

Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulás-szervezési forma

Káplár-Kodácsy Kinga, Dorner Helga***

A tanulmány a felnőttkori tanulás modelljei és a tanulás-szervezés stratégiái, valamint a reflektív mentorálás gyakorlata között keres összefüggéseket. A magyar és európai oktatáspolitikára vonatkozó tartalmainak rövid áttekintésén túl a tanulmány célja, hogy a felnőttkori tanulás és a tanári pályakezdés fogalomrendszere, szerkezete, céljai, az elvárt képességek és tudástartalmak halmazai közötti átfedésekre rávilágítson; a tanulás többdimenziós értelmezésében az egyes tényezők fejlesztő szerepét, feladatait bemutassa. Releváns szakirodalmak alapján a tanulmány hangsúlyozza, hogy a tanárképzés mentorálási szakaszában az önszabályozó tanulás leginkább a reflektív gondolkodás fejlesztésével támogatható. Végezetül a szerzők kérdéseket fogalmaznak meg a mentor, a gyakornok és a felsőoktatási szakember közös munkájának transzparenciáját illetően a gyakornokok pályán maradásának és folyamatos szakmai fejlődésének támogatására.

Kulcsszavak: reflektív mentorálás, felnőttkori tanulás, egész életen át tartó tanulás, folyamatos szakmai fejlődés, önszabályozó tanulás

Bevezetés

A tanárképző programok kialakítása világszerte a felnőttkori tanulás paradigmatis és konceptuális keretein belül történik. Az utóbbi időben hangsúlyosabb szerephez jutottak a felnőttkori tanulás értelmezési lehetőségei az oktatáspolitikákban, ugyanakkor a tanárképző rendszerek kidolgozói többnyire elismerik, hogy a rendszer önmagában a teljes tanári pályafutás szakmai szükségleteit nem tökéletes mértékben tudja kiszolgálni (Lunenbergh, 2005; Murray, 2005; Dolan, 2010; Kotschy, 2011). A folyamatos szakmai fejlődés a tanári pályán (is) nélkülözhetetlen, így az egész életen át tartó tanulás kiemelten fontosává válik a reflektív modernitás időszakában, amikor a tanuló egyenlő a komplex választások kapcsán reflektív módon kell gondolkodnia (Hager, 2011).

A felnőttkori tanulás operacionalizálásával (Európai Bizottság, 2001) az egész életen át tartó tanulás fogalomköre kulcsfontosságúvá vált. A témával foglalkozó európai *Memorandum* hat kulcsüzenetet fogalmaz meg (Halász, 2013), melyek közül az ötödik nyomatékosítja azt az oktatáspolitikával szembeni elvárást, miszerint az alapképességeket újra kell definiálni. A szakmai fejlődéshez szükséges minden kulcskompetenciát összhangba kell hozni az élethosszig tartó tanulás új igényeivel. Ennek egyenes következményei voltak a köznevelésben és tanárképzésben az utóbbi időben tapasztalható rendszerszintű változások.

Az Európai Unió tanárképzésre vonatkozó irányadó dokumentumai az egész életen át tartó tanulóhoz elvárt felnőtt tanuló kompetenciáival összhangban meghatároztak bizonyos kompetenciaterületeket és tudástartalmakat (Európai Bizottság, 2010; Európai Bizottság, 2013). A dokumentumok ajánlása szerint a tanár pályájának bizonyos szakaszaiban és előmenetelének függvényében egyrészt ezen kompetenciaterületeknek és tudástartalmaknak birtokában van, másrészt folyamatos felülvizsgálatot végez, ha úgy tetszik, reflexiós gyakorlatra tesz szert. Az iránymutatás szerint a pályakezdő tanár (tanárjelölt gyakornok) segítséget kap általában egy segítő kolléga, mentor (vezetőpedagógus) személyében a reflektív gondolkodás kialakítására.

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, kodacsykinga@gmail.com

** Közép-európai Egyetem, Center for Teaching and Learning, domerh@ceu.edu

Az Európai Unió oktatáspolitikusai által kidolgozott tanári tudás- és képességstruktúra szorosan kapcsolódik a korábban meghatározott egész életen át tartó tanulást elősegítő nyolc kulcskompetenciához.¹ Bár a kompetenciák és kognitív tartalmak tagországokként eltérő mértékben és formában jelenhetnek meg a tanárképzés rendszerében, ugyanakkor többnyire igazodnak az uniós dokumentumban meghatározott tanári kognitív gondolkodásra vonatkozó kulcskompetenciákhoz, amelyek a következők: (a) diszciplináris ismeretek/szaktudományos ismeretek, (b) szakmódszertani ismeretek, (c) általános módszertani ismeretek, (d) tantervi ismeretek, (e) neveléstudományi alapok (interkulturális, történelmi, filozófiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek), (e) oktatási környezetre, intézményre, szervezetre vonatkozó oktatáspolitikai ismeretek, (f) inkluzív és differenciált oktatásra vonatkozó ismeretek, (g) új technológiák/technikák ismerete, (h) fejlődéslélektani ismeretek, (i) csoportalakítási folyamatok, csoportdinamika, tanulási elméletek, motivációs elméletek ismerete és (j) értékelési folyamatok és módszerek ismerete. A szakmai jártasságra vonatkozó kulcskompetenciák segítenek a szakma műveléséhez szükséges speciális tevékenység-rendszert meghatározni. Ezek azok a képességek, amelyek (a) a tanulás tervezésére, szervezésére, kivitelezésére, (b) a tananyagra, oktatási kivitelezésre, (c) a tanulók és tanuló-csoportok szervezésére, (d) a tanulás ellenőrzésére és értékelésére, valamint (e) a kollégákkal, szülőkkel, társadalmi csoportokkal való együttműködésre vonatkoznak és nélkülözhetetlenek a pedagógus napi gyakorlatában (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008 nyomán Caena, 2011, 8–9).

Bár a tanári kompetenciákról szóló bizottsági munkafolyamat végén nem született közös és egységes európai uniós referenciakeret a pedagógus professzióhoz szükséges kompetenciákról, az ajánlásokkal összhangban a tagországok szinte kivétel nélkül kialakították saját tanári kompetenciahálóikat (Halász, 2012). A 2013-ban átalakult magyar tanárképzés és pedagógus életpálya-modell kidolgozói az ajánlott kompetenciaterületekhez hasonlóan a tanuló, a tanár és a tanulási folyamat figyelembevételével fogalmaztak meg részletes indikátorokat az egyes pályaszakaszokban elvárt képességek pontos meghatározására. A pályaszakaszok sztenderdjei a bizottsági ajánlásban megfogalmazott kompetenciaterületek különböző mértékű komplexitását és integrációját mutatják. A nyolc nagy kompetenciaterületen belül a kognitív gondolkodásra és a szakmai jártasságra vonatkozó indikátorok együtt jelennek meg. A tanár személyiségbeli, pedagógiai és szaktudományos fejlődése a kompetenciaterületek meghatározott komponensei által kerülnek a praktikum szintjére az élethosszig tartó tanulás egyik kulcskompetenciájának, a tanulás tanításának és tanulásának támogatása érdekében (Hoskins & Fredriksson, 2008). A pedagógiai folyamatok tudatos tervezése, szervezése és értékelése, a pedagógus szakmai, személyiségbeli és együttműködésen alapuló készségeinek kialakítása, valamint a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói csoportok szervezése és az egyéni tanulási utak támogatása (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Szőke-Milinte & Wölfling, 2013, 25–29.) a diák felnőtt tanulói kompetenciáinak kialakítását célozza a pedagógus folyamatos szakmai fejlődése mellett (*continuous professional development*).

A tételes és a dokumentumokban tovább részletezett kompetenciák és tudástartalmak átfogó és egyben szerteágazó meghatározása még inkább rávilágít a felnőttkori tanulás kulcskompetenciáinak és a tanári pálya szakmai elvárásainak hasonlóságára. A pedagógus folyamatos szakmai fejlődése és a tanuló élethosszig tartó tanulásának támogatása olyan kettős célként jelenik meg a kompetenciaterületek kidolgozásakor, amely tulajdonképpen a tanári, a tanulói és a *lifewide learning* (LLL) kompetenciákat konceptuálisan egymástól elválasztva,

1. Kulcskompetencia: „ismeretek, készségek és attitűdök egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse, fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. Mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematika, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia és kulturális kompetencia” (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning nyomán Szép & Vámosi, 2007, 104–106).

de mégis szoros integráltságban értelmezi. Így a tanárképzés rendszere a felsőoktatás részeként ugyanazt az elvet követi, mint az egész életen át tartó tanulást támogató oktatási stratégia, csak jóval specifikusabban: a tanárképzés, a szakmai fejlődés első állomásaként bevezeti a hallgatót az egész életen át tartó tanulás és fejlődés folyamatába. A bevezetés célja az is, hogy a hallgató képes legyen önmaga megtervezni egyéni fejlődési és tanulási útját, valamint a későbbiekben megrajzolni pályaképét. A hallgatói tanulói autonómia és a saját tanulásért való felelősségvállalás megtapasztalása szintén fontos folyamatok, amelyek a tanárképzés során támogatott önszabályozó tanulást is magukba foglalják. E tanulási folyamat által tudja a hallgató többek között a szakmai pályafutását aktívan alakítani a formális és nem formális képzési szakasz után, a folyamatos szakmai fejlődés igényével. A gyakornokoknak ezért szükséges lehetőséget biztosítani arra, hogy a saját munkájukra módszerelesen reflektáljanak, és tanári gyakorlatukra kutatói szemlélettel tekintsenek (Nixon, 1989; Copper, 1990; Belanger, 1992). Ez az elgondolás összhangban áll a kutatás-alapú tanárképzés elméletével és gyakorlatával (Csapó, 2015).

Csapó (2015) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a tanárképzésnek a kutatást leginkább megközelítő része a tanítási gyakorlat, ahol a mentorok partnerként támogatják a tanárjelöltek munkáját és együtt vitatják meg a tanítási tapasztalatokat (p. 8.). Tehát a tanárképző programok szerves része az is, hogy a tanárjelöltek tanítással és tanulással kapcsolatos attitűdjeit és (pre-)koncepcióikat figyelembe véve segítsenek a szakmai szempontból hasznosan beépíthető elemeket szelektálni (Hagger, 2006; Halász & Michel, 2011). A programok további célja, hogy hozzásegítsék a hallgatókat az egész életre kiterjedő tanári pálya alatt fejleszthető reflektív gyakorlatra. Ennek érdekében az európai uniós dokumentumok szorgalmazzák a tanulói portfóliók és a profilkészítési eljárások bevezetését, amelyek támogatják a pályakezdetést és a további szakmai fejlődést (Caena, 2014).

A magyar tanárképzési rendszer és az európai irányelvek összefüggéseiről elmondható, hogy az elvárt és megszerezhető kompetenciák és tudástartalmak tulajdonképpen minden esetben azt szolgálják, hogy a tanárjelöltek reflektív és önreflektív gondolkodása és ennek következtében tanulói autonómiája mielőbb kialakuljon az egész tanári karriert átfogó szakmai fejlődés érdekében (Kotschy, 2011). A folyamatos szakmai fejlődésre való törekvés teszi tehát leginkább „felnőttté” a formális, a nem formális vagy informális tanulás folyamata között ingázó gyakornokot. E szakmai törekvés kialakításának aktív résztvevői a tanárjelölt-gyakornok, a felsőoktatási tanárképző szakemberek, valamint a közoktatási mentortanárok. A jó tanár ismérvei (Korthagen, 2004), a tanári kompetenciák indikátorai, valamint a mentorrendszer bevezetését előkészítő empirikus kutatások alapján 2014-ben Gál, Singer, Simon és Szabados által összeállított mentori kompetenciaháló is ugyanezt a törekvést tükrözi: a mentor feladata a közös munka során „az autonóm pedagógus tanulási kompetenciájának megerősítése” (p. 36.), felelős tanári személyiségek támogatása a rendszeres reflexiók által.

Tanulmányunk célja, hogy e szakmai törekvés kontextusában feltárjuk a reflektív gyakorlat kialakítását célzó törekvések és a felnőttkori tanulási modellek és tanulásszervezési stratégiák közös találkozási pontjait a tanárképzés mentorálási szakaszában. Elemzésünk továbbá alkalmat nyújt olyan kutatási kérdések megfogalmazására, amelyek a mentor, a gyakornok és a felsőoktatási szakember reflektív gyakorlat kialakítására vonatkozó közös munkájának vizsgálatát támogatják.

Felnőttkori tanulás modelljei a reflektív gyakorlat kialakításának szolgálatában

A tanári pályát előkészítő mentori programok tartalmát vizsgáló, az Egyesült Államok összes tagállamára kiterjedő 1998-as kutatás (Swiney & DeBolt, 2000) számos olyan, a tanulás hatékonyságának növelését célzó megállapítást tett, amelyek a felnőtt tanulói attribútumoknak nagyobb jelentőséget tulajdonítottak. A zárógondolatként megfogalmazott észrevétel szerint a tanárjelöltek felnőtt tanulói sajátosságai és a mentori folyamat hatékonysága közötti összefüggések nem kapnak kellő figyelmet a pályakezdés időszakában. E tanulmány tanúsága szerint a mentorok, a mentor-programok vezetői (felsőoktatási szakemberek) és a gyakornokok körében kevésbé hangsúlyos azon nézet, miszerint a kezdő tanár hatékony fejlődése a felnőttkori tanulási sajátosságok, leginkább a reflektív körfolyamatok megfontolásával érhető el.

A 2016-os, ugyancsak mind az 50 tagállam bevezető programjait vizsgáló kutatás szerint a minőségi mentoralás érdekében a legtöbb állam már szabályozza a gyakornokok felnőtt tanulásának facilitálását és a felnőttkori tanulási stratégiák bevezetését a gyakorlatba. A felnőtt tanuló támogatását a tagállamok a reflektív gyakorlat fejlesztésével képzelik el (Goldrick, 2016). További nemzetközi és hazai empirikus kutatások arra is rávilágítanak, hogy a tanárjelölt felnőtt tanulási folyamatainak támogatása különböző tanulási modellekben és stratégiák mentén pozitívan hat a kezdő tanár szakmai fejlődésére (Parsons & Stephenson, 2005; Walkington, 2005; Sempowicz & Hudson, 2011; Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Gál & mtsai, 2014; Azar & Kayani, 2016; Hafnerné, 2016; Silver, 2016).

A tanárképzés során kialakuló és kialakítható reflektív gondolkodási folyamatok különböző konceptuális modelleken nyugszanak. Ezek a modellek olyan tanulási elméletekben gyökereznek, amelyek a tanulást, kimondva vagy kimondatlanul is önszabályozó műveletként értelmezik (Knowles, 1984). A következőkben rövid áttekintést adunk a reflektív gyakorlathoz kapcsolódó felnőttkori tanulási modellekről és tanulásszervezési stratégiáiról a mentori folyamat kontextusában.

Reflektív gondolkodás (Dewey, 1966)

A reflektív gondolkodásra vonatkozó korszakalkotó elképzelés Dewey-től (1966) származik. Dewey a rendszeres reflexiós gyakorlatot hangsúlyozva elsőként világitott rá arra, hogy a szituatív interakciók szolgálják leginkább a felnőtt tanuló egyéni fejlődését. Az egyéni utakat és képességeket figyelembe vevő fejlődési szemlélet az egyéni fejlődés során négy különálló felszabadító következménnyel számol: (a) az egyéni kognitív megvilágosodás felszabadít a tudatlanság súlya alól; (b) az egyéni felelősségvállalás felszabadít a hatalmi függés alól; (c) az egyéni szemléletmód kialakítása felszabadít a kényszerű nézőpontok megkötése alól; és (d) az egyéni fejlesztés képessége megszabadít az alkalmatlanság kudarcától (Bagnall, 2001, 36). Ez az egyéni fejlődést támogató szemlélet olyan tényezőket vesz számba, amelyek az egész életen át tartó tanulás legfőbb céljait is megfogalmazzák egyben. A reflektív gondolkodás, az egyéni fejlődés és az élethosszig tartó tanulás az intellektuális fejlődés (általában egy tudományterület tudásanyaga által), a tanulási képességek (alkalmazott társadalmi és politikai rendszerező képességek) és az egyéni keretrendszerek és meggyőződések (általában passzív akkulturalizáció által, de az önszabályozó folyamatok mellett történő) kialakítása során, valamint az experimentális tanulás megtapasztalása útján találkoznak (Hager, 2011, 14).

Reflektív gyakorlat (Schön, 1983)

A schöni elgondolás szerint a reflexió a gyakorlatban kétféleképp valósulhat meg (1983): tevékenység közben és a tevékenységet követően. Bármely szakmai tevékenység tanulási folyamatként is értelmezhető, amely közben éppen olyan hasznos megállapításokat tehetünk saját tanulási folyamatunkról, mint a tevékenységet követően, amikor már a tér és idő kontinuumában távolabb kerülünk. A kétféle reflexió Schön (1983) értelmezésében lehetővé teszi, hogy folyamat közben beavatkozzunk az eseményekbe saját és mások tanulásának érdekében, módosítsuk a soron következő lépést, vagy megfelelő elemző, értékelő szemlélettel vizsgáljuk a tanulási és tanítási folyamatot a tevékenységet követően, így elősegítve a legjobb tanulási processzus megteremtését. A reflexió ciklikussága lehetővé teszi az experimentális tanulást, a konkrét élmény megélését követő észlelések megfontolását, következtetések levonását és az így kialakított koncepciók és prekonceptiók tesztelését (Kolb, 1984; Gibbs, 1988; Johns, 2000).

A reflektív gondolkodás és magatartás a szakmai gyakorlatban valójában akkor kezdődik meg, amikor a tanárjelölt gyakorolni kezdi hivatását, a tanulási folyamatban összeveti a formális keretek között tanultakat a gyakorlat során tapasztaltakkal és törekszik integrálni az előzetesen megszerzett tudást a tanítási gyakorlatába. Mindez nehézséget is jelenthet a gyakornok számára, különösen, ha a tanítással kapcsolatos elvárásai és elképzelései, amelyek akár az előzetes tudásából származnak, nincsenek összhangban a friss tapasztalásaival. Így kudarcok is megélheti a pályakezdést. A gyakornokot támogató mentor aktív segítője ennek a folyamatnak, hiszen alkalmas biztosít a megfigyelésekre, tapasztalásokra és kétségekre való közös reflektálásra (Lofthouse & Thomas, 2015). A folyamatos reflektivitással követett tanári gyakorlatban megszerezhető tacit tudás ezáltal a tanári személyiség részévé válik és harmonizálja az elméleti és tapasztalati tudást. A pályakezdés idején a mentor és gyakornok együttműködésének egyik legfőbb célja, hogy a gyakornok tanári személyiségéhez mérten a legjobb gyakorlatra tegyen szert. Ezáltal nyílik lehetőség a rosszul rögzült, vagy eleve rossz szokások korrekciójára is (Collins, 1998).

A pályakezdés és mentorálás formális, nem formális és informális tanulás (Coombs, Prosser és Ahmed, 1973) váltakozó szakaszaiban folyamatosan, de különböző módokon nyílik lehetőség a reflektivitásra. Az iskolai gyakorlat idején a formálisan elvárt (pl. reflexiók pályakövetési napló), a nem-formális tanulás közben megvalósuló (pl. reflektív diskurzusok) és informális tanuláshoz köthető (pl. tanulói visszajelzések, tanítást kísérő tevékenységek tapasztalatainak feldolgozása) reflexiók együttesen fejlesztik és segítik a gyakornokot a pályakezdés időszakában is. A rutinszerű reflektív gyakorlat bevezetése a tanárképzés gyakorlati szakaszába, bármely szinten vagy formában is történik, egyetlen célt szolgál: a felnőtté váló pályakezdő megtanulja értékelni és használni az immáron tapasztalat útján is igazolt információt (Boshier, 1998) egy olyan kapcsolati hálóban, amely nem hierarchikus, hanem a résztvevők egyenrangúságán alapuló, lehetőség szerint kollaboratív tanulási közeg.² E közeg legfőbb elemei: a gyakornok, a mentor, a tanárképző, a diák, a kolléga és a hallgatótárs.

Önszabályozó tanulás (Knowles, 1975)

A felnőttkori tanuló legfontosabb jellemzőinek meghatározására irányuló kutatások a tanulási folyamatok során a tanuló fizikális, intellektusbeli és személyiségbeli érettségét vizsgálták (Levinson, 1978; Paterson, 1979; Merriam, 1984; Knowles, 1984). A különböző aspektusú megközelítések a legtöbb esetben arra jutottak, hogy a felnőtt tanuló fogalmi definiálását tulajdonképpen személyes és szituatív változók határozzák meg, ugyanakkor ál-

2. A kollaboratív tanulási stratégiáról bővebben a felnőttkori tanulás stratégiáit bemutató részben olvashat.

talános megállapításként az is elmondható, hogy a felnőtt tanuló egyik meghatározó vonása az önszabályozó tanulás különböző fokú kifejtése. Az önszabályozó tanulás során tehát az új ismereteket a tanuló saját maga számára konstruktív módon képes értelmezni egyéni haladási tempóban, ugyanakkor folyamatos külső és önreflektív megerősítést vár speciális szükségleteinek figyelembe vételével (Kálmán, 2008; Koltai & Zrinszky, 2008; Kraiciné & Csoma, 2012).

A felnőttkori tanulás egyéni fejlődést támogató szemlélete a motivációt és a reflexiót elsődrendű katalizátornak tekinti a kijelölt célok megvalósulásakor. A belső motiváció az önszabályozó tanulást vizsgáló elméletekben központi tényező, ami a tanulói autonómián, képességeken és a kapcsolódáson, vagyis a valahová tartozás vágyán alapszik (Ryan & Deci, 2000). Már korai behaviorista kutatások bebizonyították (Maslow, 1954; Peters, 1966), hogy a tanulás utáni vágy egyenesen arányos az elvárható siker nagyságával, amely természetesen a befektetett idő és energia függvényében is változik. Az úgynevezett visszaigazolási lánc³ (Cross, 1981) pedig három olyan tényezőt vesz figyelembe, melyek a belső motivációt meghatározzák: önértékelés, a tanulásról kialakított elképzelések, valamint a célok és elvárások fontossága.

A motiváció mellett a reflektív és önreflektív gondolkodás is az önszabályozó tanulás kialakulását segíti, melyeket a tanári pályához szükséges tudás és készségek (kompetenciák) elsajátítása érdekében fejlesztenek akkor a pályakezdő egyre közelebb kerül ahhoz, hogy tudatos és autonóm tanári személyiségének kialakítását már a mentorálási időszakban megkezdje (Taylor & Hamdy, 2013. 156).

Transzformatív tanulás (Mezirow, 1991)

A transzformatív tanulás (Mezirow, 2009) az a tanulási folyamat, amely során olyan készségeket sajátít el a tanuló, melyek a krízishelyzetek kezeléséhez és a tanulói személyiség fejlődéséhez elengedhetetlenek. A transzformatív tanulás kritikai reflexiókra, a teljes és preconcepcióktól mentes szabad részvételre, valamint a párbeszéd alapú diskurzusra épül. E tanulási folyamat során a tanuló a tanulás értelmezési kereteit újra és újraformálja és képessé válik a perspektíva-váltásra is. A reflektív jelentésadás és a teremtés folyamatában gyakran előfordul korábbi értelmezések és felfogások újrainterpretálása az egyéni tanulás és a problémamegoldás érdekében. A jelentésadás és a teremtés leginkább reflektív interakciókban valósul meg, ahol a folyamat az interakciókból származó megértéssel és alkalmazással párosul.

A reflektivitás interakciójában kialakuló potenciális fejlődési tér, a tanulás tanulásának lehetősége Bruner (1957) és Vigotszkij (1967) szerint is az önálló és a támogatott teljesítmény keresztmetszetében alakul ki. A fejlődés az interakciók és megfelelő visszajelzések által jön létre. Két vagy több ember közötti interakcióban, a kölcsönös reflexióban a bátorításnak, segítségnyújtásnak, rendszerezésnek és javaslatteteleknek igen nagy szerepük van. Ezek a tényezők hozzátesznek az önálló tanulói teljesítmény növeléséhez és ösztönzik az alkalmazható tudás felismerését. A jelentésteremtő interakciók és reflektív diskurzusok óhatatlanul fejlesztenek minden résztvevőt, a kialakuló közeg sajátja a kölcsönös tanulás és tudásmegosztás, tudásközvetítés, ahol a fejlődés útjainak és módjainak nyelvi leképezése és megfogalmazása szerves részei a folyamatnak (Meyer & Land, 2012).

A mentorálás reflektív interakciói során a mentor és gyakornok egyaránt nézőpontváltások sorozatán keresztül értelmezik újra a tanítás és tanulás folyamatát, kölcsönösen alakítva egymás tanulásról alkotott elképzeléseit. A folyamat különlegessége abban rejlik, hogy a kölcsönös szemléletformálás nem a tanári tanulásra jellemző magányos tanulási közegben történik, hanem a folyamatos reflexiók mellett kialakuló partneri viszonyban (Maynard & Furlong, 1995; McIntyre, 1996; Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009;

3. A szerzők fordítása. Angol nyelven Chain of Response modell.

Stenfors-Hayes, Hult & Dahlgren, 2011). A mentorálás folyamatában a transzformatív tanulás a gyakorlatból nyert tapasztalatok becsatornázásával működtethető leginkább.

A felnőttkori tanulás főbb modelljeinek mindegyikében nagy hangsúlyt kap a reflektív folyamatok tudásmegosztást és közvetítést támogató szerepe. Az interakción alapuló mentori munka gyakorlatában a tanulási folyamatok megvalósítása különböző tanulási stratégiák alkalmazásával történik. A felnőttkori tanulás konceptuális keretében értelmezett tanári mentorálás stratégiái olyan elemeket tartalmaznak, amelyek alapvetően meghatározzák a hatékony mentori munkát és megtöltik tudástartalommal a modelleket. A következőkben három olyan módszert mutatunk be, melyeket a mentorok a reflektív gyakorlat, az önszabályozó tanulás fejlesztésére és a transzformatív tanulás támogatására alkalmaz(hat)nak.

Fokozatos építkezés módszer⁴ (Stone, 1993)

A fokozatos és gyakran kölcsönös építkezés módszerével (*instructional and reciprocal scaffolding*) felépített gyakorlatban mentor és gyakornok egyaránt aktív szereplői a tanulás folyamatának. A gyakornok szempontjából a cél, hogy a reflektív diskurzusokban a közös megértés és konszenzusos döntések által tudjon tapasztalt mentortól tanulni. A mentor szempontjából a fokozatos építkezés tulajdonképpen a gyakornok fejlődésére hangolt támogató intervenció, amely függ a szituációtól és a gyakornok reakcióitól. A szituatív módszer alkalmazása számtalan módon történhet, az alkalmazást az esetek sokfélesége, a gyakornok tanulói egyénisége és a mentor szerepfelfogása egyenlőképpen befolyásolják. Ez az interaktív stratégia a gyakorlat szintjén olyan mentori támogatást jelent, amit a gyakornok akkor kap, ha nélküle nem lenne képes egy feladatot végrehajtani. Empirikus kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a fokozatos építkezés akkor lehet sikeres, ha a támogatás differenciált, a mentor csak a kellő mértékben avatkozik a tanulás folyamatába és a megfelelő ponton fokozatosan kivonja magát a folyamatból, a tanulásért vállalt felelősséget az önszabályozó tanulás kialakulásának érdekében átruhazza a gyakornokra (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). A pályakezdés időszakában a gyakornokok többnyire nincsenek tisztában azzal, hogy a számukra kijelölt fejlődési pontok hogyan érhetőek el, mit várhatnak el maguktól, a diákoktól, kollégáiktól és mentoruktól, és igen gyakran azzal sincsenek tisztában, hogy melyek munkájuk súlypontjai (Taylor & Hamdy, 2001, 1566), ezért a megfelelő és rutinszerű reflektív gyakorlattal párosuló fokozatos építkezés a mentori támogatás elsődleges módszere is lehet. A rendelkezésre álló módszertani útmutatók és segédanyagok (Szivák, Lénárd & Rapos, 2011; Simon, 2013; Kotschy, Sallai & Szóke-Milinte, 2016), valamint a témában végzett magyar és külföldi empirikus kutatások (Kárpáti & Dorner, 2012; Marthur, Gerkhe & Kim, 2013; Gál & mtsai, 2014; Kovács, 2015; Kovács & Dombi, 2015; Van Ginkel, Oolbekkink, Meijer & Verloop, 2015a; Van Ginkel, Verloop & Denessen, 2015b) alapján a módszer elemei a tanári mentorálás teljes szakaszán megfigyelhető, ugyanakkor a sikeres alkalmazás gyakran gátolt a differenciáltság hiánya miatt.

Problémaalapú tanulás (Barrows & Tamblyn, 1980)

Piaget, Dewey és Schön reflektív tanulási modelljeire támaszkodó problémaalapú tanulás egy, az orvosképzés módszertanából átvett felnőttkori tanulási stratégia. A tanulási folyamat egyes szakaszaiban a probléma megállapítása, a megoldások kidolgozása, a megoldási folyamat megszervezése és kivitelezése, visszajelzés kérése és megfogalmazása történik (Taylor & Hamdy, 2011, 1567). A probléma megállapítása vagy kiválasztása a folyamat első eleme, de a módszer dinamikáját a probléma megoldásának lehetősége adja. A mentorálás folyamatában a

4. Instructional scaffolding (Halász Gábor ford.)

gyakornok tanulását a megoldás vizsgálata és értékelése fejleszti (Miller, 1990). A mentor a probléma megoldására törekedve a tanulás spirális folyamatát a gyakornok önreflexióinak ösztönzésével, a problémás szituációk aprólékos és közös vizsgálatával segíti (Schleicher, 2011). A tanulás kontextusa ugyanakkor jelentősen befolyásolja a tanulás eredményét. Bizonyos relatív tényezők, mint (a) a gyakornok önszabályozó tanulásának fejlettsége, (b) a gyakornok tanulói aktivitása, (c) a mentorálási kontextus specifikumai, (d) az interaktivitás lehetősége, és (e) a mentor szándékolt részvétele miatt a problémaalapú tanulási módszer eredményei előre nem jósolhatók meg (Hense, Mandl & Grasel, 2003). A probléma közös vizsgálatának technikája és eredménye az egyes országokban a rendeleti vagy keretprogramban meghatározott kötelező elemektől eltekintve mentori programonként, befogadó intézményenként, de mindenképpen a mentor meggyőződése szerint változhat.

Kollaboratív tanulási stratégiák (Roschelle & Teasley, 1995)

A felnőttkori tanulási modellekben megvalósuló kollaboratív tanulás olyan tanulási-tanítási stratégia, amely a folyamatbanszervezők együttműködésén és egyszersmind egyenjogúságán alapul. Az együttműködés során a mentor kritikus barátként, megbízható kollégaként kíséri gyakornokát a tanárrá válás és az önszabályozó tanulás útján (Campbell, McNamara & Gilroy, 2004; Falus, 2006; Kahn & Walsh, 2006; Simon, 2011; Kovács, 2015). A gyakornok aktív tudásépítő és alakító szerepe a mentorálásban az együttműködés lehetősége által egy intenzív tanulási folyamatot eredményez (Cuesta, Azcárate & Cardenoso, 2016). A kollaboráción alapuló kölcsönös interakció a generációs különbségeken túlmutat és a tanári pályán induló gyakornok, valamint a tapasztalt mentortanár kapcsolatában fordított vagy kölcsönös mentorálási helyzeteket (*reverse mentoring*) alakíthat ki, ami a mentorok tanulását (folyamatos szakmai fejlődését) is támogatja (Strom, 2011). A kollaboráció kölcsönös, vagy kifejezetten a mentor felé irányuló fejlesztő hatására egyelőre kevés figyelem jut, holott pontosan a reflektivitásnak köszönhetően alakulnak ki újabb és újabb felnőttkori tanulási helyzetek, amelyek az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit és pilléreit is jelentik (pl. Olympia School Experiment, uo.).

A magyarországi gyakorlatban a kollaboratív tanulási stratégia a tanárképzés mentorálási szakaszában viszonylag zárt rendszerben működik, a mentor és gyakornok tulajdonképpen egymásért felelősek, ezért a reflektív diskurzusokban a jól átgondolt és kidolgozott módszereknek kiemelt szerep jut, a problémás esetek utáni reziliencia kialakítása leginkább kettejük közös feladata (Gál & mtsai, 2014). Egyes (radikális) konstruktivista elképzelések nyomán a mentor a közös munka során az információközlő és átadó, valamint a folyamatirányító szerepkörből kilép és a különböző médiumoknak adja át ezeket a feladatokat, önmaga pedig az önálló és önszabályozó tanulást támogatja, annak feltételeit igyekszik megteremteni (Strom, 2011). A tanítás tanítása facilitált önfejlesztő folyamattá válik a kollaboratív tanulási közegben, ahol a felnőtt tanulói attitűdök megléte előfeltétel.

A mentorálás mint felnőttkori tanulásszervezési forma

A felnőttkori tanulási modellek és stratégiák kontextusában bemutattuk, hogy hogyan támogathatja a pályakezdő tanár önszabályozó tanulási folyamatait a mentortanár. A gyakornokot mint a saját tanulásáért felelősséget érző és azt irányító felnőttként értelmeztük. Rávilágítottunk arra is, hogy a reflexió és önreflexió szerves részét képezik a mentorálási folyamatnak, amelynek a tanárképző szakember, az intézményi mentor, az intézmény vezetője és közvetlenül a hallgatótársak, a kollégák, a diákok és a szülei is támogató résztvevői, de legfőbb alakítói a mentor és a gyakornok. A következőkben tovább elemezzük a mentor és a tanárjelölt felnőtt tanulási folyamat és kontextus általi differenciáló és tudásalakító szerepét.

Az infokommunikációs tudás és tartalmak térnyerésével a tanár vagy oktató szerepe megváltozott: a tudás közvetítése helyett sokkal inkább szervezi és perszonalizálja a tudást; az egyéni és szervezeti szintű tudás létrehozásáért nem egyedül ő felel (Kraiciné, 2010). A tudásmenedzsment szemléletű tanulásszervezés a változások menedzselését és a tudásmegosztást helyezik előtérbe, így a tanárképzésben részt vevő oktatók és a gyakorlati helyen mentoráló tanárok szerepe is jelentősen megváltozott. A gyakorlati idő arra szolgál, hogy a mentorált szakmai tudását specifikálja és mélyítse, szakmai öntudatát kialakítsa. A pályakezdést facilitáló mentorok a tudás alkalmazása és mélyítése mellett így számtalan, a tanári személyiséget alakító tényezőre kell, hogy reflektáljanak a közös munka során. Különösen megterhelő időszak ez a gyakornokok számára, hiszen a kezdeti időszak beilleszkedési, személyiségkeresési, szakmai nehézségei mellett gyakran a tudástartalmak hiányosságait is pótolniuk kell (Johnson, 2005). A mentorálás során mentor és gyakornok közösen és fokozatosan alakítják ki a számukra ideális tanulási környezetet, a felnőttkori tanulás folyamatait és a tanulás kezdeti nehézségeit figyelembe véve. Ezt az ideális tanulási környezetet mindkét fél szakmai sajátosságai és igényei kölcsönösen formálják.

A gyakornok mint felnőtt tanuló

A tanárjelölt a tanulási folyamat középpontjában áll, a mentorálási tevékenység aktív résztvevője és fókusza. A pályakezdő általában hatalmas elvárásokkal, tisztázatlan és lezáratlan elképzelésekkel és elméletekkel kezdi meg tanári pályafutását (Taylor & Hamdy, 2001; Merriam, 2013). A pályakezdő tanárok közös tulajdonságai mellett a tanulási folyamatban figyelembe kell venni a sokféle mikro- és makro-környezeti tényezőt, az elsajátítható készségek és tudástartalmak sokféle alkalmazhatóságát, és legfőképpen azt a ténytet, hogy a gyakornoki időszakban tanultak a tanuló számára fontosak és hasznosak legyenek. A tanári pályára kerülő hallgatók elhivatottsága a tanulás támogatása szempontjából nélkülözhetetlen (Fried, 2001), ugyanis az önszabályozó tanulást kialakító belső motiváció tárgya általában a vágyott pedagógiai célok elérése, tanulói szükségletek kielégítése és problémás helyzetek megoldása.

A tanárjelöltek és kezdő pedagógusok jó része világosan meghatározható problémákkal küzd pályája elején. A szakirodalomban *reality shock*-ként emlegetett tünet (Veenman, 1984; Szivák, 1999) a problémák forrásaként elsősorban az elmélet és gyakorlat között felfedezett sokkoló különbséget jelöli. Az empirikus kutatásokból ugyanakkor az is kiderül, hogy a megkérdezett kezdő pedagógusok gyakran „a szakmai cselekvés szabadságfokára, a szakmai autonómia ellentmondásos lehetőségeire és kompetenciáira” panaszkodtak (Szivák, 1999, 5). A szakmai autonómiára törekvés a felnőtt tanuló egyik legfőbb sajátossága. Ahogyan azt már az önszabályozó tanulási modell bemutatásakor is elmondtuk, a személyes és az ebből következő szakmai autonómia a tanulás folyamatának önálló ellenőrzését jelenti a kijelölt célok elérése érdekében (Knowles, Holton & Swanson, 2014). Magyar és külföldi empirikus kutatások is bizonyították, hogy a mentorálási időszak során a gyakornokok eltérő módon reagálnak az autonómiát támogató tudatos mentori hozzáállásra. Vannak, akik örömmel veszik, vannak, akik meglepődnek, de olyan tanárjelöltek is vannak, akik megijednek a nagyfokú önállóság lehetőségétől. Az autonómia foka tehát tanárjelöltenként eltérő mértékű, a különbségekre reflektáló mentorálási stratégia kiválasztása ezért kulcsfontosságú (Harrison, 2007; Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Gál & mtsai., 2014).

A mentor mint felnőttképző

A felnőttkori tanulás és így a tanári pályakezdés támogatása is minden esetben a mentor jóllétével, szakmai és személyes megfelelésével kezdődik (Merriam, 2013, 251). A gyakornok teljesítménye, a tanulási stratégiák sikere

pontosan annyira függ a mentortól, mint bármely tanuló tanulása a tanárától. Ahogy ez a modellekhez kapcsolódó stratégiákban is világossá vált, a mentor minden esetben aktív résztvevője kell, hogy legyen a gyakornok tanulási folyamatának és tanulói személyisége az együttműködés és a folyamatos szakmai fejlődés előmozdítása érdekében megmarad. Másrészt az elhivatott és „jó” mentor (Gál & mtsai, 2014) az egész életen át tartó tanulás megvalósítója, hiszen önreflektív gyakorlatában folyamatos vizsgálatot és felülvizsgálatot végez. A tanulói stílusokra és típusokra nem csak tanítása közben figyel és reagál, hanem az önmaga felé irányuló reflexióban is. Ismeri saját tanári személyiségét és tanításában, mentorálási gyakorlatában az ebből előtérbe helyezett értékeket alkalmazza tanulóinak és gyakornokainak fejlődése érdekében (Korthagen, 2004; Szivák, 2010; Hunya, 2014). A pályakezdő támogatása akkor a legeredményesebb, ha a mentor saját erőforrásait tudatosan használja, a gyakornok tanulói stílusához alkalmazkodik, sokféle módszerrel és többféle nézőpontból támogatja a pályakezdőt (Fairbanks, Friedman & Kahn, 2010; Stenfors-Hayes & mtsai, 2011; Marthur & mtsai, 2013).

A szakirodalom a jó mentort egyértelműen a sikeres pályakezdés egyik feltételeként jelöli meg. A jó mentor meghatározásával foglalkozó szakirodalmak többsége három alapvető elemet említ a sikeres mentorálás kulcsaként: (a) tartalmaz reflexiók a mentorált önálló döntéshozatalának ösztönzésére, (b) a reflexiók párbeszédtek szerkezetének meghatározása, (c) fenntartható és dinamikus diskurzus a mentorált vissza-, előre- és laterális gondolkodásának fejlesztésére (Bullough, 2005; Hobson, 2009; Simon, 2013; Gál & mtsai, 2014; Lofthouse & Thomas, 2015; Kovács, 2015). Ezért a mentor mint a tudásszervezés mozgatórugója szem előtt tartja, hogy a tanulás folyamatában a gyakornokot leginkább az előre látható vagy váratlan változások okozta nehézségekre készítse fel. A gyakornokot hozzásegíti annak az összefüggésnek a belátására, miszerint minden előre nem várt esemény lehetőség a tanulásra és fejlődésre, ha azonnal, vagy az eseményt követően reflektált tapasztalattá válik, értelmet nyer (Schön, 1983). Mindenkor fontos üzenete gyakornoka számára, hogy csak a reflektív gondolkodás által valósulhat meg a felnőttkori tanulásra jellemző jelentésteremtés és -adás.

A felnőttkori tanulás kontextusa

A tanulás kontextusa a tanárok pályakezdésének időszakában mindent áthat. Az oktatási rendszer, az iskolai környezet, az iskola társadalmi összetétele, a tanulók, a gyakornok, a mentor szocioökonómiai, pszichoszociális helyzete, az iskolai és az oktatáspolitikában meghatározó erőter mind-mind meghatározzák a pályakezdés sikerességét és a pályán maradási. Egyes pedagógiai felfogások szerint ezek a tényezők csak részben reflektálhatók a tanári munkában, ugyanakkor empirikus kutatások azt is bizonyítják, hogy különböző kontextusban a pályakezdők egészen különféle módon szocializálódnak és alakítják ki tanári gyakorlatukat (Sanders, 1999; Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003). Így a mentor és a mentorált kapcsolatban is kiemelten fontossá válik a különböző kontextusok egyeztetése, a különböző tanulói kultúrák összehangolása a sikeres kollaboráció érdekében. Wang (2001) komparatív vizsgálata során megállapította, hogy a tanárjelölt tanulásának sikere, a folyamatos szakmai fejlődés megalapozása alapvetően három egymásra épülő kontextuális körülménytől függhet: (a) az iskolai tanterv és értékelés szerkezetétől, (b) a mentorálás és tanítás szervezésétől és (c) a diákok összetételétől. A mentorálási stratégiák megtervezése és kivitelezése ezen kontextuális adottságok figyelembevételével nem lehet eredményes, ugyanis a gyakorlat-kontextus jelentős hatással van a mentori stratégia megválasztására, így a tanulási folyamat eredményeire is. A mentor az önszabályozó tanulás szervezése és tervezése idején figyelembe veszi mindezen körülmények sokféleségét és igyekszik reflektálni a változásokra, hogy a jó gyakorlat által is ösztönözze tanárjelöltjét a reflektív szemlélet kialakítására (Gál & mtsai., 2014).

A magyarországi mentori rendszer a felnőttkori tanulás fogalmi kontextusában

Magyarországon a rendszerszintű szabályozás alapján az osztatlan tanárképzésben a hallgatók kibocsátó intézményük kötelékében kerülnek először intézményi gyakorló helyre: a felsőoktatási képzéssel párhuzamosan, az iskolában mentor (vezetőpedagógus) irányításával végzett csoportos pedagógiai és az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatra, majd a két féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra. Ugyancsak a képzéssel párhuzamosan a hallgató pedagógiai gyakorlatot is végez szünetidőben vagy szorgalmi időben a tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységével kapcsolatosan.⁵ Az összefüggő intézményi gyakorlat ideje alatt a hallgató gyakorlatok kollégaként van jelen az iskolában és a gyakorlatvezető mentor segíti munkáját, hasonlóan a pedagógus-életpályamodell gyakornoki időszakához (az első 2-4 év), amikor pályakezdőként a tanár intézményi mentora támogatásával dolgozik.⁶ A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet 3.§ kimondja, hogy a képzési keretek között tanító hallgatók és a pályakezdő tanárok mentorálásának céljai némileg különböznek egymástól. Míg az előbbi célja a gyakornok felkészítése a pedagógus-életpályára, az utóbbi inkább a beilleszkedés segítése és a pályán tartás. Ugyanakkor a rendelet folytonosságot és egymásra épülő rendszert vázol, amelyben a folyamatos szakmai fejlődés a felkészülésben és a pályán maradásban is döntő tényező. A szabályozó dokumentumok szintjén a folyamatos szakmai fejlődés igénye és megvalósítása a pályaszakaszokat összekapcsoló egyik legfőbb elem. Rendeleti szinten egy, az egész szakmai életre kiható tanulástámogatási rendszer rajzolódik ki, ahol a bevezető szakaszban megjelenő mentori tevékenység a reflexiós gyakorlat segítségével az önálló munkavégzést, az önszabályozó tanulást szorgalmazza.

A mentorprogramok segédanyagaiban a folyamatos szakmai fejlődés támogatása céljából az egyes aktív szereplők feladatköreit, céljait és módszereinek lehetőségeit összesítik. A magyarországi mentorképző intézmények legtöbbje rendelkezik a mentorok számára kidolgozott mentori segédlettel, amelyek Szivák és munkatársai (2011), Simon (2013) vagy Kotschy és munkatársai (2016) által kidolgozott alapelvekhez hasonlóan vázolják a mentori munka sarokköveit a rendeleti iránymutatáshoz kötve (pl. DE, ELTE, KRE, OE, SZTE). Ezek a dokumentumok meghatározzák a mentorok legfőbb adminisztratív és pedagógiai feladatait, a gyakornok felkészítésének legfontosabb elemeit, a gyakorlati megvalósításhoz ötleteket és formanyomtatványokat adnak (pl. pályakövetési napló, értékelőlap, reflexiós háló). A szerkezeti hasonlóságon kívül az egységes tartalmi elvárásokban minden esetben kiemelt hangsúlyt kap a mentor és mentorált reflektív és önreflektív tevékenységeinek és megfontolásainak változatos módon történő támogatása. A segédanyagok által kínált módszerek célja, hogy megkönnyítsék a tudás átalakításának képességét, az elméleti ismeretek gyakorlatba ültetését, majd reflexiók által tapasztalatok összegzését a további fejlődés érdekében. A dokumentumok a mentor és gyakornok eredményes munkájához olyan segédanyagokat is kínálnak, amelyek a fokozatos építkezés mérföldköveiként szolgálnak, részben a mentor munkáját segítve (pl. értékelési szempontsorok, pályakövetési napló), részben a gyakornok az önszabályozó tanulásának támogatására (pl. óravázlat minták, tanári portfólió elkészítésének szakaszai), valamint a kettejük együttműködésén alapuló kollaboráció kialakítására (pl. kölcsönös értékelést segítő kérdőívek, hatékonyságmérő kérdőívek, ellenőrző lapok).

5. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

6. 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor

Mind a segédanyagok, mind a szabályozó dokumentumok határozottan támogatják tehát a felnőttkori tanulási stratégiák autonómiát és önszabályozó tanulást előmozdító elemeit a reflektív és önreflektív folyamatokban. Mivel a dokumentumok egy részének kitöltése a kibocsátó tanárképző intézmény által kötelező elvárás, ezért leginkább vezérfonalként szolgálnak a fokozatos építkezéshez és teszik meghatározó stratégiává a gyakorlatban (Gál & mtsai, 2014).

A mentori tapasztalatnak és képzettségnek köszönhetően a fokozatos építkezés mellett további felnőttkori tanulási stratégiák is nagy hangsúlyt kapnak és alakítják valódi felnőtt tanulási folyamattá a mentorálást. A mentorprogram bevezetését előkészítő pilotprogram empirikus kutatásából (uo.) kiderül például, hogy a gyakorlók a mentorálási folyamat legfontosabb hozadékának nem az önreflexiók gyakorlat kialakítását vélték, hanem sokkal inkább a meglévő reflektív gyakorlat tudatosabb és szakmailag fejlettebb alkalmazását. A tanárjelöltek szerint a fejlődés kulcsa egyrészt a kollaboratív közegben és munkamódszerekben keresendő, másrészt a szakmailag problémás helyzetek együttműködésen alapuló megoldásában. Az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását leginkább a szakmai önfejlesztés egyik lépcsőfokaként értelmezték, az önszabályozó tanulás kialakulásával kapcsolták össze. Mentorok és gyakorlók egyaránt kiemelték a partneri viszony fontosságát a mentori kapcsolatban és a közös munka sikerét vagy esetleges kudarcaikat a kollaboratív tanulási stratégia eredményének tekintették. A tanárjelöltek fontosnak tartották az irányított reflexió rendszerességét, ezáltal tudatosabbá, hatékonyabbá vált munkájuk, és bevallásuk szerint jobban nyomon tudták követni saját szakmai fejlődésüket is.

A mentorprogram bevezetését megelőző pilotkutatás és további mentori szerepfelfogásokat vizsgáló hazai empirikus kutatások (Holik, 2015; Kovács, 2015; Kovács & Dombi, 2015; Tordai, 2015) igazolták azt a vélekedést, miszerint a mentortanárok úgy érzik, hogy nem csak mentorként, hanem tanárként, kollégaként és még gyakran magánemberként is sokat tanulnak a folyamat során. A felnőtt tanulói közeg inspirálja őket, az együttműködés és közös problémamegoldás szakmai kihívást jelent számukra és a kettős (tanári és kollegiális) szerepkör új utak és stratégiák keresésére ösztönzi őket munkájukban. A mentorok gyakorlatuk alapján megfogalmazott feladatok és szerepkörei, az egyéni és szervezeti boldogulás támogatásának hangsúlyozása (pl. motiválás, adaptív gyakorlat reflektív együttműködés) egyértelműen arra világítanak rá, hogy a mentorálást a mentorok a felnőttkori tanulás keretein belül értelmezik, magukat felnőttképzőnek tekintik. A tanárjelöltekkel kialakított jó személyes kapcsolat pedig a felnőtt tanulás támogatását is megkönnyíti (pl. tanácsadás képessége, a gyakorlók felnőttkori és személyes attribútumainak ismerete).

Ugyanakkor a tanulás diverzifikálása és differenciálása⁷ alapvető szakmai próbatétel a pedagógiai gyakorlatban éppúgy, mint a mentori tevékenységben; az időbeli, tartalmi keretek és a kimeneti követelmények az iskolai gyakorlatban még nehezebbé teszik ezt a törekvést. Mivel elsősorban a gyakorlók felel saját tanulásért (a tanári gyakorlat alatt tanulásának szervezését csak részben végzi mentora), ezért az időkeretek és a felnőtt tanulóra jellemző párhuzamos tanulási és munkafolyamatok jelenléte még inkább arra ösztönzi a mentort és a mentoráltat, hogy csakis a feladat-releváns információkra koncentráljanak közös munkájuk során (Sági, 2010; Di Blasio & mtsai; 2013; Kovács, 2015; Hafnerné, 2016). Másrészt a modern pedagógia konnektivista felfogása szerint az oktatási rendszernek lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a hallgatók a felhalmozódó feladatokat és köteleességeket és ezzel együtt a terheket is megosszák másokkal. A gyakorlók és mentorok az információ túlcsordulását tanulószervezetekbe tömörülve akadályozhatják meg (Schein, 2008, 125), tudásukat pedig autonóm tanulókként rendezhetik.

7. A két fogalom neveléstudományban leginkább használt értelmezései szerint a diverzifikálás során a részek egymáshoz való viszonya változik, távolságuk eltérései növekednek és egyre többfélék lesznek, míg a differenciálás során a korábban egységes egészen belül különböző részek jönnek létre (Hrubos, 2002).

A csoportos szakmai tanítási gyakorlat során a hallgatók tanulószervezetként reflektálnak egymás munkájára, alakítják tanórai munkájukat, kollaborálnak egyes feladatok megoldása érdekében. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók egymástól tanuljanak (*peer learning/teaching*), egymást motiválják, a tanított órákat közösen megtervezzék és kivitelezzék. Ez a szakasz szándékoltan előtérbe helyez olyan kollaboratív tevékenységeket, melyek az egyéni szükségleteket a csoport szintjén is láthatóvá teszi, a gyakorlat tapasztalatait a hallgatók megosztják egymással, mentorukkal és a gyakorlatkövető szeminárium keretében is lehetőségük van tanárképző szakemberrel konzultálni. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat éve alatt, a folyamat nevéből fakadóan is kevesebb lehetőség jut az együttműködésre a társakkal, a mentorálás inkább a mentor és mentorált közös ügyévé válik. Az európai és tengerentúli tanárképzés egyes mentor-programjai az egyéni gyakorlat időszaka alatt az iskola, a hallgató, a hallgatótársak és a tanárképző szakemberek számára egy közös online platformot biztosítanak tapasztalat- és információcseré céljából. A webes keretrendszer elsődleges célja, hogy összekapcsolják a folyamatban résztvevőket és ezzel támogassák a mentori munka intézménybe zárt folyamatait. Egy ehhez hasonló rendszer adaptálása a nemzetközi online mentori közösségek jó gyakorlatainak komparatív vizsgálatát követően akár a magyarországi gyakorlatban is hasznos lehetne, elősegítené a mentorálás korszerűsítését a felnőtt tanuló és képző igényeinek szolgálatában.

További kérdések

Az elmélet és a gyakorlati megvalósulás viszonyában megfogalmazódnak olyan felvetések, amelyek a mentori rendszer felnőttkori tanulás fogalmi kontextusába való illeszkedésére vonatkoznak. Ezen kérdések empirikus vizsgálata a tanulmány horizontját tágíthatná és komparatív jellegét növelhetné. A kérdéses területek főként a felsőoktatási intézmény, a mentor és a gyakorlók tanulástámogató hálózatára vonatkoznak. A 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet értelmében az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a „gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat”. A minősítés során elvárt, hogy a mentor az egyetem részéről a képzésben résztvevő kolléga közreműködésével értékeljen, ehhez figyelembe vegye a teljes gyakorlati időszakot és a bemutató foglalkozást (vizsgatanítást). Az egyetem részéről minimálisan egy képviselő vesz részt az értékelési folyamatban, az iskola részéről a mentor és ideális esetben az iskola vezetése és a szakos munkaközösség vezetője. A szabályozás tehát olyan kollaborációt feltételez az intézmények között, amely lehetővé teszi a felnőtt tanuló több aspektusú értékelését, a sokoldalú támogató hálózatot és az egyes résztvevők állandó jelenlétét, valamint az egyetemen megszerzett tudás validációját a minősítés hitelessége érdekében. Ugyanakkor további vizsgálatot igényel annak feltárása, hogy a felsőoktatási tanárképző szakembernek és a felnőttképző mentornak milyen lehetőségei vannak a kollaborációra? A felnőtt tanuló milyen módon vesz részt ebben a közös munkában? Milyen mértékben szabályozza saját tanulását a gyakorlók ebben a reflexiós háromszögben?

A mentorálás folyamatában konceptuálisan erősen támogatott a mentorok fejlesztése, különböző módszerek és gyakorlatok empirikus vizsgálata, mentori szerepkörök és feladatok ismertetése, a gyakorlatfejlesztés, az elméleti háttér és a nemzetközi irodalom bemutatása (Hunya & Simon, 2013; Major, 2013). A feldolgozott magyar nyelvű szakirodalom alapján további kutatásokat igényel a mentorált gyakorlók szerepének meghatározása, feladatainak pedagógiai, andragógiai és pszichológiai vizsgálata, a fiatal pedagógusok pályaelhagyása/pályán maradása és a mentorálási folyamat közötti esetleges összefüggések feltérképezése. További kérdés még, hogy a gyakorlókot mint önszabályozó tanulói személyiséget értelmező vélekedés konceptualizálása milyen feladatköröket jelent azok számára, akik az együttműködésben részt vesznek? Milyen újabb mentorálási stratégiák

giakkal lehetséges hatékonyan támogatni ezt az együttműködést, amely a folyamatos reflektív gyakorlat kialakítását tűzi ki egyik céljául?

Összegzés

A tanulmány a felnőttkori tanulás modelljei és a tanulásszervezés stratégiai, valamint a reflektív mentorálás gyakorlata között keresett összefüggéseket. Egy rövid oktatáspolitikai áttekintést követően bebizonyosodott, hogy a felnőttkori tanulás és a tanári pályakezdés fogalomrendszere, szerkezete, céljai egymáshoz szorosan kötődnek, a képességek és tudástartalmak halmazai egymást fedik. Az önszabályozó tanulás a felnőttkori tanulás alapvető jellemzője, a tanárképzés bevezető szakaszának egyik nagyon fontos célja, amit a reflektív gondolkodás fejlesztésével kíván elérni a rendszer. A felnőttkori tanulási modellekben központi szerep jut az önreflektív és reflektív folyamatoknak, amelyekben a tanulás ciklikusságát megalapozó gyakorlatot ismerhetjük fel. A tudásszervezés és diverzifikált reflexiók vizsgálatakor pedig megmutatkozott az élethosszig tartó tanulás és a pedagógus folyamatos szakmai fejlődése közötti összefüggés. A felnőttkori tanulás többdimenziós értelmezésében pedig rávilágítottunk az egyes tényezők jelentőségére a hazai gyakorlatban. Végül további lehetséges kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg többek között annak kapcsán, hogy a mentor, a gyakoronok és a felsőoktatási szakember kollaborációja esetleges új feladatköröket jelenthet a résztvevők számára. Ezzel összefüggésben fontos kérdés, hogy a gyakoronok mint önszabályozó tanuló munkája milyen felnőtt tanulásszervezési, illetve új mentorálási stratégiákkal támogatható a folyamatos szakmai fejlődés érdekében.

Szakirodalom

1. Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szóke-Milinte Enikő & Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf
2. Bagnall, R. (2001): Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture. In: Aspin, D. et al. (ed.): *International Handbook of Lifelong Learning*, Kluwer Academic, Boston. 35–52.
3. Barrows, H. S. & Tamblyn, R. (1980): *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer, New York.
4. Belanger, J. (1992): *Teacher as researcher: Roles and expectations*. An annotated bibliography. Retrieved from https://archive.org/stream/ERIC_ED355205/ERIC_ED355205_djvu.txt
5. Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003): How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19. 2. 277–290.
6. Boshier, R. (1998): Edgar Faure after 25 Years: Down but not out. In: Holford, J. et al. (ed.): *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London.
7. Bruner, J. S. (1957): *Going beyond the information given*. Norton, New York. 3–20.
8. Bullough, R. V., Jr. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21. 143–155.
9. Caena, F. (2011): *Literature review: Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
10. Caena, F. (2014): *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from

- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
11. Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004): *Practitioner Research and Professional Development in Education*. SAGE Publication Ltd
 12. Collins, M. (1998): Critical perspectives and new beginnings: Reframing the discourse of lifelong learning. In: Holford, J. et al. (ed.): *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London. 44–55.
 13. Coombs, P. H., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973): *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development. New York.
 14. Copper, L. R. (1990): *Teachers as researchers: Attitudes, opinions and perceptions*. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association konferencián. Boston.
 15. Cross, K. (1981): *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Josset-Bass, San Francisco, CA.
 16. Cuesta, J., Azcárate, P. & Carderóso, J. (2016): The Role of Reflection and Collaboration in the Evolution of a Group of Novice Secondary Education Science Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 5. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.9>
 17. Csapó Benő (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*. 11. 3–16.
 18. Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009): *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Professional learning in the learning profession National Staff Development Council, Washington DC. Retrieved from http://impact.sp2.upenn.edu/ostrc/docs/document_library/ppd/Professionalism/Professional%20Learning%20in%20the%20Learning%20Profession.pdf
 19. Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*. Free Press, New York.
 20. Di Blasio Barbara, Paku Áron & Marton Melinda (2013): *A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában*. Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/t315_mentor_mint_kapuor?printMode=true
 21. Dolan, Anne M. (2012): Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 35. (4). 463–479.
 22. Európai Bizottság (2001): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel.
 23. Európai Bizottság (2013): *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
 24. Európai Bizottság (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. 18–21.
 25. Fairbanks, C. M., Freedman & D., Kahn, C. (2000): The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51. (2). 102–112.
 26. Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 27. Fried, R. L. (2001): *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Beacon Press, Boston.
 28. Fúzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 4. ELTE PPK, Budapest. 39–57. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
 29. Gál Gy., Singer P., Simon G. & Szabados T. (2014): *Mentor-gyakornok pilotprogram. Zárótanulmány*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf
 30. Gibbs, G. (1988): *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. FEU, London.
 31. Goldrick, L. (2016): *Support from the Start. A 50-State Review of Policies on New Educator Induction*

- and Mentoring*. New Teacher Center. Retrieved from <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf>
32. Hafnerné Endródi Ilona (2016): Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio*, 3. (3). Retrieved from http://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf
 33. Hager, Paul J. (2011): Concepts of Definitions of Lifelong Learning. In: London, M. (ed.): *Oxford Handbook of Lifelong Learning*, (pp. 12-25.) Oxford University Press, Oxford.
 34. Hagger, H. & McIntyre, D. (2006): *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Open University Press, Maidenhead.
 35. Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 197–198.
 36. Halász Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló változás? In: Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn és Perjés István (szerk.): *Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere c. kutatóegyetemi alprojekt eredményei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
 37. Halász, G. & Michel, A. (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46. 3. 289–306.
 38. Harrison, J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005): Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6. 3. 419–441.
 39. Hense, J., Mandl & H., Grasel, C. (2003): Probléma központú tanulás. *Kaleidoszkóp*. 52–62. Retrieved from http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2003_2/2003_2_jan_hense_heinz_mandl_cornelia_grasel.pdf.
 40. Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know, what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25. 207–216.
 41. Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*. 4. ELTE PPK, Budapest. 22-38. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
 42. Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*. 1. 96–106.
 43. Hunya Márta & Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 44. Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
 45. Johns, C. (2000): *Becoming a reflective practitioner: a reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Blackwell Science, Oxford.
 46. Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005): *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education. Retrieved from https://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf
 47. Kahn, P. & Walsh, L. (2006): *Developing Your Teaching: Ideas, Insight and Action*. Routledge, London, New York.
 48. Kálmán Anikó (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 126–152.
 49. Kárpáti Andrea és Dorner Helga (2012): Developing Epistemic Agencies of Teacher Trainees – Using the Mentored Innovation Model. *Collaborative Knowledge Creation*, 7. 219–232.
 50. Kearsley, G. (2010): *Andragogy* (M. Knowles). The Theory into Practice Database. Knowles, M. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Books, New York.
 51. Knowles, M. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Books, New York.

52. Knowles, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publications, Huston.
53. Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2014): *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.
54. Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Vol. 1*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
55. Koltai Dénes & Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In: *Andragógiai ismeretek*. HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása”. Budapest. 17–84.
56. Korthagen, F.A.J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*. (1.) 77– 97.
57. Kotschy Beáta, Sallai Éva & Szőke-Milinte Enikő (2016): *Mentorok tevékenységének támogatása: Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
58. Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
59. Kovács Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
60. Kovács Krisztina & Dombi Alice (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komárom. 319–331.
61. Kraiciné Szokoly Mária (2010): Kultúráközvetítő tevékenység paradigmatis változásai. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat, Budapest. 95–113.
62. Kraiciné Szokoly Mária & Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.
63. Meyer, J. H. F. & Land, R. (2012): Threshold Concepts within the Disciplines. In: *Overcoming Barriers to Student Understanding*, (pp. 19-32.) Routledge.
64. Levinson, D. J. (1978): *The Seasons of Man's Life*. Random House, New York.
65. Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015): Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*. Retrieved from http://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/211126/FA295ECB-D2C3-43F0-9759-142C0952EC43.pdf
66. Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. (2005): Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 28*. (1). 1–22. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619760500039589>
67. Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007): Becoming student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*. (3). 225–248.
68. Marthur, S. R., Gehrke, R. & Kim, S. H. (2013): Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention, 38*. 154–162.
69. Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Harper and Row, New York, London.
70. Maynard, T. & Furlong, J. (1995) Learning to teach and models of mentoring. In: Kerry, T. and Shelton Mayes, A. (ed.): *Issues in Mentoring*.
71. Open University Press, Buckingham. 10–24.
72. McIntyre, D. (1996): *Mentors in Schools: Developing the profession of teaching*. Fulton Press, London.
73. Merriam, S. B. & Bierema, L. (2013): The Relationship Between Theory and Practice. In: *Adult learning: Linking theory and practice*. (pp. 247-255.) Jossey-Bass, San Francisco, CA.
74. Merriam, S. B. (1984): *Adult Development: Implications for Adult Education*. Columbus, Ohio.

75. Mezirow, J. (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, K. (ed.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists– In their own words*. Routledge, London. 90–105.
76. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
77. Miller, G. E. (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*. 63. 63–67.
78. Murray, J. (2005): Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28. (1). 67–85.
79. Nixon, J. (1989): The teacher as researcher: Contradictions and continuities. *Peabody Journal of Education*, 64. (2). 20–32.
80. OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris.
81. Parsons, M. & Stephenson, M. (2005): Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11. (1). 95–116.
82. Paterson, R. W. K. (1979): *Values, Education and the Adult*. Routledge and Kegan, London, Boston.
83. Peters, R. (1966): *The concept of motivation*. Routledge, London.
84. Roschelle, J. & Teasley S. D. (1995): The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C.E. O'Malley (ed.): *Computer-Supported Collaborative Learning*. Springer-Verlag, Berlin. 69–197.
85. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *Am Psychol*, 55. 68–78.
86. Sági Mónika (2010): Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Retrieved from http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238 115–140.
87. Sanders, W. L., Wright, S. P. & Horn, S. P. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11. (1). 57–67.
88. Schleicher, A. (2011): *The case for 21st-century learning. Organisation for Economic Cooperation and Development*. The OECD Observer, kieg. OECD Yearbook 2011.
89. Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, USA.
90. Sempowicz, T. & Hudson, P. (2011): *Analysing mentoring practices to understand how a preservice teacher reflects on practice to advance teaching*. Paper presented at the Australian Teacher Educators Association (ATEA), Melbourne. Retrieved from <http://metprogram.com/wp-content/uploads/2016/01/Mentoring-and-reflection.pdf>
91. Silver, S. (2016): *The Impact of Reflective Dialogue Between a Mentor and a New Teacher on the New Teacher's Instructional Practice*. Graduate Theses & Dissertations. Paper 3. Arcadia University, Pennsylvania. Retrieved from http://scholarworks.arcadia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=grad_etd
92. Simon Gabriella (2011): A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*. 9. (38). 47–64.
93. Simon Gabriella (2013): *A gyakorlókort támogató rendszer megvalósításának terve. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf
94. Stenfors-Hayes, T., Hult, H. & Dahlgren, L. O. (2011): What does it mean to be a mentor in medical education? *Medical Teacher*, 33. (8). 423–428.
95. Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In: Forman, E. A., Minick, N. M. and Stone, C. A. (ed.): *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. (pp. 169–183.) Oxford University Press, New York.
96. Strom, R. & Strom, P. (2011): A Paradigm for Intergenerational Learning. In: London, M. (ed.): *Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford University Press, Oxford. 133–146.
97. Szép Zsófia & Vámosi Tamás (2007): *Felnőttképzés és szakképzés, makro folyamatok, tervezés*. Pécsi

Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs.

98. Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Retrieved from <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese>.
99. Szivák Judit, Lénárd Sándor & 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. kötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–37.
100. Taylor, D. C. M. & Hamdy, H. (2013): Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education. *Medical Teacher*, 35. 1561–1572.
101. Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*. 4. sz. ELTE PPK, Budapest. 5-21. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf (2017. 06. 02.)
102. Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010): Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22. (3). 271–296.
103. Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015a): Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor’s viewpoint. *Teachers and teaching: theory and practice*. 198–218.
104. Van Ginkel, G., Verloop, N. & Denessen, E. (2015b): Why mentor? Linking mentor teachers’ motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22. 1. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
105. Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54. (2). 143–178.
106. Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
107. Wang, Jian (2001): Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17. 51–73.
108. Walkington, J. (2005): Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33. (1). 53–64. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2417&rep=rep1&type=pdf>
109. Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008): Rethinking Teacher Capacity. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, D. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. Routledge/Taylor & Francis, New York/Abingdon.