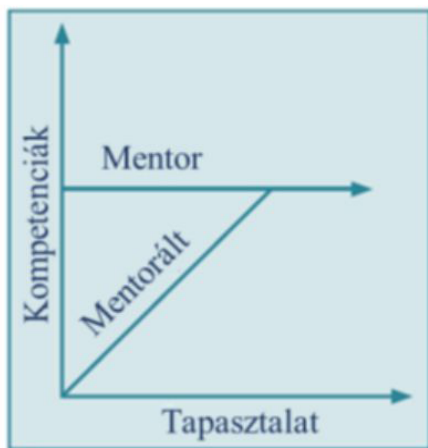
⁶ Lásd SERES-BUSI 2024.

⁷ NORMAN – FEIMAN-NEMSER 2005.

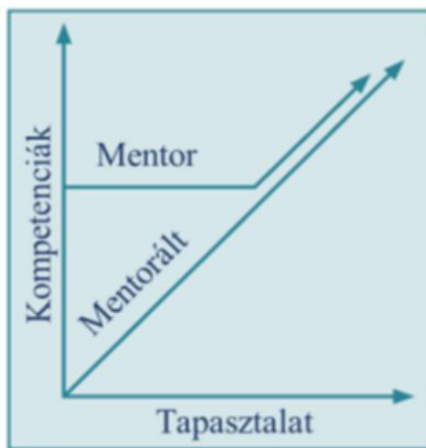
⁸ INGERSOLL–SMITH 2004; INGERSOLL–STRONG 2011; WOOD–STANULIS 2009; European Commission 2010, 2014; LONG et al. 2012; ADHIKARI 2016; NIKLASSON 2018 stb.

⁹ Vö. a pedagóguskutatások trendjeinek alakulásával, lásd FALUS 2006; továbbá lásd VILLEGAS–REIMERS 2003; KRULL 2004; FRANSSON–GUSTAFSSON 2008; European Commission 2013, 2014.

mert bebizonyosodott, hogy a legkiválóbb tanárok nem szükségképpen kiváló mentorok is egyben, hisz a mindennapi tanítási gyakorlat nem készíti fel a mentori feladatok elvégzésére.¹⁰ „Rendelkezésre állnak továbbá olyan szakirodalmi adatok, melyek szerint a mentor felkészültsége pozitívan befolyásolja a mentorálás eredményességét (Fransson & Gustafsson, 2008), illetve hogy a formális képzésben részesült mentorok eredményesebbek mentori szerepeikben (Holloway, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Krull, 2004).”¹¹ (Lásd 1. és 2. ábra.)



1. ábra. A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése a mentori kompetenciák fejlesztése nélkül



2. ábra. A kezdő mentorok és mentoráltjaik fejlődése a mentori kompetenciák fejlesztése mellett

Forrás: SREB 2018, idézi NAGY 2020, 54. o.

A téma szakirodalma szerint a mentori tudás nagyrészt tanulható elemekből épül fel, e tudáselemek, készségek, képességek (és részben az attitűdök is) fejleszthetők a mentorok formális és informális tanulása során, azaz a mentorképzésben és különösen a mentoráltakkal való munka során.

A mentorképzés célja, feladata látszólag könnyen meghatározható: olyan kompetenciák kialakításában kell támogatni a mentorhallgatókat, amelyek birtokában minél sikeresebben segíthetik a mentoráltak tanulását. A valóságban azonban a pontos tanulási célok, képzési kimeneti követelmények meghatározása ennél jóval bonyolultabb.

¹⁰ KRULL 2004; KOTSCHY 2009; TISSNTE 2007, 2009; M. NÁDASI 2010; SIMON 2013; FÁYNÉ et al. 2015; KOTSCHY et al. 2016.

¹¹ NAGY 2020, 53–54. o.

Részben függ a rendszerkörnyezettől, amelyben a mentorálási folyamat megvalósul, részben – nem függetlenül az előzőtől – a választott mentorálási modelltől, vagyis attól, hogy a képzést milyen vízió, víziók határozzák meg. Tehát a mentorok felkészítése (voltaképpen az, hogy mit és hogyan tanuljanak) különbözőképpen alakulhat az egyes mentorálási modellekben, oktatási rendszerekben és képzőhelyeken.¹²

A mentorképzést, a mentorok tanulását meghatározó tényezők

A mentorok tanulásának értelmezését befolyásoló tanulásméletek

A mentorok tanulásáról való gondolkodást befolyásoló, alakító tanulásméletek kifejtésére a tanulmány keretei között nincs lehetőség, ezért itt csak áttekintésükre, számbavételükre szorítkozhatom.

A mentorok tanulását elsősorban a konstruktivista, szociokonstruktivista tanulásméletek keretei között értelmezhetjük, amelyekben hangsúlyos szerepet kap az előzetes tudás, valamint a hitek, a nézetek és ezek feltárása, a rájuk való építkezés és alakításuk.¹³ Emellett a mentorok tanulását formális, informális és nem formális keretben¹⁴ részben munkahelyi szituatív tanulásként kell értelmeznünk,¹⁵ mely kulturálisan beágyazott,¹⁶ és amelyben nem kizárólag a formális mentorképzés játszik szerepet. A mentorok tanulásának megértésében fontos látni, hogy a mentorok aktív, professzionális felnőtt¹⁷ és legalább részben önszabályozó tanulóként vesznek részt a tanulási folyamatban,¹⁸ amelyben kiemelt szerepet játszik a reflektivitás¹⁹ és a mentortól közös tanulás.²⁰ Végül, de nem utolsósorban a mentori tanulást identitásalakulásként is megragadhatjuk, amelynek során a meglévő tanári identitás mellett kialakul(hat) a mentori, tanárképzői identitás, míg a tanári változhat, átalakulhat.²¹

A mentorálás modelljei a nemzetközi térben

A pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálása a pedagógusképzésben, illetve azt követően a pályakezdőké különböző modellekben történhet. E modellek kutatásaim alapján megegyeznek abban, hogy a mentorálás mint az indukció fő/egyetlen stra-

¹² Lásd SERES-BUSI 2024.

¹³ GLASERFELD 1995; NAHALKA 1997; 2002; KIMMEL 2006; 2007; VIGOTSKIJ 2000.

¹⁴ TÓT 2006; HALÁSZ 2008; NAGY et al. 2018; RAPOS et al. 2020.

¹⁵ LAVE–WENGER 1991.

¹⁶ DAY–GU 2007; OECD 2009; BORDÁS 2016; RAPOS 2016; VÁMOS et al. 2016; LÉNÁRD et al. 2020.

¹⁷ VILLEGAS–REIMERS 2003; FALUS 2004.

¹⁸ FALUS 2004; LEU 2004; CLEMENT–VANDENBERGHE 2000; SACHS 2007; RAPOS 2016; RAPOS et al. 2020.

¹⁹ DEWEY 1933; SCHÖN 1983; KIMMEL 2006; SZIVÁK 2014.

²⁰ WOOD–STANULIS 2009.

²¹ SWENNEN et al. 2010; BOYLAN et al. 2018; RAPOS et al. 2020.

tégiája tapasztalt (és gyakran képzett) tanárok mint mentorok közreműködésével az iskola mint a pedagógiai munka valós terepén nyújt szakmai, szakmaszocializációs és érzelmi/személyes támogatást a mentoráltaknak.²² (Ők legtöbbször pályafejlődésük korai szakaszában lévő pedagógusok: tanárhallgatók, -jelöltek vagy a tanárképzést már elvégzett pályakezdők, gyakornokok.) A mentori támogatás célja, hogy a tanári tanulás különböző típusainak, módszereinek segítségével biztosítsa és elősegítse a mentoráltak szakmai tanulását, ezáltal tanári kompetenciáik fejlődését.²³ A mentorálás kulcsszereplője a mentor.²⁴

A mentorálási modellek azonban eltérőek lehetnek aszerint, hogy a tanulás, a szakmai tanulás és fejlődés mely elméleteihez, koncepcióihoz és az oktatási rendszer elvárásaihoz igazodva hogyan határozzák meg a mentorálás céljait.²⁵ A mentorálás mely aspektusait – milyen mértékben – hangsúlyozzák, eszerint hogyan határozzák meg a mentorok szerepét, szakértelmét és az előbbieket folyamánnyaként a pedagógus- és a mentorképzést? A fentiek szerint a mentorálási modellek fő célként koncentrálnak: az érzelmi (érzelmi támogatást célzó modellek, humanisztikus és terápiás megközelítések) vagy a szakmai támogatásra – ennek részeként a kompetenciák fejlődésére, a reflektivitásra stb. Ezen a felfogáson belül a kutatók további modelleket különböztettek meg. (A mentorálás különböző modelljeit az 1. táblázat foglalja össze.)

1. táblázat. A mentorálás modelljei különböző szakirodalmak alapján (NAGY 2020, 24. o.)

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

²² Lásd NAGY 2020.

²³ INGERSOLL–SMITH 2004; 2011; WOOD–STANULIS 2009; European Commission 2010; 2014; LONG et al. 2012; ADHIKARI 2016; NIKLASSON 2018 stb.

²⁴ WOOD–STANULIS 2009; European Commission 2010; 2014; ADHIKARI 2016.

²⁵ Lásd SERES-BUSI 2024.

A fentiek kiegészítéseként meg kell jegyezni, hogy a mentorálás különböző modelljei ritkán vagy szinte sohasem valósulnak meg „vegytiszván”, a valóságban a mentorálásról kialakított vízióban, a mentorképzésben és a mentorálási folyamatban a mentorálási modellek elemei kisebb-nagyobb mértékben keverednek egymással.

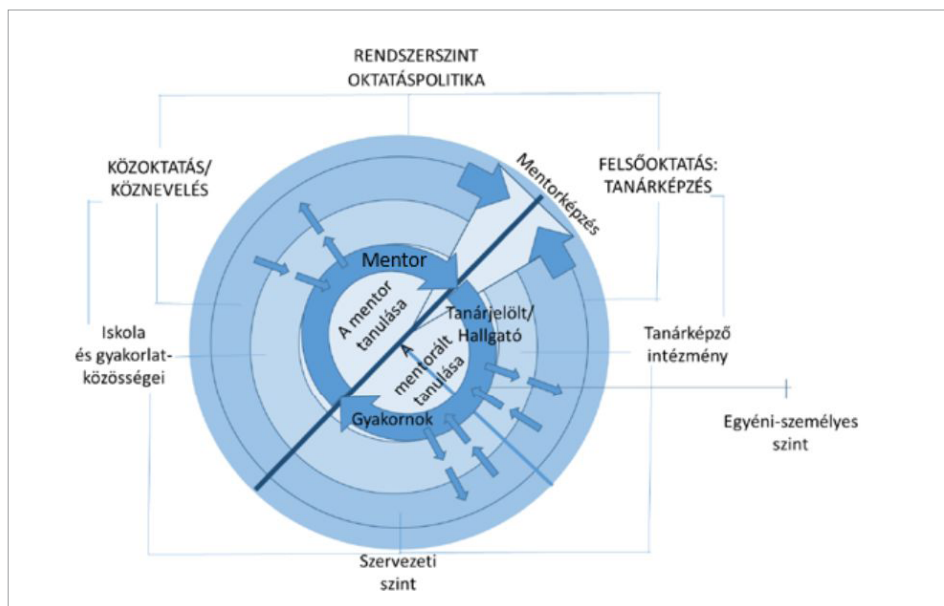
A mentorok tanulásának rendszerbe ágyazottsága

A mentorok tanulását meghatározó tényezők számbavételekor a humánökológiai modellek²⁶ logikáját követve megkülönböztethetjük a rendszer, a szervezet és az egyén szintjét. Ezek a szintek egymással állandó kölcsönhatásban alakítják az oktatáspolitikát, az oktatás mindennapi valóságát, az egyes szereplők (tanulási) igényeit, az iskolák, képző intézmények ezekre adott válaszait. Így kölcsönösen hatással vannak a mentorálás során megvalósuló támogatásra és tanulásra, a mentorok tanulására is.

Napjainkban a rendszert egy adott ország szintjén, de akár nemzetközi – hazánkban emellett uniós – szinten is értelmezhetjük. Ez határozza meg a szakpolitiká(ka)t, ezzel összhangban általánosságban a mentorálás céljait, a mentoráltak és a mentorok körét, feladatait, a támogatások rendszerét és a kutatásokat. A nemzeti rendszerek szintjén konkretizálódnak a fentiek, valamint megtörténik az intézményi, a tartalmi és a jogi keretek kialakítása, szabályozása. A szervezet a mentorálás és a mentori tanulás tekintetében ismét sokrétű értelmezést nyer: szervezetként tekinthetünk az intézményre (illetve ennek kisebb szervezeti egységeire, gyakorlatközösségeire), amelyben a mentor tanári és mentori munkáját végzi, de a mentoráltak és a mentort képző felsőoktatási intézmény(ek)re is, amelyek többnyire nem azonosak. Míg a mentorálás helyszínéül szolgáló köznevelési intézmény a mentorálási folyamat megvalósításáért, a tanulási környezet kialakításáért, továbbá a szervezeti keretek biztosításáért felel; a felsőoktatási intézmények tervezik és valósítják meg képzésüket, a rendszerszintnek megfelelően ők határozzák meg a képzési célokat és a kimeneti követelményeket. A személyes szinten találkozunk a mentor és a mentorált tudása, felkészültsége, tanulási igényei, az ő interakciójuk eredményeként jön létre és alakul a mentorálás folyamata mindazon tényezők ráhatása mellett, amelyeket a fentiekben áttekintettünk.²⁷ A mentorok tanulására ható rendszer-, szervezeti és egyéni szintű tényezők egymásra hatását mutatja be a 3. ábra.

²⁶ BRONFENBRENNER 1994; lásd továbbá SACHS 2007; CREEMERS–KYRIAKIDES 2011; RAPOS et al. 2020.

²⁷ SERES-BUSI 2024.



3. ábra. A mentorálást és a mentorok tanulását meghatározó rendszerek, tényezők és szereplők (NAGY 2020)

A hazai mentorképzésről²⁸

A kétezres évek első évtizedében hazánkban is megjelent a tudományos érdeklődés a közoktatási mentorálás iránt. Ezt követte a mentorálás jogszabályi kereteinek és elméleti keretrendszerének kidolgozása, majd a közoktatási mentorálás bevezetése és az első mentorképző programok kidolgozása és elindítása.²⁹ 2010-ben még csak négy mentorképző programról számoltak be a kutatók, 2020-ban tizenhat volt fellelhető (a pedagógusok speciális csoportjaira fókuszáló képzéseket nem számítva), vagyis a mentorképzést számos intézmény felvette továbbképzési kínálatába.

2020-ban folytatott kutatásaim szerint a FIR adatbázisa összesen négy szakvizsgás mentorpedagógus-továbbképzési szak leírását tartalmazta. Ezek közül három (TTOVGYM, TTOVRPD, TTOVMTK) alapján folytatta mentorképzését

²⁸ Mentorképzés nem csak pedagógiai területen folyik, itt azonban kizárólag a köznevelés intézményei számára indított közoktatási mentorképző programokról van szó, a kutatás kizárólag ezekre irányult.

²⁹ Részletesebben lásd NAGY 2020, 42–43. o.

az a tizenhat képzőhely,³⁰ amelyeknek mentorképzési modulját, annak képzési hálóját és tantárgyleírásait elemeztem.³¹ Az elemzés során a képzési tartalmakról és módszerekről, a képzés megszervezésének módjáról, óraszámairól gyűjtöttem adatokat.

Az elemzés alapján a mentorképzésre (a szakleírások és a képzési programok elemzése szerint) jellemző volt 1. a standardizálódás (a képzés szakvizsgássá válása, kreditértéke, a belépési feltételek stb. tekintetében), ami a képzési programokban hangsúlyeltolódásokkal jelent meg, azaz az egyes intézményekben a nagyrészt közös képzési tartalmakhoz (a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete/gyakorlata, a mentori munka módszertana és az értékelés/visszajelzés) lényegesen eltérő kreditértékek tartoznak; 2. a tanuló- és tanulásközpontú tanulásertelmezés; valamint 3. a képzési kimeneti követelmények megfogalmazása.

A képzési programok között két eltérő irányt: a vezetési, humánerőforrás-gazdálkodási és a mentorálás-központú modellt lehetett markánsan megkülönböztetni. A programokat alapvetően a mentorált szakmai fejlődését támogató/gyakornoki-kompetenciaalapú modellnek megfelelően építették fel, amely kiegészült a reflektív és a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell bizonyos elemeivel.

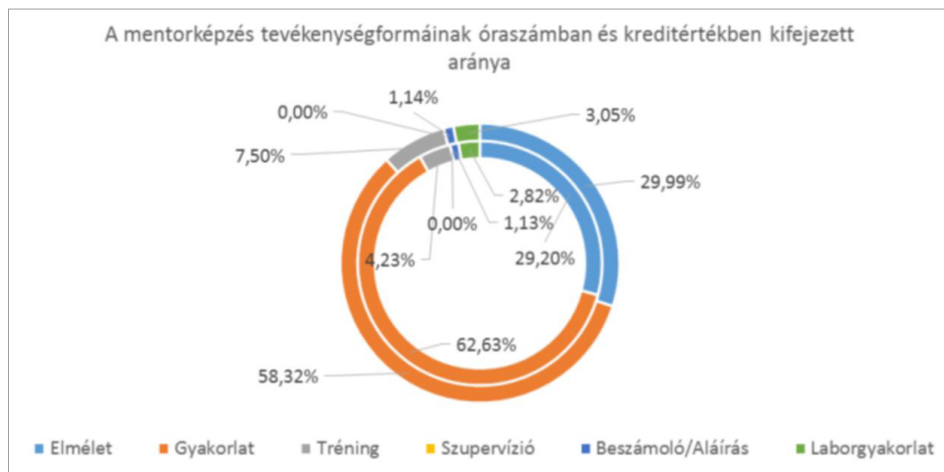
A képzési programok legfontosabb közös elemei a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete/gyakorlata, a mentori munka módszertana és az értékelés/visszajelzés, továbbá a reflektivitás/önreflexió támogatását célzó tartalmak voltak. Ezek közül az első két témakör adta a mentorképzési programok tartalmainak mintegy felét a tanegységek, az óraszám és a kreditek tekintetében, az egyes intézmények képzései között azonban nagy eltérés mutatkozott: van, ahol ez az arány 85%-nál is magasabb, van, ahol az 50-et sem éri el.

A képzési programok gyakorlatorientáltak bizonyultak. A Budapesti Corvinus Egyetem mentorképzésében minden tárgy gyakorlati jellegű volt, ami egyedi, az elméleti kurzusok aránya azonban minden intézményben alacsony: óraszámában

³⁰ A vizsgálat során a következő képzőhelyeket vizsgáltam: Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ, Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet, Dunaújvárosi Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Kodolányi János Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (KÖVI), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete.

³¹ A vizsgálatról részletesebben lásd NAGY 2020, 137–162. o.

és kreditértékben a teljes vizsgált mintán belül mindössze egyharmados arányban jelent meg az elmélet. Egyes egyetemek képzésében (például Budapesti Műszaki Egyetem) a tréning, illetve a laborgyakorlat (Óbudai Egyetem) is helyet kap. A programok egyes tanegységeit lényegesen eltérő kreditértékek mellett teljesíthették a hallgatók (lásd a 4. ábrát).



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

Érdemes megemlíteni a Dunaújvárosi Egyetem sajátos gyakorlatát, amelyben a kurzusok egy részét elméleti, más részét gyakorlati tevékenységgel teljesítik a hallgatók. Itt ezek a gyakorlatok sokféle tevékenységet jelenthetnek, így *A mentortanár-képzés pedagógiai alapjai*, *mentori feladatok* című kurzus esetében intézménylátogatási tapasztalatok elemzését, oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentumok elemzését, projektfejlesztési gyakorlatot, esettanulmányok elemzését, tutori gyakorlatot és a pedagógusok adminisztrációs és dokumentálási feladatainak áttekintését.

A képzési programok gyakorlatorientáltságával kapcsolatban elmondható, hogy a képzők sokat tesznek azért, hogy a mentorok minél inkább gyakorlatias, gyakorlatra épülő képzést kapjanak, sőt ha lehetséges, ne csak a gyakorlatból, hanem gyakorlat közben is tanuljanak (az ELTE-n például lehetőség van arra, hogy a mentorhallgatók konzultáljanak egyéni összefüggő gyakorlaton részt vevő tanárjelöltekkel és találkozassanak a tanárképzés folyamatában részt vevő hallgatókkal).

A tantárgyak keretében gyakori munkaforma a kollaboratív tevékenység, a kiselőadás, referátum, prezentáció készítése és bemutatása, a vita/érvelés, a szöveg- és dokumentumelemzés (egyéni és csoportos), az óralátogatás, -megfigyelés, -elemzés

és az esetmegbeszélés. Fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában a saját tapasztalatok értelmezése, megosztása. Ezeknél ritkább a mentorálási szakmai gyakorlat, a tutorálás, a szupervízió, a mikrotanítás és az esetek modellezése.

A mentori képzések középpontjában a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzése (a mentorálás elmélete és gyakorlata) állt. Ez a tudás a mentort a köznevelési intézmény különleges tudással bíró szakértőjévé avatja, ám a köznevelés világából való kitekintés, a pedagógusképzéssel és a képzőkkel való kapcsolat, szorosabb viszony kialakítása, elmélyítése, közös tevékenység (például képzésfejlesztés) és kutatás nem része a képzéseknek. Így a képzések inkább a szakértői, mint a tanárképzői identitás kialakulását támogatták.

Összegzés

A mentorálás a pedagógusok képzésének, szakmai fejlődése támogatásának világ-szinten elfogadott és elterjedt gyakorlata. A mentoráltak fejlődését a kutatások és a szakirodalom tanúbizonyága szerint a leghatékonyabban a képzett mentorok tudják támogatni. Ezért fontos a mentorok képzése és a mentorképzés megszervezése. Hazánkban már számos képzőhely közül választhatnak azok a pedagógusok, akik mentori tanulmányokat szeretnének folytatni. A hazai mentorképző programok a 2010-es évek során standardizálódtak, jellemző volt rájuk a tanuló- és tanulásközpontú tanulásértelmezés, a képzési kimeneti követelmények megfogalmazása és a pedagóguskompetenciák fejlődésének támogatása. A mentorképzési programok alapvetően gyakorlatorientált képzést nyújtottak, középpontjukban a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzése állt, a mentorálás komplex modellje szerint épültek fel, és elsősorban a mentorok szakértői identitásának kialakulását szolgálták.

Felhasznált irodalom

- ADHIKARI, Basanta Prasad: *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development*. 2016. 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. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram. Brüsszel, 2002. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)

- Az Európai Unió Tanácsa. *Az Oktatási Tanács jelentése az Európai Tanács felé „Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései” címmel.* Brüsszel, 2001. http://epa.oszk.hu/02100/02169/00030/pdf/2006_X_1-2_18_170-187_EU_oktatas.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- BORDÁS Andrea: A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, 24. évf. 2016/4. sz. 211–239. o. Web: <https://real.mtak.hu/199505/>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- BOYLAN, Mark et al.: Rethinking models of professional learning as tools. A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44. évf. 2018/1. sz. 120–139. o. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- BRONFENBRENNER, Urie: Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*. 2. kiad. 3. köt. Elsevier, Oxford, 1994. Web: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- CLEMENT, Mieke – VANDENBERGHE, Roland: Teachers' professional development. A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16. évf. 2000/1. sz. 81–101. o. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407382.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- COOLAHAN, John: Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2007/5. sz. Web: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- CREEMERS, Bert P. M. – KYRIAKIDES, Leonidas: *Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement*. Routledge, London, 2011. <https://doi.org/10.4324/9780203817537>
- DAY, Christopher – GU, Qing: Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33. évf. 2007/4. sz. 423–443. o. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- DELORS, Jacques: *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Ford. Balázs Mihályné. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. (Unesco könyvek 1.)
- European Commission: *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament.* Brussels, 2007. Web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- European Commission: *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policymakers.* Brussels, 2010. Web: https://www.researchgate.net/publication/233981313_Developing_coherent_and_system-wide_induction_programmes_for_beginning_teachers_-_a_handbook_for_policy_makers. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- European Commission: *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* Brussels, 2013. Web: <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/>

- Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- European Commission: *Initial teacher education in Europe. An overview of policy issues*. Brussels, 2014. Web: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- Presidency Conclusions. Göteborg European Council 15 and 16 June 2001*. SN 200/1/01 REV 1. Web: <https://www.consilium.europa.eu/media/20983/00200-r1en1.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- FALUS Iván: A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004/3. sz. 359–374. o.
- FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.
- FÁYNYÉ DOMBI Alice et al.: *Szakmai ajánlás*. Szeged, 2015. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/mentor/Fayne_Herbszt_Kovacs_es_masok_Szakmai_ajanlas_a_mentori_es_tutori_rendszerek_mukodtetesere.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- FRANSSON, Göran – GUSTAFSSON, Christina: *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle, Gävle, 2008. Web: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- HALÁSZ Gábor: Az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének célja az Európai Unió új oktatási Munkaprogramjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2003/5. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-oktatasi-es-kepzesi-rendszerek-minosegenek-es-eredmenyessegenek-celja-az>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- HALÁSZ Gábor: *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése. Európai trendek*. Oktató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. Web: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- HERMANN Zoltán et al.: *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői*. Oktató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.
- HOLLOWAY, John H.: The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58. évf. 2001/8. sz. 85–86. o.
- INGERSOLL, Richard – SMITH, Thomas M.: Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88. évf. 2004. 638. sz. 28–40. o.
- INGERSOLL, Richard – STRONG, Michael: The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81. évf. 2011/2. sz. 201–233. o. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- KIMMEL Magdolna: A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. évf. 2006/3–4. sz. 35–49. o.
- KIMMEL Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007. 11–45. o.
- KOTSCHY Beáta: Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 18. évf. 2009/3. sz. 371–378. o.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő: *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal, 2016. Web: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)

- KRULL, Edgar: Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 2. évf. 2004/3. sz. 63–78. o.
- LAVE, Jean – WENGER, Etienne: *Theory of situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- LÉNÁRD Sándor et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 8. évf. 2020/1. sz. 46–61. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3>
- LEU, Elizabeth (2004). The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. *Issues Brief*, 1. Web: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadd973.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- LONG, Julie S. et al.: Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20. évf. 2012/1. sz. 7–26. o. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>
- M. NÁDASI Mária: A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. 1. köt. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2010. 9–15. o. Web: https://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/6_M_Nadasi_Maria_I_kotet_mentorkepzes.PDF. (Letöltés: 2024. június 10.)
- NAGY Krisztina: *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. PhD-disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2020. https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- NAGY Krisztina – RAPOS Nóra – PESTI Csilla: Van-e közös vízió? – Magyarországi osztatlan tanárképzési képzési programok összehasonlító vizsgálata. In: Kerülő Judit – Jenei Teréz (szerk.): *Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt., Debrecen, 2018. (Új kutatások a neveléstudományokban.) 86–98. o.
- NAHALKA István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskola-kultúra*, 7. évf. 1997/2. sz. 21–33. o.; 3. sz. 22–40. o.; 4. sz. 3–20. o.
- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- NICHOLLS, Gill: Mentoring. The art of teaching and learning. In: Peter Jarvis (szerk.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London, 2007. 157–168. o. <https://doi.org/10.4324/9780203016442>
- NIKLASSON, Laila: Mentors in Initial Teacher Education – Initiatives for Professional Development. *Journal of Arts & Humanities*, 7. évf. 2018/8. sz. 11–22. o. Web: <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1431/675>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- NORMAN, Patricia J. – FEIMAN-NEMSER, Sharon: Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21. évf. 2005/6. sz. 679–697. o. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results From TALIS*. OECD Publishing, Paris, 2009. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

- ORLAND-BARAK, Lily – KLEIN, Suzana: The expressed and the realized. Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21. évf. 2005/4. sz. 379–402. o. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.05.003>
- RAPOS Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó, Budapest, 2016. 79–102. o.
- RAPOS Nóra et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8. évf. 2020/1. sz. 28–45. o. <http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- RAPOS Nóra – KOPP Erika: *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2015.
- RÉTHY Endréné: *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Bt., Pécs, 2013.
- SACHS, Judyth: Learning to improve or improving learning. The dilemma of teacher continuing professional development. In: Mateja Brejc (szerk.): *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability. Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress. 3–6 January 2007, Portorož, Slovenia*. National School for Leadership in Education – University of Primorska, Ljubljana–Koper, 2007. 3–6. o. Web: <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- SCHÖN, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.
- SERES-BUSI Etelka: Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – a mentori kapcsolat támogatása érdekében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás – a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest, 2024. (Teológia és... 1.) 206–219. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.16>
- SIMON Gabriella: *A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve*. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag. OFI, 2013. Web: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf. (Letöltés: 2024. június 10.)
- SREB: *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook*. The Alberta Teachers' Association, Alberta, 2018. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>. (Letöltés: 2024. június 10.)
- SWENNEN, Anja – JONES, Ken – VOLMAN, Monique: Teacher educators. Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36. évf. 2010/1–2. sz. 131–148. o. <http://dx.doi.org/10.1080/19415250903457893>
- SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.
- Teacher Induction. Supporting the supporters of novice teachers in Europe (TISSNTE) 2006–2009*. <https://www.ea.gr/ep/comenius-study/actionDetail.asp?id=51>. (Megtekintés: 2024. június 10.)

- TÓT Éva: *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Felsőoktatás Kutatóintézet, Budapest, 2006.
- VÁMOS Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2016.
- VIGOTSKIJ, Lev Szemjonovics: *Gondolkodás és beszéd*. Ford. Páll Erna – Tóth Tiborné. Trezor Kiadó, Budapest, 2000.
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora: *Teacher professional development. An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, 2003. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>. (Megtekintés: 2024. június 10.)
- WANG, Jian – ODELL, Sandra J.: Mentored learning to teach and standards-based teaching reform. A critical review. *Review of Educational Research*, 72. évf. 2002/3. sz. 481–546. o. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- WOOD, Ann L. – STANULIS, Randi Nevins: Quality teacher induction. „Fourth-wave” (1997–2006) induction programs. *The New Educator*, 5. évf. 2009. 1–23. o. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>