

A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében

Tordai Zita*

A kezdő tanárok pályaszocializációjának támogatásában kiemelt szereplők a mentorok, akik a mentorálttal való közvetlen kapcsolatukon keresztül vesznek részt a tanári kompetenciák fejlesztésében. A mentor szakmai és személyes támogatást, legfőképpen pedig mintát ad a pályakezdő számára, ezért elvárható, hogy a tanári kompetenciák teljes körével magas szinten rendelkezzen. Kutatásunkban azt mértük fel, hogy a gyakorlatvezető mentortanár végzettséget szerző tapasztalt pedagógusok, hogyan vélekednek a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságáról, illetve hogyan ítélik meg saját felkészültségüket ezeken a területeken. A kérdőíves vizsgálatban 72 személy vett részt. Az eredmények azt mutatják, hogy a mentortanárok kiváló interperszonális készségekkel bírnak, és a leginkább kompetensnek az együttműködésen alapuló kapcsolatok kialakításában, a hiteles kommunikációban és a toleráns, bizalmi légkör megteremtésében érzik magukat. Azonban az is kiderült, hogy hiányosságokat mutatnak a digitális kor és a megváltozott tanulói igények által támasztott kihívások kezelésében.

Kulcsszavak: pályakezdő tanárok, bevezető támogatás, mentorálás, képzési és kimeneti követelmények, tanári kompetenciák, kompetenciafejlesztés

A mentorok szerepe a pályakezdő tanárok támogatásában

Az utóbbi években – az európai irányvonalat követve – hazánkban is egyre nagyobb figyelem fordul a pályakezdő pedagógusok támogatására és folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésére (Szivák, 1999; Falus, 2004; Nagy, 2004). Az Európai Unió országában és világszerte különféle támogatási rendszerek valósultak meg, és ezek gyakorlatai arra mutattak rá, hogy a bevezető szakasz szerves részét képezi a tanárok egész pályafutására kiterjedő felkészítésének (Hunya és Simon, 2013). Az EU szakértői csoportjának vizsgálata rávilágított, hogy a pályakezdő tanároknak háromféle segítségre van szükségük a bevezető szakasz ideje alatt: (1) a személyes segítség, melynek legfőbb szerepe a tanári identitás kialakulásának támogatásában van; (2) a társas segítség, melynek célja, hogy a tanár az iskolai és a szakmai közösség egyenrangú tagjává váljon; illetve (3) a professzionális segítség, mely a szakmai készségek, képességek, kompetenciák kialakulását segíti (Falus, 2010. 26.).

A segítségnyújtás négy rendszer: (1) a mentorálás, (2) a szakértői támogatás, (3) a társak és (4) az önelemzés rendszerének együttes hatásán keresztül valósul meg (Stéger, 2010). A pályakezdők támogatási rendszerének alapelveiről és nemzetközi gyakorlatáról számos szakirodalmi összefoglaló és szerkesztett kötet ad széleskörű áttekintést (vö.: Falus, 2010; M. Nádas, 2010; Hunya és Simon, 2013), azonban jelen tanulmány keretei között csak a mentor szerepével kapcsolatos szempontokat tárgyaljuk.

A bevezető támogatás egyik alapelve a mentorrendszer. A mentor és a mentorált egyenrangú kapcsolatra épülő együttműködése hidat teremt az egyetemi elméleti képzés követelményei és a gyakorlat elvárásai között. A mentorálás során egy tapasztalt és munkáját szakértői szinten végző pedagógus irányítja a fiatal kolléga tapasztalatszerzési folyamatát, és változatos eszközökkel ad visszajelzést a számára, segítve ezzel a pályakezdő tanár önelemző, önfejlesztő munkáját (Stéger, 2010). A mentorálás sikeressége – a mentor szakmai felkészültsé-

* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, adjunktus, e-mail: tordai.zita@tmpk.uni-obuda.hu

gén kívül – nagymértékben a bizalmi kapcsolat kialakításán múlik, valamint azon, hogy a segítő szakértő képes-e reflektálni a pályakezdő szükségleteire. A mentorról kialakított bizalmi kapcsolat, és az általa nyújtott minta hosszú időre meghatározhatja a kezdő tanár szerepértelmezését és a pályához való attitűdjét. A tanárjelölt/gyakornok a mentor személyes és szakmai támogatásának védelmet nyújtó közegében próbálja ki önmagát azokban a pedagógiai feladatokban, melyek elsajátítása csak a valós iskolai helyzetekben lehetséges, amely meg alapozza a szakmai kompetenciáinak fejlődését. Kiemelkedő fontosságú az érzelmi és pszichológiai támogatás, amely hosszú távon csökkentheti a kezdeti kudarcok és a „valóságok” negatív hatásaiból eredő pályaelhagyást (Szivák, 1999; Major, 2010).

A mentor elsősorban a modell (minta), a szakértő konzultáns, és esetenként a tanácsadó szerepét tölti be, fontosságát a pedagógusképzés folyamatában a gyakorlattal való mindennapos kapcsolata adja (Lesznyák, 2005). A pályaszocializációs hatáson kívül a mentornak fontos szerepe van az új szakmai közösségbe való beilleszkedés támogatásában is, továbbá példaként szolgál a jelölt számára a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, illetve a folyamatos tanulás, fejlődés igényének kialakítása terén is (Szivák, Lénárd és Rapos, 2011). A mentor személyes, szakmai, valamint közvetlen tanulás-támogató szerepe egymással szoros összefüggésben valósul meg. A *személyes támogatás* a tanárjelölt és a mentor közötti kapcsolat kereteinek tisztázásával, a közös szabályok kialakításával kezdődik, melyek kellő biztonságot adnak a személyes igények, szükségletek feltárásához, valamint a célok és a célok elérését támogató feladatok meghatározásához. Az egyéni támogatás magában foglalja a pozitív megerősítést és a pozitív kommunikációt, továbbá a reflektív gondolkodás fejlesztését segítő kérdések, szempontok és módszerek alkalmazását, valamint a személyes visszajelzések megfogalmazását a mentorálási folyamat során és a folyamat végén a célok elérésére vonatkozóan. Ezekről az elemektől nem elválaszthatóan a *közvetlen tanulás-támogatás* részét képezik az előzetes tapasztalatok és tudás feltárása, és ehhez kapcsolódóan a tanári kompetenciafejlesztés egyéni tervének összeállítása, valamint az egyéni és a közösségi tanulás segítése. Szintén a támogató mentori szerep összetevői közé sorolhatóak a szakmai párbeszéd támogatása (beleértve a mentorról, a kollégákkal, a szülőkkel való kommunikációt); a tanulási folyamatra és eredményességre való reflektálás támogatása, illetve az egyéni visszajelzés adása a tanulási folyamatról és a követelményeknek való megfelelésről (Szivák és mtsai., 2011).

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy melyek azok a képességek, amelyek birtokában a mentor leginkább be tudja tölteni támogató és mintaadó szerepét. Egy nemzetközi felmérés (TISSNTE, 2007) eredményeként megállapítást nyert, hogy a jó mentor szükséges, de nem elégséges ismérve, hogy jó tanár is legyen. A mentoráláshoz ugyanis a megszerzett tanítási gyakorlaton, tapasztalaton kívül olyan készségek, képességek is elengedhetetlenek, mint például a kapcsolatteremtés, a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája, vagy az értékelés és a segítségnyújtás sajátos feladatai és ennek gyakorlata (Kotschy, 2009). Hasonlóan, kutatások bizonyítják azt is, hogy a mentorok kompetenciáinak fejlettségi szintje erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével (Fransson és Gustafsson, 2008, idézi Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011). A mentorról szemben tehát alapvető elvárásként fogalmazható meg, hogy szerepének betöltéséhez a tanári kompetenciák teljes körével magas szinten kell, hogy rendelkezzen.

Magyarországon a tanárképzés reformjához kapcsolódóan 2009-ben kerültek meghatározásra a gyakorlatvezető mentortanárok képesítési előírásai. A képzés követelményeit kidolgozó munkacsoport az elsajátítandó kompetenciák körét az alábbiakban határozta meg (*Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, 2009, 6. melléklet):

- az iskolai gyakorlat megtervezése, megszervezése, vezetése és értékelése
- a kezdő pedagógusok különböző formában történő tapasztalatszerzésének irányítása

- kezdő pedagógus munkájának nyomon követése, fejlesztő értékelése, konstruktív visszajelzések adása
- a kezdő pedagógusi reflektivitás szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése
- az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlatok bemutatása
- a kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása
- szakmai kompetenciák felismerése, fejlesztése, mérése, értékelése
- az önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása
- a tanulói személyiség fejlesztése
- kooperációs- és projektpedagógiai eszközök alkalmazása
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
- az egész életen át tartó tanulást, a kezdő pedagógusok szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztése

A listából látható, hogy a mentori munkával kapcsolatos ismeretek és kompetenciák köre részben azonos a pedagógusképzés céljaival, a mentortanártól azonban ezek magas szintű és tudatos alkalmazása várható el, és emellett képesnek kell lennie a tanárképzés követelményeiben meghatározott képességek fejlesztésére is.

A mentortanárokkal szemben támasztott elvárásokhoz kapcsolódóan, a képzésük sikeressége és majdani munkájuk eredményessége szempontjából éppen ezért érdemes számba venni, hogy a mentori feladatokra vállalkozó vagy a mentortanári továbbképzésre jelentkező tapasztalt pedagógusok vajon mennyiben felelnek meg a tanári kiválóság – a kompetenciák fejlettségével kifejezhető – mércéjének. A tanári kompetenciák felmérésére irányuló kutatások kevésbé terjednek ki annak meghatározására, hogy a mentortanárok felkészítésében melyek azok a képzési tartalmak, ismeretek és kompetenciák, melyek fejlesztésére hangsúlyosabban szükség lenne annak érdekében, hogy a mentortanári végzettség birtokában ezek a pedagógusok a XXI. század kihívásainak megfelelően nyújthassák a leghatékonyabb segítséget a kezdő tanárok támogatásában.

A kutatás célja, a kutatási módszer és a minta bemutatása

A kutatásunk célja annak a feltérképezése, hogy a mentortanár végzettséget szerző, tapasztalt pedagógusok hogyan ítélik meg a tanárképzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságát, valamint pedagógusként hogyan értékelik saját kompetenciáik fejlettségét ugyanezekben a területeken. Hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy a mentortanárok magas szinten rendelkeznek a tanári kompetenciákkal, ami lehetővé teszi számukra a pályakezdők felkészítésében való hatékony szerepvállalást. Vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy mely tulajdonságok, képességek, készségek, alapján tartják önmagukat alkalmasnak a mentori feladatok ellátására. Feltételeztük, hogy a tapasztalt pedagógusokat a szakmai felkészültségüknél nagyobb mértékben motiválják a segítő kapcsolatban elvárt jellemzők (pl. empátia, kommunikációs készség, hitelesség stb.).

A módszer

A kutatást az Óbudai Egyetem gyakorlatvezető mentortanárképzésének végzett és jelenlegi hallgatói körében végeztük 2015 tavaszán, egy saját szerkesztésű, online kérdőív segítségével. Az önbeszámolón alapuló kérdőív négyfokú Likert-típusú skálák mentén mérte fel az elmúlt két évben végzett mentortanárok és jelenleg a képzésben tanulmányokat folytató hallgatók véleményét arra vonatkozóan, hogy megítélésük szerint melyek a legfontosabb tanári kompetenciák, illetve hogy ők milyen mértékben rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal. A kér-

dóív online formáját a Google Forms alkalmazással készítettük el, és ennek linkjét küldtük ki a válaszadásra felkért személyeknek e-mailben. Mivel ismereteink szerint jelenleg nem áll rendelkezésre olyan eszköztár, amely lefedné a tanári kompetenciák teljes spektrumát (Salát, 2011), egy 24 tételből álló kompetencialistát állítottunk össze az ELTE PPK (2006) kutatócsoportja által kidolgozott tanári képesítési követelmények felhasználásával, a *tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013 (I. 30.) EMMI rendeletben megjelölt előírások alapján. A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek az alábbi területekre vonatkoznak:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás,
4. a pedagógiai folyamat tervezése,
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
8. az autonómia és a felelősségvállalás.

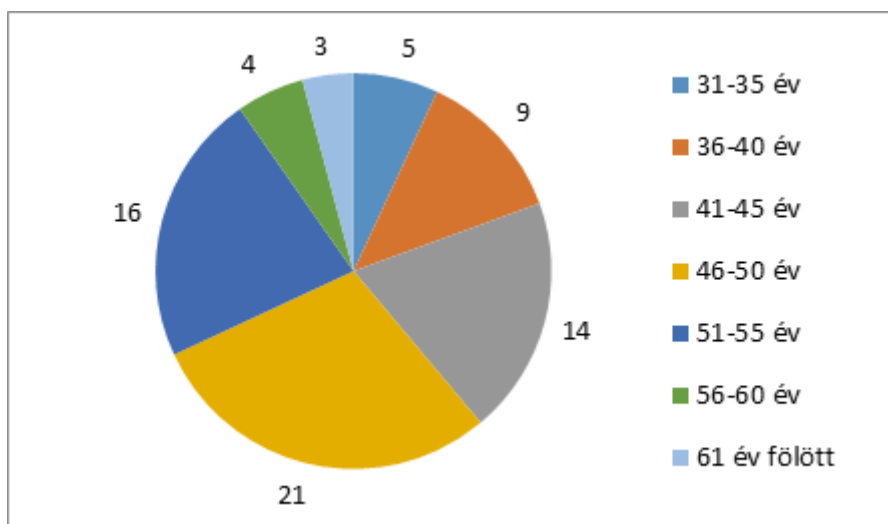
Annak ellenére – és azzal egyetértve –, hogy a szakirodalomban a kompetencia fogalma alatt általában az ismeret, a képesség és az attitűd komponensek együttesét értik, a lista összeállításakor csak a képességek, készségek (skills) szintjére vonatkozó tételeket használtunk. Mivel a kompetenciát legtöbbször valamilyen viselkedéssel, magatartásmóddal leírható tulajdonság-együttesnek tartják, amely a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz kapcsolódik (Elbert, Karoliny, Farkas és Poór, 2002), arra törekedtünk, hogy a lista olyan elemeket tartalmazzon, melyek viselkedéses szinten is értelmezhetőek és a kompetencia megnyilvánulási formáinak tekinthetőek.

A kompetencialista összeállításakor arra törekedtünk, hogy a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott leírásokból azokat az elemeket emeljük át, melyek a tanárok mindennapi munkájában könnyen azonosíthatóak, értelmezhetőek, illetve hogy elkerüljük az ismétlődéseket, átfedéseket (pl. az önreflexió fontossága több kompetenciaterület kapcsán is felmerül). Ennek megfelelően a nyolc kompetenciaterület képesség komponensében leírt elvárásokat alakítottuk át állításokká, melyek a kérdőív 24 tételét alkották. Az állítások lefedték mind a nyolc kompetenciaterületet, azonban az egyes területeket eltérő számú állítás reprezentálta. Ennek az volt az oka, hogy a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott kompetenciák leírása is szerteágazóbb az 1., 2. és 7. területen, többféle képesség meglétét feltételezve egy kompetenciaterületen belül. Az említett kompetenciák 3-5 állítás formájában jelentek meg a listában, míg a többi területet egy-két állítás fedte le. A kérdőív első részét általánosan a tanári kompetenciákra („A tanár képes...” kezdetű mondatok), ezt követően a saját tanári képességek megítélésére vonatkozóan kellett kitölteni („Képes vagyok...” kezdetű állítások). Mindkét esetben négyfokú skálán kellett a válaszokat megadni.

A minta

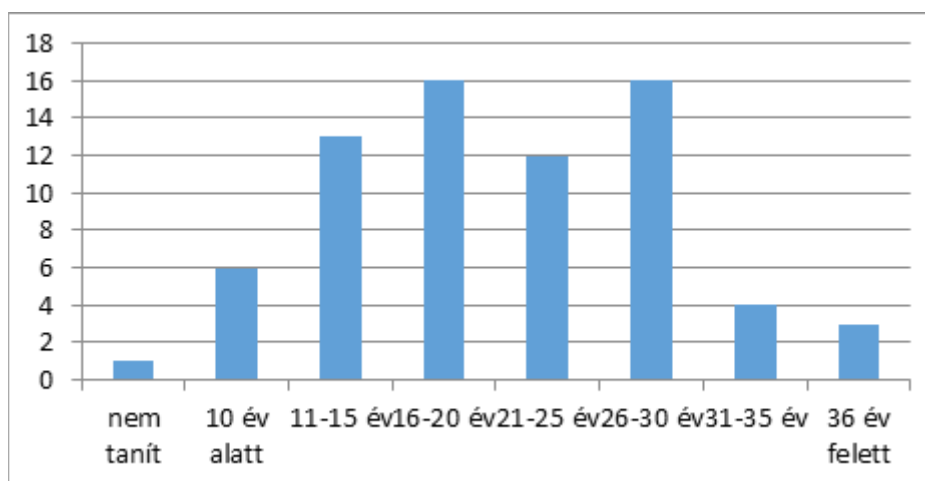
A kérdőívet összesen 72 fő, köztük 58 hallgató és 14 végzett mentortanár töltötte ki. Meg kell jegyeznünk, hogy a kutatásban való részvételre felkért személyek csupán kb. harmada vállalta az együttműködést. Az 50 nőből és 22 férfiből álló mintában a nők 70%-os túlsúlya összhangban van a pedagóguspályára jellemző nemi arányokkal. A válaszadók többsége magasan kvalifikált szakember, 75%-a középiskolai tanár, a többiek általános iskola felső tagozatán (11 fő) és gyógypedagógiai intézményben (5 fő) dolgoznak, illetve egy fő művészeti iskolában zene-tanár. A hivatásuk iránti elkötelezettségüket tanúsítja, hogy a megkérdezettek 50%-a (37 fő) biztosan, 41%-uk

(30 fő) pedig valószínűleg a pedagóguspályán képzelel el jövőjét öt év múlva. Ehhez képest csak öt személy gondolja úgy, hogy nem folytatná a tanári munkát. A válaszadók életkor szerinti megoszlását tekintve a középkorúak jelentős többsége érvényesül (1. ábra). Bár a minta nem tekinthető reprezentatívnak, mégis megállapítható, hogy a mentortanárképzésre a 41 és 55 év közötti pedagógusok jelentkeznek legnagyobb arányban (a válaszadók 71%-a).



1. ábra: A minta megoszlása életkor szerint (n=72)

Ezzel természetesen összefügg a pedagóguspályán szerzett tapasztalat, ami években kifejezve nagyobb időszávot foglal magában, hiszen 11 és 30 év közötti gyakorlattal rendelkezők egyaránt képviseltetik magukat. Ők jelentik a minta 80%-át (2. ábra).



2. ábra: A minta megoszlása a pedagóguspályán eltöltött évek száma szerint (n=71)

A pedagógus életpályamodell bevezetésével a tanárok nemcsak szakmai, hanem – az előmenetellel járó – anyagi érdeke is lett, hogy önmagukat tovább képezzék. Annak ellenére, hogy négyfokú skálán jelölve a megkérdezettek egyáltalán nem (37%) vagy csak valamennyire (51%) elégedettek a pedagóguspálya presztízsével, illetve ezzel összhangban ítélik meg a jövedelmüket is (egyáltalán nem elégedett: 22%, valamennyire elégedett:

68%), a résztvevők döntő többsége (69 főből 54-en (78%)) vélte úgy, hogy távlati terveik között a mestertanár fokozat elérése szerepel. A célkitűzések mögötti motívumokat vizsgálva, a résztvevők leggyakrabban a magasabb fizetést említették (56 fő), hasonlóan magas arányban jelent meg a szakmai elismerés (40 fő) és a saját önbecsülés (39 fő) iránti igény. A válaszadók legkevésbé tartják fontosnak (10 fő) a környezet elvárásait a szakmai előmenetelük tervezése szempontjából.

Kutatási eredmények

A tanári kompetenciák fontosságának megítélése

A kérdőív első részében a válaszadóknak azt kellett megítélniük, hogy a felsorolt kompetenciákkal milyen mértékben kell egy tanárnak rendelkeznie, mennyire fontos a tanári munka szempontjából az adott képesség, készség. A válaszokat négyfokú Likert-skálán kellett megadni (1 = nem fontos, 2 = kis mértékben fontos, 3 = eléggé fontos, 4 = nagyon fontos), így az átlagokat alapul véve felállítható a tanári kompetenciák fontossági sorrendje (1. táblázat). (Az egyes tételek mellett zárójelben szereplő számok az állítások eredeti sorrendjét jelzik a kérdőívben.)

A tanár képes...	Átlag	Szórás
a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre, bizalomra és együttműködésre épülő kapcsolatok megteremtésére (6)	3,85	0,36
a konfliktusok hatékony kezelésére (1)	3,79	0,44
fejleszteni a tanulók reális önértékelését, önbecsülését az értékelés hatásainak ismeretében (10)	3,75	0,44
szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra a diákokkal, szülőkkel, iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal (22)	3,72	0,48
a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni (5)	3,68	0,47
nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni (16)	3,67	0,56
a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését (4)	3,65	0,48
hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez (14)	3,65	0,51
folyamatosan fenntartani az érdeklődést és a figyelmet, a tanulókat motiválni (13)	3,63	0,59
a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszereket	3,61	0,49

alkalmazni (2)		
a tehetséges, nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókat felismerni és számukra differenciált bánásmódot nyújtani (7)	3,57	0,53
felismerni és kezelni a tanulási és a szaktárggyal kapcsolatos megértési nehézségeket (12)	3,54	0,53
felhasználni a környezete visszajelzéseit önismerete és személyisége fejlesztésére, és elfogadni a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikát (24)	3,47	0,58
szakmai témában szakszerűen kifejezni magát szóban és írásban (21)	3,46	0,63
olyan helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését (17)	3,43	0,60
pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív elemzésére, értékelésére, önkorrekcióra, saját szakmai fejlődésének irányítására (19)	3,43	0,55
pedagógiai munkáját megtervezni a tanulók életkori sajátosságainak és a pedagógiai céloknak megfelelően, és ehhez hatékony módszereket, szervezési formákat és eszközöket alkalmazni (18)	3,42	0,60
együttműködést támogató módszereket alkalmazni (9)	3,39	0,57
felelősséget vállalni szakmájával és együttműködni szakmája képviselőivel (11)	3,35	0,59
szakmai kérdéseket önállóan átgondolni, szakmai nézeteket önállóan képviselni (20)	3,32	0,71
a szaktárgyához kapcsolódóan a tanórán és iskolán kívüli tanulás lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken (3)	3,22	0,65
különböző értékelési formák és eszközök használatára, és az értékelés eredményeinek alkalmazására (15)	3,21	0,63
tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről, és képes a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkájában (23)	3,01	0,68
az információs-kommunikációs technológiák (IKT) használatára (8)	2,85	0,74

1. táblázat: A tanári kompetenciák fontosságának megítélése az átlagok alapján

A válaszadók a 24 tételben megfogalmazott kompetenciák felét nagyon fontosnak tartják, amelyre a 3,5 feletti átlagértékek utalnak. Legfontosabb elvárásként fogalmazódnak meg azok az interperszonális készségek, melyek révén a tanár képes kialakítani a diákokkal a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló együttműködést, hatékonyan kezelni a konfliktusokat, illetve nyíltan és hitelesen kommunikálni a diákokkal és az iskolai élet más szereplőivel. Ezen kívül kiemelkedik még, hogy a tapasztalt pedagógusok véleménye szerint egy tanárnak magas szinten kell képesnek lennie a tanulók reális önértékelésének fejlesztésére, önálló ismeretszerzésük támogatására, ennek megfelelően pedig biztosítania kell az eredményes tanuláshoz szükséges nyugodt légkört. A lista számos helyen összecseng a 2007-ben magyar, holland és olasz mintán végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeivel, amely hasonló jellegű kérdéssorral vizsgálta a tanári kompetenciák megítélését. Bár a kutatócsoport által használt kérdéssor eltérő volta miatt nem vethetőek egybe az átlagértékek teljes mértékben, az azonban lényeges egyezés, hogy a megkérdezett 63 magyar pedagógus fontossági sorrendjében is az első helyet foglalta el a kölcsönös bizalom és együttműködés kialakításának képessége (Nagy, 2008). A fontossági sorrend végén egyetlen olyan tétel szerepel, amely nem érte el a 3-as átlagértéket, ez pedig az IKT alkalmazásának képessége, amely a megkérdezettek számára a legkisebb jelentőséggel bír a hatékony tanári munka szempontjából. A pedagógiai és szaktárgyi kutatási eredmények ismeretének és alkalmazásának fontosságát ugyancsak alacsonyabbra értékelték, mint ahogyan a különböző értékelési formák és eszközök használatát, valamint a tanulás különböző szintereken való megvalósítását is a legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák közé sorolták.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a legtöbb kompetenciát fontosnak tartják a megkérdezett pedagógusok. Ehhez hasonlóan egy 2010-ben végzett vizsgálat, amely az ELTE PPK-n 2006-ban kidolgozott rendszert vette alapul, azt állapította meg, hogy a nyolc kompetencia fontosságának megítélése során a pedagógusok nehezen tudták ezeket egymáshoz képest prioritizálni, amit az egyformán magas (5-fokú skálán 4,1 és 4,6 közötti) átlagértékek is jeleztek (Szegedi, 2014). Szegedi Eszter (2014) ezt az eredményt a modell kiegyensúlyozott jelle gével magyarázta, véleményünk szerint ugyanakkor arra is utalhat, hogy ezekben a kompetenciákban a válaszadók saját maguktól is magas szintet várnak el, ami ösztönző hatással lehet szakmai fejlődésükre és mentori munkájukra egyaránt.

A saját kompetenciák megítélése

A kérdőív második részében a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy véleményük szerint mennyire jellemzőek rájuk a felsorolt képességek, készségek, milyen mértékben rendelkeznek ezekkel, vagyis mennyire tartják magukat képesnek a megvalósításra tanári munkájuk során (1 = nem jellemző, 2 = valamennyire jellemző, 3 = többnyire jellemző, 4 = nagyon jellemző). Az egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélését a 2. táblázat mutatja be. (Az egyes tételek mellett zárójelben szereplő számok az állítások eredeti sorrendjét jelzik a kérdőívben.)

Képes vagyok...	Átlag	Szórás
a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre, bizalomra és együttműködésre épülő kapcsolatok megteremtésére (6)	3,64	0,48
szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra a diákokkal, szülőkkel, iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal (22)	3,63	0,52

nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni (16)	3,54	0,58
hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez (14)	3,51	0,58
fejleszteni a tanulók reális önértékelését, önbecsülését az értékelés hatásainak ismeretében (10)	3,44	0,55
szakmai témában szakszerűen kifejezni magam szóban és írásban (21)	3,38	0,59
olyan helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését (17)	3,33	0,65
felelősséget vállalni szakmámmal és együttműködni szakmám képviselőivel (11)	3,33	0,65
a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni (5)	3,31	0,62
szakmai kérdéseket önállóan átgondolni, szakmai nézeteket önállóan képviselni (20)	3,29	0,64
a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését (4)	3,26	0,69
pedagógiai munkámat megtervezni a tanulók életkori sajátosságainak és a pedagógiai céloknak megfelelően, és ehhez hatékony módszereket, szervezési formákat és eszközöket alkalmazni (18)	3,26	0,63
folyamatosan fenntartani az érdeklődést és a figyelmet, a tanulókat motiválni (13)	3,25	0,52
felismerni és kezelni a tanulási és a szaktárgyammal kapcsolatos megértési nehézségeket (12)	3,25	0,64
felhasználni a környezetem visszajelzéseit önismeretem és személyiségem fejlesztésére, és elfogadni a pedagógiai tevékenységemre vonatkozó építő kritikát (24)	3,25	0,55
pedagógiai tapasztalataim és nézeteim reflektív elemzésére, értékelésére, önkorrekcióna, saját szakmai fejlődésem irányítására (19)	3,25	0,64
a konfliktusok hatékony kezelésére (1)	3,22	0,59
együttműködést támogató módszereket alkalmazni (9)	3,22	0,59

a tehetséges, nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókat felismerni és számukra differenciált bánásmódot nyújtani (7)	3,18	0,78
különböző értékelési formák és eszközök használatára, és az értékelés eredményeinek alkalmazására (15)	3,14	0,61
a szaktárgyamhoz kapcsolódóan a tanórán és iskolán kívüli tanulás lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken (3)	3,00	0,69
a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszereket alkalmazni (2)	2,97	0,65
tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről, és képes vagyok a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkámban (23)	2,81	0,68
az információs-kommunikációs technológiák (IKT) használatára (8)	2,79	0,87

2. táblázat: A mentortanárok saját tanári kompetenciáinak megítélése az átlagok alapján

A fontossági sorrenddel összevetve szembetűnő, hogy saját megítélésük szerint leginkább azokkal a kompetenciákkal rendelkeznek a megkérdezettek, amelyeket kiemelten fontosnak is tartanak a tanári munka szempontjából: a tanulókkal a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása, a hiteles kommunikáció képessége, az eredményes tanulást támogató környezet megteremtése, valamint a toleráns iskolai légkör elősegítése szerepelnek a lista élén a legmagasabb átlagértékekkel. A tanári kompetenciák közül a szakmai együttműködés és kommunikáció terén más kutatásban is hasonlóan magasra értékelték felkészültségüket a mentori feladatokra jelentkező pedagógusok (Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011).

Ugyanakkor az is látható, hogy az előbb említett négy kompetencián kívül az összes többi nem éri el a 3,5-ös átlagot, sőt általában a megkérdezettek alacsonyabb pontszámokat adtak a fontossági lista átlagértékeihez képest még azoknál a tételeknél is, amelyek esetében a legkompetensebbnek érzik magukat. Az is megállapítható, hogy a fontossági sorrend végére szorult kompetenciák azok, amelyekben saját felkészültségüket is kevésbé értékeli magas szintűnek a megkérdezett mentortanárok. Külön említést érdemel a lista végén szereplő tételek közül a különböző képességekkel, eltérő tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszerek alkalmazásának képessége, amely a megítélt fontosságához képest a legnagyobb felkészültségbeli hiányosságot jelzi.

A fontosnak tartott kompetenciák és a saját képességek közötti eltérés

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a két lista összevetése alapján melyek azok a kompetenciaterületek, ahol jelentős különbségek mutatkoznak a fontosnak tartott és a birtokolt képességek átlagértékei között. Az ennek megállapítására alkalmazott statisztikai eljárás a párosított t-próba volt, melynek eredményét a 3. táblázat foglalja össze kompetenciaterületenként csoportosítva. (A táblázatban a kérdőív tételeit rövidített formában közöljük az áttekinthetőség miatt, zárójelben a kérdőív tételeinek sorszáma szerepel az 1. és 2. táblázat adataival való könnyebb összevetés érdekében.)

Kompeten- cia	A tételek rövidített elnevezése (a kérdés száma)	A tanár képes...	Képes vagyok...	Eltérés	Szign.
1.	önálló ismeretszerzés támogatása (5)	3,68	3,31	-0,37	0,000
	egyéni szükségleteknek megfelelő pedagógiai helyzetek teremtése (4)	3,65	3,26	-0,39	0,000
	különböző tanulók fejlesztése (2)	3,61	2,97	-0,64	0,000
	differenciált bánásmód (7)	3,57	3,18	-0,39	0,000
2.	konfliktuskezelés (1)	3,79	3,22	-0,57	0,000
	toleráns légkör megteremtése (14)	3,65	3,51	-0,14	0,040
	csoportfejlődést biztosító helyzetek (17)	3,43	3,33	-0,1	n.s.
	együttműködés támogatása (9)	3,39	3,22	-0,17	n.s.
3.	szakszerű kifejezőmód (21)	3,46	3,38	-0,08	n.s.
	tanulás különböző szintereken (3)	3,22	3,00	-0,22	0,007
	IKT használat (8)	2,85	2,79	-0,06	n.s.
4.	pedagógiai munka tervezése (18)	3,42	3,26	-0,16	n.s.
5.	tanulási környezet megteremtése (16)	3,67	3,54	-0,13	n.s.
	tanulók motiválása (13)	3,63	3,25	-0,38	0,000
	tanulási nehézségek kezelése (12)	3,54	3,25	-0,29	0,000
6.	tanulók önértékelésének fejlesztése (10)	3,75	3,44	-0,31	0,000
	értékelési formák használata (15)	3,21	3,14	-0,07	n.s.
7.	kölcsönös kapcsolatok (6)	3,85	3,64	-0,21	0,001
	hiteles kommunikáció (22)	3,72	3,63	-0,09	n.s.
	visszajelzések elfogadása (24)	3,47	3,25	-0,22	0,003
	önreflektív elemzés (19)	3,43	3,25	-0,18	0,027

	kutatási eredmények ismerete (23)	3,01	2,81	-0,2	0,031
8.	felelősségvállalás a szakmával (11)	3,35	3,33	-0,02	n.s.
	szakmai önállóság (20)	3,32	3,29	-0,03	n.s.

3. táblázat: A fontosnak tartott és birtokolt képességek közti különbségek az egyes kompetenciaterületek szerint csoportosítva

A 24 tételből 14 esetében kimutatható, hogy a saját képességeiket, felkészültségüket szignifikánsan alacsonyabbra értékelték a megkérdezett pedagógusok ahhoz képest, amennyire fontosnak tartják az egyes tanári kompetenciákat. Az eltérés a tanulók személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód érvényesítése kompetenciaterületen (1.) fejeződik ki a legmarkánsabban, ahol minden tétel esetében jelentősnek tekinthető a különbség. Ezen belül is a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszerek alkalmazásának képessége emelkedik ki, ami legnagyobb mértékben alulmúlja a fontossági sorrendben látható átlagértéket.

Az összehasonlítás alapján a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciaterületen (2.) belül vegyes kép rajzolódik ki a mentortanárok felkészültségéről. A konfliktusok hatékony kezelésének képessége az, ami leginkább elmarad a tapasztalt pedagógusok által kívánatosként megjelölt szinttől, ugyanakkor a megkérdezettek a tanulók együttműködésének támogatásában és a csoportfejlődést biztosító helyzetek megteremtésében a megítélt fontosságukhoz képest megfelelően kompetensnek érzik magukat. Kifejezetten pozitív, hogy az iskolai és osztálytermi nyitott, toleráns légkör megteremtésére magas szinten képesek saját véleményük szerint, még akkor is, ha ez a saját maguk által elvárt szint alatt marad.

A tanulás támogatása, szervezése, irányítása kompetenciaterületen (5.) tapasztalt különbségek elsősorban a tanulók motiválásának, az érdeklődés folyamatos fenntartásának képességével, valamint a tanulási és a szaktárggyal kapcsolatos megértési nehézségek felismerésével és kezelésével kapcsolatosak, ugyanakkor nem érintik az eredményes tanulást elősegítő környezet megteremtésének képességét, amelyben a fontosságához mérten is kompetensnek tartják magukat a válaszadók.

A kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás (7.) kompetenciaterületen belül az egyes képességek megítélése egymáshoz képest is nagy eltérést mutat. Kiemelkedő a nyílt és hiteles kommunikáció, illetve a tiszteletre és együttműködésre épülő kölcsönös kapcsolatok kialakításának képessége, melyek magas átlagértékkel szerepelnek mind a fontossági, mind pedig a birtokolt képességek sorrendjében. A mentortanárok a kölcsönös kapcsolatok kialakításának a saját kompetenciaszintjükhöz képest is jelentősen nagyobb fontosságot tulajdonítanak, a hiteles kommunikáció esetében azonban a különbség statisztikailag elhanyagolható. A másik említésre méltó tétel ezen a kompetenciaterületen belül a pedagógiai és szaktárggyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeinek ismerete és alkalmazása, ami az egyik legcsekélyebb átlagértékkel szerepel mindkét vonatkozásban, és úgy tűnik, hogy a tapasztalt pedagógusok kevésbé látják ennek jelentőségét saját munkájuk során.

Az eddigiekhez képest a szakmódszertani és szaktárggyi tudás (3.) és az autonómia és felelősségvállalás (8.) kompetenciaterületek kevésbé hangsúlyosan jelennek meg a mentortanárok megítélése szerint általában véve a tanári munkában és saját kompetenciáikat tekintve egyaránt. Külön kiemeljük az információs-kommunikációs technológia alkalmazásának képességét, amely tekintetében a megkérdezett pedagógusok a legalacsonyabbra értékelték önmagukat, és ennek tulajdonítják a legcsekélyebb fontosságot is a tanári munka szempontjából. Ennek oka az lehet, hogy bár a mentortanárok nagy pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek, többnyire abból, a 40

év feletti, korosztályból kerülnek ki, akik nem rendelkeznek a digitális világban megfelelő tapasztalatokkal és rutinnal, így valószínűleg kevésbé veszik hasznát e kor technikai vívmányainak saját gyakorlatukban.

Ennek alátámasztására megvizsgáltuk a fiatalabb és az idősebb korosztályhoz tartozó tanárok almintáján, hogy mennyire érzik magukat képesnek az IKT technológiák alkalmazására. Az életkor alapján képzett, 30-39 év és 50-65 év közötti tanárok alcsoportjának kis elemszáma ($n=13$ és $n=25$) ellenére is a kétmintás t-próba eredményeként az tapasztalható, hogy az 50 év feletti pedagógusok szignifikánsan alacsonyabbra értékelték önmagukat (átlag: 2,6 $p<0,01$) a 40 év alattiakhoz képest (átlag: 3,31). Ez a különbség arra hívja fel a figyelmet, hogy az idősebb, tapasztalt tanárok, leendő mentorok számára a digitális kor kihívásaira való célzott felkészítés szükséges, hogy nagyobb jártasságra tegyenek szert az IKT használat terén. Egyrészt azért, mert az iskolapadban ülők egyre inkább a „digitális nemzedéknek” nevezett korosztályból kerülnek ki, akik jártasabbak az IKT eszközök alkalmazásában, illetve a mindennapi kommunikációban és a tanulásban is előnyben részesítik ezeket. Másrészt ezekből a fiatalokból kerülnek majd ki a jövő pedagógusai is, így az IKT nemcsak a tanulókhöz lehet fontos kapcsolódási pont, hanem a gyakornokokhoz, pályakezdő tanárokhoz is.

A pedagógiai munka tervezése (4.) és a pedagógiai folyamatok értékelése (6.) terén nem mutatható ki szignifikáns különbség az ide tartozó kompetenciák megítélt fontossága és az azokra való felkészültség szintjének önértékelése között. Kivételt képez a tanulók reális önértékelésének fejlesztése az értékelés hatásainak ismeretében, amely kiugróan magas átlagértéket mutat a fontossági sorrendben, ehhez viszonyítva pedig jelentősen elmarad a mentortanárok saját képességének megítélése ezen a téren.

Mentori kompetenciák önértékelése

A kérdőívben lehetőséget adtunk szabad véleménykifejtésre is a mentori kompetenciákról, pontosabban arról, hogy a megkérdezett pedagógusok megítélése szerint mely meglévő tulajdonságaik és kompetenciáik teszik alkalmassá őket a mentori feladatok ellátására. Erre a kérdésre a teljes mintának csak egy része válaszolt ($n=45$), 12 férfi és 33 nő. Bár nagyon sokféle válasz érkezett, legnagyobb gyakorisággal az empátia (20-szor) és a szaktudás/szakmai felkészültség (14-szer) fordult elő az említések között, melyeket a jó kommunikációs képesség (12-szer), a nyitottság (11-szer) és a segítőkészség (10-szer) követett. Kevesebb esetben ugyan (7-7 fő nevezte meg), de az interperszonális készségek közül a kapcsolatteremtő képesség és az elfogadás jelent meg, illetve a szakmai-pedagógiai tapasztalat (8 fő esetében) mint olyan jellemzők, melyek meghatározóak a mentori munka eredményességében. Általában véve ezek a válaszok segítőkészség partneri hozzáállásról tanúskodnak, amely a mentormentortált kapcsolat működési feltételének tekinthető, azonban csak elvétve akadt olyan megfogalmazás, amely a mentori szerepre való tudatosabb készülésre utalna (pl. az önreflexióra, a fejlesztő értékelésre való képességre, tapasztalatok átadásának képességére).

Következtetések

Az eredmények azt tükrözik, hogy sajátos kettősség jellemzi a nagy tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok szakmai munkáját a saját kompetenciáik értékelése alapján. Egyfelől magas szinten tartják önmagukra jellemzőnek a kommunikáció és a kölcsönös kapcsolatok kialakításának képességét, a megfelelő tanulási környezet megteremtésében és az eredményes tanulást támogató munkaformák alkalmazásában való jártasságot, másfelől viszont a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe vevő differenciált bánásmód, illetve a tanulási nehézségek és viselkedési problémák, valamint a motivációhiány és a konfliktusok hatékony kezelésének önértékelésen alapuló képessége elmarad az általuk kívánatosnak tartott fejlettségi szinttől. Arra következtethetünk,

hogy a pályán eltöltött 20-30 éves tapasztalat felvértezte ugyan a tanárokat a szaktárgyi ismeretek közvetítésének hatékony módszereivel, és jártasak a pedagógiai helyzetek megfelelő kezelésében, azonban nem érzik magukat kellően felkészültnek a tanulók megváltozott tanulási igényeivel és szokásaival összefüggő XXI. századi kihívások kezelésére.

Az egyéni bánásmód megvalósítása az oktatás-nevelés során egyike a kihívást támasztó területeknek, amely a gyakorlott pedagógusok körében is fejlesztést kíván. Ma az iskolában egyre növekszik a sajátos nevelési igényű, magatartási problémával küzdő vagy más okok miatt egyéni bánásmódot igénylő tanulók száma, akik a hosszabb ideje pályán lévő, magas fokú rutinnal rendelkező tanárokat is próbára teszik, hiszen az évek során még nem alakult ki erre vonatkozó gyakorlatuk és eszköztáruk. További vizsgálatok deríthetnének fényt arra, hogy a pedagógusok milyen jellegű segítséget igényelnének, hogy magabiztosabban álljanak a különböző tanulók differenciált fejlesztéséhez.

Ugyancsak a fejlesztendő területek között szerepel a kutatási eredmények ismerete és alkalmazása. Látható volt, hogy a tapasztalt pedagógusok kevésbé rendelkeznek naprakész információkkal akár szaktárgyukban, akár a pedagógiai kutatások terén, és erre az igény sem túl nagy bennük. Pedig a mentortanárok számára fontos lenne jobban követni az új szakmai, módszertani, pedagógiai eredményeket, amelyek révén egyrészt felfrissíthetők a sokéves rutin során bejáratott megoldási utak vagy oktatási módszerek, és fenntartható az új dolgok iránti nyitottság is, amely egyúttal a mentorált hallgatóval vagy pályakezdő kollégával való szakmai kapcsolat kialakítása során is kívánatos attitűd. Ehhez kapcsolódóan említjük ismét a digitális technológiák alkalmazása iránti fogékonyság növelésének szükségességét, amely azon túl, hogy összhangban van a korszerű tanulási környezet és eszközök alkalmazásának képességével, hasznos lehet a tanulók motiválásában is. Mivel a mentor követendő mintaként is szolgál a hallgató/gyakornok számára, lényeges, hogy a felhalmozott szakmai tapasztalatban, pedagógiai tudásban rejlő értékek közvetítése mellett a mentortanár is „haladjon a korrallal”, és képes legyen befojadni és a tanításban alkalmazni új munkaformákat és eszközöket, legyen szó akár az IKT használatáról, akár alternatív tanulásszervezési formákról. Ez a fajta nyitottság az új dolgok iránt pozitív hatással lehet a korszerű tanulási környezet kialakítására és az eszközök alkalmazására a tanulási folyamatban, és sikerrel kecsegtet a tanulók motiválásában is.

Az erősségeket tekintve – mind a kompetencialistán adott válaszokból, mind pedig a megkérdezettek beszámolóiból – az derült ki, hogy a mentortanárok saját megítélésük szerint magas szinten rendelkeznek az olyan szociális készségekkel mint az empatikus hozzáállás, nyitottság, tolerancia, segítőkészség, hiteles kommunikáció. Ezek a képességek, készségek támogatják a hatékony oktató-nevelő munkát, egyúttal a mentorált hallgatóval/gyakornokkal kialakított segítő kapcsolat működésének zálogaként is értelmezhetőek. Mindez arra utal, hogy a tapasztalt pedagógusokban a mentortanárrá válás útján a legerősebben a segítő szerep, támogató attitűd és ehhez kapcsolódó készségek vannak jelen, és az elfogadó, empatikus, a diákok fejlődését szem előtt tartó pedagógusi erények kiemelkedően fontosak számukra tanárként és mentorként egyaránt.

Összegzés

A tapasztalt pedagógusok körében végzett kutatásunk eredményeként árnyaltabb kép rajzolódik ki arról, hogy milyen kompetenciákkal rendelkeznek a mentori feladatokra készülő tanárok és melyek a fejlesztést igénylő területek. Megerősítést nyert, hogy az interperszonális készségek közül a mentortanárok legnagyobb jelentőséget az együttműködésre épülő kapcsolatok kialakításának, a hatékony kommunikációnak és a toleráns, bizalmi légkör megteremtésének tulajdonítják, ezekkel a képességekkel magas szinten rendelkeznek is, amely kiváló alapot

teremt a pályakezdőkkel való közös munkához. A mentor nemcsak a szaktárgyi tudás és módszertani kompetenciák fejlesztése szempontjából szolgál mintaként a tanárjelölt számára, hanem fejlett interperszonális készségei folytán példát mutat a tanulókkal való kapcsolat kialakításához, a felmerülő nehézségek kezeléséhez is. Kutatások igazolták, hogy az eredményes tanári munkát elsősorban a pedagógus személyiségjellemzői, pedagógiai erényei és a tanulókhöz való kapcsolódásának jellege, vagyis az érzelmi elfogadás határozza meg, nem pedig szakmai tudása (Suplicz, 2007).

Ugyanakkor háttérbe szorulnak a digitális kor igényeinek megfelelő módszertani felkészültség elemei, mint az IKT használat, leginkább pedig a tanulók személyiségének fejlesztésével és a differenciált bánásmód megvalósításával kapcsolatosan, továbbá a motiválás és a konfliktusok kezelése terén mutatkoznak hiányosságok a mentortanárok felkészültségében. Az eredmények fényében a mentortanárok képzése során érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a hiányosságok tudatosítására és lehetséges megoldások kidolgozására ezeken a területeken, ezáltal is segítve a tapasztalt pedagógusokat mentori szerepük hatékonyabb betöltésében, a pályakezdők kompetenciáinak fejlesztésében, és az eredményes tanári munka és minőség modelljének megvalósításában.

Szakirodalom

1. 8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny. 15. 979–1324.
2. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. Nemzeti Jogtár URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.263634 Utolsó letöltés: 2015. április 5.
3. A tanárképzés képesítési követelményei (2006), ELTE PPK, Kézirat. URL: https://pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf Utolsó letöltés: 2015. február 11.
4. Elbert, N. F., Karoliny Mártonné, Farkas Ferenc és Poór József (2002): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
5. Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. 359–374.
6. Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*. 1. 17–34. URL: http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedagoguskepzes_2010_1szam Utolsó letöltés: 2015. augusztus 2.
7. Hunya Márta és Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása*. Szakirodalmi összefoglaló. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.
8. Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338> Utolsó letöltés: 2015. október 15.
9. Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. SZTE, Neveléstudományi Tanaszék. Kézirat. 1–14. URL: <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24139> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 2.
10. Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*. 3. 371–378.
11. Major Éva (2010): Mentorképzés Nagy-Britanniában. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. 31–46. URL: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 Utolsó letöltés: 2015. augusztus 10.
12. Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. 375–390.
13. Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás, *Pedagógusképzés*. 3–4. 21–41.
14. Salát Magdolna (2011): A tanárjelöltek kompetenciáinak vizsgálata a tanári mesterképzésben. XII. RODOSZ Konferencia, 2011. december 2–4., Kolozsvár. URL: http://www.rodosz.ro/files/Salat_Magdolna.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 31.
15. Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*. 1. URL: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf Utolsó letöltés: 2015. április 5.
16. Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. 116–129.
17. Szegedi Eszter (2014): Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé. In: Szabolcs Éva, Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 128–139.
18. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. 3–13.

19. Szivák Judit, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 17–37.
20. Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) URL: www.tissnte.eu Utolsó letöltés: 2015. november 30.
21. Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*. 12. 29–40.