

A VEZETŐ-, MENTORTANÁR SZEREPE, ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A BIPOLÁRIS MENTORI KAPCSOLATBAN

THE ROLE OF THE LEADER, MENTOR TEACHER AND PERSONAL DEVELOPMENT
OPPORTUNITIES IN THE BIPOLAR MENTOR RELATIONSHIP

Rinyuné Ökrös Mónika¹, Ökrös Csaba², Biró Melinda³

¹ Debreceni Egyetem, Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája, Debrecen

² Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Sportjáték Tanszék, Budapest

³ Debreceni Egyetem, Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen

Összefoglaló

A mentori munka során gyakran vetődik fel az a kérdés, hogy vajon a hallgató, vagy a gyakornok számára mennyire válik modellé a mentor? Mi lehet az oka annak, hogy egyesek pusztán tevékenységükkel, személyiségük megnyilvánulásával, a teljes iskolán belüli létükkel visszatükrözik azokat az értékeket és mintákat, amelyeket maguk képviselnek és ezáltal a hallgatók követik, tisztelik őket? Hogyan lehet hatékonyabbá tenni a mentori feladatot? Ezen kérdések megválaszolása motivált a kutatás elkészítésére, melynek célja, hogy meghatározzuk a mentortanár szerepét a mentorálási folyamatban, és hogy bemutassuk, melyek a mentor - hallgató kapcsolat sikerességének és hatékonyságának ismérvei. A kutatás kérdéseinek megválaszolásához kérdőíves vizsgálatot végeztünk. A vizsgálatban gyakorlatvezető tanárokat és mentortanárokat kérdeztünk (n=30) meg, akiknek 63%-a nő, 36,7%-a férfi (átlagéletkor 51, minimum: 38, maximum: 65). 66,7%-a már több mint 20 év pedagógus munkakörben eltöltött tapasztalattal rendelkezik. A megkérdezettek 11,9%-a tanít a testnevelés és sport műveltségterületen. Eredményeink azt mutatták, hogy a vezető-, mentor tanárnak meghatározó szerepe van a mentorálási folyamatban és a személyes hatása lényeges tényezője lehet a tanárjelöltek pályán maradásnak. A mentorállás folyamatában az új felé nyitottság, a kölcsönös tisztelet és a kritikus, empatikus mentori viselkedés a legösztönzőbb a bipoláris mentori kapcsolatban. A hallgatói magabiztosságot a szakmai tudásra építő, ösztönző tanári magatartás növeli a leginkább. A mentorokat a saját fejlődésük szempontjából pedig leginkább az együttműködő, pozitív hozzáállású hallgatók inspirálják, de legalább ennyire ösztönzően hat rájuk a hallgató érdeklődése a tanítás és a tanárrá válás iránt. Érdekes, hogy nem az erőteljes vezetői irányítás, hanem a fejlesztő jellegű, reflektivitást feltételező mentori irányítás, ami megjelenik a tanítások során.

Kulcsszavak: gyakorlatvezető tanár, mentortanár, tanárjelölt, mentori kapcsolat

Abstract

During the mentoring work, the question often arises as to how much the mentor becomes a model for the student or intern. What could be the reason why some people reflect the values and models that they represent and thus the students follow and respect them, just by their activities, by the manifestation of their personality, by their existence within the entire school? How can the mentoring task be made more effective? Answering these questions motivated me to prepare the research, the purpose of which is to determine the role of the mentor teacher in the mentoring process and to demonstrate the criteria for the success and efficiency of the mentor-student relationship. To answer



the research questions, we conducted a questionnaire survey. In the study, we interviewed teachers and mentor teachers (n=30), of whom 63% were women, 36.7% were men (average age 51, minimum: 38, maximum: 65). 66.7% have more than 20 years of teaching experience. 11.9% of the respondents teach in the field of physical education and sports literacy. Our results showed that the lead and mentor teacher has a decisive role in the mentoring process and his personal influence can be an important factor in the retention of teacher candidates. In the mentoring process, openness to the new, mutual respect and critical, empathetic mentoring behavior are the most encouraging in the bipolar mentoring relationship. Students' self-confidence is increased most by the teacher's encouraging behavior based on professional knowledge. In terms of their own development, mentors are mostly inspired by students with a cooperative, positive attitude, but they are at least as motivated by the student's interest in teaching and becoming a teacher. It is interesting that it is not the powerful managerial control, but the developmental mentoring control that assumes reflexivity that appears during the teachings.

Keywords: *practice leader teacher, mentor teacher, teacher candidate, mentor relationship*

BEVEZETÉS

Az iskolai eredményesség és hatékonyság elengedhetetlen feltétele a tanár személye. Türelmet, folyamatos megújulást, szemléletváltást igényelnek a tartalmi, szerkezeti változások minden pedagógustól, aki szereti és komolyan veszi a munkáját. Az igényesség, a pálya iránti elhivatottság, a tanár hitelessége, személyes példája, személyiségének ereje a legfontosabbak a nevelés és oktatás hatékonysága szempontjából. Mindez, a hallgató számára is meghatározó, akár a pályaszocializáció, akár a szakmai fejlődése szempontjából. Felvetődik a kérdés, hogy a tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlat mit jelent a hallgatónak, illetve a mentorálási szakasz minősége mennyire meghatározó a pályakezdők beilleszkedésében? Több évtizede foglalkoztatja a kutatókat, hogy a képzés és gyakorlat milyen módon szolgálhatja leginkább a felnövekvő pedagógus jelöltek fejlődését. Kettőn áll a vásár. A vezető/mentor felelős azért, hogy a személyes hatása sikerbe torkolljon, hiszen olyan „elemeket” tud mozgásba hozni, olyan energiákat, erőforrásokat tud segítőként felszabadítani, melyek hatására az ő saját személyisége is fejlődik, változik, alakul. Remélhetőleg, sokan gondolják ezt így! Csakis olyan pedagógus tudja eredményesen segíteni a hallgató munkáját, akinek van igénye önmaga tökéletesítésére is. A szakmaiságon alapuló együttműködési készség elengedhetetlen feltétele a közös munkának, a pedagógiai kihívásoknak való megfelelés, a hallgató iránti nyitottság, az egymástól tanulás önfejlesztésre inspirálhatja a vezető/mentor tanárt. Kölcsönös bizalom nélkül a nevelés nem éri el célját, vagyis partnernek kell lennie tanárnak és a hallgatónak az egymásért érzett felelősségben. A neveléshez olyan „egyénségekre” van szükség, akik személyiségük megjelenítésével, kommunikációjukkal követendő, pozitív példát nyújtanak. Hogyan tudja egy vezető/mentor elérni, hogy tiszteletet és megbecsülést váltson ki? Hiszen az nyilvánvaló, hogy a hallgatók ezáltal



fogadják el a mentor által felállított szabályokat. E kérdések megválaszolásával próbáljuk megérteni ezt az összetett, kétoldalú kapcsolat rendszert.

A MENTORI MUNKA LÉTJOGOSULTSÁGA

Napjainkban Magyarországon a köznevelést érintő oktatáspolitikai változások hatására komplexebbé vált az iskolák feladatköre, ami új kihívások elé állítja a pályakezdő pedagógusokat is. Ebben a bonyolult és szerteágazó folyamatban óhatatlanul felerősödött a vezető/mentorpedagógus szerepe, így manapság nemigen kérdőjelezzük meg e munka fontosságát.

Sok országban már korábban felismerték azt, hogy a tanárember alkotó tevékenységet folytat, így nem véletlenül állítják azt, hogy igen nagy a vezetőtanár, mentor felelőssége a pályakezdő pedagógus első szárnypróbálgatásainál. Falus (2004) úgy fogalmaz, hogy a pedagógussá válás folyamata jóval ez egyetemre lépés előtt megkezdődik és sok évvel annak elvégzése után fejeződik be. Ebben a folyamatban a tanárjelölt nézeteinek, tudásának, képességeinek fejlesztése kell ahhoz, hogy eredményesen elláthassa majd a feladatát és szeresse azt, amivel foglalkozik. Problémaként vetődik fel, hogy a gyakorlat körülményei és az egyetem falai között, elméletben elsajátítottak között mekkora ellentmondás lehetséges. Mi tévő legyen ilyenkor a hallgató? Feleljen meg az iskolai közeg elvárásainak vagy az elméletben hallott, jónak vélt korszerű elképzeléseket valósítsa meg? A kérdés megválaszolására Falus (2004) tanulmányában kaphatunk választ, miszerint, a korszerű tanárképzés a saját céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását. Az egyetemi képzés alatt törekszik arra, hogy olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat tegyen hozzáférhetővé a hallgatók számára, amelyek alapján a leendő tanár képes legyen felismerni saját gyakorlatának, ismereteinek hiányosságait. E kérdéskör mindenképpen megjelenhet a tanítási gyakorlatok/mentorálás problematikájában, hiszen ott válik valóságossá és remélhetőleg minél használhatóbbá mindaz, amit a hallgató korábban elsajátított. Ezek a gondolatok mind arra utalnak, hogy mennyire hosszú folyamat igazán tanárrá válni, mely során számos hatás éri a jövő pedagógust. Folyamatosan felmerülnek bizonytalansági tényezők a jelölteknél, akár a pályával, akár önmagukkal kapcsolatban és egyáltalán nem mindegy, hogy milyen benyomások és hatások érik a leendő pedagógust ebben az időszakban. Sok nehéz döntés előzheti meg a kiteljesedését, azt megelőzően nem árt, ha minél több megerősítést, támogató impulzust kap.

A hazai mentori gyakorlat is kapcsolódik az európai trendhez. Magyarországon, a lisszaboni stratégiával összhangban a pedagógus életpálya, mint kontinuum jelenik meg, ezért a pedagógusképzésnek, a pályakezdők mentorálásának és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének, továbbképzésének egységes rendszert kell alkotnia (Simon, 2013), hiszen egy pályája kezdetén járó, ifjú tanárnak nagy szüksége van pedagógusi identitásának megerősítésére, később pedig feltehetően, igénye lesz folyamatos szakmai megújulásra.



A MENTORÁLÁS SIKERESSÉGÉNEK ÉS HATÉKONYSÁGÁNAK FELTÉTELEI

A pedagógussá válás folyamatában a tanárjelöltek nézetei, szakmai tudása, elkötelezettsége folyamatosan alakul, változik. Ezen és más képességeik fejlesztése szükséges ahhoz, hogy későbbi életük során eredményesen láthassák el a feladatukat az iskolában. Azt nem kell bizonygatnunk, hogy az oktatási rendszerek sikerességének a kulcsa egyszemélyben a pedagógus. Viszont egyáltalán nem mindegy, hogy az a fiatal felnőtt, aki sikeresen teljesíti az osztatlan tanárképzés minden feltételét, hogyan vág neki élete nagy kalandjának, a tanításnak. Nagyon meghatározó lehet, hogy mennyire tekinti életcéljának a gyerekek nevelését és mennyire érzi a környezetében lévő tanárok társadalmi megbecsültségét. A mai fiatalok talán a korábbinál is nagyobb mértékben igénylik a szuverenitást és problémáik megoldásához a személyes segítségnyújtást érzik testközelinek. Bell (2002) szerint a mentor egy tanító, egy vezető, akinek segítségével a mentorált képességeit és tudását minél szélesebben kiterjesztheti és fejlesztheti. „A mentori segítség csökkenti az elszigeteltség érzését, növeli a magabiztosságot és az önbecsülést, erősíti a szakmai fejlődést, a reflexiós és a problémamegoldó képességet. Kiemelkedően fontos az érzelmi és pszichológiai támogatás, hiszen ezen keresztül érhető el a hosszú távú szakmai sikerélmény, ami megakadályozhatja a pályaelhagyást” (BULLOGH–DRAPER, 2004) A mentorságot szakmai berkekben az teszi igazán fontossá, hogy például a pedagógus –életpályamodellben, pedagógus portfóliókban pozitív elemként jelenhet meg, ha valaki mentor szakemberként többletképzést és többlettudást tud felmutatni. Tamás (2014) értekezésében leszögezi, hogy a mentor-mentorált kapcsolat nem építhet kizárólag a tudás, az ismeretek átadására, csak az ész, az intellektus gazdagítására. Ugyanis mindig kell, hogy legyen, valami személyes, bensőséges, mondhatni életre szóló aspektusa a kapcsolatnak. E személyre szóló figyelem két alapvető elemeként Tamás Márta a szeretettel teli elvárást és biztonságos tanári háttér megteremtését tartja a legfontosabbnak. Nagy (2014) megállapítja, hogy az oktatás állami irányításának lényeges szerepe van a mentorálás sikerre vitelében.

A MENTOR ÉS A JELÖLT KÖZÖTTI INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLAT FONTOSSÁGA

A vezetőtanári/mentori kapcsolat, olyan interperszonális kapcsolat, amelyben a kölcsönös bizalom és tisztelet segíti a két fél kapcsolatát. Tulajdonképpen egyidejűleg emberi, szakmai, bizalmi és kollegális kapcsolatról beszélünk. Lényeges feltétel, hogy már a kezdetekkor tisztázni kell a felelősség kérdését és őszintén elmondani az elvárásokat. A nemzetközi szakirodalom (ALLEN - EBBY, 2003; RHODES, 2002) rámutat arra, hogy megfelelő interperszonális kapcsolat nélkül nem lehet sikeres a mentori tevékenység. A mentor/vezetőtanár és a hallgató/gyakornok kapcsolata bipoláris, melynek megfelelően mindketten hatnak egymás személyiségére.

A mentori munkának alapvetően két megközelítést különböztethetjük meg (BOUDREAU, 1999). Egyrészt, felfoghatjuk úgy, hogy a mentornak erőteljesen irányítania kell a



tanárjelölt munkáját. Ebben az esetben konkrét tanácsokat és javaslatokat kell adnia, a hallgató munkáját elemeznie, kritizálnia és korrigálnia kell. A másik megközelítés szerint, a mentor feladata, hogy reflektálásra készítse a tanárjelöltet. Ebben az esetben, a mentor és a jelölt közötti interperszonális kapcsolat kerül előtérbe: a mentor megerősítést ad, bátorít, kérdez, elemzésre készlet. Elsősorban tehát arra próbálja ösztönözni a hallgatót, hogy saját tapasztalatainak analizálása útján próbálja meg saját stílusát kialakítani. A támogatás és ösztönzés, vagyis a tanítási gyakorlat irányításának mértéke, mélysége a mentortanári munka kényes kérdése.

Mind a pályakezdő, mind a tapasztalattal már rendelkező pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlődésében mindenképpen alapvető elvárás, hogy elméleti tudásuknak és tapasztalatuknak birtokában, a saját módszertani kultúrájukat folyamatosan tovább fejlesszék. Ennek egyik alapfeltétele, hogy mind arra, amit csinálnak, tudjanak reflektív szemlélettel tekinteni, reagálni (CSÁNYI - RÉVÉSZ, 2014).

A mentor/vezetőtanárok sokrétű feladatainak fókuszában a tanórai élményre támaszkodó reflexiók állnak. A hallgatóval kialakított bizalmas munka kapcsolatban közösen dolgozzák fel ezeket, amely feltehetően fejlődést, változást eredményez a jelöltnél. A szakértelem kialakulásában a reflektív gondolkodás, mint eszköz jelenik meg. Így a kommunikáció egyik legfőbb eleme a reflexiók megfogalmazása, ami a pályakezdők számára nem is olyan könnyű feladat. A mentor segítője annak, hogy ez a reflektív párbeszéd minél magasabb színvonalon történjék (KOTSCHY, 2011).

A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSEI

A kutatásunk célja, hogy meghatározzuk a mentortanár kiemelkedően fontos szerepét a mentorálási folyamatban és bemutassuk, melyek e kapcsolat sikerességének és hatékonyságának ismérvei. Azon érzelmi és pszichológiai hatások, támogatások formáit vizsgáljuk, amelyek remélhetőleg a hallgató tanítási sikerélményéhez vezethetnek gyakorlata során. Ez a kapcsolat mindkét fél aktív részvételét, állandó odafigyelést feltételez, amely során kölcsönösen hat egymásra a mentor és mentoráltja. A mentori és a vezetőtanári vélemények alapján szeretnénk kitérni azon hatások vizsgálatára, amelyek ösztönzőleg és inspirálóan hatnak a mentorokra és hallgatókra egyaránt. Ez akár fejlődési lehetőséget, szakmai kihívást, előrelépést jelenthet mindkettőjük számára. Érdekes megvizsgálni azt is, hogyan vélekednek a mentorok a hallgatókról, milyennek látják önmagukat és ez a kép mennyire tűnik reálisnak. Nyilvánvaló, hogy a mentor / vezető tanár óriási tapasztalattal rendelkezi a hallgatóhoz, gyakorlathoz képest, éppen ezért nem mindegy, hogy a tőle kapott, szerzett tudásból mennyit profitál és tart hasznosíthatónak, vagy akár beépíti-e a saját tanításába. Fontos tudnunk azt is, hogy a mentor milyen nehézségekbe ütközhet, milyen kihívásokkal és problémákkal kell megküzdenie a mentorálás folyamatában.



A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI, HIPOTÉZISEI

Kutatásunk során választ szeretnénk kapni a következő kérdésekre:

1. Milyen mértékben meghatározó tényező a mentortanár szerepe és személyisége a mentorálás folyamatában? Ez a pályán maradással összefüggésben van-e?
2. Milyen típusú mentori irányítást, magatartást feltételez a hallgatók magabiztosságának elősegítése?
3. A változás, a fejlődés igénye hogyan van jelen a közös munkában?
4. A mentorság melyik szegmense (kooperatív vagy szakértői, kritikus szerep) jelent kihívást, nehézséget a mentor számára?
5. A gyakorlat során az erőteljes vezetői vagy a fejlesztő, reflektivitásra készítető mentori magatartás jellemzőbb? Melyiket tartják eredményesebbnek, sikeresebbnek?

Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy a mentortanár szerepe az egyik legmeghatározóbb és nagyon is fontos szerepe lehet a pályán maradásnak a személyes hatása.
2. Feltételezzük, hogy az őszinte, ősztönző tanári magatartás lesz leginkább üdvözítő a legtöbb hallgató számára.
3. Úgy véljük, hogy folyamatosan jelen van a változás, változtatás ténye mind két oldalról, ami nagyfokú alkalmazkodást jelent és alapját képezi a közös munkának.
4. Feltételezésünk szerint, inkább a közreműködő (kooperatív) szerep jelent nagyobb nehézséget, kihívást a mentorok számára (felkészületlen hallgató, konfliktus helyzetek, személyiségjegyek, etikusság, bizalmatlanság).
5. Azt gondoljuk, hogy nem az erőteljes vezetői irányítás, hanem a fejlesztő jellegű, reflektivitást feltételező mentori irányítás ami jellemzi a közös munkát.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERE ÉS ALANYAI

A kutatás kérdéseinek megválaszolásához kérdőíves vizsgálatot végeztünk. A kérdőívek összeállításában igyekeztünk a szakirodalom által javasolt instrukciókra építeni és aszerint összeállítani a kérdéssorokat. A kérdőívben feltett kérdések között funkcionális különbséget teszünk abból a szempontból, hogy mire vagyunk kíváncsiak. A kiegészítő kérdések az információszerzés biztonságát növelik (pl. demográfiai, kontroll, levezető kérdések csoportja). Ezek főleg adatgyűjtésre (nem, életkor, státusz stb) szolgálnak. A kontroll vagy keresztkérdések a hitelesség megerősítése miatt fontosak. A levezető kérdések pedig a kikérdezés lezárását szolgálták.



A VIZSGÁLATI MINTA

Vizsgálatban gyakorlatvezető tanárokat és mentortanárokat kérdeztünk meg. E két feladatkört nem választottuk szét élesen, mert úgy gondoljuk, hogy mindkettőjük munkája szerves része a tanárképzés folyamatának és sokszor tapasztalunk átfedést a két szerepkör között. Éppen ezért nem a munkájuk különbözőségére, inkább a közös vonásokra helyeztük a hangsúlyt. Természetesen, más típusú irányítás jellemző mindkettőre, legyen szó akár a 60 órás tanítási gyakorlatról vagy a féléves összefüggő szakmai gyakorlatról, de jelen esetben, a hatás szempontjából nem ennek vizsgálata a fő szempont. 30 vezető/mentortanár töltötte ki a kérdőívet, ebből 19 nő (63%) és 11 férfi (36,7%). A legfiatalabb mentor 38 éves, a legidősebb 65 éves volt a megkérdezettek közül, így az átlagéletkor 51 évre tehető. Ez azt jelenti, hogy sikerült olyan pedagógusokat megkérdezni, akiknek 66,7%-a már több mint 20 év pedagógus munkakörben eltöltött tapasztalattal rendelkezik, tehát a mentori tevékenységre is elég nagy rálátása van. Továbbá a válaszadók 10%-a 16-20 éve tevékenykedik, 16,7%-a 11-15 éve dolgozik és csak 6,7%-a olyan, aki 6-10 éve dolgozik pedagógus munkakörben. A megkérdezettek 83.3%-a végez gyakorlólé helyi vezető/mentortanári feladatokat. A megkérdezettek 11,9%-a tanít a testnevelés és sport műveltségterületen, a 89,1%- pedig egyéb, más műveltségterületeken.

EREDMÉNYEK

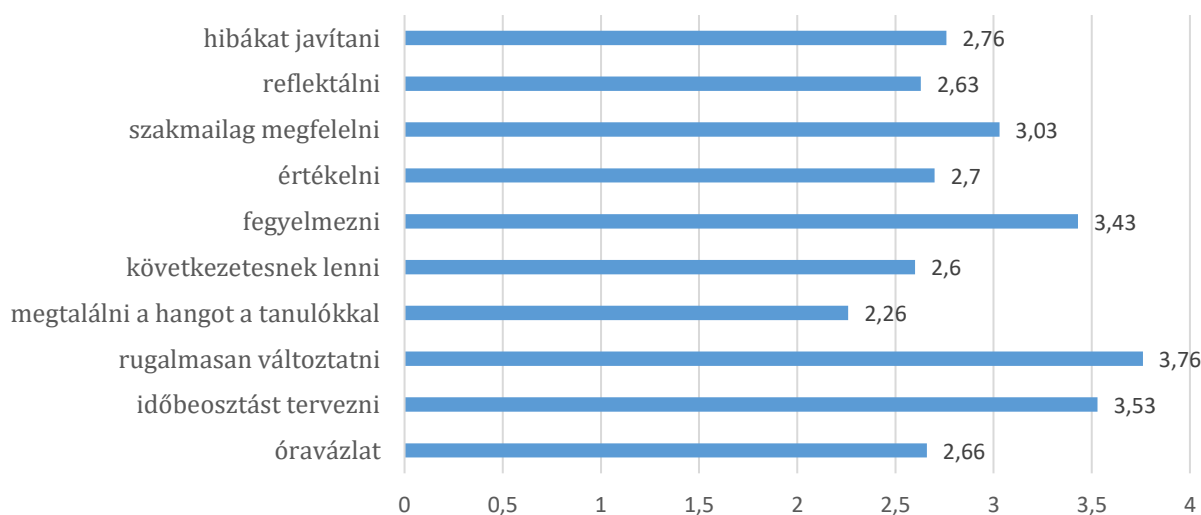
A vizsgálat eredményeinek ismertetését a vezető/mentortanári véleményekkel kezdenénk. Kíváncsiak voltunk arra, hogy **mi a vezető/mentor tanárok véleménye a hallgatókról**. A válaszokból az látszik, hogy a mentorok elégedettek a hallgatók külsejével, igényesnek és megnyerőnek találják őket (átlag 4,16; szórás 0,698) és úgy gondolják, szakmai téren is készek az új befogadására (átlag 4,06; szórás 0,639). A mentorok szerint, a hallgatók megfelelő mértékben érzékenyek a problémák iránt (átlag 3,90; szórás 0,711) és pontosak, precízek a munkájukban (átlag 3,80; szórás 0,507). Dicsérnek és kiemelik a pozitívumokat (átlag 3,80; szórás 0,714), az IKT eszközöket változatosan alkalmazzák (átlag 3,86; szórás 0,937) és jellemző rájuk, hogy igazságosak értékeléskor (átlag 3,80; szórás 0,761). A beszédmodorukat (átlag 3,60; szórás 0,621) is viszonylag választékosnak tartják, viszont negatívabb megítélést kapott a jelöltek nevelési feladatok (átlag 3,30; szórás 0,595) terén mutatott kép. A legkritikusabbnak a hallgatók szakmai és lexikai tudását (átlag 2,96; szórás 0,668) ítélik a mentorok, melyet nem tartanak túl magas szintűnek, ezt minősítették a legalacsonyabb jellemzőnek az összes közül (1. táblázat).

1. táblázat: A hallgatókra jellemző sajátosságok átlag és szórásértékei, 1-5-ig terjedő skálán értékelve, ahol az 1=nem jellemző, az 5=nagyon jellemző kategóriát jelentett.

	Pontos, precíz	Nevelési feladatok	Dicsér	Szakmai megújulás	IKT használat
Átlag	3,86	3,30	3,80	4,06	3,86
Szórás	0,507	0,595	0,714	0,639	0,937
	Szakmai tudás	Igazságosan értékel	Beszéd- modor	Igényes külső	Probléma érzékeny
Átlag	2,96	3,80	3,60	4,16	3,90
Szórás	0,668	0,761	0,621	0,698	0,711

Forrás: saját kutatás

Arra is rákérdeztünk, hogy a **mentorok véleménye szerint, mi okozza a legnagyobb nehézséget a hallgatóknak a tanítási gyakorlatokon**. 1-5-ig terjedő skálán kellett megadni a válaszokat ahol az 1=nem okoz gondot, az 5=nagy gondot okoz kategóriát jelentett. A mentorok úgy vélik, hogy a hallgatóknak az órátartás közbeni rugalmas változtatás (átlag 3,76) okozza a legnagyobb problémát. Úgy tűnik, abban is nehézségük van, hogyan kell megtervezni a tanóra időbeosztását (átlag 3,53) és a fegyelmezés (átlag 3,43) terén is akadnak problémák. Gondot okoz számukra a mentoroknak való szakmai megfelelés (átlag 3,03), míg kevésbé jelent problémát a hibajavítás (átlag 2,76). A tanulók és az általuk végrehajtott feladatok értékelése (átlag 2,7) és megírni egy-egy óravázlatot (átlag 2,66) csak valamelyest jelent problémát a mentorok szerint. Úgy vélik, csak kicsit okoz gondot a hallgatóknak reflektálni az órán történekről (átlag 2,63) és következetesnek lenni (átlag 2,60), és a szerencsére alig okoz gondot a hallgatóknak megtalálni a hangot a tanulókkal (átlag 2,26) (Lásd 1. ábra).



1. ábra A hallgatói nehézségek jellemző sajátosságainak átlagértékei a mentorok véleménye alapján
Forrás: saját kutatás

A mentorokat arra kértük, hogy rangsorolják a hallgatókkal szembeni elvárásaikat.

Az általunk felsorolt 7 elvárást rangsorba kellett állítani, úgy hogy az 1. helyen álljon a legfontosabb. Az eredmények azt mutatták (2. táblázat), hogy a megkérdezettek 40%-a az optimális tanulási környezet kialakítását tartja a legfontosabb elvárásnak a hallgatókkal szemben. Fontosnak vélik azt is, hogy a hallgatók képesek legyenek változatos tanulásszervezési módokat alkalmazni (20%) és az óratartás közben megfelelő munkatempót (30%) sikerüljön kialakítaniuk. Teljesen egyenlő mértékben tartották lényegesnek a pozitív érzelmi viszonyulást (23,3%), a motiváló visszajelzéseket (23,3%) és az óratartás közbeni rugalmasságot (23,3%). A megkérdezettek több mint fele, az előre megbeszéltek szigorú betartását (53,3 %) a legutolsó helyre gondolta az elvárások sorában.

2. táblázat: A mentorok hallgatókkal szembeni elvárásainak fontossági sorrendje

RANGSOR	A HALLGATÓKKAL SZEMBENI ELVÁRÁSOK	%
1.	optimális tanulási környezet	40
2.	változatos tanulásszervezési módok	20
3.	megfelelő munkatempó	30
4.	pozitív érzelmi viszonyulás	23,3
5.	motiváló visszajelzések	23,3
6.	rugalmasság az óratartásban	23,3
7.	előre megbeszéltek betartása	53,3

Forrás: saját kutatás

Fontosnak tartottuk megkérdezni azt is, hogy a **mentorok mit gondolnak saját munkájukról, és mely területen kell a legkiemelkedőbbnek lenniük**, ahhoz hogy jól végezzék azt. Az általunk megadott 7 területet kellett rangsorolni úgy, hogy az 1. sorszámot a legfontosabb terület kapja. A válaszadási sorrendben a legtöbben a szakmaiságot (53%) tették az első helyre. Második helyre a módszertani tudás (46%), a harmadik-negyedik helyre pedig a személyiségjegyek (36,7%, 33,3%) és tanár motivációja (30,0%, 23%) került. Az rangsorban az 5. helyen a tanári beszédmodor (26,7), míg a 6. helyre a tanári konfliktuskezelés (36,7%) bizonyult. A legkevésbé fontosnak a tanári beszédmodort (46%) tartották, így ez került a rangsor legutolsó helyére.

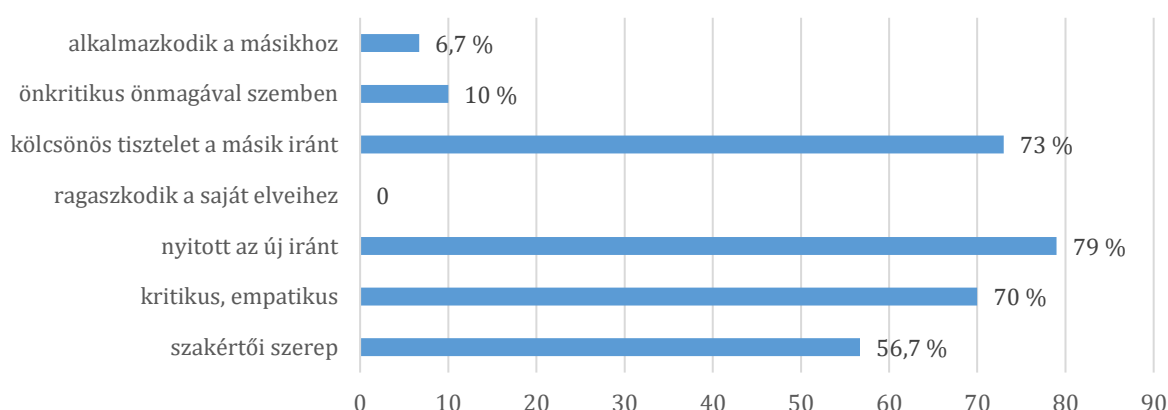
2. táblázat: A mentori munkában kiemelkedő területek rangsora, és százalékos értékei (mentori vélemény)

RANGSOR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Szakmaisága	53	33,3	6,7	3,3	-	-	3,3
Módszertani tudása	26	46	10,0	10,0	3,3	-	3,3
Személyiségjegyei	6,7	-	36,7	33,3	20,0	6,7	3,3
Konfliktuskezelése	-	6,7	10,0	10,0	16,7	36,7	20
Beszédmodora	3,3	-	-	-	26,7	23,3	46,7
Értékelése	-	-	13,3	20,0	20,0	26,7	20
Motivációja	6,7	16,7	30,0	23,3	13	6,7	3,3

Forrás: saját kutatás

Az önismeret kiindulópontja lehet a mentor saját fejlődésének, ezért tettük fel azt a saját jellemzőire vonatkozó kérdést, hogy valójában **mi jellemző rá, mint mentor/vezetőtanárra**. Erre a kérdésre a válaszokat 1-5-ig terjedő skálán kellett megadni, ahol az 1=egyáltalán nem jellemző, míg az 5= nagyon jellemzőt jelentett. A megkérdezett mentortanárok úgy gondolják, hogy nagyon jellemző rájuk az igazságos értékelés (átlag 4,70), a szakmai megújulásra való törekvés (átlag 4,60) a kétoldalú jó viszony kialakítására való törekvés a hallgatókkal (átlag 4,43), és a következetesség (átlag 4,3).

Lényeges megismerni a mentorok véleményét arról, **hogyan tudnak leginkább hatni, segíteni a hallgatónak a közös munkában, valamint, hogy a mentor szerepek közül melyiket tartják a legösztönzőbb tanári hozzáállásnak**. Az általunk felsoroltak közül (szakértői szerep, kritikus, empátikus, nyitott az új iránt, ragaszkodik a saját elveihez, kölcsönös tisztelet a másik iránt, önkritikus önmagával szemben, alkalmazkodik a másikhöz) a 3 legfontosabbat kellett megjelölniük. A megkérdezett mentorok 79%-a, az **új iránt nyitott hozzáállást** tartja a legfontosabbnak. Ehhez hasonló nagy számban jelölték meg a **kritikus és empátikus mentori magatartást (70%)**. Mindenképpen fontos számukra, hogy **kölcsönös tisztelettel viselkedjenek a tanárjelöltekkel (73%)**. A szakértői szerepet (56,7%) szintén viszonylag sokan megjelölték. A magukkal szembeni önkritikát (10%) és a másikhöz való alkalmazkodást (6,7%) csak kevesen sorolták a legfontosabb jellemzők közé.



2. ábra: Az ösztönző mentortanári hozzáállás jellemző sajátosságainak százalékos értékei a mentorok véleménye alapján
Forrás: Saját kutatás

Úgy gondoltuk, érdemes a mentorokat megkérdezni, hogy véleményük szerint **mi szükséges leginkább a mentor és a hallgató sikeres együttműködéséhez**. Az öt felsorolt általunk megfogalmazott állítást rangsorolni kellett, ahol az 1. a legfontosabb, az 5. a legkevésbé fontos volt.

A kölcsönös egymásra hatás szempontjából azt az eredményt kaptuk, hogy a mentorok a **saját hitelességüket tartják a legfontosabb tényezőnek**, ugyanis a válaszadók 59,5%-a az első és második helyen jelölte ezt a rangsorban. A másik kimagasló tényező, amit a legtöbben jelöltek az első két helyen, a fejlesztő jellegű irányítás (33,3% + 43,3%). A harmadik és negyedik helyen a reflektivitást (31,0+25) helyezték, illetve a kölcsönös segítségadást (38%). Nagyon sokan, a válaszadók 64,35-a gondolta azt, hogy az erőteljes vezetői irányítás nem a tartozik a legfontosabb feltételek közé, hiszen az utolsó helyen jelent meg.

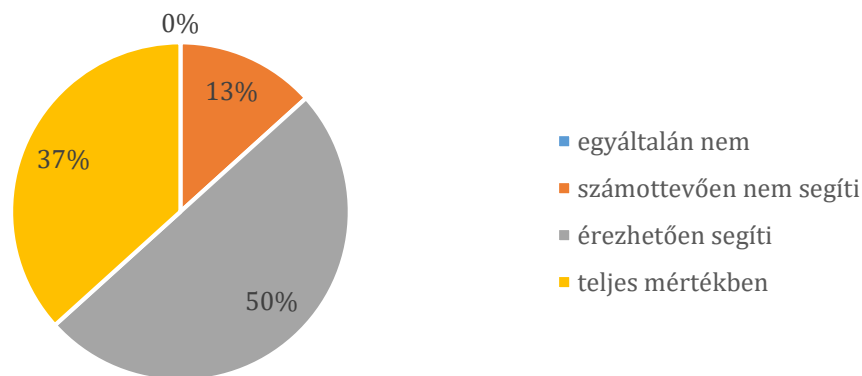
3. táblázat: A sikeres együttműködés fontos feltételeinek rangsora, és százalékos értékei a mentorok szerint

A FELSOROLT ÁLLÍTÁSOK/RANGSOR	1.	2.	3.	4.	5.
mentor hitelessége	38,1	21,4	7,1	2,4	2,4
kölcsönös segítségadás	2,4	9,5	16,7	38,1	4,8
erőteljes vezetői irányítás	-	-	-	4,8	64,3
reflektivitás	7,1	9,5	31,0	25,0	-
fejlesztő jellegű irányítás	33,3	43,3	20,0	3,3	-

Forrás: saját kutatás

A mentori hatás szempontjából még azt is érdekes volt vizsgálni, hogy **mentorok munkája mennyire befolyásolja a hallgatók pályán maradását**. A válaszadó mentorok fele (50%) azt gondolja, hogy érezhetően segíti a munkájával a pályaszocializáció

folyamatát és segíthet abban is, hogy a hallgató a pedagógus pálya mellett döntsön. A vezetőtanárok 37%-a pedig teljes mértékben önmagát érzi fontos befolyásoló tényezőnek. 13 %-uk vélekedett úgy, hogy ez számottevően nem segíti a pályán maradásukat. Azt a lehetőséget, hogy a mentor munkája egyáltalán nincs hatással a hallgatói döntésre, senki sem választotta (3. ábra).



3. ábra: A mentorok hatásának százalékos értékei a hallgatók pályán maradására
forrás: saját kutatás

Megkérdeztük azt is, hogy **hogyan motiválja a mentort leginkább a saját fejlődése szempontjából**. A válaszokat 1-3-ig terjedő skálán kellett megadni, ahol az 1=egyáltalán nem motivál, 2= valamennyire, 3=nagyon motivál kategóriákat jelent. A mentorokat az motiválja a legjobban, hogy ők maguk is fejlődjenek, hogyha a hallgatónak pozitív a hozzáállása és együttműködő (átlag 2,90) a közös munka során. Szintén ösztönzőleg hat rájuk, ha azt tapasztalják, hogy a tanárjelölt érdeklődéssel fordul a tanítás felé (átlag 2,86). A mentoroknak fontos, hogy segítsék a hallgatóikat a tanárrá válás folyamatában (átlag 2,83), így ennek érdekében ők maguk is nyitottak az önképzésre. Valamennyire a hallgató felkészültsége, szakmai tudása és a velük való jó viszony kialakítására törekvés is pozitívan hat a mentorokra. Azt viszont, hogyha egy hallgató nem elég érdeklődő, nem elég felkészült (átlag 2.10) kevésbé jelent számukra motivációs tényezőt.

4. táblázat: A mentort leginkább motiváló tényezők átlag és szórás értékei

A hallgató	A hallgató felkészültsége, tudása	A hallgató érdeklődése a tanításhoz	A hallgató együttműködése, jó hozzáállása	A hallgató felkészültség	A hallgató tanárrá válása	A jó viszony kialakítása
Átlag	2,60	2,86	2,90	2,10	2,83	2,33
Szórás	0,674	0,345	0,305	0,647	0,461	0,546

Forrás: saját kutatás

Az is lényeges hogy **a mentor személyisége mennyire van hatással a hallgató pedagógiai énképének alakulására**. A megkérdezettek közül a legtöbben azt a



lehetőséget jelölték meg, hogy a **mentor személyiségének hatása** általában jellemző (56%) és teljes mértékben (27%). A megkérdezetteknek csak kis hányada (17%) gondolja úgy, hogy eredményezhet formálódást, de általában nem jellemző. Senki sem jelölte a mentorok közül a nincs hatással kategóriát. Nyílt kérdés formájában kértük meg a mentorok véleményét azzal kapcsolatban, hogy **mi okoz számukra nehézséget, és összességében milyennek ítélik meg a hallgatókkal való foglalkozás rendszerét, illetve miben változtatnának**. A mentorok nagy számban (42,1%) hangsúlyozták a tanítási gyakorlatok hasznosságát és fejlesztő jellegét, jó lehetőségként tartják a hallgatók elméletbeli tudásának gyakorlati kipróbálására (14,3%). Néhányan (9,5%) jelezték a mentor hatásának kiemelten fontos szerepét. A megkérdezett mentoroknak nagy nehézséget okoz alkalmazkodni a jelöltek egyetemi időbeosztásához (26,6%) (óraütközés, vizsgák). Negatívumként élik meg, hogy a hallgatók nem elég elhivatottak a pálya iránt (13,3%). Azt javasolják, hogy még több szakmai gyakorlatra lenne szükség (33,3%), valamint a hallgatók számára több hospitálási lehetőséget (13,3%) kellene biztosítani, illetve megemlíteni a módszertani segítségadások idejét (16,5%).

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk során számos kérdéssel és hipotézissel kezdtünk neki a vizsgálatnak. Feltételeztük, hogy a **vezető-, mentor tanárnak meghatározó szerepe van a mentorálási folyamatban és a személyes hatása nagyon is lényeges tényezője lehet a pályán maradásnak**. Szakirodalmi kutatásokból kiindulva, - ami összevetést jelenthetett eredményeinkkel, - Allen - Eby (2003) azt állapították meg, hogy a mentor és a hallgató kapcsolata bipoláris, így hatnak egymás személyiségére. A vizsgálatunkban több kérdéssel is vizsgáltuk, hogy a mentorok miként, és hogyan hatnak a tanítványaikra. A vizsgálatban részt vevők nagyon fontosnak tartották a hitelességüket, a szakmaiságukat, a módszertani tudásukat, és a személyiségüket. Az NFIE (1999) amerikai kutatók a hatékony mentor jellemzőit vizsgálták, eredményeiket dolgozta fel Tóth et al., (2011), akik azt állították, hogy a három legfontosabb terület közül, ahol kimagaslónak kell lennie egy mentornak, a szaktárgyi, szakmódszertani ismeretek területe az egyik legfontosabb. A vizsgálatunkban részt vevők is ezt erősítették meg. Ezzel az eredménnyel összecseng Dombi (2002) kutatásának eredménye, miszerint a mentorálás hatásának fő forrása a mentor személyisége. Nem véletlenül vizsgáltuk azt hogy hatással van-e mentor személyisége a hallgató személyiségére, pedagógiai énképére. Az eredmények azt mutattak, hogy a megkérdezett mentoroknak csak 16,7%-a gondolta azt, hogy eredményezhet bármilyen formálódást, a 83,4% általában illetve teljes mértékben úgy vélte, hogy jellemző a mentori hatás. Mindez azt erősítette meg, hogy a korábbi feltételezésünk igaznak tűnik és valóban akkor hiteles egy tanár a hallgató szemében, ha szakmai téren fedhetetlen és személyiségének hatása elősegíti a hallgató kibontakozását, fejlődését. Vizsgálatunk is rámutatott arra is, ami a nemzetközi kutatásokban (TALIS-Teaching and Learning International



Survey 2008, 2013) egyöntetű eredmény volt, miszerint a pályakezdés minősége döntő jelentőségű a pályaszocializációban. A vizsgált mentorok 86,7%-a gondolta úgy, hogy ők maguk érezhetően és **nagyban segítik munkájukkal a hallgatók pályán maradását**. Ezen eredmények alátámasztják, hogy az első hipotézis beigazolódott.

Másrészt, feltételeztük, hogy a hallgatói magabiztosságot a szakmai tudásra építő, **ösztönző tanári magatartás** növeli a leginkább. Azt már korábban említettem, hogy az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatói magabiztosság gyenge lábakon áll. Mindenképpen az derült ki, hogy a mentoroknak fontos célkitűzése, hogy segítsék patronáltjaikat ezen a területen. A vizsgálati eredményeim szerint, a mentorok, a hallgatóktól azt várták el leginkább, hogy a hallgatók képesek legyenek olyan optimális tanulási környezetet kialakítani a tanítási órán, amelyben változatos tanulásszervezési módokat tudnak alkalmazni. Továbbá, azt szeretnék a mentorok, ha rugalmasság jellemezné a jelöltet az óratartásban és azt várják el, hogy pozitív érzelmi viszonyt alakítsanak ki a hallgatók a diákokkal. Mindez elősegíti, hogy a hallgatók felelősségteljesen és magabiztosan, egyre önállóbban tartsák meg a tanórát, tehát nem egy teljesen beszabályozott mentori követelmény körvonalazódik ki a válaszok alapján, hanem olyan, amely teljesítése közben a hallgató kibontakoztathatja önmagát. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a mentorok nem tartják fontosnak azt, hogy a hallgató mereven betartsa az előre megtervezett dolgokat az órán. Tehát úgy véljük, mindenképpen a hallgató kreativitását és **önbizalmát növeli - ez a mentori hozzáállás**. Itt kell megjegyeznünk, hogy **a mentorok (70%) az új felé nyitottságot, a kölcsönös tiszteletet és a kritikus, empátikus mentori viselkedést tekintették a legösztönzőbbnek**. Így feltételezésünk, miszerint az őszinte, ösztönző tanári magatartás lesz leginkább üdvözítő a legtöbb hallgató számára beigazolódott a fent említettek miatt.

Úgy gondoltuk, hogy **a vezető-, mentortanár fejlődésének lehetősége** leginkább az új dolgok iránti nyitottság jelenti, mely nagyfokú alkalmazkodást feltételez mindkét fél részéről. Egyfelől, már az előzőekben bebizonyosodott, hogy a motiváció szempontjából milyen nagy jelentősége van a nyitottságnak és a változás igénye is mind két oldalon jelentkezik. A mentorok szerint, a hallgatókra sokszor jellemző, hogy szakmai megújulásra készek, azaz akarnak tanulni és többet tudni. Ez a mentorokra mindenképpen inspirálóan hat. Továbbá, jónak ítélik a hallgatók problémák iránti érzékenységét, illetve elismerik, hogy a hallgatók IKT eszközök használatában való jártassága a legtöbbjükre jellemző. Ez szintén jótékonyan hat arra, hogy ők maguk is naprakészek legyenek e téren. Viszont a mentorok nem tartják elég választékosnak a hallgatók beszédmodorát és úgy érzik a tanárok, hogy a jelöltek a nevelési feladatokra nem fordítanak elég gondot. Ez ismét a tanárok számára kihívás, hogy mintaként álljanak a hallgatók előtt. A legkritikusabb mentori vélemény a hallgatók szakmai és lexikai tudásában való hiányosság. Ez megint a mentorokra ró némi felelősséget, hogy szakmai téren minél nagyobb segítséget tudjanak nyújtani. A mentorokat a saját fejlődésük szempontjából leginkább az **együttműködő, pozitív hozzáállású hallgatók inspirálják**, de legalább ennyire ösztönzően hat rájuk a **hallgató érdeklődése a tanítás és a tanárrá**



válás iránt. A kérdőívekben adott válaszokból kiderült, hogy a mentor nem csak önmagának szeretne megfelelni, hanem a hallgatót is szeretné megtanítani a személyes felelősségvállalásra, törekszik szakmai megújulásra és a kétoldalú jó viszony kialakítására. Ennek tükrében megállapíthatjuk, hogy a hipotézisem, miszerint a mentori munkában folyamatosan jelen van a nyitottság az új iránt, valóban beigazolódott a vizsgálatom során.

Utolsó feltételezésünk szerint, mely arra vonatkozott, hogy inkább **a pedagógiai irányú fejlesztés jelent nagyobb nehézséget** és kihívást a mentorok számára, mint a szakmai és módszertani felkészítése a hallgatóknak. Vizsgálatunk során viszont azt az eredményt kaptuk, hogy a mentorok leginkább az óravázlat megírását, a szakmai megfelelést és az időbeosztás tervezését tekintették a legnagyobb problémának. Azt gondoljuk, fontos, hogy tisztán lássa a mentor, hogy mely területen kell felkarolnia a hallgatót, sok őszinte beszélgetésre, visszacsatolásra van szükség. A kérdőívekben adott válaszokból az derült ki, hogy a **tanárok mégis szakmai téren kénytelenek nagyobb segítséget nyújtani, kevesebb pedagógia irányú fejlesztést igényelnek a hallgatók.** Ezt erősíti a nyílt kérdésekben adott mentori válaszok, amelyekből egyértelműen kiderült, hogy a tanároknak a hallgatók módszertani hiányossága és szakmai felkészületlensége okozza a legnagyobb fejfájást. Gondot okoz sok mentornak, hogy nem jó a hallgatók egyetemi időbeosztása, nem tudnak megfelelő intenzitással részt venni a felkészülésben. Csak néhányan említik, hogy pedagógiai téren kellene segíteniük a hallgatókat. Így megállapítható, hogy a feltételezésünk nem igazolódott be.

Kutatásunk elején azt gondoltuk, hogy nem az **erőteljes vezetői irányítás, hanem a fejlesztő jellegű, reflektivitást feltételező mentori irányítás ami megjelenik a tanítások során.** Elsősorban a Boudreau-féle meghatározást vettük alapul, miszerint a mentori munkának két fő megközelítése van: az erőteljes vezetői és a reflektálásra készítő mentori irányítás. Másrészt Kotschy (2011) vizsgálata szerint a mentor segít a hallgatónak a reflektív gondolkodás kialakításában, viszont neki is ennek a tudásnak a birtokában kell lennie ahhoz, hogy megértesse a hallgatókkal a reflexió lényegét. Miután a vezető-, mentortanár saját munkáját is górcső alá helyezi, folyamatosan monitorozza mit, hogyan, miért csinál, önmaga fejlődésének remek lehetőségét biztosít. Az eredmények tükrében azt láttuk, hogy az erőteljes vezetői irányítást a fontossági sorrend végére helyezték. Ezek az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a mentorok a reflektivitásra épülő, fejlesztő mentori magatartást preferálják. A mentorok, a magukról alkotott véleményeiből az is kiderült, hogy az a legjellemzőbb rájuk, hogy igazságosak értékeléskor, szakmai megújulásra készek. Saját bevallásuk szerint, alig jellemző rájuk az erőteljes irányítás és csak kevesen ragaszkodnak görcsösen a megszokotthoz, ami azt jelzi, hogy leginkább innovatív szemlélettel közelítenek a hallgatókkal való foglalkozáshoz. Így feltételezésünk beigazolódott, valóban a fejlesztő jellegű, kommunikáción és reflektivitáson alapuló mentori kapcsolat a kívánatos elvárt a hallgatók számára.



ÖSSZEFOGLALÁS

Az eredményes iskolai munkának és a hallgatókkal való foglalkozásnak elengedhetetlen feltétele a tanár személye, személyiségének hatása, és hitelessége. A mentorok véleménye szerint, ez az egyik meghatározó feltétele a sikeres közös munkának. Érdekes volt az a tapasztalat, hogy az erőteljes vezetői irányítást nem részesítették előnyben az ösztönző mentori magatartás jellemzésekor. Egyöntetűen a fejlesztő jellegű vezetői magatartást preferálták. A tanítási órák optimális tanulási környezetének megteremtése igen fontos igényként és elvárásként merült fel a mentorok részéről. A tanárok válaszaiból az derült ki, hogy ennek érdekében úgy segítik a rábízott hallgatókat, hogy minél több tanulásmódszertani eljárással ismertetik meg őket. Érdekes tényként láthattuk, hogy óratartás közben az előre megbeszéltek maximális betartását a mentorok nem tekintették nagyon lényegesnek. Annál inkább elvárás volt részükről, hogy tudjon a hallgató rugalmasan változtatni az előre megtervezetteken és reflektálni az órán történekről.

Összességében, a kutatás arra világított rá, hogy a szakmaiság magas színvonala az egyik fontos szegmense a vezetőtanári, mentori munkának, de legalább ennyire lényeges része a pedagógiai hozzáértés is. A hiányosságok feltérképezése is fontos feladata a vezető, mentortanárnak, hiszen csak ekkor tud hatékonyan segíteni. Odafigyelést igényel és komoly feladatot jelent a mentorok számára, hogy erősítsék patronáltjaikat ezeken a területeken. Ez mindenképpen szaktárgyi, pedagógiai és pszichológiai jártasságot is feltételez a mentoroktól, akikre ez, saját bevallásuk szerint, inspirálóan hat: nyitottak az új iránt, fejlődésük érdekében tanulni készek. Ez a szemlélet kifejezetten fontos a mentorsággal foglalkozó pedagógusok saját fejlődése szempontjából.

IRODALOMJEGYZÉK

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469–486.
[https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00021-7)

Balassa, K. (1998). Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, 9863 169-186.

Bell, C.R. (2002). *Manager as Mentors* 2nd ed. Berrett-Koehler, San Francisco, USA.

Berliner David, C. (2005). Szakértői tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2005/3. 2.szám 71-91.

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The rules of the cooperating teacher and the university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11. 5sz. 501-518



Boudreau, P. (1999). The Supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 24. 4. sz. 454-459.

Bullogh, R. & Draper, R.J. (2004). Mentoring and the emotions. In: *Journal of Education for Teaching: International research and Pedagogy* 2004/30. 3. szám. 271-288.

Case, P. & Selvester, K. (2002). Watch your back. Reflections on Trust and Mistrust in Management Education. *Management Learning*. Sage Publications, London.

Csányi, T. & Révész, L. (2014). A testnevelés tanításának didaktikai alapjainak közép pontban a tanulás. MDSZ, Budapest.

Dávid, M., Geffert, É. & Nagy, T. (2014). Mentorálás a tehetséggondozásban. *Géniusztan Könyvek sorozat* 35. kötet, Budapest 2014. 190. oldal

Dombi, A. (2002). A mintaadó pedagógus szerep jellemzői: Egy vizsgálat margójára. *Magyar Felsőoktatás*, 3.szám, 63-65.

European Commission Directorate General for Education and Culture.
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf,
http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf (2019.03.24)

European Commission Staff (2010): Developing Coherent and System-wide Induction Programs for Beginning Teachers. A Handbook for Policymakers. [Online

Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata (tanulmány) *Educatio* 2004./3 359-374.

Hercz, M. (2008). A pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon.

Kotschy B. (2011). Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával.

http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/almaafan2/006_KotschyBeata_k.pdf

Kovács, K. (2014). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

Lesznyák, M. (2005). Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára. SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Kézirat

Nagy, Tamás (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In.: Dávid M., Gefferth É., Nagy T., Tamás M. Mentorálás a tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

NFIE (1999). Teacher Mentoring and Early Literacy Learning: A Case Study of a Mentor-Coach Initiative. *Early Childhood Education Journal* 37(4):311-317



Rhodes, J.E. (2002). Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Simon, G. (2013). A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés. Nyilvános munkaanyag. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Talis (2008). Technical Report (TALIS- Teaching and Learning International Survey <https://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>

Talis (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 <https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework%20FINAL.pdf>

Tamás, M. (2014). A mentorálás helye és szerepe hazai gyakorlatunkban. In.: Dávid M., Gefferth É., Nagy T., & Tamás M. Mentorálás a tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Tóth- Márhoffer M. & Paksi L. (2011). Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. Iskolakultúra 2011/12.sz.