

Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében¹

Nagy Krisztina*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.3

A tanulók korai iskolaelhagyása, lemorzsolódása az oktatáspolitikai nemzetközi szinten ismert súlyos problémája, míg az ellene folytatott küzdelem égető és nehéz feladata. A tanulók lemorzsolódása elleni küzdelemben a tanároknak kiemelkedő szerepük van: számos forrás szerint a tanári munka minősége az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb tényező (lásd például: Hattie, 2003; McKenzie et al., 2005; Barber & Mourshed, 2007; Cohran-Smith, 2010). Ezért a pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása (annak egyéni és szervezeti aspektusai) nemzetközi és hazai téren egyre inkább kutatott téma. A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásában a pályakezdet szakaszán túl is szerepet játszhat a mentorálás, a mentori támogatás – ami hazánkban azonban még nem bevett gyakorlat. A kutatás eredményei szerint azok a tapasztalt pedagógusok, akik a lemorzsolódásban leginkább érintett hazai általános iskolákban tanítanak, a tanulók lemorzsolódásának okát elsősorban a tanulói motiváció hiányában, illetve elégtelen voltában látják, aminek javításában az új tanulásszervezési eljárások (például kooperatív módszerek, játékosítás) alkalmazásának tulajdonítanak központi szerepet. E pedagógusok közül sokan szívesen állítanák szakmai tanulásukat és fejlődésüket a tanulói lemorzsolódás megelőzésének, csökkentésének szolgálatába. Mivel úgy vélik, hogy ezeknek az eljárásoknak az elsajátítása leggyorsabban és leghatékonyabban a gyakorlat megfigyelése által lehetséges, tanulásukban bizonyos egyéni/személyes, valamint szervezeti feltételek megléte esetén sokan elfogadnák, illetve hasznosnak tartanák a mentori támogatást.

Kulcsszavak: lemorzsolódás/korai iskolaelhagyás, tanári tanulás és szakmai fejlődés, mentor, mentorálás

A lemorzsolódás problematikája

Az Európai Unió – és ennek részeként hazánk – egyik legfőbb célkitűzése, hogy a 2000-es évek során „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává váljon, amely több és jobb munkahellyel és nagyobb társadalmi kohézióval képes a fenntartható gazdasági növekedésre” (European Commission, 2000, Az Európai Unió Tanácsa, 2001), és e növekedés zálogát polgárai fejlődésében, tanulásában, képzésében jelölte meg. E célok eléréseért az Unió oktatási rendszerei számos erőfeszítést tettek a lisszaboni folyamat húsz éve alatt, miközben azzal szembesültek, hogy bár a tanulás mind egyéni, mind társadalmi szinten a növekedés, a kiteljesedés és a boldogulás feltétele, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás továbbra is súlyos problémaként jelenik meg a térségben (European Commission, 2013, 2019). Ennek jelentőségét akkor érzékeljük kellőké-

1. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

* Ösztöndíjas doktorjelölt, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: nagy.krisztina@ppk.elte.hu

pen, ha megértjük, hogy a korai iskolaelhagyás az iskolai kudarcok és a gyenge iskolai teljesítmény mellett oktatási, társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásához, elszegényedéshez és marginalizálódáshoz is vezethet (Fehérvári, 2015). A társadalom alacsony iskolázott tagjai ugyanis számos tekintetben kerülnek hátrányba tanulmányi embertársaikkal szemben. Kutatások sora bizonyította (lásd például OECD, 2017), hogy alacsonyabb jövedelemre, rosszabb munkakörülményekre kell számítaniuk, életkilátásaik rosszabbak, boldogulásuk nehezebb, hisz szociális és egészségügyi problémáik súlyosabbak, megoldásuk nagyobb nehézséget jelent számukra. Helyzetüket tovább rontja, hogy mind nagyobb mértékben érinti őket a munkanélküliség kockázata, mivel napjaink, de még inkább a jövő munkahelyei a kulcskompetenciákban jól teljesítő, magasán képzett, tanulékony, azaz magát egész életén át fejleszteni képes és akaró munkaerőt várnak. Ezzel párhuzamosan fokozatosan megszűnnek azok a munkakörök, amelyekben a képzetlen munkavállalók el tudnak helyezkedni (Eurofound, 2015).

A kutatások eredményei azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyóknak hazánkban is a fentebb bemutatott problémákkal kell szembenéznük: az alacsonyabb iskolafokon végzettség elhelyezkedési esélyei rosszabbak, de különösen rosszak azokéi, akik végzettség megszerzése nélkül hagyták el az iskolát (Nagy, 2010; Fehérvári, 2012, 2015; Makó, 2014). Mindezek fényében különösen aggasztó, hogy a lemorzsolódók aránya Magyarországon a 2000-es években – az európai uniós tendenciákkal ellentétben – előbb stagnált, majd növekedett (Mihályi, 2014; Eurostat, 2015; Fehérvári, 2015; OECD, 2019).² E tekintetben hazánkban az egyes iskolatípusok között nagy a különbség: az általános iskolákban és a gimnáziumokban ritka a lemorzsolódás, a szakgimnáziumokról azonban ez már nem mondható el (Lengyel, 2017). Igazán kiugró lemorzsolódási mutatók a szakközépiskolákban és még ennél is inkább a Híd-programokban figyelhetők meg (Lengyel, 2017; Benkei-Kovács, 2019; Varga, 2019). Habár Magyarországon az általános iskolákban nappali tagozaton a lemorzsolódás mértéke szerény, és folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, a középiskolában bekövetkező iskolaelhagyáshoz viszont hozzájárulhatnak azok a problémák és deficiitek, amelyek a korábbi tanulmányok során alakulnak ki, azaz a prevencióban az általános iskolák szerepe a leginkább meghatározó. Szintén az általános iskolák szerepére irányítja a figyelmet, hogy a felnőttek iskolaelhagyása, mely minden iskolatípusban nagyon magas, éppen az általános iskolákban és a Híd-programokban a legmagasabb, ami arra utal, hogy éppen azok nem tudják befejezni tanulmányaikat, akiknek a legnagyobb szükségük volna rá, hisz az ő az iskolai végzettségük a legalacsonyabb, miközben az ő tanulásuk ütközik a legtöbb akadályba.

A pedagógusok tanulása

A pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének kutatása nem új terület a neveléstudomány körében, de fokozott érdeklődés övezi, amióta általánosan elterjedt és elfogadottá vált az a nézet, miszerint a tanári munka minősége az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb tényező, a tanárok a tanulók tanulásának, továbbá az oktatási rendszer hatékonyságának és eredményességének fő letéteményesei (OECD, 1998; Barber & Moursched, 2007; European Commission, 2007, 2010, 2014, 2020; Cohran-Smith, 2010; Juhász & Mihályi, 2015). A pedagógusok tanulásának értelmezése – az ismert humánökológiai modellek (lásd például Sachs, 2007; Creemers & Kyriakides, 2015) – szerint rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szinten egyaránt lehetséges, illetve a szinteknek megfelelően számos faktor befolyásolja, amint ezt a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének különböző modelljei mutatják (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Sachs, 2007; Desi-

2. Az Európai Unió hivatalos definíciója szerint korai iskolaelhagyónak számítanak azok a 18–24 éves fiatalok, akik nem szereztek középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettséget, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben (Council Recommendation, 2011).

mone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014; Creemers & Kyriakides, 2015; Boylan et al., 2018; Rapos et al., 2020a). E modellek összehasonlító elemzése alapján a kutatók arra az eredményre jutottak (Rapos et al., 2020a), hogy a pedagógusok tanulása

- konstruktivista, szociokonstruktivista tanuláselméleti értelmezési keretben vizsgálható (Vigotszkij, 2000; Lipton & Oakes, 2008).
- komplex, multidimenziós, szituációba ágyazott, tartós vagy időleges változást eredményező tevékenység, melyben a formális tanulás mellett – illetve ahelyett, sőt, sokszor azzal ellentétben – lényeges szerephez jut az informális, a nem-formális, illetve a tapasztalati tanulás. Ennek köszönhetően gyakorta nem reflektált módon, akár észrevétlenül történik.
- az egyéni tanulás mellett fontos szerepe van a különböző gyakorlatközösségekben végbemenő tanulásnak, tapasztalatszerzésnek és -megosztásnak is (Vesico et al., 2008; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos, 2016).
- habár a tanulásban az egyes szintek viszonya kölcsönös, és „egymásra nézve meghatározó” (Rapos et al., 2020b),³ az egyéni-személyes szint jelentősége kiemelkedő, hisz „minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat, így a személyes fejlődés és tanulás kontextusa egyre erősebben hívja elő a szakmai identitást mint értelmezési keretet” (Swennen et al., 2010, idézi Rapos et al., 2020a, p. 29).
- hozzájárul az ágenicia érzésének alakulásához, fenntartásához, ezen keresztül a tanári jólléthez és a pályához, a hivatáshoz való ragaszkodáshoz (Beijaard et al., 2004; Rapos et al., 2020a; Réthyné, 2020).

Továbbá, hogy a pedagógusok tanulásának egyik – ha nem a – legfőbb mozgatórugója, motivációs bázisa a saját tanári tevékenység eredményességének előmozdítása, ami a tanulók tanulásának támogatását, az ő tanulásuk eredményesebbé tételét szolgálja (habár a szakmai fejlődési folyamat ettől függetlenül is értelmezhető) (Rapos et al., 2020a).

A pedagógusok tanulása a lemorzsolódás csökkentése érdekében

A nemzetközi és a hazai kutatások szerint a lemorzsolódást számos faktor: egyéni, intézményi és társadalmi tényező befolyásolja, melyek között az iskoláknak és a pedagógusoknak (intézményi tényezők), így a pedagógusok felkészültségének és tanulásának (lásd fentebb) nagy szerepet tulajdonítanak a kutatók és az oktatáspolitikai döntéshozók (lásd például Hattie, 2003; European Commission, 2013, 2020; Tókos et al., 2020). A kutatók megerősítették, hogy a pedagógusoknak a tanulók lemorzsolódása elleni küzdelemre fel kell készülniük, és pályafutásuk során folyamatosan szükségük van készségeik, kompetenciák, háttérismereteik elmélyítésére, fejlesztésére, hogy osztálytermi gyakorlatukat e cél szolgálatába állíthassák, szükség esetén megújíthassák, megváltoztathassák. A pedagógus-továbbképzéseknek (és a tanárképzésnek) segíteniük kell a tanárokat a korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatási hátrányok és esetleges kockázati tényezők megértésében és kezelésében. A tanulói lemorzsolódás csökkentése érdekében a pedagógusok tanulásának, képzésének és továbbképzésének elsősorban a tanuló- és tanulóközpontrú módszerek megismerésére, elfogadására és alkalmazására, továbbá az osztálytermi és a sokszínűség-kezelési stratégiákra, a kapcsolatok kiépítésére, a konfliktusok megoldására, a zaklatás megelőzésének technikáira, valamint a karrier-tanácsadásra kell kiterjednie (The Council, 2015; Erdész, 2017; Tókos et al., 2020). A pedagógusok tanulásában e téren is fontos szerepet játszhat, illetve növel-

3. „...e tanulás egyszerre egyéni konstrukció, de ugyanakkor iskolai (és rendszer) kontextusba ágyazott tanulás is, ahol az iskolai kontextus jelentős és többféle módon képes támogatni vagy korlátozni a tanulási folyamatot minden lépésében.” (Rapos et al., 2020a, p. 30).

heti a hatékonyságot és az eredményességet az intézményen belüli és az intézmények közötti kooperáció és kollaboráció, a kollégák egymástól való tanulásának támogatása, elmélyítése és a gyakorlati példákból való tanulás lehetőségének biztosítása (lásd: Dobbantó program, 2009;⁴ European Commission, 2013, 2020; CroCo-os projekt, 2017⁵). A pedagógusok megfelelő és folyamatos szakmai felkészítése és tanuláskuk támogatása fontos továbbá azért is, mert a tanulók lemorzsolódása, az ahhoz vezető és azzal kapcsolatos problémák és nehézségek (a tanulókhöz hasonlóan) a pedagógusok esetében is a saját teljesítménnyel való elégedetlenség és a felkészültség hiányából fakadó alkalmatlanság érzéséhez, a jóllét hiányához, frusztrációhoz, kiégéshez, pályaelhagyáshoz vezethetnek (Réthyné, 2020).

A pedagógusok tanulási hajlandóságára építeni a lemorzsolódással kapcsolatosan nem idealisztikus elképzelés, hisz a tanárok tanulásában a tanulói eredményesség fejlesztése jelentős szerepet játszik (lásd fentebb), miközben nem szabad megfeledkezni a tanári nézetek és attitűdök, az erre ható intézményi kultúra hatásairól sem (Boulton-Lewis et al., 2001; Scheerens, 2010; Creemers & Kyriakides, 2015; Lénárd et al., 2020; Tókos et al., 2020). Tanulásukban és szakmai fejlődésükben azonban a tanárokat támogatni kell (Day & Gu, 2007; European Commission, 2013; Rapos, 2016). Ez a szándék hívta életre az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati programot,⁶ melynek legfőbb célkitűzése „a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében a prevenció oldaláról” (Révész et al., 2018, p. 10).

A pedagógusok tanulásának mentori támogatása

A pályakezdő pedagógusok tanulásában a mentorálás napjainkra nemzetközi és hazai szinten egyaránt elterjedtnek és elfogadottnak, a mentorok szerepe e folyamatban kialakultnak mondható (hazánkban a pályakezdés mentori támogatását jogszabályok is biztosítják).⁷ Az elmúlt évtizedekben számos kutatás irányult e területre, melyek szerint a mentorok hatékonyan képesek segíteni mentoráltjaikat szakmai fejlődésükben, tanulásukban és szakmai szocializációjukban, mindezekon felül érzelmi támogatást is nyújthatnak (Krull, 2004; European Commission, 2010; Falus, 2010; Stéger, 2010; Adhikari, 2016; Nagy, 2020). A mentori támogatás csökkenti a stresszt, ezzel összefüggésben a kiégés veszélyét és a korai pályaelhagyás mértékét (Veenman, 1984, idézi Szivák, 1999; Krull, 2004; Falus, 2010). Ingersoll és Strong (2011) kutatási eredményei szerint a mentorálás (1) az elköteleződés és a pályán maradás; (2) az osztálytermi gyakorlat; valamint (3) a tanulói eredményesség terén gyakorol pozitív hatást a tanárok korai pályafejlődésére.

4. A projekt honlapja: <https://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas/dobbanto/dobbanto-programrol/>

5. A projekt honlapja: <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/crocoos>

6. A projekt és a pályázati felhívás teljes szövege az Oktatási Hivatal honlapján érhető el: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop312>

7. A mentori munka jogszabályi kereteit hazánkban egyrészt a pedagógusképzéssel kapcsolatos jogszabályok: a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről); másrészt a pedagógusok életpályamodelljére és továbbképzésére vonatkozó jogszabályok: a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló (64-65. §: pedagógus életpályamodell, gyakoronoki szakasz), a 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (a gyakoronoki státuszba sorolt pályakezdő pedagógusokra vonatkozó rendelkezések, a minősítővizsga részletei, elemei) adják.

Kevés kutatás irányult azonban a tapasztalt tanárok mentorok által támogatott tanulására, holott tudásuk az ő szakmai fejlődésükben és tanulásukban is hasznosítható lehet. (Ahogyan például a finnországi VERMEE-projektben történt (Geeraerts et al., 2015).) A mentorálás e formája az iskolai gyakorlatközösségekben (helyben) biztosíthatja a pedagógusok folyamatosan megújuló tudásigényének kielégítését a közvetlen gyakorlati tapasztalatok megosztásának és megvitatásának lehetőségét, valamint a helyi és az egyéni sajátosságok figyelembevételét. A pedagógusok tanulásának e formája költséghatékonyasága és adaptivitása mellett lehetővé teszi és ösztönözheti új tanulástámogatási módszerek elterjesztését és az iskolák tanulószervezeti működését. Ezzel kapcsolatban azonban még kevés nemzetközi és hazai kutatási eredmény ismeretes. A kevés kivétel között említhető a 2014 és 2017 között zajlott CroCoos projekt, melynek keretében Szerbia, Szlovénia és Magyarország 5-5 szakképző iskolájában (szakközépiskolákban és szakgimnáziumokban) a projekt vezetői, az iskolák tanárai holland és dán segítőkkel, mentoraikkal együtt a korai iskolaelhagyás megelőzésére, valamint a korai jelzőrendszer bevezetésére és alkalmazhatóságának tesztelésére tettek kísérletet. A projektet bemutató kötetben több pedagógus számolt be arról, hogy milyen sokat tanult, és változtatott pedagógiai gyakorlatán ő maga és egész iskolája (Erdész, 2017).

A kutatás elméleti keretrendszere és kutatási módszerei

A kutatás elméleti keretrendszere a Glaser és Strauss nevéhez kapcsolható grounded theory, magyar fordításban megalapozott elmélet (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Corbin, & Strauss, 2015).⁸ A grounded theory szövegek elemzésére épül, azaz a valóság nyelvi reprezentációjából, leképezéséből indul ki, lényege, hogy a kutatás folyamatában „a kutatók folyamatosan elemzik és interpretálják az adatokat, azért hogy meghatározzák a további adatfelvétel irányát, amellyel folyamatosan fejlesztik és finomítják az elméleti keretet” (Charmaz, 2006, idézi Mitev, 2012, p. 18). A rendszeres adatgyűjtés segítségével lehetővé válik, hogy a kvalitatív módszerek alkalmazásával a kutatók adatokon alapuló megalapozott elméletet alkossanak (Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Sallay, 2015). Így a megalapozott elmélet az elemző munka eredményeképpen „a társadalom egy-egy szűkebb jelenségét általános elvi képletekkel magyarázza” (Gelencsér, 2003, p. 143), ezáltal egyben legitimálja a kvalitatív kutatási eszközrendszer használatát e jelenségek magyarázatának terén (Sallay, 2015).

Charmaz Glaser és Strauss elméletét a konstrukcionizmus, a konstruktivizmus és a szociokonstruktivizmus irányába fejlesztette tovább, így „átírányítva” a módszert objektivistá, 20. század közepi múltjából, és összehangolva a 21. századi episztemológiákkal (Charmaz, 2003, 2008; Kucsera, 2008). Az ő újítása az elméletben a kutató szerepének további hangsúlyozása. Szerinte ugyanis a kutatás során megalkotott kategóriák felbuknása, megalkotása alapvetően a kutató személyéhez, munkájához kötődik, vagyis a kategóriák inkább származnak a kutatótól(/-ból), mint a kutatót anyagból, aki maga is interpretálja elemzése során a szöveget (Charmaz, 2008). A kutatónak tudatában kell lennie annak, „hogya a saját értékei, előfeltevései végig befolyásolják a kutatás, elemzés során, és ezáltal a kutatás eredménye is befolyásolt általa.” (Kucsera, 2008, lásd még Sallay, 2015).

8. Kucsera (2008) és Sallay (2015) ír arról, hogy a grounded theory hazánkban még nem tekinthető általánosan elterjedt kutatómódszertani gyakorlatnak, amit az elnevezés magyar fordítása „körüli kiforrotlanság is jelez” (Kucsera, 2008, p. 93). Gelencsér (2003), Kucsera (2008) és Sallay (2015) a megalapozott elmélet terminust használja, mások alapozott elméletként (Babie, 2003 fordítói Kende és Szaitz; Vicssek, 2006), lehorgonyzott elméletként (Rácz 2006) fordítják, míg Ehmann (2002) az eredeti angol kifejezést használja (Kucsera, 2008). Sallay (2015) a GT-elmélet kifejezést használja, amikor magáról a grounded theory elméletéről beszél, és a GT-módszerrel folytatott kutatások eredményeképp létrejött elmélet számára tartja fenn a megalapozott elmélet kifejezést. Dolgozatomban a grounded theory és a megalapozott elmélet kifejezéseket szinonimákként használok.

A konstruktivista kutató reflexív elemző tevékenységének ezért mind a kutatás folyamatára, mind saját szerepének értelmezésére ki kell terjednie.

A grounded theory módszerének egyik legjellemzőbb és legfontosabb újítása, hogy a kutató az adatgyűjtés folyamatának során a kutatás részeredményei szerint kutatási tervét módosíthatja, finomíthatja, az adatgyűjtést többlépcsős kódolási folyamatban végezheti. Ez lehetővé teszi, hogy a kutató minél közelebbi kapcsolatba léphessen az adatokkal, akár több körben visszatérhet az egyes lépésekhez, finomíthatja a kategóriákat, újabb kategóriák bevezetésével további elemzéseket végezhet, és ellenőrizheti a korábbi kódolás eredményeit, azoknak helyességét.

A kutatás bemutatása

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” elnevezésű projekt célja, fontossága és volumene miatt mindenképpen számot tarthat a kutatói érdeklődésre.⁹ Kutatásom során azokat a szakmai fejlődési terveket vizsgáltam, melyeket olyan pedagógusok írtak, akik olyan általános iskolákban tanítanak, amelyben fokozottan jellemző a tanulók lemorzsolódása, ezért e projekt keretében szervezett pedagógus-továbbképzéseken vettek részt.

A kutatás céljai és a kutatási kérdések

Kutatásom célja alapvetően annak a kérdésnek a megválaszolása: Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében? A kutatási kérdéseket az 1. táblázat mutatja be.

9. A projekt 2016 és 2021 között az Eszterházy Károly Egyetem vezetésével és hat további felsőoktatási intézmény (ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) közreműködésével valósul meg, melyet az Oktatási Hivatal monitoring és minőségbiztosítási tevékenységével támogat. „A projekt közvetlen célja a kidolgozott Komplex Alapprogram és modellértékű programok intézményi bevezetése és országos elterjesztésének támogatása az alap- és középfokú oktatásban résztvevőknek.” Ennek érdekében a tervezet szerint a projekt során létrejön 7 módszertani fejlesztéshez kapcsolódó akkreditált pedagógus-továbbképzési program, melyekben 35 000 pedagógus továbbképzése valósul meg. A módszertani fejlesztésbe a projekt 1500 intézményt von be, az új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma pedig 300 lesz. (Oktatási Hivatal, 2017). (E célkitűzések a program kezdete óta megváltoztak.)

A kutatás célja: Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében?

Kutatási kérdések:

1. Mit gondolnak a pedagógusok lemorzsolódás csökkentését célzó tanári tanulásukról? Hogyan irányul a pedagógusok tanulása a tanulók tanulásának támogatására és a lemorzsolódás csökkentésére?	1.1. Milyen okokra vezetnek vissza a lemorzsolódást?
	1.2. Milyen problémákat, nehezítő körülményeket látnak, jelölnek meg a lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatban?
	1.3. Milyen területeken érzik magukat felkészültnek a lemorzsolódás problémájának kezelésére, és mely területeken éreznek hiányt, kívánnak (tovább-) fejlődni?
	1.4. Milyen területeken jelölnek ki tanulási célokat, milyen tanulási eredményeket remélnek egyéni és intézményi szinten?
	1.5. Kiket kívánnak támogatóként, partnerként bevonni lemorzsolódás elleni tanulásukba, küzdelmükbe?
2. Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor tanárkollégái lemorzsolódás csökkentését célzó tanulását?	2.1. Hogyan függ össze a tanulók tervezett tanulástámogatása a saját tanulóhoz várt támogatással?
	2.2. Milyen nézeteket fogalmaznak meg a pedagógusok (köztük a mentorok) azzal kapcsolatban, vajon milyen támogatást igényelnek/igényelnének eredményes folyamatos szakmai fejlődésük megvalósításához, különös tekintettel a mentor esetleges szerepére e folyamatban?
	2.3. Milyen szerepelvárásokat fogalmaznak a pedagógus kollégák a mentorról szemben? Ezek a szerepelvárások hogyan függenek össze a tervezett tanulási folyamattal és eredménnyel?

1. táblázat: A kutatási kérdések

A kutatás alapvetően kvalitatív módszertant követ, módszere a narratívaelemzés (Szabolcs, 2001; Szokolcsy, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010), elméleti keretrendszerét a grounded theory adja (Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012).

A kutatási minta

A kutatás alapsokaságát az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú pályázat keretében az Eötvös Loránd Tudományegyetem (budapesti és szombathelyi telephelye) és a Miskolci Egyetem által 2018-ban szervezett pedagógus-továbbképzéseken keletkezett pedagógus narratívák (fejlődési tervek) adják (N=1784).¹⁰ A mintavételezési eljárás során a kutatási terv korrekciójára volt szükség, mivel eredetileg azokat a narratívákat szerettem volna kiválasztani, amelyekben a mentor, mentorál(-ás) kifejezés szerepel. A tartalmi szűkítés során a minta 21 eleműre szűkült, ráadásul e narratívák döntő többsége nem a volt alkalmas a kutatási kérdések megválaszolására. Ezért új kereső kifejezések mentén új minta kialakítása vált szükségessé. A második mintavétel esetében a fejlődési tervek közül kulcsszavak keresésével leválasztottam azokat, amelyek a lemorzsolódás té-

10. A tanfolyamok befejezése után a pedagógusoknak fejlődési tervet kellett írniuk, melyben helyzetelemzést adtak, ismertették céljaikat, várt, remélt eredményeiket. A narratívák témája és tartalma ilyen módon irányított volt, ám a pedagógusok a kereteken szabadon értelmezhetők. Ez a narratívák felépítésében és tartalmában nagyfokú változatosságot eredményezett.

májához kapcsolódtak. Ehhez a lemorzs*, leszakad*, iskolaelhagy*, bukás*, abbahagy* szótövekre kerestem, így alakult ki a 189 elemű minta. Az így nyert összes narratíva teljes szövegét elolvasva alakultak ki a kizárási (és benntartási) kritériumok. (Lásd az I. számú mellékletet.) A kizárás után a 189 narratívából 163 maradt. Ez az al-minta képezi a narratívaelemzés mintáját.

A mérőeszköz kialakítása és a kódolás folyamata

A mérőeszköz saját fejlesztésű kódtábla (Excel) volt, melynek kódkategóriái egyrészt a tanulmányozott narratívák, másrészt a MEK-kutatás¹¹ alapján kerültek kialakításra (Pesti & Szivák, 2020).

A kódolást a szinoníma szótár és a kódtábla elkészítése előzte meg. A szinoníma szótárat már az anyagok szűrésénél is felhasználtam, de a kódtábla fejlesztésénél is hasznát vettük. Az első kódtábla (Excel) megalkotását megelőzte a narratívákkal való ismerkedés. Ekkor a kódolásra kiválasztott narratívák bő 10%-ának tüzetes elolvasása történt, ennek során alakultak ki az alapkategóriák. Ezt követte a kódolás első szakasza: ekkor a narratívák helyzetfeltáró (diagnosztikus) elemeinek kódolása volt a cél. A kódtábla többszöri finomítása (az alapkategóriák alá rendelt kategóriák kialakítása) után 10 narratíva próbakódolása következett.¹² Ebben a szakaszban zártuk ki azokat a narratívákat (összesen 26 darabot), amelyek a kizárási kritériumoknak nem feleltek meg. A kódolás második szakaszában került sor a célok és a várható eredmények, valamint a támogatók és a partnerek kódolására. A kódtábla e második része erőteljesen épít a MEK-kutatásban használt kódtábla kategóriáira, de helyenként – a feldolgozandó anyag sajátosságainak és a kutatás kérdéseinek megfelelően szűkíti, tágítja, esetleg átértelmezi azokat, vagy további kódkategóriákat vezet be.

A kódolást a személyi trianguláció érdekében négy kódoló páros kódolással végezte. A nagyobb pontosság érdekében a kódolók külön dolgoztak, majd összehasonlították az eredményeket, az eltérő kódokat ellenőrizték.¹³ A kódolás során minden esetben a narratíva teljes szövegét tekintettük szövegegységnek, illetve minden esetben csakis az adott narratívából meríthettek adatot a kódolók. Azaz, ha egy intézményből több pedagógus narratívája is bekerült a mintába, és az adatok nem egyeztek – például az iskola felszereltségére nézve, vagy a tanulókkal kapcsolatban – mindig az adott narratívában megjelenő adatokat kódoltuk, függetlenül attól, hogy az esetlegesen korábban kódolt anyagban mi szerepelt. A kódolás során memók készültek, az adatok minél pontosabb rögzítése, a munka későbbi lépéseinek előkészítése és az eredmények rendszerezése céljából.

A kódtábla felépítése

A kódtábla felépítése, itemeinek kialakítása az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseknek megfelelően, de a grounded theory adta lehetőségek mentén a szövegekkel (narratívákkal) való állandó „párbeszédben” alakult, finomodott.

A kódtábla két fő blokkból áll (lásd az 1. ábrát), az első blokk a Helyzetfeltárás (Diagnózis), a második a Célok és eredmények itemeit tartalmazza. A helyzetfeltárás kódolása során a legfőbb cél az volt, hogy megismerjem, milyen körülmények között dolgoznak a pedagógusok – nem a tényadatok, hanem saját narratíváik tükrében. A kutatás céljainak és a kutatási kérdéseknek megfelelően a Helyzetfeltárás blokkjában három kérdéscso-

11. A kutatásról részletesen lásd Pesti & Szivák, 2020.

12. A kódolást ebben a szakaszban ketten végeztük, eredményeinket összehasonlítottuk, problémáinkat feljegyeztük és megvittattuk (a kutatás e szakaszát jellemezte leginkább a nyílt kódolás (open coding) eljárás alkalmazása), majd az így javított tábla használatával került sor a vizsgálatba bevont narratívák kódolására (innenről inkább az axiális és a szelektív kódolás volt jellemző, de a második kódtábla kidolgozásakor bizonyos mértékben visszatértem a nyílt kódoláshoz).

13. A kódolókkal folyamatosan kapcsolatot tartottam, a felmerült problémák mentén igyekeztem velük együtt fejleszteni a kódtáblát, kérdéseiket, kéréseiket, javasolataikat figyelembe vettem.

portban gyűjtöttünk adatokat: (1) támogatás, (2) egyéni elemek, (3) intézményi elemek. Ez a blokk részben saját, kifejezetten a jelen kutatáshoz kapcsolódó kérdésekből, részben a MEK-kutatásból átvett kérdésekből épült fel. A kódtábla felépítése, itemeinek kialakítása az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseknek megfelelően, de a grounded theory adta lehetőségek mentén a szövegekkel (narratívákkal) való állandó „párbeszédben” alakult, finomodott.

A kódtábla két fő blokkból áll (lásd az 1. ábrát), az első blokk a Helyzetfeltárás (Diagnózis), a második a Célok és eredmények itemeit tartalmazza. A helyzetfeltárás kódolása során a legfőbb cél az volt, hogy megismerjem, milyen körülmények között dolgoznak a pedagógusok – nem a tényadatok, hanem saját narratíváik tükrében. A kutatás céljainak és a kutatási kérdéseknek megfelelően a Helyzetfeltárás blokkjában három kérdéscsoportban gyűjtöttünk adatokat: (1) támogatás, (2) egyéni elemek, (3) intézményi elemek. Ez a blokk részben saját, kifejezetten a jelen kutatáshoz kapcsolódó kérdésekből, részben a MEK-kutatásból átvett kérdésekből épült fel.



1. ábra: A kódtábla alapkategóriái

A második blokkban a pedagógusok egyéni szinten értelmezett szakmai tanulási, fejlődési céljairól, ennek várt eredményeiről és az intézményi célokhoz, eredményekhez való kapcsolódásáról gyűjtöttünk adatokat, továbbá a szakmai fejlődés megvalósításának tervezett formáiról és a partnerekről. Ekkor került sor – a felhalmozódott tapasztalatok összegzése után – a MEK-kutatásból átvett kategóriák bizonyos mértékű közelítésére a narratívák tartalmi, nyelvi elemeihez.¹⁴ A kódkategóriák az egyéni (A pedagógus egyéni tanulási céljai) és intézményi (Az egyéni szakmai fejlődési célok kapcsolódása az intézményhez) célok, egyéni (A tervezett eredmények egyéni szinten) és intézményi (A tervezett eredmények intézményi szinten) eredmények kódolásakor azonosak voltak, azaz négyszer ismétlődtek.¹⁵

14. A kódolás gyorsítása, a tévedések elkerülése és a kódolók munkájának könnyítése céljából inentől csak 0 – Nincs adat és 1 – Igen kódok használata volt megengedett.

15. Meg kell jegyezni, hogy mivel a narratívák esetében nem konkrétan elért, hanem tervezett, teoretikus célokról és eredményekről beszélünk, ezek megkülönböztetése nem volt könnyű feladat, sőt számos esetben nem is volt lehetséges. Hasonló nehézséget okozott a pedagógusok sajátos gondolkodása miatt az egyéni és az intézményi célok, eredmények megkülönböztetése, elkülönítése, továbbá az, hogy a fejlődési tervet sokan csak részben – esetleg egyáltalán nem – magukra vonatkoztatták, sokkal inkább a tanulók, mások (kevesebben) intézményük (pedagógiai gyakorlatának) fejlesztési terveként értelmezték (lásd alább).

Kutatási eredmények – A narratívaelemzés eredményei

A kutatás első és nagyon fontos eredménye az, hogy a gyakorló pedagógusok a mentor kifejezést nem alkalmazták akkor, amikor saját – tapasztalt tanárkénti – tanulásukról gondolkoztak. A mentor fogalom ilyen értelmezése tehát még nem terjedt el hazánkban a pedagógusok körében (lásd az első mintaválasztás sikertelenségét). Ennek ellenére nagyon fontos megérteni, várnak-e, és ha igen, milyen segítséget várnak tanulásukban, szakmai fejlődésükben a pedagógusok, továbbá ki és milyen formában, feltételek mellett nyújthat e folyamatban megfelelő támogatást számukra. Mivel azonban a kutatás tervezett menetén – éppen a jelzett okból kifolyólag – változtatni kellett, e kérdések megválaszolása csak közvetetten volt lehetséges.

A LEMORZSOLÓDÁS PEDAGÓGUSOK ÁLTAL MEGJELÖLT OKAI

A kutatás egyik alapkérdése volt, hogy vajon milyen okokat látnak, észlelnek a pedagógusok a tanulók lemorzsolódásának hátterében (lásd fentebb a kutatási kérdéseket). Ezért (1) a kutatás során kódolásra kerültek a lemorzsolódáshoz vezető problémák, nehézségek és a lemorzsolódásban érintett tanulók pedagógusok által említett sajátosságai (például motivátlanság, SNI, BTMN, szociális háttér), valamint (2) a narratívák releváns részeit a kódolók szövegszerűen kiemelték, ezekkel kapcsolatosan memókat készítettek, amelyeknek áttekintésére, összegzésére ezt követően került sor.

A mintában megjelent pedagógusok helyzete számos tekintetben (az intézmény helye, mérete, felszereltsége, stb.) különbözött, ám feltűnőek voltak a hasonlóságok a lemorzsolódást előidéző körülmények, okok áttekintésében, számbavételében. A pedagógusok a lemorzsolódás okai, illetve a lemorzsolódást elősegítő, megelőzését nehezítő körülmények között számos, a szakirodalomból jól ismert egyéni-családi, intézményi és társadalmi szintű problémát, jelenséget jelöltek meg, melyek gyakorta nem elszigetelten jelennek meg, hanem halmazatilag, mikro- és makrotársadalmi folyamatokkal összefüggésben jelentkeznek az egyes tanulók, iskolák és települések, iskolai vonzáskörzetek tekintetében,¹⁶ ami a problémák kezelését súlyosan nehezíti. Ezek a tényezők hatással vannak mind a pedagógusok munka és egyéb (például mentális-pszichikai) terheire, mind a pedagógiai gyakorlatra, mind a pedagógusok tanulására, szakmai fejlődésére (annak egyéni-személyes és intézményi szintjére). Ezekben az intézményekben – bár erről sokkal kevesebb pedagógus ír – gyakoriak az intézményt és annak egész nevelőtestületét érintő gondok, problémák is.

A lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás legfontosabb és a pedagógusok által leggyakrabban azonosított egyéni és iskolai oka a tanulók motivátlansága (vö. Juhász & Mihályi, 2015). Ezt a problémát a pedagógusok nagyrészt a gyengén teljesítő tanulóknak nem megfelelő, hagyományosnak tekintett frontális módszerek alkalmazásával és a tanulók iskolai sikereinek elmaradásával magyarázzák. Ez utóbbinak okai elsősorban a tanulók alapkészségeinek, kulcskompetenciáinak kialakulatlansága és ezzel összefüggésben azok a tanulói sajátosságok, amelyek a tanulók tanulását fokozottan nehezítik (SNI, BTMN). E jelenséget a vizsgált iskolákban általánosan kell tekintenünk: a mintában megjelenő pedagógusok általános tapasztalata, hogy a valamilyen szempontból különleges bánásmódot igénylő tanulók száma növekszik iskolájukban: 107 pedagógus említette, hogy tanulási nehézséggel (SNI), 99, hogy magatartási és beilleszkedési nehézségekkel (BTMN) küzdő tanulót, tanulókat tanít. A pedagógusoknak e helyzetben nehézséget jelent a megfelelő tanulási környezet megteremtése minden tanuló számára.

16. A tanulmányban terjedelmi okok miatt részletesebben csak azon okok bemutatására van lehetőség, amelyek a pedagógusok tanulásával, szakmai fejlődésével közvetlenül kapcsolatba hozhatók.

A pedagógusok egy kisebb csoportja említette, hogy a lemorzsolódás oka az iskola (23 fő) és/vagy az iskola-rendszer (33 fő). A tanárok felelősségét a lemorzsolódásban 22 fő említette, közülük a legtöbben a kiégést látják nagy problémának, és azt, hogy a kollégák egy része régi, elavult módszereket alkalmaz, ezekhez ragaszkodik. Általában ugyanezek a szerzők érzik azt, hogy hiba a pedagógusok részéről a változtatás igényének hiánya. Az iskolai szintű tényezők közül a pedagógusok legtöbbször a csökkenő tanulólétszámot és a megváltozott tanulói összetételt találják problematikusnak. Ezek többek meglátása szerint összefüggenek azzal, hogy iskolájuk hírneve romlik, illetve rossz, ezért az igényesebb szülők nem szívesen íratják oda gyermekeiket, illetve hogy a jó tanulmányi eredményt elérő tanulók elhagyják az iskolát. A fenntartó rugalmatlansága és a csoportösszevonások, továbbá a szakember-ellátottsággal, a pedagógus és szakos hiánnyal, a felszereltséggel, az eszközellátással, az épületek, iskolaudvarok állagával kapcsolatos problémák is gondot jelenthetnek. A pedagógusok elvárásai e téren rendkívül eltérőek. Általánosságban az a kép bontakozik ki, hogy a jobban felszerelt iskolák tanárainak, tanítóinak további eszközök iránti igénye nagyobb. Ez természetesen arra a szerencsés körülményre is utalhat, hogy ezekben az intézményekben ezeket az eszközöket a pedagógusok és a tanulók egyaránt nagyobb arányban használják.

Az iskolarendszerrel kapcsolatos, illetve rendszerszintű problémák (33 fő) közül a lemorzsolódás elleni küzdelemmel, annak nehézségeivel kapcsolatban számos pedagógus említette azt, hogy túl kevés az a támogatás, amit a lemorzsolódásban érintett tanulók eredményes oktatásához-neveléséhez kap. Egyetlen pedagógus sem jelezte azt, hogy szakmai fejlődése megvalósításához anyagi jellegű vagy munkaidő kedvezményt igényelne, illetve kaphatna. (Nem is csoda, hisz ilyen jelenleg nincs is Magyarországon.) Ez megerősíti a pedagógusok azon véleményét, miszerint terheik az elmúlt években, évtizedekben folyamatosan növekedtek (például a kontaktórák száma, adminisztráció), ám segítséget támogatást nem vagy csak csekély mértékben kaptak, kapnak. Ezek a problémák együtt könnyen vezethetnek kiégéshez.

A PEDAGÓGUSOK LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSE ÉRDEKÉBEN TERVEZETT TANULÁSÁNAK JELLEMZŐI – CÉLOK, EREDMÉNYEK, SAJÁTSÁGOK, PARTNEREK

Mivel a lemorzsolódás legfontosabb egyéni és iskolai okát a pedagógusok elsősorban a tanulók motiválatlanságában vélik felfedezni, saját pedagógiai és tanulási céljaik meghatározásakor is e területre fókuszálnak. A tanulói motiváció növelésének legjobb, leghathatósabb eszközének a pedagógiai módszertan, ez által a tanulási környezet megváltoztatását, a korábbtól eltérő óravezetési és prezentációs stratégiák, tanuló- és tanulásközpontú, kooperatív munkaformák alkalmazását gondolják. A módszertani megújulás (szakmai fejlődés és tanulás), és az ezek mentén érdekesebbé, a mai kor gyermeke számára élményszerűbbé, ez által eredményesebbé váló tanítás, pedagógiai módszerek a tanárok szerint a tanulók motivációja, sikerélményhez juttatása, a tanulás hatékonysága, tanulási képességek/stratégiák, alapkészségek fejlesztése, a tanulmányi eredmények javulása, a kulcskompetenciák és a tanuló teljes személyiségének fejlesztése, az osztálytermi klíma, az iskolához és a tanuláshoz fűződő viszony, valamint a tanári sikerélmény, ágencia érzésének és megélésének területén jelenthethetnének előrelépést. Különösen erőteljesen jelentkezik ez a tanulási motiváció a pedagógusok szerint a képességeikhez képest alulteljesítő, a különleges bánásmódot igénylő és a hátrányos helyzetű, illetve a veszélyeztetett gyermekek tanulásának támogatása és sikerhez juttatása esetében, mert a motiválatlanságot, illetve a lemorzsolódást általában az iskolai kudarcokkal vagy valamely tantárgyhoz köthetően a sikerélmény hiányával, elmaradásával magyarázzák.

A pedagógusnarratívák sokasága szól arról, hogy a tanuló- és tanulásközpontú megközelítés a hazai iskolákban a pedagógiai célok és az elvárt tanári attitűdök szintjén jelen van (gyermekközpontúság, adaptivitás, diffe-

renciálás, családias hangulatú iskola stb.). Ennél fontosabb, hogy ez az érték megmutatkozik a pedagógusok gondolkodásában, amikor saját attitűdjüket, tanári gyakorlatukat feltárják, bemutatják, de megmutatkozik a reflexió szintjén is – nem egyszer önbírálatként. A tanuló- és tanulásközpontú gondolkodás (például a differenciálásra és az egyéni különbségek figyelembe vételére való törekvés), és annak elemei hatást gyakorolnak a pedagógusok tanulási célkitűzéseire is, melyek gyakran irányulnak olyan tanulási célokra, amelyeket részben vagy főként azoknak a tanulóknak a tanulástámogatása implikál, akiket a lemorzsolódás által fokozottan érintettként azonosítanak. Ilyen tanári tanulási célok a módszertani/tanórai (például kooperatív)¹⁷ technikák, értékelési módszerek elsajátítása, a tanulói tanulási motiváció, a differenciálás és az adaptivitás határfokának növelési technikái, valamint a kulcskompetenciák és ezek tantárgyakon átívelő fejlesztésének módszerei.¹⁸ Ez utóbbiak egyben jó lehetőséget és jó értelemben vett kényszert jelentenek az egyes kollégák és a nevelőtestületek számára a közös tanulásra, a tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására és az együttműködésre. Többen is említették, hogy a siker érdekében konzultálnának kollégáikkal, hospitálnának egymás óráin, esetleg közösen vennének részt továbbképzésen. A vezetőség erősítheti, támogathatja a tanulószervezeti működést, a kollégák közötti együttműködést, és szükséges, hogy biztosítsa az időt és a kereteket.

A jelzett problémák, nehézségek észlelése számos pedagógust arra indít, hogy azok megoldásában részt vállaljon. Ennek egyik eszköze véleményük szerint a tanulás, aminek alapja azonban a pedagógiai szemléletváltás. (A változás, változtatás nehézségeit és nehézkességét számos pedagógus jelezte.)¹⁹

Tanulási céljaik meghatározásakor a pedagógusok inkább gondolkodtak az egyéni, mint az intézményi szintben, és gyakrabban jelöltek meg célokat, mint eredményeket. Az egyéni célok leggyakrabban a kulcskompetenciák, az általános fejlesztés, a tantárgyakon, tevékenységterületen átívelő készségek tanításához és az egyénre szabott fejlesztéshez kötődtek. Ezeket az osztálytermi gyakorlathoz kapcsolható célok, eredmények (a saját szakterülethez, szaktárgyhoz, szakmódszertani ismeretek bővítése, a tanulásszervezés kategóriái közül a tantermi klíma, a differenciálás, a kooperatív és tevékenykedtető, valamint a játékos módszerek alkalmazása) említése követte, és a tanulói teljesítmény mérhető mutatóinak javítása. Ez utóbbi leggyakrabban a bukások számának csökkentését, esetleg a tanulmányi, mérési – néhol felvételi és verseny – eredmények javulását jelentette.

17. Bizonyos esetekben a tudás, a képességek, kulcskompetenciák fejlesztése kifejezetten ilyen módon lehet csak eredményes (lásd például kommunikáció, kooperáció, tolerancia stb.). Ezek a technikák lehetővé teszik a tanulók együttműködését, ezáltal fejlesztik ilyen irányú képességeiket, és hozzájárulnak a csoporton, osztályon belüli társas kapcsolatok kialakulásához, elmélyüléséhez, ami a szakirodalom szerint (lásd például Fehérvári, 2015) fontos védő faktor lehet a lemorzsolódással szemben.

18. Ezek a tevékenység együttesek azért is nagy jelentőségűek, mert gyakran különös figyelmet fordítanak a sajátos bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztésére, aktivizálására, kooperációjára, továbbá sok pedagógus véli úgy, hogy hathatós segítséget nyújthatnak – különösen a lemorzsolódó tanulóknak – a hátrányok, a lemaradás csökkentésében, a tanulmányi sikeresség (például a tanulás eredményessége, továbbtanulás stb.) támogatásában.

19. A szakmódszertani és osztálytermi tanári kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban a narratívák arra világítottak rá, hogy a pedagógusoknak ez a terület számos esetben gyengeségeikkel, nehézségeikkel, a módszerek alkalmazása terén gyakorlatlanságukkal, esetleg megfáradtságukkal, saját motiválatlanságukkal való szembenézést jelent, sokan mégis szívesen vállalják a tanulást, mert a megújulástól azt remélik, hogy a tanórák, foglalkozások érdekesebbé, „élményszerűbbé” válnak.

	Cél		Eredmény	
	Egyéni (fő)	Intézményi (fő)	Egyéni (fő)	Intézményi (fő)
Lemorzsolódás csökkentése	129	115	115	99
Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó és szakmódszertani ismeretek bővítése	116	53	94	29
A tanulói teljesítmény mérhető mutatóinak javítása	116	79	96	59
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) fejlesztése	43	22	34	28
Gyermekek, tanulók IKT tudásának fejlesztése	48	14	45	16
A foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése	118	54	100	35
Egyénre szabott fejlesztés, egyénre fókuszáló fejlesztési program	134	57	84	56
Agresszió- és konfliktuskezelés	15	18	25	10
Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása	79	90	59	54
Kulcskompetenciák, általános fejlesztés, tantárgyakon, tevékenységterületen átívelő készségek tanítása	130	62	94	45
Tantermi klíma	83	23	84	18
A tanulási idő hatékony kihasználása	41	16	48	6
Strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés, fejlesztő értékelés	86	32	65	20
Csoportos, páros munka, kooperatív módszerek	88	31	67	33
Játékos módszerek, játékosítás	73	35	85	29
Új oktatási anyagok, feladatok, feladatbankok, szemléltető anyagok, módszertani segédeszközök létrehozása	54	36	49	59
Versenyek szervezése, felkészítés	25	21	20	8

2. táblázat: A pedagógusok szakmai fejlődési céljai és tervezett eredményei

Amint az elemzésből is kiderült, a pedagógusok elsősorban tanári munkájuk hatékonyabbá tétele, tanulóik, és az ő tanulásuk támogatása érdekében szeretnének pedagógusként tanulni, fejlődni (vö. Rapos et al., 2020a). Tanulási céljaik kijelölése is a tanulók problémáihoz, a pedagógusok által azonosított tanulói tanulási célokhoz kötődnek. Saját tanulásukról való elmélkedésük újra és újra átcúsztatja a tanulók fejlődéséről, tanulásáról való gondolkodásba, ennek tervezésébe. Az ilyen módon egymással keveredő tanulási célok és igények lényegében új, eredményesebb, adaptívabb, a helyi és a tanulói problémákra, sajátosságokra jobban reflektáló tanulási kör-

nyezet²⁰ megteremtésére vonatkoznak mind a tanulókra, mind a pedagógusokra nézve. A pedagógusok saját tanulásukra és a tanulók tanulására vonatkozó céljai között különbségek figyelhetők meg aszerint, hogy milyen területen működnek, milyen problémákat érzékelték eddigi gyakorlatuk során, milyen előzetes gyakorlattal, tudással rendelkeztek a továbbképzésen érintett témakörben, van-e vezetői gyakorlatuk, milyen továbbképzés keretében keletkezett a jelen kutatásban felhasznált fejlődési terv, mennyire határozta meg a narratíva szerzőjének gondolkodását a továbbképzés adta inspiráció, a megfelelési kényszer, és ezzel ellentétesen mennyire nyomta rá bélyegét a narratíva szövegére az időhiány és/vagy az (esetleg érdeklődés mögé bújtatott) érdeklenség.

Minél konkrétabb problémához, eszközhöz kötődik a tanulási cél (szövegértés, IKT használat, konkrétan megtervezett feladat, projekt), annál egyértelműbben rajzolódik ki a pedagógusok tanulási céljai és ezek összekapcsolása a tanulók tanulási tevékenységeivel, a várható tanulási eredményekkel. Ha a tanulás valamely általános, jelen esetben tipikusan szakmódszertani problémához kapcsolódott, a célok és a várt eredmények sokkal elmosódottabbak lettek, az ok-okozati kapcsolatok kevésbé jelentek meg a narratívákban.

A pedagógusok narratíváik tanúsága szerint sokféle szereplőt vonnának be lemorzsolódás elleni küzdelemükbe. A partnerek szerepét részben a tanulóik tanulását szolgáló tanári munkájukban való együttműködésben, részben tanulásukban, szakmai fejlődésükben, esetleg mindkettőben látják. Általános jelenség, hogy első sorban kollégáikra (101 fő), a tanulókra, gyermekekre (68 fő) és a szülőkre (43 fő), valamint a vezetőségre (48 fő) gondolnak partnerekként.²¹ A kollégák egyaránt lehetnek együttműködő partnerek a munkában és a tanulásban, míg a vezetőség inkább támogató, a munka kereteinek, az együttműködés feltételeinek megteremtője. A lemorzsolódáshoz és/vagy a tanulók tanulásához (ritkábban saját tanulásukhoz) köthető feladataik ellátásában, tanulásukban további partnereik lehetnek a belső specialisták (főként a fejlesztőpedagógus, továbbá a gyógypedagógus, a logopédus és az iskolapszichológus). A belső specialistákkal sokkal több pedagógus tervezi az együttműködést, mint intézményen kívüli szereplőkkel (közülük elsősorban más iskolák tanáraival alakítanak ki partneri kapcsolatokat (28 fő)).²² Feltűnő azonban, hogy a tanárok szakmai tanulásukban sok tekintetben magányosak: tanulásuk, szakmai fejlődésük egyik legtöbbször említett módja az „önművelés” – melynek tartalma ugyan bizonytalan, de az egyértelmű, hogy a fogalom egyéni, társak nélküli tanulást jelent. A tanárok izoláltságuk miatt nem panaszkodnak, mert természetesnek fogadják el.

A kutatási eredmények alapján megállathatjuk, hogy a pedagógusok által megjelölt szakmai fejlődési, tanulási célok sok esetben összekapcsolódnak, komplex, de nem feltétlenül minden elemében tudatos rendszert alkotnak, hatásukat viszont nagyon erősnek kell tartanunk, mert nézetekként, vélekedéseként a pedagógusok gondolkodásának mélyrétegeiben elhelyezkedve további szinteket határoznak meg (lásd Korthagen, 2004, 2017: hagyma-modell).

20. A tanulási környezet fogalmának, a fogalom tartalmának sokféle meghatározása él egymás mellett a neveléstudományban, melyeknek elemei csak részben közősek (lásd például Partnerships for 21st Century Skills, 2009; TALIS, 2009; Rapos et al., 2011; Réti, 2011; OECD-CERI, 2013; Baráth, 2015, melyekre az elemzésben fokozottan építettünk). E helyt ezeknek részletes elemzését mellőzzük ugyan, ám azt szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy tanulási környezeten semmiféleképpen sem kizárólag a tanulás fizikai környezetét, ennek tényezőit értjük. Jelen tanulmány sokkal inkább koncentrálna a tanulási környezet nem tárgyi/fizikai jellegű elemeire.

21. A tanulókat és a szülőket inkább a tanulók tanulásának eredményesebbé tétele miatt látják fontosnak bevonni – például elégedettségüket akarják mérni, tájékoztatni szeretnék őket. Ezek a szándékok gyakran a további együttműködés, elsősorban az iskola megítélése, az iskola, a tanulás iránti pozitív attitűd otthoni támogatásának szempontjából is fontosak.

22. Sokakat a továbbképzés erősített meg abban, hogy tanárképzőket, főiskolai, egyetemi oktatókat is bevonhatnának tanulásukba (18 fő). A szaktanácsadókra azonban csak kevesen tekintenek partnerként (10 fő), ami adódhat abból is, hogy a szaktanácsadók feladatát sok pedagógus inkább felügyeleti, mint támogató jellegűnek véli.

TÁMOGATHATJA-E A NEVELŐTESTÜLETBEN DOLGOZÓ MENTOR TANÁRKOLLÉGÁI LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉT CÉLZÓ TANULÁSÁT, S HA IGEN, HOGYAN?

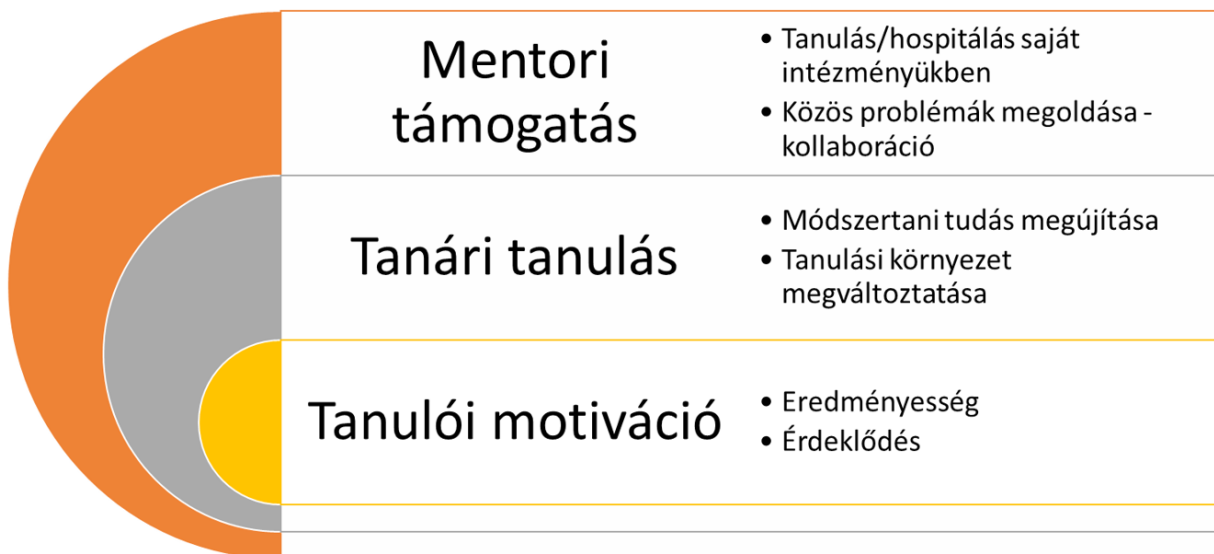
A kutatás egyértelműen bizonyította, hogy a tapasztalt gyakorló pedagógusok hazánkban még nem számítanak szakmai tanulásuk támogatásában a mentorokra, tanári tanulásukban és szakmai fejlődésükben pedig gyakran izoláltak, magányosak annak ellenére, hogy tanulásuk tervezésekor számos kollaboratív vagy kollaboratíván is megvalósítható tevékenységet említettek. A narratívákban legtöbbször (100 fő) a kollégákkal folytatott formális megbeszéléseket, az intézményen belüli szakmai kommunikációt, a szakmai csoportok tevékenységében való részvételt és együttműködést lehetett azonosítani a szakmai fejlődés megvalósításának tervezett formájaként. Ezt követte a kísérletezés, fejlesztés, próbálkozások, kutatás kategóriába sorolt tevékenységek köre (75 fő), a jó gyakorlatok átvétele (68 fő), az óralátogatás tapasztalatszerzés céljából (63 fő) és a szakirodalom tanulmányozása (62 fő). Tehát míg a pedagógusok hisznek a közvetlen tapasztalatszerzés mint pedagógus-továbbképzési módszer hasznosságában, ezért szívesen tanulnának közvetlenül a gyakorlatból, csak igen kevesen vállalkoznának arra, hogy tudásukat, tapasztalataikat a formális beszélgetéseken, együttműködési kereteken kívül megosszák. Ennek korábbi kutatásom eredményei szerint elsősorban a félelem, a bizonytalanság, a bizalmatlanság és az önbizalom hiánya az oka, mivel a pedagógusok tartanak attól, hogy az óralátogatáskor mások kedvezőtlen képet alakítanak ki szakmai tudásukról, munkájukról, és nem bíznak abban sem, hogy a tanóra és a pedagógus tevékenysége egzakt módon értékelhető, megítélhető volna. Ezen felül – kevés kivételtől eltekintve – nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy óráikon más pedagógusok jelen legyenek (Nagy, 2013). Ez lehet az oka annak, hogy jó gyakorlatok átadására (38 fő), és mások óralátogatás keretében történő fogadására (29 fő) jóval kevesebben vállalkoztak volna. A kollégákkal folytatott informális beszélgetések fejlesztő hatását kevesebben látják, pedig sokan írtak arról, hogy tanítópárjukkal, közvetlen kollégáikkal erős a szakmai kapcsolatuk. A formális továbbképzés 37 fő narratívájában fordult elő, de többen megjegyezték, hogy ezekre eljutni problémás, ahogyan vélhetően a más iskolákba tett látogatás, akár hospitálási céllal, hasonlóan akadályokba ütközik, pedig volna rá igény. A reflektív tevékenység – bár nincs költségvonzata – nem igazán elterjedt, a pedagógusoknak csak mintegy negyede él vele (40 fő). Mindezek azt mutatják, hogy a pedagógusok – lehetőségeik józan mérlegelése mellett – leginkább a szakmai fejlődés és tanulás intézményükön belül elérhető kollektív és egyéni formáit kívánják, tudják igénybe venni – azonban intézményen belüli kollaboratív tanulásuk, szakmai együttműködésük többnyire felszíni jellegű (lásd Clement & Vandenberghe, 2000; Rapos, 2016). A mentorálás ilyen lehet: amellett, hogy a mentor segítheti a formális közösségek (munkaközösségek) munkáját, közreműködhet kollégái fejlődésében, támogathatja azt mint a jó gyakorlatok bemutatója. Óráin hospitálva a pedagógusok tapasztalatait gyűjthetnek, megfigyelhetik számukra kevésbé ismert pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazását, ami őket is bátoríthatja ezek kipróbálására. A mentoroknak szerepe lehet kollégáik önművelésének, önképzésének támogatásában, tanulási igényeinek, lehetőségeinek feltárásában, orientálásában is. Elméleti felkészültségük (például a tanulás konstruktivista, szociokonstruktivista megközelítéseivel kapcsolatban) és pedagógusképzői kompetenciáik, melyeket a mentorképzésben szereztek, illetve erősítettek meg, a pedagógiai gyakorlat megújítását szolgáló új tudást hozhat a nevelőtestületekbe. (Ez nem kizárólag tanítási, szakmódszertani technikák közvetítésére vonatkozhat.) Ezt a tudást hathatósabban is adhatnák tovább kollégáiknak, mint az intézményen kívülről érkező képzők, mert az elméletet a helyi gyakorlatra, problémákra közvetlenül tudják vonatkoztatni, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása pedagógiai tevékenységükben közvetlenül megfigyelhető a kollégák számára, továbbá ugyanahhoz a szervezeti kultúrához tartozva szakmai kommunikációjuk kollégáik számára érthetőbb lehet. A mentorálásban való részvétel pedig segíthet a szakmai és tanulási együttműködés elmélyítésében, felszíni helyett tartalmi együttműködés kialakításában (lásd Clement & Vandenberghe, 2000; Rapos,

2016). Szintén a mentorok lehetséges tanulástámogató szerepére hívják fel a figyelmet azok a narratívák, amelyeknek szerzői pályafutásuk során már megtapasztalták a gyakorlottabb kollégák támogatásának áldásos hatását.

A pedagógusok tanulási céljait és a pedagógusok által e célok megvalósításához rendelt tanulási utakat vizsgálva kimondhatjuk, hogy a mentorok támogathatják tanárkollégáik lemorzsolódás csökkentését célzó tanulását, mert

- tekintettel arra, hogy a lemorzsolódás okaként elsősorban a tanulók motiválatlanságát jelölik meg, ennek megváltozását pedig módszertani újításoktól, a tanulási környezet megváltoztatásától remélik, a pedagógusok elsősorban módszertani ismereteiket, készségeiket, képességeiket kívánják fejleszteni, e területen a mentorok tudása és jártassága mentori működésük feltétele;
- a pedagógusok a számukra új eljárásokat legszívesebben közvetlenül a gyakorlatból tanulnák meg, mert ott „éles” körülmények között, hospitálás keretében győződhetnek meg arról, hogy a jó gyakorlat valóban működik, eredményes. Így a tanulás, a kipróbálás és az esetleges korrekció rövid időn belül megtörténhet; továbbá bíznak a hospitálás mint tanári tanulást támogató módszer hasznosságában.
- Szintén a mentorok tevékenységére irányítja a figyelmet az, hogy a pedagógusok többsége nem szívesen vállalkozik arra, hogy gyakorlatát kollégáinak bemutassa. A mentorok viszont a pedagógushallgatókkal, pályakezdő pedagógusokkal való munka során hozzászoknak ehhez.

A mentorok szerepét a gyakorló pedagógusok tanulásában és szakmai fejlődésében a 2. ábrán foglaljuk össze, és mutatjuk be.



2. ábra: A mentori támogatás hatásai a tanári tanulásra és a tanulói motivációra

A nevelőtestületen belüli mentori támogatás tehát a pedagógusok tanulásának könnyen megvalósítható, költséghatékony, időtakarékos és fenntartható formája. Annak azonban feltételei vannak mind a mentor, mind a kollégák, mind az intézmény vezetésének részéről, hogy a mentor rendszeresen és kellően eredményesen támogathassa kollégái szakmai fejlődését. Ezek a feltételek részben a mentor személyéhez, részben az intézményhez, az intézményi kultúrához köthetőek. A mentor abban az esetben nyújthat kollégáinak hatékony támogatást, ha

- a mentor kollégái által elismert szakember, akinek szakmai tekintélye a mentorálásba és az annak keretében megvalósuló tanulásba vetett bizalom alapja, valamint a tanulás eredményességének záloga;
- a mentor és a mentorált pedagógusok között jó kollegiális és emberi kapcsolat van, melyet a szakmai és a személyes bizalom érzése és légköre egyaránt jellemez;
- a mentor és a mentorált pedagógusok közeli kollégák, akik azonos területen dolgoznak, ezért azonos vagy hasonló problémákkal küzdenek;
- az intézmény szervezeti kultúrájának természetes eleme a tanulószervezeti működés, amelyben a pedagógusok kollegiális együttműködése kiterjed a szakmai tanulási folyamatokra, valamint a mentorálás elfogadása nem kényszer és szűgyen, hanem lehetőség;
- az intézmény vezetése bátorítja a pedagógusok mentorálás keretében történő tanulását, és ennek érdekében törekszik a megfelelő tanulási környezet kialakítására, a feltételek és az időkeretek biztosítására.

Az előbbieken túlmenően a nevelőtestületben megvalósítandó közös projektek, például a kulcskompetenciák közös, tervszerű fejlesztése erősíti a pedagógusok együttműködő tanulását, szakmai fejlesztését, és kölcsönös mentorálást eredményezhet. Mivel a pedagógusok tanulási, fejlődési igényei gyakran a különleges igényű tanulók (SNI, BTMN) eredményes fejlesztésére irányulnak, irányulnának, meg kellene fontolni a fejlesztő- és gyógypedagógusok mentori képzését és alkalmazását is.

Összegzés és következtetések

A narratívák tanúbizonysága szerint a pedagógusok elsősorban a tanulók tanulási motivációjának növelésében fedezik fel saját szerepüket a lemorzsolódás elleni küzdelemben. Ennek érdekében elsősorban a tanulási környezeten változtatnának, különösképpen az alkalmazott órávezetési, módszertani eljárások tekintetében. A pedagógusok többsége fontosnak tartja szakmai fejlődését, tanulását, továbbképzését e területen. A mentortanárok e fejlődés támogatói lehetnek – megfelelő egyéni-személyes és intézményi tényezők megléte esetén – mind a tervezés, mind a megvalósítás szintjén. A pedagógusok tanulásának tervezésében a mentori támogatás jelentőségére mutat rá az a tapasztalat, hogy a pedagógusok tanulási céljai nem csak szorosan összekapcsolódnak, de gyakorta össze is mosódnak gondolkodásukban és narratíváikban a tanulók tanulásával kapcsolatban meghatározott pedagógiai céljaikkal, ezért saját tanulásuk tervezése a narratívák szintjén kevésbé látszik koherens folyamatnak. A megvalósítás szintjén pedig azért, mert a mentorok idő- és költséghatékony módon, a gyakorlatban tudnak bemutatni kollégáiknak tanuló- és tanulósközpontú eljárásokat. A kipróbálást követően pedig azonnal lehetséges a konzultáció és a korrekció, esetlegesen az innováció. A pedagógusok tanulásában és továbbképzésében fokozottan figyelembe kell venni az egyéni és intézményi szintű sajátosságokat és problémákat. Tanulásukban és szakmai fejlődésükben a pedagógusokat – köztük a mentorokat – oktatáspolitikai és intézményi-szervezeti szinten folyamatosan támogatni kell.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány és az alapjául szolgáló kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

Külön köszönettel tartozom Dr. Rapos Nórának kutatásom során nyújtott támogatásáért, valamint Temesi-Ferenczi Kingának, Nagy Gabriellának és Dr. Nagy Gabriella Máriának a kódolásban való közreműködésükért.

Irodalom

1. Adhikari, B. (2016). *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development
2. Az Európai Unió Tanácsa (2001). Az Oktatási Tanács jelentése az Európai Tanács felé „Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései” címmel. *Magyar Kisebbség*, 10(1-2), 170–187.
3. Baráth, T. (2015) (Ed.). *Dél-Alföld megújuló iskolái*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
4. Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, London. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
5. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
6. Benkei-Kovács Balázs (2019). A szakképzési Híd programok hatásvizsgálata kvalitatív kutatásra támaszkodva. In Magyarai, S., Bartha, K. & Balogh, B. (Eds.), *Oktatás határhelyzetben 2.*, Nagyvárad: Partium Kiadó.
7. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35–51. DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00014-1
8. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 1, 120–139. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
9. Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and Constructivist Methods. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
10. Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. (pp. 397–412) New York: The Guilford Press. Retrieved from http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf
11. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 8, 947–967. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
12. Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 1, 81–101. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed407382.pdf>
13. Cohran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In Fullan, M., Hargreaves, A., Hopkins, D., & Liebman, A. (Eds.), *International handbook of education change* (2nd ed., pp. 445–467). New York: Springer.
14. Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.
15. Council Recommendation (2011). *2011 of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01))
16. Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2015). Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement. *Higher Education Research & Development*, 1, 157–159.
17. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters? *How Teachers Learn*, 5, 46–53. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228625772_Research_ReviewTeacher_Learning_What_Matters

18. Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 4, 423-443. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
19. Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 3, 181-199. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
20. Erdész, M. (2017) (Ed.). *Minden diák számít! Előzzük meg a lemorzsolódást.* Crocoos. Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from https://tka.hu/docs/palyazatok/bookle_hu_web.pdf
21. Eurofound (2015). *European Working Conditions Surveys (EWCS)*. European Commission, Education and Training. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_en
22. European Commission (2000). *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról.* Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/tamop311/egyeb/oktatasi-eu-dokumentumok/memorandum-elethosszig>
23. European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>
24. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
25. European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report_en.pdf
26. European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. (Caena, F.) Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
27. European Commission (2020). *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. European Union. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages_en.pdf
28. European Commission (2019). *Education and Training MONITOR 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
29. Eurostat (2015). *Report. Tackling early leaving from education and training in Europe*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/education/policy-educational-issues/shared-challenges-education-and-training/early-school-leaving_en
30. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 2, 179-198. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
31. Falus, I. (2010). A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1, 19-36. Retrieved from http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf
32. Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 7-8, 3-19.
33. Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31-47. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf
34. Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 3, 358-377. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
35. Gelencsér, K. (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1), 143-154.

36. Hatie, J. (2003). *Teachers make a difference*. Paper delivered at the 2003 ACER Conference 'Building Teacher Quality'.
37. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 3, 381–391. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
38. Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 2, 201–233. doi:10.3102/0034654311403323 Retrieved from https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs
39. Juhász, J. & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, 3, 17–30. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_17-30.pdf
40. 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*, 1, 77–97.
41. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 4, 387–405. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
42. Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 3, 63–77.
43. Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 18(3), 92–108.
44. Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 1, 46–61. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_46-61.pdf
45. Lengyel, J. (2017). *Iskolai lemorzsolódás a számok tükrében*. (Oktatási Hivatal). Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/TPN2017_prezentaciok/LengyelJ_20170427.pdf
46. Lipton, M. & Oakes, J. (2008). *A tanítással változó világ 1*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
47. Makó, Á. (2014). *A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete*. Budapest: MKIK GVI. Retrieved from http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola_2014_tanulok_tanulmany_140320.pdf
48. McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD.
49. Mihályi, K. (2014). A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In Szegedi, E. (Ed.), *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában* (pp. 7–30). Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from http://esplus.eu/documents/Vegzettseget_mindenkinek_QALL_zarokiadvany.pdf
50. Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory: a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. Retrieved from http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf
51. Nagy, K. (2013). *A hospitálás helye, szerepe a pedagógusképzésben és – továbbképzésben*. (Szakdolgozat – BME, Iskolai Mentor Szakirányú Továbbképzési Szak)
52. Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. (Doktori (PhD) disszertáció – ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola)
53. Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás, 35. Budapest: OKI, Új Mandátum.
54. OECD (1998). *Education Policy Analysis – Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/1840205.pdf>

55. OECD (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession. Gomendio, M. (Ed.), Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
56. OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page32
57. OECD-CERI (2013). *Innovative Learning Environment*. URL: Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1
58. Oktatási Hivatal (2017). Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben”. Retrieved from <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop312>
59. Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 3, 376–407.
60. Partnership for 21st Century Skills (2009). *Learning Environments: A 21st Century Skills Implementation Guide*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf
61. Pesti, Cs. & Szivák, J. (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L'Harmattan.
62. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
63. Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: OFI. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
64. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020a). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 1, 28–45. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf
65. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020b). *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások*. (Háttér tanulmány, kézirat).
66. Réti, M. (2011) (Ed.). *Kívül belül jó iskola*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/13000/13022/>
67. Réthy, E.-né (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulásfolyamatában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3, 21–34.
68. Révész, L., K. Nagy, E. & Falus, I. (2018). *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Eger: Líceum Kiadó. Retrieved from <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3404/1/A%20Komplex%20Alapprogram%20koncepti%C3%B3ja.pdf>
69. Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
70. Sallay, V. (2015). A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In Corbin, J., Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai*. Előszó. Budapest: L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283348344_A_kvalitativ_megkozelites_es_a_Grounded_Theory_szerepe_a_tarsadalomtudomanyi_kutatasokban_Eloszo_a_magyar_kiadashoz
71. Scheerens, J. (2010). *Teacher's Professional Development*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.
72. Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Unió törekvéseiről. *Pedagógusképzés*, 1, 37–56.
73. Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
74. Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3–13.
75. Szokolcsy, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.

76. TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
77. Tashakkori, A & Teddlie, Ch. (2010). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Second Edition) SAGE Publications Ltd.
78. The Council of the European Union (2015). *Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*. (2015/C 417/05). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2803%29>
79. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S., & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30, 41–61. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.41
80. Varga, J. (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
81. Vescio, V., Ross, d., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 1, 80–91.
82. Vigotszkij, L. Sz. (2000). *Gondolkodás és beszéd. (Thinking and Speech)*. Budapest: Trezor Kiadó.

I. sz. melléklet

Kizárási kritériumok, okok és kizárt narratívák

A kizárás oka	Konkrét példák	Darabszám
Duplikátum	Egy narratívát szerzője saját neve és azonosító kódja megadásával is elmentett.	1
A narratíva nem reflektál a lemorzsolódásra: egyértelműen leírja, hogy az intézményben, ahol tanít nincs/nem jellemző a lemorzsolódás, továbbá a narratíva nem tartalmaz semmilyen, a lemorzsolódással kapcsolatos információt sem a helyzetelemzésben, sem a célok, eredmények között.	A szövegben: „bukás nincs”	13
	A szövegben: „lemorzsolódás nem jellemző”	4
	Egyéb: A szövegben: „Tehát úgy tűnik, hogy minden adott annak érdekében, hogy tanulóink a lehető legtöbbet hozzák ki magukból, a lemorzsolódás ne veszélyeztessen senkit.”	1
	A szerző egy más kollégával közös (más narratívából is ismert SWOT-analízist használ a következő megjegyzéssel: „A táblázatban kövér betűket használtam azoknál az elemeknél, amelyek erőteljesebben vonatkoznak rám, illetve fokozottabban érintenek.” A „magas korai iskola elhagyás” ezek között nem szerepelt.	1
A szerző nem említi a lemorzsolódást	A szövegben az abbaahagy kifejezés nem az iskolára, hanem feladatra vonatkozott	3
	A szövegben az abbaahagy kifejezés nem az iskolára, a tanuló tiszteletlen magatartására vonatkozott	1
Egyéb	A szerző a diagnózist nem arról az iskoláról készítette, amelyben a fejlődési tervet megvalósítaná (most váltott munkahelyet).	1
	A szöveg nem köthető konkrétan egy pedagógushoz sem. A címe Szervezeti diagnózis, és több pedagógus narratívájában fellelhető egészében vagy részleteiben. Ezen felül a szövegben nem szerepel a lemorzsolódás vagy szinonímája, a „végzettség nélküli iskolaelhagyás” kifejezés a projekt címében kerül említésre.	1
Összesen		26

The Mentor-based Assistance of the Further Education and Professional Development of Experienced Teachers to Reduce the Drop-out of Students

Pupils' early school leaving, drop-out and fighting against thereof are major internationally recognized educational policy problems. Teacher learning and professional development are of paramount importance in this respect, as many studies have proven that the quality of teaching is the main factor influencing the effectiveness of education (Hattie, 2003; McKenzie et al., 2005; Barber & Mourshed, 2007; Cohran-Smith, 2010). Therefore teachers' professional development and learning (and their individual and organisational aspects) are increasingly researched topics of the international educational science as well as the Hungarian educational science. Mentoring and mentoring support can play a role in supporting the professional development and learning of teachers beyond the early stage of their careers – which, however, is not yet a common practice in Hungary. According to the results of the research, the experienced teachers, who teach in those Hungarian primary schools which are most affected by drop-out, recognize that the reason for the drop-out is mainly the lack or insufficiency of students' motivation, for the improving of which the use of new learning organization methods (such as cooperative methods, gamification) are crucial. Many of these teachers would like to offer their professional learning and development to prevent or reduce student drop-out. Because they believe that to learn these procedures the fastest and most effective way possible is to observe them in practice, many would accept and find mentoring helpful in their learning, provided certain individual/personal, as well as organizational conditions are met.

Keywords: drop out/early school leaving, professional learning and professional development of teachers, mentor, mentoring