

# 8. Mentor-gyakornok pilotprogram Zárótanulmány

**Végleges változat**

**Nyilvános**

Írták: dr. Gál Gyöngyi, Singer Péter, Simon Gabriella,  
Szabados Tímea

**Összeállította: Singer Péter**



**2014. november 20.**

# TARTALOM

<b>1. Előszó és köszönetnyilvánítás .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Vezetői összefoglaló .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Kutatási eszközök és módszerek (G. Gy.) .....</b>	<b>9</b>
<b>4. A program előkészítése (S. G.) .....</b>	<b>10</b>
4.1 Az elméleti alapoktól a konkrét tervig .....	10
4.2 A program során alkalmazott támogató módszerek, tevékenységek.....	12
4.2.1 A távoktatási környezet.....	12
4.2.2 A pilotév dokumentumrendszere .....	13
4.2.3 A programindító jelenléti felkészítés .....	13
4.2.4 Jelenléti és virtuális műhelyek.....	14
4.2.5 A csoportok és a csoportokban végzett tevékenységek.....	15
4.2.6 A tutorok szerepe és feladatai.....	16
<b>5. A program megvalósítása – a célok teljesülése.....</b>	<b>18</b>
5.1 A pedagógiai tervező munka – fejlesztendő kompetenciák, fejlesztési területek (S. G.) .....	18
5.1.1 A pedagógus szakmai fejlődési terv és a mentori terv .....	18
5.1.2 A mentori tervek .....	21
5.1.3 A rövidtávú célok megvalósulása, 2014. január .....	21
5.1.4 A középtávú célok megvalósulása, 2014. április .....	23
5.1.5 A hosszú távú célok megvalósulása, 2014. július.....	25
5.2 A reflektív pedagógiai gyakorlat támogatása (S. G.).....	27
5.3 Beilleszkedés a szakmai közösségekbe (S. G.) .....	29
5.3.1 A mentori támogatás a beilleszkedés folyamatában .....	30
5.3.2 A szakmai közösségektől kapott támogatás .....	32
5.3.3 A pilotprogramban kapott támogatás .....	32
5.4 A mentorálás a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában (S. G.).....	33
5.4.1 A mentori szerep fajsúlyossá válása .....	35
5.4.2 A mentori kompetenciák fejlesztése és fejlődése .....	37
5.5 Fejlődés az adatok tükrében (G. Gy) .....	41
5.5.1. A bemeneti és kimeneti kérdőívek eredményei alapján a gyakornok legmagasabbra és legalacsonyabbra értékelt kompetenciaterületei.....	41
5.5.2. A kompetenciaterületeken elért fejlődés a minősítővizsga eredményeinek tükrében....	46
5.5.3. A minősítővizsga eredményei és összegzés.....	47
5.6 Hogyan tovább? A vizsgán túl (G. Gy.) .....	49
5.6.1 A mentor-gyakornok kapcsolat folytatása .....	49
5.6.2 Összegző visszatekintés a pilotévre .....	50
5.6.3 Tervek .....	51

<b>6. Együtműködés és társas tanulás (Sz. T.)</b> .....	52
6.1 A mentorok és a gyakornokok kapcsolata .....	53
6.2 A résztvevők hálózati tanulása .....	55
6.3 Intézményi hasznosulás/tudásmegosztás, multiplikáció .....	58
<b>7. Javaslatok</b> .....	61
<b>8. A program során felhasznált irodalom</b> .....	63
<b>9. Mellékletek jegyzéke</b> .....	64

## 1. Előszó és köszönetnyilvánítás

Ez a zárótanulmány azt az egyéves pilotprogramot mutatja be, amely az Oktatási Hivatal, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közös projektje, a TÁMOP-3.1.5/12 kiemelt projekt keretében a főiskolákról, egyetemekről többnyire<sup>1</sup> frissen kikerült, a pedagógus-életpályát kezdő gyakornokokat és mentoraikat támogatta a 2013-14-es tanévben.

Nem könnyű feladatra vállalkoztak azok a mentorok és gyakornokok, akik a 2013 augusztusában meghirdetett programra jelentkeztek. Komoly kihívást jelentett felkészülni és felkészíteni az életpályamodell első lépcsőfokának számító gyakornoki minősítővizsga, hiszen akkor még ismeretlenek voltak a követelmények.

A program célja a gyakornokok eredményes felkészítésén túl az volt, hogy a mentorok segítségével áthidaljuk azt a nehéz időszakot, amikor a gyakornokoknak szembesülniük a pedagógiai munka mindennapjaival, támogassuk pályájuk megalapozását, erősítsük szakmai elkötelezettségüket, megkönnyítsük integrálódásukat az adott szakmai közösségbe, nevelőtestületbe. Törekedtünk a mentorok mentori kompetenciáinak fejlesztésére, ösztönöztük a mentorok és gyakornokok kölcsönös tanulását is.

Köszönetet mondunk a mentoroknak, amiért hatékony támogatást biztosítottak gyakornokaik számára, amit a minősítő vizsgán elért eredmények is bizonyítanak. Köszönjük a gyakornokok nyitottságát, érdeklődését, együttműködését. Köszönjük a mentoroknak és a gyakornokoknak azt is, hogy munkájukkal hozzájárultak a projekt eredményes lezárásához és e tanulmány elkészüléséhez.

Gratulálunk a szép vizsgaeredményekhez, és további sikeres pedagógus-pályafutást kívánunk a gyakornokoknak és a mentoroknak is.

Köszönet illeti a program megtervezésében, kidolgozásban és megvalósításában, valamint e tanulmány elkészítésében résztvevőket. A programot a 3.1.5/12 projekt szakmai vezetője, dr. Pompor Zoltán és dr. Hunya Márta alprojektvezető támogatta. A 3. alprojektben ezen témaegységen dolgozott:

- a program kidolgozójaként, csoportvezető szakértőként és tutorként Simon Gabriella,
- csoportvezető szakértőként és tutorként Szabados Tímea és Singer Péter,
- további szakértők: dr. Gál Gyöngyi, dr. Csereklye Erzsébet és Vásárhelyi Virág.

Köszönjük az alprojekt többi munkatársának, név szerint *Krnács Andrásnak, Láng Évának, Ricsóyné Virág Zsófiának, Sári Évának, Szakálné Szabados Kingának és Tartsayné Németh Nórának*, hogy a program megvalósítása során számíthattunk szakmai, szervezési és technikai támogatásukra.

---

<sup>1</sup> Bár a legtöbb gyakornok frissdiplomás gyakornokként lépett a pedagógus pályára, akadtak olyanok is, akik már érettebben, más munkahelyi tapasztalatokkal a hátuk mögött kezdték el az óvopedagógusi, tanítói vagy tanári pályájukat. Erről bővebben a 43. oldalon szólnunk. Egy új kutatás témája lehetne ez utóbbi csoport pályára állásának a fősodortól eltérő jellemzőinek feltárása.

Köszönetet mondunk a konzorciumvezető Oktatási Hivatal munkatársainak, *Tóth Mária* szakmai vezetőnek, *Pusztai Katalin* általános szakmai szakértőnek, *Somogyi Eszter* projektmenedzsernek és *Vida Virág* projektkoordinátornak, hogy a program során felmerülő kérdésekre és problémákra válaszokkal, megoldásokkal szolgáltak.

Bp., 2014. november 10.

Singer Péter témavezető

## 2. Vezetői összefoglaló

A TÁMOP 3.1.5/12 „Pedagógusképzés támogatása” című kiemelt projektet megvalósító konzorcium vezetője az Oktatási Hivatal, tagjai az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és Educatio Társadalmi és Szolgáltató Nonprofit Kft. Ennek részeként az OFI-ban megvalósuló 3. alprojekt fő feladata a pedagógus-továbbképzések felülvizsgálata és új képzések fejlesztése, valamint az ezekhez kapcsolódó támogató rendszer kidolgozása. A támogató rendszer célja a továbbképzések hasznosulásának, a képzésen tanultak alkalmazásának és megosztásának, tágabb értelemben a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének elősegítése. Ehhez a feladathoz kapcsolódott mini projektként a gyakornokokat támogató rendszer kialakítása és kipróbálása. A tervezéssel együtt a megvalósítás 2012 őszétől 2014 júniusáig tartott, e folyamatról, a tapasztalatokról és az eredményekről számol be a zárótanulmány.

Az Oktatási Hivatal 400 gyakornok felkészítését és vizsgáztatását tűzte ki célul, ebből 46 gyakornok felkészítését 22 mentor segítségével az OFI vállalta szakmai együttműködésben az OH-val. A 22 mentor munkáltatója az OH, szakmai tevékenységük irányítója az OFI volt. A párhuzamosan futó anya- és az OFI-s szatellit program közös pontjai a következők:

- nyitókonferencia 2013. november 16-án,
- a mentorok felkészítése a vizsgáztatásra,
- a gyakornokok próba minősítővizsgálata 2014 nyarán,
- zárókonferencia 2014. szeptember 13-án.

A program szakmai tartalmát, a felkészítő folyamat egyéb lépéseit és elemeit a két intézmény egymástól függetlenül tervezte és valósította meg, így összevethető, hogy a tapasztalatok alapján milyen következtetésekre jutott és milyen javaslatokat fogalmazott meg a két intézmény.

A mentorok és gyakornokaik számára az OFI munkatársai egy tíz hónapos, folyamatba ágyazott, blended továbbképzést dolgoztak ki. A mentorok és gyakornokaik jelenléti és távoktatásos képzése három csoportban, OFI-s tutorok irányításával folyt. A program során bemeneti és kimeneti mérések alapján, a résztvevők folyamatos visszajelzéseiből és a beadott munkák elemzésével gyűjtöttünk adatokat. A kutatás-fejlesztési folyamatban a fejlesztési elem volt hangsúlyosabb, de a rendelkezésre álló adatokat elemeztük.

A program szakmai tevékenységei, jellemzői

- 15 órás bevezető felkészítés, amelyen részben együtt, részben külön készültek a mentorok és a gyakornokok a pilotprogramban való részvételre.
- Folyamatos online együttműködés és kommunikáció a projekt távoktatásos felületén, a Moodle tanulásmenedzsment rendszerben.
- A minősítővizsgálata és a pedagóguspálya eredményes gyakorlására való felkészülést támogató, időzített feladatok (pedagógiai terv készítése, hospitálásokon készített megfigyelések és foglalkozás/tanóra-elemzések, reflektív napló vezetése).
- Közös tematikus szakmai műhelyek: 3 jelenléti alkalom és 2 webinárium, azaz virtuális műhely.

A program eredményei (részletes adatokkal a 4.5 rész alatt)

- Csupán egyetlen gyakornok maradt ki<sup>2</sup>, a többiek eredményes vizsgát tettek, és a rendelkezés szerinti időpontban a Pedagógus I. fokozatba léphetnek.
- A résztvevők között a tutorok tudatos és hatékony támogatásával komoly szakmai együttműködés alakult ki, és ez várhatóan a program befejezése után is működni fog, ami fenntarthatósági szempontból jelentős eredmény.
- A próba minősítővizsgán a gyakornokok igen jól szerepeltek, és mind a mentori, mind a gyakornoki visszajelzések a program eredményességéről, hasznosíthatóságáról szólnak.

#### A mentori kompetenciák fejlődése a pilotprogram ideje alatt

- A mentori kérdőívek adatai alapján elmondható, hogy a mentorok reflektálva a saját pedagógiai tevékenységükre, osztálytermi gyakorlatukra és az elmúlt egy évben történt változásokra, kiemelkedő fejlődésről számoltak be. A fejlődés, minden új szakmai kommunikációs közegben megjelent, így inspiráló volt a mentortársakkal való együttműködés, a gyakornokkal való együttműködés és a pilotévben végzett tevékenységek is. A kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás kompetenciaterület minden részterületén nagymértékű fejlődésről számoltak be. A legnagyobb pozitív változás – vélhetően a pilotprogram jellegéből is adódóan – a szakmai együttműködés részterületén történt.

#### A gyakornoki kompetenciák fejlődése a pilotprogram ideje alatt

- A gyakornoki kérdőívek eredményei szerint, az óvodai gyakornokok a saját fejlődésüket elsősorban a kompetenciáikra történő tudatosabb reflexió és a tudatosabb szakmai önértékelés kialakításával jellemezték.
- Az iskolai gyakornokok leggyakrabban a módszertani ismeretekhez kapcsolódó fejlődésüket említették saját szakmai fejlődésük kapcsán. Ez részben a korábban elméletben elsajátított ismeretek, részben a szakmai tevékenységhez kapcsolódóan olvasott szakirodalmakból merített új ismeretek gyakorlati alkalmazását és a szakmai önfejlesztésre való képesség fejlesztését jelenti. Emellett – az óvodai gyakornokokhoz hasonlóan – az iskolai gyakornokok közül sokan emelték ki, hogy a pilotprogram során lehetőségük nyílt a saját szakmai fejlődésükre történő folyamatos, irányított reflexió rendszeres gyakorlására, ezáltal tudatosabbá, hatékonyabbá vált munkájuk, és jobban nyomon tudják követni saját szakmai fejlődésüket, ideértve azon kompetenciaterületek azonosítását, amelyek további fejlesztésre szorulnak.
- A minősítővizsgán elért eredményeket összehasonlítva a korábbi kérdőívek eredményeivel a gyakornokok láthatóan jelentős fejlődést értek el olyan kompetenciaterületeken is magas értékelést kaptak, amelyeket korábban a leggyengébbre értékelték.

#### Hatékony és/vagy kedvelt fejlesztő eszközök, módszerek

- A Pedagógus Szakmai Fejlődési Terv, a Mentori terv, a reflektív naplók mint dokumentumsablonok a tevékenységek irányításában, fókuszálásában és rögzítésében betöltött szerepükkel a résztvevők tanulását irányították, illetve segítették az arra való reflektálást. (A dokumentumsablonok célja, tartalmi kifejtése, rendszere a 9. és a 13. oldalon került részletesebb kifejtésre.)

#### Kölcsönös tanulás

<sup>2</sup> Ő személyes okok miatt nem tudta folytatni és befejezni a programot. Az óvopedagógusi pályát is elhagyta. Rajta kívül még a program indulása előtt adminisztratív ok miatt kilépett egy a programba felvett gyakornok.

- Hangsúlyosan a jelenléti és online műhelyeken a portfólió elkészítése alkalmával, a gyakornokok bemutatójának elkészítésével, a „házi vizsgák” megszervezésével az intézményen belül valósult meg. Továbbá kölcsönös tanulási helyzetek alakultak ki a fórumbeszélgetések során, a kisfilmek megbeszélése alapján pedig a tapasztalatok online megosztása zajlott, majd ezeket összesítve a tutorok adtak visszajelzést a résztvevőknek.

Összességben mind a résztvevők visszajelzései, mind a próba minősítővizsga eredményei igazolták, hogy a mentorok és a gyakornokok közös munkája, tevékenységei mindkét fél számára gyümölcsözőnek bizonyultak, a szakmai fejlődésükre pozitív hatással voltak.

A zárótanulmány tartalmazza a programban használt eszközök, módszerek, eredmények leírását, a tutorok, a mentorok és a gyakornokok tevékenységeit, összefoglalja a résztvevők visszajelzéseit. A tanulmányt a pilotév tapasztalatai alapján megfogalmazott javaslatok zárják, ezek közül a legfontosabbak a következők:

- Szükséges, hogy az oktatásirányítás szakmailag és anyagilag is elismerje a mentor tevékenységét, és megteremtse az eredményes mentorálás feltételrendszerét.
- Az intézményvezetés körültekintően és megalapozottan válassza ki a mentorokat, és ebben legyen meghatározó a gyakornok és a mentor emberi kapcsolata, valamint a mentorság önkéntes vállalása is.
- A mentorok tartsák tiszteletben a gyakornokok egyéniségét, és segítsék önálló pedagógussá válásukat; ne erőltessék saját pedagógiai felfogásukat és gyakorlatukat a pályakezdő pedagógusokra.

A zárótanulmány megírásában közreműködtek: *Simon Gabriella, Singer Péter, Szabados Tímea* és *dr. Gál Gyöngyi*. (A tartalomjegyzékben az egyes részek szerzőségét monogramokkal jeleztük.)



### 3. Kutatási eszközök és módszerek

#### KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS

A program kezdetekor bemeneti, illetve a program végén kimeneti kérdőívet töltöttek ki a gyakornokok, amelyek segítségével a minősítővizsgára való felkészültségüket értékelhették hét<sup>3</sup> szempont alapján. Fontos szempont volt a gyakornokok fejlődésének meghatározása. Ezért a gyakornokok mind a két alkalommal ugyanazt a kérdőívet töltötték ki.

A mentorok a program végén töltöttek ki egy kérdőívet a mentori munka támogatásának fogadtatásáról, kompetenciáik fejlődéséről, valamint a program ideje alatt kialakult szakmai együttműködések minőségéről.

A gyakornoki, illetve a mentori attitűd mérése zárt kérdéseket tartalmazó, négyfokozatú Likert-skála típusú önkitöltős kérdőívekkel történt.

A gyakornoki bemeneti kérdőívet 44 (6 óvodapedagógus és 33 tanító vagy tanár), a kimeneti kérdőívet 41 fő (8 óvodapedagógus és 33 tanító vagy tanár) töltötte ki. A mentori kérdőívet 22 fő töltötte ki anonim módon, a Moodle keretrendszer online felületén. A gyakornokok fejlődésének meghatározása érdekében jellegű kérdőívekkel dolgoztunk.

#### INTERJÚK

A felmérésben összesen 6 interjúalany, 4 nő és 2 férfi vett részt. Két alkalommal készült velük félig strukturált szakmai interjú a program fő célkitűzéseire, tevékenységeire fókuszálva. Az interjúk lehetőséget adtak az egyéni magatartásformák és a személyes döntések megismerésére. Így teljesebb és árnyaltabb kép alakult ki a program fogadtatásáról és eredményességéről.

Az első interjúsorozat középpontjában a pályaválasztási motiváció, a munkakeresési tapasztalatok és a pilot programmal kapcsolatos kezdeti vélemények megismerése állt. A második interjúsorozat középpontjába a portfólió készítés, a minősítővizsgára való felkészülés került, kiegészítve a pilot év értékelésével.

Az interjúkat az Atlas<sup>4</sup> tartalomelemző program segítségével dolgoztuk fel. Az elemzés során felhasznált véleményeket, tapasztalatokat idézetek formájában tartalmazza a tanulmány. A gyakoriságvizsgálat során számos értékes látens tartalomra derült fény, sok hasznos többletinformációt nyertünk.

---

<sup>3</sup> 1. Tudatosan tervezem és dokumentálom a pedagógiai munkámat, valamint rendszeresen reflektálok a pedagógiai gyakorlatomra. 2. Szakmai tudásomról és gyakorlatomról magabiztosan beszélek. 3. Szakmai döntési folyamataimat magabiztosan mutatom be másoknak. 4. Ismerem a munka és az értékelési portfólió célját, jellemzőit. 5. El tudom készíteni a pedagógiai munka- és értékelési portfóliómat. 6. Ismerem a 326/2013 (VIII.30.) Kormányrendeletet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló rendeletben foglaltakat. 7. A rendeletet tudom értelmezni saját helyzetemre.

<sup>4</sup> Computer Aided Qualitative Data Analysis

## 4. A program előkészítése

Ez a fejezet a programban alkalmazott módszereket, tevékenységeket mutatja be. Nyomon követi a tervezés fázisait a koncepció kialakításától és a célok megfogalmazásától és a program résztvevőinek tevékenységeit rögzítő munkaterv kialakításáig. Bemutatja a programhoz rendelt online tanulási környezet tervezését és kialakítását, a tevékenységekhez illeszkedő módszereket és munkaformákat. Ismerteti a tutori tevékenység alapelveit, módszereit, a tutorálásnak a mentorok támogatásában betöltött szerepét.

### 4.1 Az elméleti alapoktól a konkrét tervig

A gyakornokok mentori támogatását taglaló hazai és nemzetközi irodalom feldolgozásával szakirodalmi összefoglaló<sup>5</sup> készült a működő bevezető programok, mentori rendszerek sajátosságairól. A tervezés a szakirodalom hangsúlyos ajánlásainak és az európai uniós irányelvek, ajánlások figyelembevételével folyt. A mentor-gyakornoki pilotprogram tervezésének kiindulópontja szerint a pedagógus-életpályamodell első szakasza a más értelmiségi pályákon már bevezetett gyakornoki státusz több szempontból is fontos része a pedagóguspályának. Ebben a szakaszban kezdi meg a pedagógus a munkáját első munkahelyén, és az ekkor kapott támogatás meghatározó pályájának alakulásában. A gyakornokoknak nyújtott segítség főbb területei:

- szakmai támogatás szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben,
- személyes támogatás a pedagógusidentitás kialakításában és
- az intézményi, szakmai közösségekbe való beilleszkedés, az integráció támogatása.

A különböző területeken megvalósuló támogatást<sup>6</sup> a mentorrendszer, a társak rendszere és az önelemzés segítségével valósítható meg. A szakirodalom egybehangzó álláspontja szerint a kezdő pedagógusok támogatásának egyik leghatékonyabb eleme a folyamatos mentorálás, amely nemcsak a kezdő pedagógusok pályán maradásában, pályaidentitásuk erősödésében játszik döntő szerepet, hanem hatással van a mentorra magára és az intézmény egészére is. A gyakornokokat támogató bevezető programok kidolgozását az a szemlélet is támogatja, amely a pedagóguspályát reflektív gyakorlatban megvalósuló folyamatos szakmai fejlődésként fogja fel, és amelyben a pálya minden szakaszához kapcsolódik valamilyen szakszerű támogatás.

A mentor és a gyakornok viszonya eltér a képző intézmények hallgatói és oktatói, vagy a gyakorlatvezető mentor és a tanárjelölt kapcsolatára jellemző alá- és fölérendeltségi viszonytól. A mentor–gyakornok (pályakezdő pedagógus) kapcsolat egyenrangú felek között jön létre, az idősebb kolléga már meglévő szakmai tapasztalatai jelentik a döntő különbséget. Kapcsolatukat elfogadásnak és a bizalomnak kell jellemeznie, hogy teret engedhessen a pályakezdő tanár önelemző és önfejlesztő munkájának. A kapcsolat nem egyirányú: a pályakezdő is hat a szakmai segítőre és az intézmény működésére. A pályakezdő pedagógust a pedagógusi munka teljességével kell megismertetni, miközben a gyakornok elsősorban saját (kezdő) pedagógusi tevékenységére koncentrál.

<sup>5</sup> Letölthető: <http://www.ofi.hu/szakirodalmi-osszefoglalo>

<sup>6</sup> Az ezt összefoglaló táblázatot az 1. sz. melléklet tartalmazza.

A hatékony támogatás elemei beépültek a program mentor-gyakornok kapcsolatának alapelveibe, és a tevékenységek, valamint a folyamatost tutori visszajelzések jellemzőivé váltak:

- strukturált és tervezett szakmai párbeszéd,
- bizalmon és megbecsülésen alapuló kapcsolat,
- a kollégáktól és a külső szakértőktől (esetünkben a tutoroktól) kapott támogatás kombinálása,
- az egyén saját szakmai fejlődéséért érzett felelősségének tudatosítása és erősítése,
- a célok kitűzése és a fejlesztésre váró területek azonosítása.

Fontos volt, hogy a résztvevők megértsék, hogy az új módszerek más és más környezetben eltérően működnek, ezért a helyi viszonyokhoz kell illeszteni őket. A támogatás folyamatában maga a támogató is szakmai fejlődésen megy keresztül, számára is hasznos és tanulságos a tevékenység. A kísérletezés és a megfigyelés arra bátorítja a támogatottakat, hogy új módszereket, eszközöket próbáljanak ki a gyakorlatban, és használják a rendelkezésre álló forrásokat.

A létező hazai gyakorlat megismerésére két műhelyfoglalkozás szolgált, amelyeken a különböző iskolatípusokban dolgozó gyakorlatvezetők, illetve a bevezető szakaszban tevékenykedő mentorok, valamint gyakornokok ismertették munkájukat, feladataikat és problémáikat. E műhelyek segítségével feltérképeztük a mentorok és a gyakornokok munkájának, kapcsolatának jellemző vonásait. A résztvevők megfogalmazták, hogy milyen támogatást várnak egymástól, az intézménytől, illetve milyen támogatást tudnak, tudnának nyújtani egymásnak. A műhelybeszélgetések eredményei beépült a pilotprogram tervébe.

Az elméleti és gyakorlati orientáció után készült el a gyakornokok támogatását megalapozó koncepció, majd ezt követően a gyakorlati megvalósítás munkaterve, amelyek egy belső (OFI szakértői) vita, valamint egy külső, különböző területről érkező szakemberek (pedagógusok, szakértők, szaktanácsadók, intézményvezetők, pedagógusképzési szakemberek) részvételével zajló műhelyvita során formálódtak, és nyerték el végső formájukat. A tervezés során készült dokumentumok az OFI honlapján is megtekinthetők.

A program fő célja a résztvevő gyakornokok minősítővizsgára való felkészítése, eközben szakmai elkötelezettségük, identitásuk megerősítése, intézményi integrációjuk felgyorsítása volt. Segíteni kívánta azt a folyamatot, amelyben az alapképzésben szerzett tudás a gyakorlati tapasztalatokkal ötvözve új minőségű szakmai tudást eredményez. A kísérleti program a gyakornokok támogatásával szoros összefüggésben növelni kívánta a mentori munka szakszerűségét, tudatosságát és hatékonyságát is. Az OFI, a tutorok által nyújtott folyamatos szakmai támogatás e kettős célt szolgálta, és igyekezett enyhíteni a résztvevőkben az úttörő szerepből adódó feszültséget. Felkínálta a szakmai kapcsolatrendszerek bővítését, ösztönözte és katalizálta az intézményen belüli és intézmények közötti együttműködést.

A tervezés során a pilotprogram egy tíz hónapon át tartó, gyakorlatközpontú és folyamatba ágyazott, blended továbbképzési modellé vált. A résztvevők a mentorokkal való személyes kapcsolat védőhálójában kipróbálták a tanultakat; online konzultációt folytathattak a tutorokkal és egymással is. Feladataikat önállóan vagy kiscsoportban – jellemzően saját mentor-gyakornoki csoportjaikban – kooperálva oldották meg. A program jelenléti képzés és műhelyek formájában, valamint a Moodle távoktatásos keretrendszer használatával és

webináriumok beiktatásával valósult meg, és folyamatos részvételre, együttműködésre, valamint az összes résztvevő kommunikációjára épült.

A résztvevők nyílt felhívás keretében jelentkeztek a programra.

	Óvodapedagógus		Tanító		Általános iskolai tanár		Középiskolai tanár	
	Gyakornok	Mentor	Gyakornok	Mentor	Gyakornok	Mentor	Gyakornok	Mentor
Nő	7	4	12	7	4	3	13	7
Férfi	2	0	2	0	2	0	4	1
<i>Összesen</i>	9	4	14	7	6	3	17	8

1. sz. táblázat: A program résztvevőinek megoszlása nemek és oktatási fok szerint

## 4.2 A program során alkalmazott támogató módszerek, tevékenységek

### 4.2.1 A távoktatási környezet

A szakmai kapcsolatok folyamatosságának fenntartását és intenzitásuk növelését szolgálta a projektben alkalmazott Moodle online tanulási környezet, ahol a mentorok és a gyakornokok változatos munkaformák, módszerek segítségével online kapcsolatba kerülhettek egymással és a tutorokkal. A felület dokumentumtárként is szolgált, tartalmazta a munkatervet, innen tölthették le a munkát irányító dokumentumsablonokat, és a kész feladatokat is ide kellett feltölteni. A felület lehetőséget biztosított a kollaboratív tanulásra is. Jól szolgálta az egyéni és közös célok tervezését és megvalósítását, a közös gondolkodást, valamint háttérrel adott a folyamatos tutori támogatásnak. A tapasztalatok megosztásának, a közös tudás építésének eszköze volt a jelenléti műhelyek közötti időszakokban. A jelenléti műhelyek és a webináriumok tudástartalmához a Moodle felület állandó hozzáférést biztosított. A két webinárium újszerűségével

A felület különböző kommunikációs lehetőségeket biztosított (egyéni konzultáció, fórumok, azonos idejű és aszinkron kommunikáció, illetve többek között a következő funkciókat töltötte be:

- tájékoztatás (programelemek, események, helyszínek, határidők);
- adminisztrációs problémák megoldása;
- dokumentumminták, sablonok megjelenítése;
- szakirodalmi és a jogszabályi háttér elérhetővé tétele;
- az egyes szakaszok tapasztalatainak összegzése;
- a jelenléti műhelyek előkészítése, támogatása;
- a webináriumok (virtuális osztályterem) lehetőségének biztosítása;
- feladatbeadás és véleményezés;
- jó gyakorlatok megosztása;
- szakmai kommunikáció a portfólióról és a minősítő vizsgáról.

## 4.2.2 A pilotév dokumentumrendszere

A pilotév során a következő dokumentumok álltak rendelkezésére (részben mintaként vagy sablonként) a mentorok és a gyakornokok számára:

- a mentorok kiválasztásának szempontjai,
- szakmai megállapodás dokumentumai,
- gyakornoki program az eljárásrenddel a mentor, az intézmény, a gyakornok számára
- a kétnapos felkészítés terve és segédanyai,
- a résztvevők tervezési dokumentumai (pedagógus szakmai fejlődési terv (a továbbiakban PSZFT), mentori terv))
- megfigyelési dokumentumok
- az önreflexiót segítő dokumentumok (pl. reflektív napló)
- gyakornoki és mentori munkaportfólió az e-portfólió elkészítésének támogatására,
- kérdőívek és interjútervek,
- elégedettségi kérdőív
- jegyzőkönyv sablonok.

A különböző tervező és megfigyelési dokumentumok, a reflektív naplók, a jegyzőkönyvek sablonjai a gyakornoki és a mentori naplók számozottan kerültek fel a Moodle felületre. Ezek segítségével folyt a mentorálás, a gyakornokok szakmai fejlesztésének, fejlődésének támogatása és a munka dokumentálása.

A Moodle felületre a mentorok és a gyakornokok által feltöltendő dokumentumok négy nagy egység köré szerveződtek:

- a pedagógus szakmai fejlődési terv és ehhez kapcsolódóan
- a mentori terv, valamint
- három mentori reflektív napló, és
- három gyakornoki reflektív napló.

A gyakornokok visszajelzései alapján a sablonok, minták, útmutatók jelentős segítséget nyújtottak a pilotév feladatainak szakszerű és határidőre történő elvégzéséhez.

*„Ami sokat segített a portfóliómban az, amikor 2-3 dokumentumot a Moodle felületre fel kellett tölteni, és utána ezeket véleményeztéltek, véleményeztük közösen a műhelymunkán. Az én dokumentumaimból kettő is kinyomtatásra került, a többiek megnézték, és ott is hasznos tanácsokat kaptam a többi gyakornoktól, mentortól.”*

*„Az nagyon nagy segítség volt, hogy kaptunk hozzá sablont, hogy mégis hogy nézzen ki, azt el is mondták a tutorok nekünk. Szerintem az nagyon nagy segítség volt, mert különben úgy eléggé vakon lettünk volna, hogy akkor mégis csináljuk, de, hogy? Szerintem nagyon nagy segítség volt!”*

## 4.2.3 A programindító jelenléti felkészítés

A program megvalósításának első lépése az OH minden mentor számára kötelező 30 órás képzésére épülő kétnapos, 15 órás felkészítés volt. Ezen valamennyi, az OFI-s szatellit prog-

ramban részt vevő mentor és gyakornoka megjelent. Itt ismerték meg a tíz hónapos program tevékenységi rendszerét. A külön mentori és a külön gyakornoki csoportokban zajló munka mellett lehetőség nyílt arra, hogy minden mentor a saját gyakornokával, gyakornokaival, párban vagy kiscsoportban is dolgozzon. Ez a közös munka megalapozta a személyes és a szakmai viszonyt, hozzájárult a kapcsolatok elmélyüléséhez. Több esetben ez volt a tanévben az első alkalom, amikor a mentorok és a gyakornokok együtt tudtak dolgozni. A felkészítés során végzett közös tevékenységek elősegítették a feladatok és a dokumentumok értelmezését, és a csoportként való együttműködést. Támogató környezetben, azonnali segítséget kapva kezdték meg a gyakornokok szakmai fejlődési tervének kidolgozását.

#### 4.2.4 Jelenléti és virtuális műhelyek

A négy feladat beadási időszak között megszervezett jelenléti és online műhelyeken a résztvevők egyéni fejlődése, a kollaboratív munka, a tudásmegosztás és a közös tudásépítés támogatása volt a cél. A három jelenléti műhelyre 2014 januárjában, márciusában és júniusában került sor. A műhelyeket minden alkalommal más-más budapesti iskolában zajlottak, ez alkalmat adott szakmai tapasztalatszerzésre, -megosztásra, és elősegítette különböző szakmai környezetek megismerését, árnyalta azt a képet, amelyet a résztvevők saját iskolájukról alkottak. A műhelyek szervesen kapcsolódtak a reflektív naplók elkészítéséhez. A műhelyeken plenáris és kooperatív munkaformákkal támogatott kis csoportos munkában osztották meg tapasztalataikat a résztvevők, reflexiók hangzottak el az előző időszak produktumaira, illetve segítséget kaptak a minősítő vizsgára való felkészülés következő szakaszának tevékenységeihez is. A pedagógusok szívesen találkoztak egymással, tágult szakmai horizontjuk. A műhelyek hozzájárultak a mentorok és a gyakornokok kollegiális viszonyának erősítéséhez, a kölcsönösség bizonyos szintjének megteremtéséhez és elfogadásához. A személyes együttműködés feltételezett és megerősített hatásai:

- *A pedagógusok elképzeléseinek, gyakorlatának, tapasztalatainak, kétségeiknek a megismerése jó alapul szolgál a továbblépéshez, a tervezéshez;*
- *a kétkörös tanulás (a saját nézetek megkérdőjelezése, vizsgálata, alakítása), a pedagógus saját gyakorlatának felülvizsgálata támogatást igénylő folyamat, ennek alkalmazása lehetővé teszi a tartós változás elérését;*
- *a reflektív gyakorlat folyamatát (az önreflexiót – mint a szakmai fejlődés hajtóerejét) a reflektív naplók mellett a tutori visszajelzések is támogatják;*
- *a kritikus barát módszer a mentori gyakorlat elmélyülését, a gyakornok szakmai fejlődését szolgálja. Ennek gyakorlati alkalmazásában például szolgáltak a tutorok személyre szabott visszajelzései. A tapasztalati tanulás ebben a formában is támogatta a mentori kompetenciák fejlődését.*

A saját élmény feltárására és a jó gyakorlatok elmélyítésére, beépülésére alkalmazott módszerek a következők voltak:

- *személyes és online, interaktív előadás, chatszoba*
- *megbeszélés online és személyesen,*
- *kooperatív csoportmunka a műhelyfoglalkozásokon,*
- *éves fejlődési terv készítése,*
- *óra/foglalkozás-tervezés és megfigyelés,*
- *saját óra/foglalkozás tartása, elemzése,*

- *hospitálás egymás tanóráin, a gyakornokok egymás óráit is meglátogathatják*
- *óra/foglalkozás-elemzés élőben, alkalmazó gyakorlás*
- *reflektív módszerek élőszóban,*
- *reflektív napló készítése, önreflexió,*
- *írásos elemzés készítése a gyakorlati feladatokról,*
- *portfólió-készítés és -elemzés,*
- *szakirodalom-feldolgozás,*
- *probléma-feldolgozás és -megoldás online.*

Az interjúalanyok közül többen kiemelték a jelenléti műhelyek személyes, közvetlen jellegét. Úgy ítélték meg, hogy a műhelyeken kapott információ, útmutatás elősegítette munkájuk hatékonyságát, és kiemelték, hogy a tanult módszerek alkalmazása hozzájárult szakmai fejlődésükhöz:

*„Szükséges a személyes találkozás, a kontaktus, mert vannak olyan dolgok, amiket az ember akkor, ott gondol, esetleg lát, hall vagy szeretne róla tudomást szerezni, szeretne megkérdezni.”* (mentor)

*„Nekem az első az nagyon hasznos volt, mert pl. az első műhelymunkán, amikor különböző részeket feldolgoztunk csoportmunkában, amiket ott játszottunk, azokat én alkalmazom a napköziben.”* (gyakornok)

*„A legutóbbi az nagyon jó volt... pont jókor jött ez a segítség, jókor beszéltük át a szempontokat.”* (mentor)

A webináriumokról az interjúalanyok általában pozitívan nyilatkoztak, örültek, hogy nem kellett utazni, időt és pénzt takaríthattak meg ezzel a módszerrel. A két alkalommal megtartott webinárium (virtuális osztálytermi foglalkozás) vezetői a tutorok voltak, akik különböző aktuális, szakmai témák felvezetése után irányították a felületre bejelentkezett mentorok és gyakornok eszmecseréjét, megválaszolták a felvetődő kérdéseket. A módszer újszerűsége – a technikai követelmények teljesítésén túl – igen vonzó volt. A 2. alkalomra az elsónél többen akartak, és a technikai akadályokat leküzdve be is tudtak kapcsolódni.

Az interjúalanyok szakmai fejlődésének egyik kiemelkedő mozzanata a portfólióra való felkészülés tudatos és strukturált folyamata volt:

*„Az alapidokumentumokat mindenkinek föl kell tölteni. A választhatók közé én szeretnék hospitálási naplót föltölteni, mert szerintem az jó, és valószínűleg egy tematikus terv is lesz.”* (gyakornok).

#### **4.2.5 A csoportok és a csoportokban végzett tevékenységek**

A kétnapos felkészítés csoportjainak vezetői az év folyamán tutorként működtek tovább. A személyes kapcsolatba került résztvevők csoportja vált a pilotév állandó munkacsoportjává. A csoportok kialakítására intézménytípusok szerint, megközelítőleg azonos létszámmal került sor, a Moodle felületen önálló csoportfórummal rendelkeztek, ami erősítette csoportidentitásukat:



1. középiskolai tanárok csoportja (8 mentor + 17 gyakornok),
2. általános iskolai tanárok csoportja (8 mentor + 14 gyakornok),
3. tanítók és óvodapedagógusok csoportja (6 mentor + 15 gyakornok)

A résztvevők egyéb állandó és témák szerint szerveződő csoportokat is alkothattak. A Moodle felület Hírfóruma például minden résztvevőnek szólt, közös, csak nekik szóló fórum is szolgálta mind a gyakornokok, mind a mentorok kommunikációját. A mentorok például a befejező időszakban a vizsgáztatás tapasztalatairól osztottak meg egymással információkat, a gyakornokok a portfólió készítéséről, készültségi fokáról, a vizsgák tapasztalatairól kommunikáltak élénken. Egyéni levelezésre is mód nyílt. A tutorok a csoportjukba tartozó mentorokkal minden aktuálisan felmerülő kérdéstről szót válthattak, de a benyújtandó dokumentumokra való visszajelzés volt a legfontosabb. Személyre szóló üzenetben részletes visszajelzést kaptak ezekre.

A program filozófiája szerint a tutorok a mentorokat készítették fel a gyakornokok támogatására, tehát a gyakornokok munkáiról is a mentoraik kaptak visszajelzést. Személyközpontú, kritikusbarát-módszerrel megfogalmazott üzenetekben kaptak módosítási javaslatokat vagy válaszokat kérdéseikre. A mentorok visszajelzései szerint a tutori tevékenység nagyban támogatta mentori fejlődésüket.

A szakmai fejlődés támogatását, egyes pedagógiai helyzetek megvitatását szolgálták a tematikus fórumok, ahol a tutorok ösztönözték a kommunikációt:

- *„Helyzet van!” – a tanórakezdekések problémájáról;*
- *„Portfólió – Hogy álltok ti?” – a portfóliók készültségi fokának bemutatásáról;*
- *„Mit javasolsz? Küldj egy diát!” – a mentorok javaslatai a gyakornokok számára hatásos és eredményes vizsgaelőadás megtartásához.*

#### **4.2.6 A tutorok szerepe és feladatai**

A programban a tutori szerepet az OFI három munkatársa látta el. A jelenléti alkalmak között fő feladatuk a három csoport naprakész tájékoztatása, a tervekre és a reflektív naplókra adott személyre szóló visszajelzés és a mentorokkal való kommunikáció volt. A tutorok személyében testesült meg a pilotprogram szakmai képviselője, valamint kommunikációs és mintaadó szerepük is volt a mentori munka fejlesztésében. A kommunikáció zömmel aszinkron módon zajlott. A sürgős kérdésekre egy-két napon belül választ kaptak a kérdezők, személyre szabott tartalmi visszajelzéssel pedig egy-két héten belül szolgáltak a tutorok.

A tutorok feladata volt az online szakmai kommunikáció stimulálása is. Moderátori szerepet töltöttek be a fórumokon folyó aszinkron és a chatszobában zajló szinkron kommunikáció során, de nem szűrték, nem késleltették a hozzászólásokat. A tutori hozzászólások jellemzője a személyközpontú, non-direktív kommunikáció, a kritikusbarát-módszer, indirekt módon mintát nyújtva a résztvevőknek.

A tutorok tartották mozgásban a programot, ők vezették be és kérték számon az aktuális tevékenységeket, feladatokat, ők ellenőrizték, javították, véleményezték a beadott munkákat, ők vezették a webináriumokat és a jelenléti műhelyeket is. A tutori tevékenység időigényes feladatnak bizonyult, és gyakran nagy mennyiségű dokumentum feldolgozását kívánta meg.



Végül a tutorok feladata volt a pilotprogram dokumentálása: a résztvevőkkel zajló kommunikáció rögzítése, tervek és a reflektív naplók elemzése, négy alkalommal beszámolók készítése a beadott feladatok ütemében, valamint a zárótanulmány összeállítása, az ajánlások megfogalmazása.

## 5. A program megvalósítása – a célok teljesülése

Ez a fejezet a pályakezdők személyes és szakmai fejlődésének támogatását, a fejlődés irányait és a reflektív pedagógussá válás folyamatát mutatja be. Szól a szakmai közösségekbe való integráció alakulásáról, elemezi a minősítővizsga eredményeit és a gyakornokok további terveit, valamint különböző szempontok szerint ismerteti a pilotprogram hatását a mentori kompetenciák fejlődésére.

A pályára állás és a pályán maradás szakmai feltételrendszerének megteremtése érdekében a program tíz hónapon keresztül nyújtott a gyakornokok számára mentori támogatást. Megteremtette és erősítette a kollaboratív tanulás feltételeit erős kapcsolatok kialakításával, egyéni és közös célok kitűzésével és megvalósításával, egyéni és közös tevékenységek tervezésével és megvalósításával, a közös értelmezések kialakulásának támogatásával, közös tudás létrehozásával jelenléti műhelyeken és online tanulási környezetben (Moodle). A program során szakmai együttműködések alakultak ki, vagy már meglévők erősödtek, megvalósult a résztvevők tanulása hálózatban.

### 5.1 A pedagógiai tervező munka – fejlesztendő kompetenciák, fejlesztési területek

#### 5.1.1 A pedagógus szakmai fejlődési terv és a mentori terv

A program megvalósítása a kétnapos felkészítés után a pedagógusok tervező munkájával indult. A PSZFT<sup>7</sup> kidolgozásának célja a gyakornokok szakmai fejlődési céljainak, irányainak kompetenciaterületekkel és indikátorokkal támogatott meghatározása volt az adott tanévre, illetve a minősítővizsgáig tartó időszakban. Ehhez illeszkedően készült a mentori terv<sup>8</sup> is.

A PSZFT az egész program során vezérfonalként szolgált a gyakornok fejlődési céljainak megvalósításához. E dokumentum egyrészt a szakmai célok tudatos meghatározását, a célok személyre szabott kijelölését szolgálja, másrészt az önreflexió fejlesztésének eszköze. Lehetőséget nyújt a fejlődés folyamatos ellenőrzésére, a célok és az elérésükhöz vezető módszerek újragondolására. Az egész tanéven át tartó elemző visszatekintések és az azokra adott tutori reflexiók a folyamatos szakmai fejlődést szolgálták.

A tervező sablonnal való munka nemcsak a tanulók fejlesztésében támogatta a szakmai személyiségről való gondolkodást, hanem – ezzel szoros összefüggésben – segítette a saját szakmai célokról, fejlődési területekről való céltudatos gondolkodást is. A sablont követve rövid-, közép- és hosszú távú szakmai célokat jelölhettek meg a gyakornokok saját maguk számára a minősítővizsgára való felkészülés szükségleteivel összhangban. Minden célhoz sikerkritériumokat rendelhettek, olyan pedagógiai jelenségeket, elemeket, mutatókat, amelyek segítségével megítélhetőnek tartották a célok teljesülését.

Céljaikhoz hozzárendelték a fejlesztendő kompetenciaterületeket és a megfelelő indikátorokat is. Az irányok kijelölésével a már meghatározott célokat fontossági sorrendbe állíthatták.

<sup>7</sup> Ezt a sablont a 2. sz. melléklet tartalmazza.

<sup>8</sup> Ezt a sablont a 3. sz. melléklet tartalmazza.

Így kijelölhették azokat a területeket, amelyeken haladéktalanul dolgozni kezdhettek akkor is, ha azok teljesülését csak hosszú távon várták. A megfogalmazott célokhoz konkrét tevékenységeket és feladatokat társítottak egyéni, intézményi és intézményen kívüli szinten.

#### *5.1.1.1 A Pedagógus szakmai fejlődési terv készítésének tapasztalatai*

A PSZFT készítése a kétnapos felkészítés során kezdődött mentori és tutori támogatás mellett. E tervek kidolgozása jelentette a legnagyobb nehézséget gyakornokoknak és mentoroknak egyaránt. Kis csoportos munkában, mentoraikkal kezdték el a tervező munkát, majd egy hónappal később, decemberben töltötték fel a Moodle felületre fejlődési tervük első változatát. Ezeket és a megvalósulásuk segítésére készült mentori terveket tutori javaslatra legalább egy, legfeljebb négy alkalommal dolgozták át.

A gyakornokok is úgy emlékeznek erre a munkára, mint a leginkább újszerű gondolkodást igénylő tevékenységre. A terv elkészítésében éppen újszerűsége bizonyult nehéznek, a saját szakmai személyiségről való gondolkodás, a szakmai fejlődés céljainak végiggondolása, tudatos megtervezése időben és különböző kritériumok szerint is. A szakmai személyiség gondozása, fejlődési lehetőségeinek végiggondolása szokatlan feladatnak tűnt nemcsak a gyakornokok, hanem a mentorok számára is, ugyanis mind a gyakornokok, mind a mentorok gyakorlatából is hiányzott eddig ez a tevékenység. Így a mentor-gyakornok kapcsolat alakulásának egyik fontos állomása volt a tervek elkészítése, A közös szakmai tevékenység a tervek elkészítésével kezdődött, a képzésen nyújtott, biztonságot adó tutori támogatás mellett. A gyakornoki fejlődési tervvel párhuzamosan, ahhoz szorosan kapcsolódva készültek a mentori tervek is, amelyek segítségével a mentorok határozhatták meg azokat a célokat és tevékenységeket, amelyekkel a gyakornokokat támogatni akarták saját terveik megvalósításában.

A dokumentumok tutori elemzése rávilágított, hogy a gyakornokok bizonytalanok voltak a célok megjelölésében, a sikerkritériumok meghatározásában, a fejlődési irányok kijelölésében. A PSZFT-ben céljaikat saját szavaikkal kellett megfogalmazniuk, és ehhez rendelték hozzá a kompetenciaterületeket és az indikátorokat. A tervező munkában támogatták őket a konzultációk alkalmával a mentoraik is. Ugyanakkor a célok sok esetben nagyon általános megfogalmazásban szerepeltek (pl. az alapidokumentumok ismerete, sikeres vizsga, a pályán maradás), több alkalommal a csak követelményekre vonatkoztak, vagy a gyakornokok az indikátorlistából, mechanikusan vettek át célmeghatározásokat. A középiskolai tanárok esetében előfordult, hogy a célok között az elfogadó légkört és az egyéni igényekre érzékeny differenciálást jelölték meg. Ugyanakkor a reflektív naplókban ennek ellentmondó gyakorlatról számoltak be. A vágyak és a realitás ellentmondásosságát a kapcsolatnak ezen a kezdeti fokán még nem sikerült tisztázni. Többben az eszközöket, a megvalósítás módját tekintették célnak, vagy magát a tevékenységet jelölték meg célként. Célként jelölték meg különböző képzések elvégzését is, holott ezek inkább eszközök valamely cél eléréséhez. A sikerkritériumok tekintetében gyakran új célt fogalmaztak meg a megjelölt célok sikerkritériumai helyett, nem mindenki értette, hogy a folyamat előtti vagy utáni történésekként értelmezze a sikerkritériumokat. Szükséges volt a sikerkritérium fogalmának ismételt tisztázása, példákkal való megismertetése a tervek véglegesítéséhez.

A kompetenciaterületek meghatározásakor a gyakornokok minden esetben a rövid-, közép- és hosszú távú célokhoz rendeltek hozzá kompetenciaterületeket, így három különböző időtávon elérendő kompetenciák megfogalmazásával dolgozhattak. A gyakornokok általában nem az indikátorokat, hanem az egyes globális kompetenciákat jelölték meg: nem bontották kisebb elemekre a kompetenciaterületeket, csak egy területre koncentráltak, valamint nem az összes területről fogalmaztak meg indikátorokat. Módosításkor a legtöbb esetben ezeket tovább finomították, pontosították. A szaktárgyakhoz rendelhető célok esetében nem az első kompetenciaterületről terveztek fejlesztendő célokat, azaz nem szaktárgyi célokat választottak. A legnehezebb feladatnak az irányok kijelölése bizonyult: a gyakornokok nehezen állították a céljaikat fontossági sorrendbe.

A gyakornokokkal készített interjúk a gyakornokok tervező munkájába, az arról való vélekedéseikbe, tapasztalataikba is bepillantást engednek. A részlet az utólagos visszatekintés kissé átértékelő, ugyanakkor a tervezés fontosságát belátó értelmezést mutat be:

*„A PSZFT az nagyon jó volt, mert célokat kellett meghatározni, és ahhoz az embernek tartania kell magát, amire az ember néha ránéz és rájön, hogy még ezt is kéne, még azt is kéne. Szóval nem az, hogy elveszek a napi céljaimban és a napi teendőimben, hanem vannak hosszú távú célok is.”*

A programhoz tartozó tervező munkát többen kivételes és hasznos folyamatként élték meg, utalva itt ennek a jövőbeli kamatoztatására is:

*„Olyan segítséget is kapunk, amire nem is gondolnánk, ha nem lennénk a programban. Értem ez alatt a mérföldkövek kijelölését az egyes műhelyek vagy egyes találkozások alkalmával.”*

A program során végzett tervező munka több interjúalany véleménye szerint segítette a tudatosabb munkavégzést is:

*„Ebbe a programba, ahogy bekerültünk akkor nyilván jóval többet találkoztunk, beszélgettünk, elindult az egész, és ezekkel a feladatokkal... átgondoltabb lett, egy ilyen szakmai felfutás indult el. Azóta, amióta ebben a programban vagyunk, azóta sokkal tudatosabb az egész munkám.”*

Több gyakornok hangsúlyozta a vele készült interjúban, hogy a PSZFT elkészítése kihívás elé állította, hiszen nem volt egyszerű feladat a szakmai célok meghatározása és a megfelelő kompetenciaterületek hozzárendelése. Ugyanakkor a gyakorlatban tapasztalt beválás segítette a feladat utólagos átértelmezését is:

*„Amikor elkezdtek ezt megvalósítani vagy átgondolni, hogy akkor mit kellene, milyen terveket, meg a kompetenciák és indikátorok alapján, nagyon érdekes volt. Mondjuk nekem elsősre, amikor elkezdtem olvasni, akkor az volt, hogy ebben is rossz vagyok, abban is. Úristen, akkor nem is tudok tanítani? (nevetgélés). Aztán rájöttem, hogy annyira nem vészes, szerintem ennek volt a legtöbb értelme az egészben.”*

#### 5.1.1.2 A tutori visszajelzések fogadtatása

A gyakornokok, illetve a mentorok arról is beszámoltak, hogy hogyan terveztek, és hogy hogyan élték meg az újratevezést. A visszajelzések szerint a mentorok valóban újra leültek a

gyakornokokkal a terveket átgondolni, átdolgozni. Ezt a folyamatot a mentorok jegyzőkönyveikben is rögzítették. A mentorok jegyzőkönyvei ugyanakkor gyakran tartalmaztak reflektív elemeket is. A két műfaj: a jegyzőkönyv és a reflektív szöveg világos elkülönítése valószínűleg csak egy hosszabb fejlődési folyamat eredménye lehet. A mentorok reflektáltak a gyakornokok tervező munkájára és a közösen végzett munkára is. Visszajelzéseket kaptunk arra is, hogy hogyan érintette a résztvevőket az, hogy újra kellett gondolniuk fejlesztési tervüket. Nem tartották zavarónak, hogy újra leüljenek a mentorrallal, és átgondolják a folyamatot. Nagyon erős együttműködési hajlandóságot mutattak a mentorok és a gyakornokok is. A résztvevők többsége elfogadta a tutoroktól a változtatás kérését, és még a harmadik átdolgozásnál is előfordult, hogy a Moodle felületre való feltöltés mellett valaki külön levélben is jelezte, hogy elkészült a munkájával. A program értékes elemének bizonyult a mentorok és a gyakornokok számára is, hogy mindenre kiterjedő, alapos elemzést kaptak a tutoroktól.

A koncepció szerint a gyakornokokkal a tutorok közvetlenül csak a terveik elfogadásakor kommunikáltak, a szakmai párbeszédet folytatását a mentoroknak engedték át, azért, hogy ezzel is fejlesszék a mentori kompetenciákat. Ugyanakkor a megvalósítás körülményeit, módjait érintő praktikus közléseken kívül a pilotprogramnak ebben a szakaszában a résztvevők között – a Moodle felületen biztosított fórumok felhasználásával - még nem indult be szakmai kommunikáció.

### 5.1.2 A mentori tervek

A mentorok céljainak meghatározásakor nem volt minden mentorszámára világos, hogy ezeknek a gyakornok céljaihoz kell kapcsolódniuk. A gyakornokok céljait többen csak áttemelték a maguk mentori tervébe: nem E/3. személyben írtak a gyakornok céljairól, hanem E/1-ben másolták át azokat. A sikerkritériumok esetében nem volt ilyen probléma.

Nehezen fogalmazták meg a mentorok, hogy milyen módon tudják támogatni a gyakornokokat személyes, szakmai és intézményi szinten, sokan áttemelték a gyakornok erre vonatkozó terveit, nem a saját, a támogatást célzó terveiket fogalmazták meg. Az elért eredmények meghatározása nem okozott gondot. Előfordult, az is, hogy a gyakornok terveiben megfogalmazott változtatásokat, módosításokat a mentor nem vezette át a mentori tervbe. Összegezve az állapítható meg, hogy bár a mentoroknak a gyakornokok terveikhez igazodó mentori terveket kellett kidolgozniuk, nem minden esetben sikerült az a fogalmi váltás, amely értelmében ezeket a terveket a gyakornokok terveit követve, de önmagukra vonatkoztatva szükséges elkészíteniük,

### 5.1.3 A rövidtávú célok megvalósulása, 2014. január

A rövidtávú célok, hangsúlyok megjelölése eltérő az intézményfokozatok és az intézménytípusok szerint. A fiatalabb korosztály esetében a minősítővizsgálathoz rendelhető célok mellett a gyermeki személyiség megismerése, az együttműködés fejlesztése és a változatos nevelési módszerek kaptak hangsúlyt. A középiskolai tanárok a differenciálás, az értékelés, a beilleszkedés és a munkakapcsolatok fejlesztését jelölték meg fontosabb célként. A középiskolában jelenik meg hangsúlyosabban a fegyelmezési problémák kezelésének igénye is.

Az első gyakornoki reflexiók januárban, tehát röviddel a célok megfogalmazása után kerültek be a reflektív naplókba. Az alábbiakban néhány jellemzően érintett területről emeltünk ki reflexiókat óvodapedagógusoktól, tanítóktól, tanároktól a rövidtávú célokkal kapcsolatban.

A rövidtávú célok tervezésével kapcsolatban a résztvevő gyakornokok úgy érezték, zömmel sikerült azokat megvalósítaniuk:

*„Összességében úgy érzem, optimálisan terveztünk. A kitűzött célokat január végére teljesíteni tudom.”*

Kitértek arra is, hogy a célok elérését egy megkezdett folyamatnak tekintik, amely a folyamatos szakmai fejlődés gondolatának csíráira is utal:

*„Rövid távú céljaim megvalósulását tehát nem tekintem véglegesnek és lezártnak, hiszen folyamatos fejlesztést igényelnek, mindazonáltal örülök, hogy az eddigiekben ekkora előrelépés látható.”*

A gyakornoki önreflexiók a gyakornoki reflektív naplók alapján a kételkedést, a folyamatos újratervezés igényét, a mentori támogatás szükségességét, illetve a szakmai próbálkozásokat és ezek önértékelésre tett hatását fogalmazzák meg:

*„Bevallom, hogy néha még megkérdőjelezem azt, hogy jól csinálom-e, a mentorom szerint igen, de mindig mondogatja, hogy több írásbeli munkát vár el tőlem, és nagyobb tudatosságot.”*

*„Összességében úgy látom, hogy a rövidtávú szakmai tervben leírtak megvalósultak, csak néhány célon kell dolgoznom, hogy azokat is sikerre vigyem.”*

A középiskolai gyakornokok reflexiói alapvetően a sikereikről szólnak: a differenciálás elvének alkalmazása egyre hatékonyabbá vált, a beilleszkedés, szocializáció, a munkakapcsolat, a tanulók motiválása fejlődött, a módszerek, munkaformák alkalmazása területén megjelent a változatosság igénye, tudatosabbá vált a tervező munka is. A pozitív változások a tanulói visszajelzésekben és a pedagógus egyéni fejlődésére tett reflexióikban is megjelennek.

*„Számomra a legnagyobb sikert az jelenti, amikor egy diáktól kapok pozitív visszajelzést a munkámmal kapcsolatban. Az egyik eset, amikor egy tanuló mesélte, hogy az egyik órán „véletlenül” megjegyezte, az egyéni vállalkozóvá válás feltételeit. Amikor az ismerőseivel találkozott, szóba került ez a téma, akkor fel tudta sorolni, és ámulattal figyelték, hogy tudja. Ezt elmesélte a következő órán, ami jól mutatta a többi diák számára is, hogy hogyan kapcsolódik össze az iskola a való élettel, hogyan hasznosítható az itt elsajátított tudás a későbbiekben.”*

*"A szakiskolában a 9-es diákjaimnál problémát jelent, hogy óra végén felszedjék a szünetben eldobált szemetet, és feltegyék a széket a padra a takarításhoz. Az elmúlt félévben bevezettem, hogy az óra első pár percében mindenki kidobja a szemetet a padjából, ugyanis csak azok számára adok lehetőséget az órai munka pozitív értékelésére, aki tisztán tartja a környezetét. A folyamat lassan kezd automatikus lenni, és a diákok már maguktól szedik össze a szemetet. Úgy látom, hogy pozitív értékelés és a következetesség meghozta a gyümölcsét."*

*"A folyamatos reflektálás (óra közben is) kifejezetten fontos, és erre a jelenlegi TÁMOP tanfolyam „tanított meg”, és tulajdonképpen ez a fejlődés egyik alappillére."*

*„A hallássérült tanulókkal sikerült nagyon jó viszonyt kialakítani, ennek valószínűleg az is az oka, hogy igyekszem mindenkinben a legjobbat meglátni, és mindenkiből a legjobbat kihozni."*

*"Kezdetben nehezen ment, volt, hogy a tanulók képességeit felülbecsültem, és például az alapsor betűit nem gyakoroltattam velük eleget, ami az első számonkérés során napvilágra is került. De most, hogy már ismerem őket és több időt töltöttünk együtt, látom mire képesek, már tudom tartani az óratervet."*

A tapasztalatok szerint, a gyakornokoknak fejlődniük kell például a visszajelzések adásában, egyelőre ugyanis túlságosan leköti figyelmüket az óra/foglalkozás szakszerű megtartása.. Vagyis úgy tűnik, hogy a gyakornok elsősorban még saját magára, saját működésére koncentrált, egyelőre nem jellemzők rá a gyakorlott tanár szemléletmódja, gyakorlata, amellyel már a külvilágból érkező információkat is hatékonyan tudja beépíteni.

#### **5.1.4 A középtávú célok megvalósulása, 2014. április**

A reflektív naplók tanúsága szerint a gyakornokok a pedagógiai értékelés, illetve a tanulói önértékelés fejlesztése, a differenciálás területein fejlődtek. Megállapítható belőlük a felzárkóztatás sikere, illetve a gyakornokok által szervezett délutáni foglalkozások népszerűsége. A változatos módszerek, munkaformák alkalmazása, ezek alkalmazásának igénye is jellemzővé vált a gyakornokok tevékenységében. Tudatos pedagógiai törekvések tapasztalhatók, előfordul például az egymás tanítása és a kooperatív technikák alkalmazása is. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy nem minden bemutatott csoportmunka kooperatív is egyben, a meghatározás, a módszer megnevezése néhány esetben nem takar valódi kooperatív tevékenységet. Ezek visszajelzése a tutori megjegyzésekben megtörtént.

Érzékelhetők az IKT-eszközök hatékony használatára, az önálló kutatás tanulói igényének kialakítására tett törekvések. A gyakornokok Facebook-csoportokat hoztak létre, többen használtak digitális táblát, illetve néhány alkalommal megjelent az okostelefon is az oktatásban.

A konfliktusok hatékony kezelése, az órai fegyelem megtartása terén is történt előrelépés az eltelt időszakban: az utólagos kezelés helyett a megelőzés igénye, megelőző technikák alkalmazása látható. Jellemző a pedagógiai munka tudatosabb tervezése és elemzése, a diákok igényeihez és a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás. Nőtt a szakmai tudatosság, kevesebb az improvizálás a foglalkozásokon, a tanórákon. A fejlődésnek ezeket a jeleit a mentorok is kiemelték, és örömmel nyugtázták reflektív naplóikban.

Néhányan továbbképzéseken vettek részt, kerületi, városi munkaközösségi tevékenységekhez csatlakoztak. Ezek a mozzanatok egyrészt személyes ambíciókból, a továbblépés igényéből táplálkoznak, másrészt a fejlődési szükségleteknek való megfelelést szolgálták.

Megjelentek az önismerettel, személyes fejlődéssel kapcsolatos célok, ezek a szakmai személyiség feltérképezésének igénye felé mutattak. Az osztálytermi gyakorlatban és az óvodai csoportok munkájában fejlődés tapasztalható a szabályrendszer közös kialakítása és mű-

ködtetése területén, következetesebb és önfegyelemre épülő betartásában, valamint a betartás következetességében. Ez utóbbi különösen fontosnak bizonyult az óvodapedagógusok esetében.

A fegyelmezés a középiskolai tanárok állandó problémája. A szabályalkotás és a szabályok betartása azonban – a reflektív naplók alapján –, nem elsősorban demokratikus működésen keresztül valósul meg, hanem inkább a tanárok szabályainak elfogadását, elfogadtatását jelenti. Előfordult az is, hogy a mentor arra hívta fel a gyakornok figyelmét, hogy működése túlságosan is demokratikus, nagyobb távolságot kellene tartania a diákoktól.

A tavaszi időszakban a mentor-gyakornok kapcsolat elemzése alkalmával a következő pozitívumokat emelték ki a résztvevők. Általában harmonikus együttműködés, bizalommal teli kapcsolat jellemezte a közös munkát. Nyílt, hatékony kommunikáció, illetve kölcsönös bizalom, partneri viszony volt tapasztalható. A mentorokat „kritikus barátok” tartották a gyakornokok, a mentorok értékelték a gyakornok önállósodását. Értő figyelem, személyes támogatás jellemezte viszonyukat. A mentorok kiemelték a pozitív változásokat: a realisabb önértékelést, az önbizalom növekedését. Jellemző volt a megoldások közös keresése, a tippek/tanácsok adása helyett az építő jellegű szakmai vita, kölcsönös tanulás. Néhol csak lassan bontakozott ki a problémamentes, eredményes viszony. Egy-két esetben a viszony megromlását tapasztalták.

A mentorok is motiváltabbá, elhivatottabbá váltak az eltelt időszakban, volt olyan kolléga, aki tudása elmélyítése érdekében elhatározta, hogy elvégzi a mentortanár szakirányú továbbképzési szakot, és már jelentkezett is a képzésre. Jellemző az a tudatos elhatározás, amely szerint szándékosan nem erőltették a mentorok, hogy a tanácsaikat a gyakornokok elfogadják, hagyták, hogy – támogatás mellett – a saját útjukat járják. Ebben az időszakban egyre világosabbá vált, hogy az elkötelezettséget, a hivatástudat erősödését is támogatja a mentor-gyakornok kapcsolat. Megerősödött a mentor mintaadásának jelentősége. Mentori javaslatra mentorral közös részvétel is tapasztalható volt az intézményi programokban, amely segítette a mentort a gyakornok egyéni, egyedi kompetenciáinak jobb megismerésében, és fejlesztette kapcsolatukat, valamint az intézményi integrációt is..

Kevés komoly szakmai hiányosságról vagy szakmai személyiséggel kapcsolatos problémáról számoltak be a résztvevők ebben az időszakban, arra sem volt kirívó példa, hogy a gyakornok hozzáállását, teljesítményét a mentor ne értékelte volna megfelelőnek. A legtöbb helyen objektív akadályai voltak a folyamatos és rendszeres mentor-gyakornok együttműködésnek, különösen a tanév utolsó negyedében, közvetlenül az érettségi előtt. Ekkor – főképp a középiskolákban – kevesebb idő jutott a konzultációra (év végi teendők, magas óraszám, érettségi vizsgára való felkészítés, érettségizetésre készülés, vizsgák stb.). Ugyanakkor a megbeszélések hatékonyabbá váltak, és a gyakornok tudatosan reflektáltak a mentorról való „leválás” jelenségére a reflektív naplóikban. Jól érzékelhetővé vált, hogy úgy érzik, szakmailag, szakmai személyiségükben egyre inkább önállósulnak.

Az együttműködés során időnként kialakultak a hozzáállással kapcsolatos konfliktusok is. Reflektív naplóikban ezeket is megosztották a tutorokkal a résztvevők. Világosan és őszintén írták le azokat a konfliktusokat, nézet- és felfogásbeli különbségeket, amelyek közöttük ese-



tenként kialakultak. Néha problémát jelentett az is, hogy a mentor más szakos volt, mint a gyakornok, de ez inkább csak kezdetben, és nem minden esetben okozott gondot. Előfordult, hogy a részt vevő mentor egy másik, a gyakornokkal azonos szakos kollégával proaktívan megoldotta a szakos támogatást. Erre azonban a gyakornokokat támogató rendszer tartósan nem építhet, hiszen csak az egyik mentor munkájának elismerésére van lehetőség, a kvázi-mentoréra nincs, ami a kollégák között feszültséget teremthet.

A gyakornokok szinte kivétel nélkül elismerően nyilatkoztak a mentor-gyakornok kapcsolat alakulásáról, érzelmeiket néhol határozottan kimutatták, kifejezetten barátinak írták le a reflektív naplókban. A mentorok javarészt a gyakornok fejlődését jellemezték a kapcsolat értékelése során, kevésbé érintették a személyes viszony alakulását. Jelzéseik visszafogottabbak, tartózkodóbbak voltak, de a kölcsönösséget mindenütt említették.

### 5.1.5 A hosszú távú célok megvalósulása, 2014. július

A gyakornokok a júliusi feladatbeadás alkalmával a decemberben megfogalmazott, és azóta szem előtt tartott, elérni kívánt hosszú távú céljaikra, ezek megvalósulására is visszajelezték reflektív naplóikban. A tervezés időszakában az egyéni célok megfogalmazásakor a kompetenciák közül a pedagógusok több kompetenciaterület indikátorait is hozzá tudták rendelni egyes céljaikhoz. Így nagyon kreatív, a kompetenciaterületeken átívelő, a pedagógusmesterség komplexitását mutató hosszú távú célokat kijelölő, mégis egyéni indikátorlisták is készültek.

Az óvodapedagógusok, tanítók, tanárok zömmel két célt jelöltek meg hosszú távú célként a program kezdetekor, kevesebben hármat, a legkevesebben egy célt kívántak teljesíteni a tanév végére. Legtöbben a 2. kompetenciaterületet, ezen belül is a differenciálást, a gyermekek, tanulók motiválását, tevékenységük szem előtt tartását és az önreflexiót jelölték meg. Sokszor választották célként a 8. kompetenciaterületet is, a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettséget, ezen belül a rendszeres tájékozódást és a korszerű tudás megszerzését. Harmadik helyen a szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudást fejlesztését jelölték meg hosszú távú célként a gyakornokok.

A legkisebb figyelmet 6. kompetenciaterület kapta, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (a tanulás támogatása érdekében az órákon törekszik a folyamatos visszajelzésre a digitális tananyagok alkalmazásával és a pozitív visszajelzések adásának szándékával, a differenciálással).

A középiskolában tanító gyakornokok közül legtöbben a 3. kompetenciaterületet, a tanulás támogatását jelölték meg hosszú távú céljukként. Ezen belül többen neveztek meg célként a diákok motiválását, érdeklődésük fenntartását, a tanítási tervek rugalmas újragondolását a tanulói szükségletek függvényében. A visszajelzések adása, illetve a tanulást támogató környezet kialakítása is gyakran szerepelt hosszú távú fejlődési célként a fejlődési tervekben. Az IKT-eszközök hatékony használatára szintén hangsúlyt fektettek a gyakornokok.

Reflektív naplóikat mind a gyakornokok, mind a mentorok határidőre, hiánytalanul feltöltötték, a határidő tartásával a program egész ideje alatt nem volt probléma. A gyakornokok minden hosszú távú céljukra egyenként reflektáltak. Ebben a reflektív naplók támogató kérdései is segítettek őket. A gyakornokok szinte minden esetben úgy ítélték meg, hogy jól választották

meg hosszú távú céljaikat, azok elérésén már a tanév folyamán korábban is elkezdtek dolgozni, és vagy már sikeresen elérték őket a tanév végére (a minősítővizsgáig), vagy úgy látják, hogy vannak még feladataik velük kapcsolatban. Ezek a meglátások a belső, önreflektív munkára is jó példák, illetve azt is jelzik, hogy a célok újratervezése sem lehet idegen a pedagógiai munkától, a reflektív magatartástól.

A gyakornokok több alkalommal beszámoltak arról is, hogy a hosszú távú célokban megjelölt tevékenységek sikeressége hogyan változott a tanév megkezdésekor tapasztaltakhoz képest:

*„Az év elején még nehezemre esett osztatlan csoportomban megfelelő szintű differenciált foglalkozások tervezése. A gyermekek pontos megismerése és a hospitálási lehetőségek hasonló összetételű csoportokban lehetővé tették, hogy átgondoltabban végezzem a tervezőmunkámat.”*

A mentorok minden gyakornokuk tervére és annak megvalósulására is reagáltak reflektív naplóikban. A mentori reflektív naplók támogató kérdéssorai ugyanis szempontként jelölték meg a mentor saját tevékenységeinek elemzését, illetve a mentori önértékelést is.

A középiskolai tanárok reflexiói azt mutatják, hogy a program elején reálisan és többnyire tudatosan választották meg a hosszú távú céljaikat. Ugyanakkor ehhez szinte minden gyakornok esetében a PSZFT többszöri átgondolására és átdolgozására volt szükség. A visszatételeikben úgy látják, hogy a feladat újszerűsége miatt nehézségekkel járt ugyan a program kezdetén megírni a PSZFT-t, de az hatékonyan alapozta meg az egész évi, tudatos, a saját szakmai személyiségükre vonatkozó munkájukat. Világosan sikerült strukturálniuk elrendő céljaikat, és megfelelő tevékenységeket rendeltek hozzájuk.

A célok elérésével kapcsolatban kétféle megítélés figyelhető meg. Alapvetően elégedetten tekintettek vissza a gyakornoki év során végzett munkájukra, de a reflektív naplóikban arról is beszámoltak, hogy milyen további feladataik várnak rájuk a jövőben, mi mindenben tartják szükségesnek a további fejlődést.

*„De utólag úgy látom, hogy a kitűzött célokat nem lehet egy év alatt elérni, hanem a célokon belül különböző szintekre lehet csak eljutni ilyen rövid idő alatt.”*

Mindez arra is utal egyúttal, hogy a minősítővizsgát, illetve a pedagógusi kinevezést egy fontos állomásnak tartják a pályájukon, ugyanakkor igény alakult ki bennük a folyamatos szakmai fejlődésre:

*„Jövőbeli célom továbbra is a folyamatos önértékelés, fejlődés, és egyéni földrajzi munkamódszerek kidolgozása, valamint a földrajz és a szakmai (logisztika) képzettségem szélesítése, új közismereti szak elvégzése.”*

A résztvevői visszajelzések a reflektív pedagógus magatartás megjelenését mutatják a szakmai munkában.

## 5.2 A reflektív pedagógiai gyakorlat támogatása

A pilotprogram egyik, talán leghangsúlyosabb szakmai eleme az elemzésben eddig is tetten érhető, tudatosan végzett reflektív tevékenység. Többféle szempontból, többféle szakmai tevékenységre reflektáltak a mentorok és a gyakoronokok. Ezek szerint a saját (pedagógiai vagy a program elemeiben megjelenő) tervező munka megvalósulására, a megvalósuló tevékenységek mellett saját működésükre, fejlődésükre és a mentor-gyakornok kapcsolat alakulására, valamint az együttműködésre vonatkozóan is reflektálniuk kellett, melynek kidolgozását tudatos tervező munka eredményének tekinthetjük. A pilotév során a mentorok és a gyakoronokok négy alkalommal nyújtottak be reflektív naplókat<sup>9</sup>: decemberben, januárban, áprilisban és júliusban.

A pedagógusmesterség egyik kulcsfogalma, a fejlődés hajtóereje a reflexió, ami bizonyítottan fejleszthető. A kezdő pedagógusok gyakran csak a személyüket leginkább érintő részletekkel foglalkoznak, gyakran elvesznek a lényegtelen problémátünetek értékelésében. Egy-egy pedagógiai történés kapcsán pusztán magát a történetet írják le, valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak. Az elemzések szerint gyakori az önfelmentő háritás is. A tapasztalt tanárok problémahelyzetek elemzése során eredményesen használják a tipikus és atipikus kategóriákat, jól ítélik meg a probléma fontos és kevésbé fontos összetevőit, az elemzést általában okkereséssel kezdik<sup>10</sup>.

A reflexivitás fejlesztése érdekében a következő feladatok épültek be a programba:

- *a reflexiós beszélgetések gyakoriságának növelése, összegzések beiktatása;*
- *rendszeres reflexió, ezek alapján a tervek, célok, módszerek szükség szerinti módosítása;*
- *a kollegiális, nem egyirányú kommunikáció lehetőségének megteremtése, melynek keretein belül megtörténik a pedagógusmunka tudatos elemzése, amelyet a reflexiók megfogalmazása jellemez;*
- *a reflexiós gyakorlat fejlesztése óramegbeszélésekkel és reflektív szakmai napló alkalmazásával, akár portfólió formájában.*

A reflektív naplókban a program egyes tartalmi elemeihez kapcsolódó segítő kérdések katalizálták a célzottan végzett reflektív tevékenységet. Ennek az volt a célja, hogy a résztvevők el tudják határolni a különböző okból, különböző céllal végzett reflexiós munkát. A segítő, a gondolkodás irányát támogató kérdések a konkrét esemény leírását, az ezzel kapcsolatos érzések megfogalmazását, a tevékenységek vélt vagy tapasztalt hatását, azok feltételezett okát, következményeit, a sikerek vagy kudarcok számbavételét, esetlegesen a tervek megváltoztatását indukálták..

Az együttműködés vonatkozásában a szakmai személyiség fejlődésére, fejlesztésére koncentrált a reflektív napló. A saját működés elemzésekor az önelemző attitűd fejlesztése érdekében a tapasztalatokra és ezek megítélésére, a fejlődés lehetséges irányaira, a támogatás lehetséges formáira vonatkoztak a megadott szempontok, kérdések.

<sup>9</sup> Ezeket a sablonokat a 4. és az 5. sz. mellékletek tartalmazzák.

<sup>10</sup> Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 1999/4. 3-14.

Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

A mentorok ezen kívül a gyakornokok működésére is reflektáltak a tapasztalatok és a fejlődés irányainak végiggondolásával. A gyakornokokkal készített interjúk is igazolták ezt az elgondolást. A tapasztalatok szerint belátták, hogy lényeges az önmagukra és a működésükre adott folyamatos reflexió, és hogy ennek révén biztosítható a folyamatos szakmai fejlődés. Az interjúalanyok többsége a program egyik legnagyobb szakmai hozadékának tekintette a reflexiós készség fejlődését, és ennek beépülését tevékenységeikbe.

A mentorok és a gyakornokok is hasznosnak találták a programban támogatással megvalósuló reflektív gondolkodás gyakorlatát. Szélesedett és mélyült szakmai önismeretük, tevékenységeik tervezésében és megvalósításában, valamint ezek értékelésében tudatosabbá váltak. Lépéseket tettek a reflektív pedagógussá válás útján, nemcsak a szakmai kérdésekben, hanem a szakmai kapcsolatrendszerük alakítását illetően is. A reflektív gyakorlat megvalósulását támogatta a ttorral folytatott, elsősorban online szakmai kommunikáció is, mely – indirekt módon, a mentorok munkájának stimulálásával – a gyakornokok fejlődését is szolgálta.

Reflektív naplójában több gyakornok is utalt reflektív gyakorlatuk alakulására:

*„Ez a szakmaiság, amiről azt gondolom, hogy elengedhetetlen a jó munkához és rávilágított arra, hogy mennyire fontos, hogy igenis gondolkodni kell a szakmai kérdéseken, rágódni kell, és saját magunkba kell fordulni és meg kell vizsgálni magunkat.”*

*„A foglalkozásaimat mindig belső önreflexió kíséri, melyet aztán megtárgyalok mentoremmel és közvetlen kollégámmal is.”*

*„Az önreflexiós és reflexiós képességem fejlesztése a folyamatos önértékelés által sokat alakult, mégis van még mit csiszolni rajta, nagyon nem könnyű feladat magamról, a munkámról reflektálni, sem szakmailag, sem érzelmileg.”*

Egy középiskolai gyakornok így fogalmazta meg a reflektív gyakorlat és a folyamatos szakmai fejlődés kapcsolatát:

*„Furcsa módon az tűnik fel, hogy ahogyan tudatosan figyeltünk a különböző távlatokra kitűzött célokra, apránként magától összeállt az „állapot”, ahová el szerettünk volna jutni. Szándékosan használom az állapot szót, hiszen a történetnek nincs, és nem is lehet vége egy év után, folytatódnia kell a célok felállításának, a folyamatos reflexióknak a pedagógus pálya befejezéséig.”*

A gyakornokok önállósulási igénye változó volt, ez általában a mentori támogatás jellegével hozható összefüggésbe. Azok a gyakornokok, akik korábban arról számoltak be, hogy a mentorral való kapcsolatuk alapja kimondottan szakmai, a pilotév végére úgy ítélték meg, hogy elékezettnek látják az időt, amikor önállósulniuk kell.

*„A tanév vége felé járva egyre kevesebb segítséget igényeltem mentoromtól, mint az kezdetben történt. Úgy gondolom, hogy a program végére már rendelkezem annyi magabiztossággal és tudással, hogy már önállóan igyekszem megoldani a problémákat.”*

Az önállósulás folyamatában a mentori megerősítés, a gyakornok pályaidentitásának erősítése fontos szempontnak bizonyult, hozzájárult a hivatástudat alakulásához, fejlődéséhez.

Voltak azonban olyan gyakornokok is, akiknek ez a pozitív megerősítés hiányzott a leginkább a mentorral való közös munka során:

*„Igazából talán azt az egyet nem tudtam meg, hogy ő alkalmasnak tart-e a pályára, mert határozottan és nyíltan soha nem beszélt erről.”*

A kérdőívek szerint az óvodapedagógus gyakornokok a saját fejlődésüket elsősorban a kompetenciáikra történő tudatosabb reflexió kialakításában, a tudatosabb szakmai önértékelésben és az informális szakmai diskurzusba való bevonódásban látták.

*„Tudatosabb, részletesebb, előrelátóbb lettem a mentori segítségnek köszönhetően.”*

*„A célok kitűzése és a mentorom, kollégáim támogatása, segítsége nagymértékben elősegítette a fejlődésem. A program nélkül valószínűleg nem itt tartanék.”*

*„Úgy érzem sokat fejlődtem, például több szakirodalmat olvastam a program hatására és sokat beszélgettem a kollégáimmal szakmai kérdésekben.”*

Az iskolában dolgozó gyakornokok esetében – részben a programban részt vevő gyakornokok magasabb számából adódóan – rétegzettebb értékelési szempontok azonosíthatók. A leggyakrabban a módszertani ismeretekhez kapcsolódó fejlődésüket említették. Ez részben a korábban elméletben elsajátított ismeretek, részben a szakmai tevékenységhez kapcsolódóan olvasott szakirodalmakból merített új ismeretek gyakorlati alkalmazását és a szakmai önfejlesztésre való képesség mentori támogatással megvalósuló fejlesztését jelentette.

*„Véleményem szerint módszertanilag sokat fejlődtem az utóbbi évben, hála mentorom és kollégáim segítségének. Volt lehetőségem több módszert és feladatot kipróbálni, a tanulságok levonása pedig mentorom segítségével sokat lendített a munkámon.”*

Az iskolai gyakornokok közül sokan emelték ki azt, hogy a pilotprogram során lehetőségük nyílt a saját szakmai fejlődésükre való folyamatos, irányított reflexió gyakorlására, ezáltal tudatosabbá, hatékonyabbá vált munkájuk, hatékonyabban nyomon tudják követni szakmai fejlődésüket, ideértve azon kompetenciaterületek azonosítását is, amelyek további fejlesztésre szorulnak.

### **5.3 Beilleszkedés a szakmai közösségekbe**

A gyakornokok szakmai integrációjának alakulását több tényező is befolyásolta. Többségük pályaválasztása tudatos volt, ahogy későbbi döntésük is arról, hogy a pedagóguspályán maradnak, és mérlegelik előrelépési lehetőségeket a pedagógus-életpályamodellben. A gyakornokok többsége kiemelte, hogy szereti hivatását, reménykedik pedagógus szakma presztízsének megújulásában, és bízik a munkája értékében. A gyakornokok döntéseit jelentősen konszolidálta a program alatti mentori támogatás is.

Számos iskolai gyakornok számára a pilotprogram egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy a mentor segítségével gyorsan és hatékonyan ismerték meg a befogadó intézményt, a formális és informális szabályokat, elvárásokat is. A mentorral folytatott folyamatos kommunikáció segítette az információáramlást, felgyorsította a formális és az informális szakmai közösségekhez kapcsolódás folyamatát:

*„Jobban megismertem intézményünk pedagógiai programját, beépítettem mindennapi munkámba az alapelveit.”*

A gyakornokok, beszámolóí, reflexiói alapján is elmondható, ami a szakirodalomból már ismert: hogy a szakmai integráció sikeressége nagymértékben függ a munkahelyi légkör és környezet minőségétől<sup>11</sup>. A gyakornokok többsége elégedett volt a választott intézmény szervezeti kultúrájával. A szakiskolában dolgozó gyakornokok nehezebben illeszkedtek be iskolájuk szakmai közösségébe, mivel a munkájuk eredményességét akadályozza a diákok tanulási motivációjának és szociális kompetenciáinak hiánya, a fegyelmezési problémák, melyek a munkahelyváltás kérdését is felvetették:

*„Nálam sosem lesz akkora rend és fegyelem (mint a mentoromnál)... még egy évet adok magamnak, hogy kikísérletezzem ezeket a módszereket. Ha, azt látom, hogy ez abszolút nem megy, vagy nem vagyok rá képes, akkor úgy gondolom, hogy először iskolát váltok, egy olyan iskolába ahol kevesebb a fegyelmezés.”*

*„A szakiskolában nagyon segítőkészek a kollégák, többen is vannak, akiktől rengeteg lehet tanulni, beszélgetünk dolgokról, elmondják a saját véleményüket, meg, hogy hogyan csinálnák, meg az adott szituációban mit lehet tenni, vagy mit javasolnának nekem.”*

### **5.3.1 A mentori támogatás a beilleszkedés folyamatában**

Nemzetközi és magyar kutatások is megerősítik, hogy a pályakezdő pedagógusok intézményi szocializációja, beilleszkedése az iskola szereplői között megy végbe, a kezdő tanár is hat a környezetre, nem csak fordítva<sup>12</sup>. A pályakezdés idején a pedagógusok nagy energiákat fektetnek a magabiztos, pozitív tanári kép kialakításába, amihez szükségük van a mentor kolléga visszajelzéseire, támogatására.

A pilotprogram ideje alatt a mentorok különböző módon, tudatosan segítették a gyakornokok szakmai beilleszkedését. Fontosnak tartották, hogy a gyakornokok aktívan részt vegyenek a tantestület munkájában, lehetőséget adtak különböző programokba való bekapcsolódásukra. Néhány mentor is, konkrét feladatokkal, iskolai programok, versenyek szervezésével bízta meg a gyakornokait. A kollégákkal zajló közös munka pozitív hatással volt a gyakornokok iskolai kapcsolatrendszerének fejlődésére.

*„A gyakornoki év során igyekeztem elsősorban beilleszkedni az iskolába, ezért minden lehetőséget megragadtam, hogy a szakórák megtartása mellett különböző iskolai programokon is szerepet vállaljak, feladatot osszanak rám.”*

A mentori segítség kiterjedt az intézményi élettel való megismertetésre, az iskolavezetéssel és a kollégákkal való kapcsolat egyengetésére, alakítgatására.

<sup>11</sup> Halász Gábor (1981): Az iskolai szervezet légköre. In: Golnhofer Erzsébet (szerk., 2006): Az iskolák belső világa. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda.

<sup>12</sup> Kelchtermans-Ballet, 2002, In: Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés* (3) 79-96.

*„Most azt gondolom, hogy eltelt néhány hónap, és a mentorom is biztosított időt nekem arra, hogy bizonyítsam a szakmai rátermettségemet, és szerencsére tudtam is élni ezzel. Azt gondolom, hogy most már elfogadnak egyenlő, egyenrangú partnernek, kollégának.”*

Voltak olyan mentorok, akik a külső kapcsolatok és szakmai fejlődés egyéb lehetőségeit szem előtt tartva, a gyakoronokaik továbbfejlődési igényeit figyelembe véve támogatták a szakmai továbbképzéseken való részvételt, illetve a külső szakmai kapcsolatok igénybevitelét.

A gyakoronokok szakmai beilleszkedését a mentori támogatás mellett az intézményvezetők is segítették, mivel maguk is fontosnak tartották a tantestületben dolgozó tanárok összefogását, a konstruktív kapcsolatok és a pozitív légkör kialakítását. Mentori és intézményvezetői támogatással a gyakoronoknak szervezett, intézményi keretek között nyílt lehetősége átadni és bemutatni a pilotprogramban szerzett friss tapasztalatokat:

*„Van egy ilyen HDT (Hétfő Délután Találkozunk) nevű kis klub, én abba már be tudtam csatlakozni a tavaly... A nagy előadóban vetítettünk, és ott minden tanár kérdezhetett is. Foglalkozást tartottunk gyakorlatilag...”*

A mentorok reflexiói kitértek arra is, hogy a gyakoronokaik szakmai beilleszkedését azzal is segíteni kívánták, hogy bevonták őket osztálytermen kívüli programokba, versenyek szervezésébe:

*„Igyekeztem segíteni a gyakoronokot, minden lehetőséget kihasználva, hogy bevonjam sok olyan tevékenységbe is, ami nem tartozik szorosan a napközis munkájához.”*

*„Elmondható, hogy gyakoronok kollégám mára teljesen beépült a nevelőközösség életébe, a programban való részvételével, a minősítővizsga letételével elismerést vívott ki kollégái körében.”*

### 5.3.2 A szakmai közösségektől kapott támogatás

A gyakornokok beilleszkedési folyamatát segítette, kapcsolati hálójukat megerősítette a tantestület, a nevelőtestület többi tagjának érdeklődése, igénye gyakornokoktól származó friss információknak és azoknak az újszerű módszereknek a megismerésére, melyeket a felsőoktatási tanulmányaik vagy a pilotprogram során szereztek:

*„Mindig és folyamatosan tájékoztatjuk a kollégákat. Minden továbbképzés után a mentorom elmondja, hogy mi az, ami volt, mi az, amit megtudtunk, az időpontokat... Aztán a folyosón is megállítanak egyesek, hogy jaj, hát mondd már, mit tanultatok, mit kaptatok, és ez szerintem nagyon sokat segített a beilleszkedésemben.”*

Sikeres integrációról számoltak be azok a gyakornokok is, akik nem kaptak megfelelő támogatást a mentoraiktól. Ezek a gyakornokok ugyanis – valószínűleg a program hatására, mentorukat helyettesítendő - szorosabb együttműködést építettek ki a tantestületben dolgozó más kollégákkal, illetve továbbra is ápolták az egyetemi évek alatt kialakult szakmai kapcsolataikat:

*„Én a régi szaktársaimmal tartom elég sűrűn a kapcsolatot, holnap is tartunk egy ilyen szupervíziós délutánt.”*

Volt olyan gyakornok, aki a korábbi mentorával (aki azóta munkahelyet váltott) is tartotta a kapcsolatot, tőle is rendszeresen kért és kapott szakmai tanácsot, segítséget:

*„A pedagógus közösségbe való beilleszkedés gyorsan megtörtént. Két gyakornoktársammal és több tapasztalt pedagógussal, köztük akkori mentorommal is (annak ellenére, hogy ő már jelenleg egy másik intézményben oktat), a mai napig tartó rendszeres szakmai kommunikációt folytatunk.”*

A gyakornokok szakmai közösségekbe való gördülékenyebb beilleszkedését segítette a folyamatos együttműködés a kollégákkal, a kölcsönös tudás- és tapasztalat megosztás. Több intézményben is úgy tekintettek rájuk, mint fontos, aktuálisan lényeges többlet-tudás birtokosaira, akikhez bizalommal fordulhatnak útmutatásért, információért. Az időszerű kérdéseket taglaló szakmai kommunikáció révén jobban megismerték egymást a közösség tagjai, ami szintén jó alapot biztosított az intézménybe való beilleszkedéshez.

### 5.3.3 A pilotprogramban kapott támogatás

A gyakornokok szakmai beilleszkedését az is segítette, hogy már a program kezdetén tudatosították és hosszú távú célként jelölték meg az eredményes szakmai integrációt, és ennek megvalósításán tudatosan fáradoztak is:

*„Amikor a PSZFT-t megalkottuk, akkor ugye átgondoltam, és bele is vettük valamelyik kompetenciánál, hogy bevonni magam az egyéb tevékenységekbe az iskolában, és ez bevált. Számomra az, hogy most már beilleszkedtem a tantestületbe ez végül is ennek köszönhető...”*

A gyakornokok véleménye szerint a programban alkalmazott munkaformák segítették a beilleszkedést. Folyamatosan fejlődő reflexiós és az önreflexiós képességüknek köszönhetően



hatékony szakmai megbeszélések, eszmecserék alakultak ki a mentorok és gyakornok, valamint a kollégák között:

*„A foglalkozásaimat mindig belső önreflexió kíséri, melyet aztán megtárgyalok mentoremmel és a közvetlen kollégáimmal is.”*

Voltak olyan tantestületek, ahol igény mutatkozott az egymástól tanulás lehetőségére, az új módszerek megosztására, amelyeket a gyakornokok az egyetemi tanulmányaik, illetve a pilotprogram során szereztek meg:

*„Sok segítséget kapok a kollégáktól, és az az érdekes, hogy hozzám is jönnek segítséget kérni az idősebb kollégák is, hogy én ezt hogy csinálnám másképpen...”*

A pilotév végére minden gyakornok sikeresen beilleszkedett munkahelye szakmai közösségébe, elfogadta az adott szervezeti kultúrát, illetve azonosultak azzal. A sikeres beilleszkedést az a tény is bizonyítja, hogy több gyakornok munkáját értékelték és elismerték a vezetők, amit a pályakezdekők foglalkoztatásának meghosszabbításával vagy véglegesítésével erősítették meg.

#### **5.4 A mentorálás a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában**

A program alapvetései között szerepelt annak a jól ismert ténynek a figyelembevétele, hogy a felsőoktatásból kikerülő, megfelelő elméleti tudással rendelkező kezdő pedagógus még híján van a kellő szakmai tapasztalatoknak. Az indukciós szakaszban, mely a pedagógus-életpályamodell szerint 2 évig tart, a mentor támogatja a gyakornokot a képzésből a gyakorlatba való átmenetben. Segíti a beilleszkedést a szakmai közösségekbe és az adott iskolába, illetve támogatja a szakmai identitás alakulását, érlelődését<sup>13</sup>. A betanulás időszakában a mentor a pályakezdő szakmai (szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdések), személyes (a tanári identitás alakulása, érzelmi támogatás) és közösségi beilleszkedését (integráció az iskolai, szakmai közösségekbe) támogató tevékenységet is folytat<sup>14</sup>.

A programban minden gyakornok ismerte a mentorát korábban is: vagy már az előző tanévben kollégák voltak, vagy közvetlenül a szeptemberi tanévkezdés után kerültek kapcsolatba egymással. Ugyanakkor a mentorok több mint fele a pilotprogram során végzett először mentori tevékenységet.<sup>15</sup> Korábban csak néhány mentornak volt több gyakornokkal is mentorálási tapasztalata, míg a mentorok egyharmada egy-egy gyakornokkal szerzett tapasztalatot.

A bemeneti kérdőív tanúsága szerint gyakornokok korábban is elégedettek voltak kialakult kapcsolatukkal. A pilotév során ez a kapcsolat vagy nem változott, vagy elmélyült, sőt sokan utaltak arra, hogy szinte már barátsággá alakult. A mentorok szinte kivétel nélkül igyekeztek minden tőlük telhető módon támogatni gyakornokaikat: mind a szakma speciális fogásaiba,

---

<sup>13</sup> Szénásiné Steiner Rita (2010): *Mentorprogramok az Egyesült Államokban*. In: A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése.

Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8 (37), 2010/1. 35 – 55.

<sup>14</sup> Commission Staff Working Document – Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers, Brussels, 2010

<sup>15</sup> A mentori gyakorlat megosztása a programban a 6. sz. mellékletben.

mind az intézmény életébe beavatták őket, és amikor arra rászorultak, érzelmileg is támogatták a gyakornokokat. Kapcsolatukról szinte minden óvodapedagógus, tanító, felső tagozatos tanár pozitívan szólt. A gyakornokok részéről megjelent egyfajta azonosulási szándék, sőt volt, ahol ez már-már túlzott lelkesedést, elfogultságot is jelentett.

A reflektív naplók együttműködésre, illetve a mentori, gyakornoki tervekre, azok sikeres végrehajtására vonatkozó elemei adnak támpontot arra, hogy a mentorálás milyen szerepet tölt be a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában. Egy kivételtől eltekintve, ahol a mentor jelentős kudarcokat is megélt, még a konfliktusokkal, kezdeti ellenállással, bizalmatlansággal tarkított kapcsolat is pozitív fordulatot vett, fokozatosan elmélyülő, kölcsönös bizalom váltotta fel.

A mentorok és a gyakornokok rendszeresen találkoztak egymással, még akkor is, ha nem egy épületben dolgoztak. Ha az épületen belül közel helyezkedtek el a termeik, vagy egymás váltótársai voltak, kapcsolatuk informális keretek között is zajlott. A tanulási folyamat kétirányú, kölcsönös folyamattá vált: míg a mentor a gyakornokot támogatta, azt is elsajátíthatta, hogy mentorként mire figyeljen, hogyan jelezzen vissza. A tudatosan és koncepcionálisan kialakított elképzelés így a gyakornoki kompetenciák fejlődése mellett a mentori kompetenciák fejlődésére is hatott.

A gyakornoki reflexiók alapján elmondható, hogy a mentorról való kapcsolatot az esetek többségében a bizalom, tisztelet, a segítő támogatás és az őszinte odafigyelés jellemezte:

*„Nagy könnyebbség volt mentor segítségével felkészülni a program minden megmérettetésére, habár kollégáim szívesen álltak rendelkezésemre, ha tanácsra volt szükségem. Egy tapasztaltabb mentor azonban, aki erre a feladatra van kijelölve, sőt ő vállalta, minden nap nagy támasza lehet a még sokszor bizonytalan gyakornoknak. Örülök, hogy volt kire támaszkodnom, és őszinte bírálatot, segítséget, biztatást kaphattam.”*

Azoknak a mentoroknak, akik az intézményükben vezetői szerepet töltöttek be, fontos volt, hogy a már ismert és megszokott teendők mellett megismerhették a mentorálással járó szépségeket, kihívásokat:

*„Azt hiszem, sikerült megértenem és megtapasztalnom azt, hogy vezetői mivoltomból kilépve, hogyan tudok legtöbbet tenni azért, hogy egy fiatal pályakezdő kolléga beilleszkedését és a pedagógus pályán való elindítását a legjobban segíthessem.”*

A pályaidentitást és az elhivatottságot erősítette a a mentortól kapott többszöri pozitív visszajelzés:

*„Az egész év során megerősített (mentor) abban, hogy helyem van az óvodapedagógusi pályán, ha kisebb kudarcok értek is, azt főleg a rutin hiánya okozta, nem az alkalmatlanságom.”*

A középiskolai tanárok gyakornokainak többsége arról számolt be, hogy a mentorról való kapcsolatát a kölcsönös bizalom és tisztelet jellemezte. Úgy vélik, hogy a mentor személyisége, munkamorálja és lelkiismeretessége nemcsak a minősítővizsgára való felkészülésben,

de hivatástudatuk erősödésében is komoly szerepet játszott, illetve ösztönző példaként szolgált mások segítésében:

*„Igazából a legtöbb dolgot majd szerintem csak évek múltán fogom meglátni abból, hogy milyen sokat adott nekem ez az év, és viszonzni talán úgy fogom tudni, ha én is aktívan veszek részt majd fiatal kollégák tanári pályán való elindulásában.”*

Kulcsfontosságú szereplőnek tartja a mentort a tanári életpálya alakulásában az egyik olyan gyakornok is, aki egyébként kudarcként élte meg a saját mentorával való együttműködését. Ő ugyanakkor kiemeli, mennyire fontos, hogy a mentori tevékenység önként vállalt feladat legyen, ne pedig kényszer:

*„Egy jó mentor nagyon sokat segíthet egy gyakornoknak, tehát nagyon fontos, hogy legyen minden gyakornoknak mentora, de minden esetben önként jelentkező mentor kiválasztására lesz szükség a legmagasabb szintű együttműködés elérése érdekében.”*

A programban nem azonos szakos mentor-gyakornok párok is részt vettek. Több alkalommal, többféle megközelítésben fölmerült ennek a helyzetnek a problematikája. A párok felénél a szakok különbözősége a mentorok szerint nem befolyásolta a közös munkát. Mintegy egyötödük ítélte meg a szakok különbözőségét pozitív lehetőségeket felkínáló helyzetként, míg egyharmaduk számára okozott nehézséget a szakok különbözősége. Azok a mentorok, akik nem érezték problémának a különböző szakot, kreatívan, a gyakornokkal azonos szakos kolléga bevonásával oldották meg a mentorálás kifejezetten szaktárgyi tartalmakra vonatkozó kérdéseit. Azokban a tantestületekben, amelyekben a szakmai együttműködés kiemelkedő, kifejezetten előnyös a gyakornok számára, ha szaktárgyi kérdésekben a mentoron kívül, tapasztalt szakos kollégájához is fordulhat támogatásért. A szakos kollégák természetes módon osztották meg tapasztalataikat a pályakezdő tanárokkal. Az is nyilvánvaló, hogy ez a szakmai-mentori együttműködés csak megfelelő intézményi kultúra esetén működik.

#### **5.4.1 A mentori szerep fajsúlyossá válása**

A mentorok és gyakornokaik már a programot megelőzően is kapcsolatba kerültek egymással, hiszen azonos intézményben dolgoztak. Ezeknek a kapcsolatoknak az intenzitása, mélysége, szakmai tartalma azonban változó volt. A kapcsolat elmélyülésének folyamatát gyorsította a pilotpogrammal kapcsolatban érzékelhető kezdeti szorongás, amely a feladatok újszerűsége, komplexitása, a szerep és feladat megértésének sürgető szüksége okozott. Ahogy azonban kiderült a mentorok számára, hogy a feladatok teljesíthetőek, a program koherens és valóban felkészít a vizsgára, úgy nőtt a bizalom és ezzel fejlődött a mentorok szerepbiztonsága is. Több gyakornok is kiemelte reflektív naplójában, hogy: a pályakezdés bizonytalanságai között nagy szükség van egy mentorra, hiszen kezdként alap-feladataik teljesítése is meglehetősen nagy terhet rótt rájuk. Volt olyan mentor, aki a pilotévet értékelve úgy ítélte meg, hogy a program kezdeti időszaka „mélyvíz” volt számukra, hiszen részletesebb ismeretek hiányában kevés volt a kapaszkodó:

*„Egy igen nehéz év áll mögöttünk, amikor is egy fiatal kollégát állítottunk a pályája kezdetén egy megmérettetés elé. Nem ismertük egymást, nem ismertük a programot, de belevágtunk.”*

A kezdeti ismerethiány és bizonytalanság ellenére a mentorok úgy érzékelték, hogy „kerek egészzé” forrta ki magát a program:

*„Aztán következett a megvalósítás, ami során szépen lassan megtanultunk tervezni, elemezni, reflektálni, portfóliót készíteni, feltölteni.”*

*„Valamennyi beszélgetésünk előbbre vitte a közös munkát, építette a mentor-gyakornok közötti bizalmi viszonyt.”*A megvalósult tevékenységek közül a mentorok a pilotprogram elején tartott 2 napos felkészítést sikeresnek értékelték. Ennek leginkább kiemelkedő tartalmi csoportjai a reflektív gondolkodás szerepének megértése a mentori tevékenységre vonatkoztatva és a támogató tevékenység hatékony megszervezése voltak.

A mentorok értékelése szerint a képzés hatására szakszerűbben határozzák meg az óra-/foglalkozáslátogatások, illetve -elemzések szempontjait, és átfogó képet szereztek a mentori és gyakornoki kompetenciákról is. A kérdőívek szerint kevésbé pozitívan értékelték a gyakornokok óra-, illetve foglalkozásterveinek elkészítésének támogatásához kapott segítséget, valamint a mentorálás tartalmairól és szabályozásáról kapott tájékoztatást.

A három jelenléti műhely kiemelt erősségeinek azok a tevékenységek bizonyultak, amelyek az együttműködési és kommunikációs készség fejlődését segítették:

*„Mentori szerepem tudatosulásával hatékonyabbá vált együttműködésem gyakornokkal/ gyakornokaimmal.”;*

*„A műhelymunka következtében hatékonyabb lett mentortársaimmal folytatott szakmai kommunikációm.”*

Visszajelzéseik szerint a mentorok a pedagógusok minősítési rendszerének felépítéséről kapott információkkal voltak a legkevesbé elégedettek a jelenléti műhelyek során. Ez érthető, hiszen a folyamat szabályozása még nem volt készen, az információhiány ezért újra és újra felmerülő problémaként jelent meg.

A Moodle felületen végzett tevékenységek közül a mentorok a tutoroktól kapott gyors és szakszerű válaszokat értékelték a leginkább, erre a tapasztalatra reflektív naplókban is kitértek.

A mentorok úgy ítélték meg, hogy a gyakornoki portfólió elkészítésének támogatása csak kis mértékben segítette a saját portfóliójuk összeállítását. A mentori terv vonatkozásában nem tartották könnyű feladatnak a céljaik eléréséhez szükséges konkrét feladatok és tevékenységek megtervezését, illetve azt is, hogy a célokhoz sikerkritériumokat rendeljenek. A mentorok jellemzően a gyakornokokkal közösen határozták meg a célokat, amelyeket nagy részben teljesítettek is.

A további szakmai fejlődés lehetőségeként elsősorban a társas kapcsolatok kialakítására is lehetőséget biztosító módozatokat részesítik, részesítenék előnyben. Legszívesebben intézményen kívüli szakmai közösségek munkájában vennének részt, de szívesen csatlakoz-

nának pedagógus-továbbképzésekhez is, és együttműködést alakítanak ki kollégáikkal is. A legkevésbé népszerű megoldás a saját szakmai terv kidolgozása volt.

A mentori tevékenységet pilotprogramon kívüli támogató körülmények és szereplők közül a mentorok a vezetők (intézményvezetők, igazgatóhelyettesek) segítségét emelték ki a leginkább, ezt követte a kollégák támogatása, majd a szakmai tapasztalat, a szakirodalom olvasása és az egyéb képzéseken való részvétel, végül a család támogatása.

A mentori tevékenységet pilotprogramon kívüli nehezítő körülmények és szereplők között leggyakrabban az időhiányt említették, ezt követte a programon belüli rossz információáramlás. Problémát jelentett továbbá a helyettesítés, néhány esetben pedig a személyes konfliktusok is. Kisebb mértékben okoztak nehézséget az adminisztrációs terhek, az informatikai ismeretek hiánya és az utazás terhei.

A szakmai megerősítést, a pályaidentitás erősítését fontos feladatuknak tartották a mentorok, erre több alkalommal ki is tértek reflektív naplóikban

*„Mentori tervem fő gondolata az volt, hogy a gyakornokot erősítsem meg a pedagógus pályán, tudatos tervezéssel és segítségadással támogassam meg a szakmai és közösségfejlesztő tevékenységeit, valamint a gyakornoki vizsga elemeire való felkészülés során biztosítsak támogató háttérrel számára.”*

#### 5.4.2 A mentori kompetenciák fejlesztése és fejlődése

A szakirodalom alapján megfogalmazott „jó mentor” ismérvei kompetenciákkal, indikátorokkal írhatók le<sup>16</sup>. A mentor egyik legjellemzőbb szakmai ismérve az, hogy képes nemcsak a tanulók, hanem kollégái, elsősorban a gyakornokok támogatására is. Ugyanakkor lényeges, a fejlődés megítéléséhez az, hogy a kiindulás alapja a mentor működésének milyen jellemzőit veszi alapul. A program megtervezésekor az alább felsorolt ismérvekre alapoztuk terveinket. A mentor

- Világos, koherens pedagógiai nézetekkel rendelkezik, kollégái nézeteit képes befogadni és a sajátja mellett érvelni.
- Együttműködik más kollégákkal és a nevelési-oktatási folyamat egyéb szereplőivel, elfogadó attitűd jellemzi.
- Szaktárgyi tudása átfogó, változatos pedagógiai módszerekkel, hatékony tanulás-szervezési eljárások segítségével közvetíti ismereteit, és ebben képes és kész támogatást nyújtani kollégáinak is.
- Szakmailag folyamatosan fejlődik és együttműködik a szakmai tapasztalatok megosztásában. Ismeri a köznevelés jogszabályi környezetét, átfogóan látja és képes alkalmazni a pedagógiai programot, a helyi tantervet.
- Együttműködik és támogatja kollégáit az oktató-nevelő munka, a kompetenciafejlesztés tervezésében.
- Ismeretei átfogóak a tanuláselmélet, a tanulás-szervezés és a tanulói motiváció fejlesztése területén is.

<sup>16</sup> Major Éva (2010) In: M. Nádasi Mária (szerk., 2010): A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet, 31-47.

- Adaptív tanulói környezetet alakít ki.
- Önmagát és társait is tudja értékelni, nyitott a visszajelzésekre, alkalmazza a fejlesztő, személyre szabott értékelési eljárásokat.
- Reflektív gyakorlat és elemzés jellemzi munkáját és képes ebben kollégáit is támogatni.
- Kommunikációja példamutató, nemcsak az osztálytermi gyakorlatban, hanem a pedagógustársakkal, a tanóralelemzés résztvevőivel és a nevelési-oktatási folyamat egyéb szereplőivel is.
- Szakmai párbeszédet kezdeményez, támogató az egymástól tanulásban.
- Hivatástudat és a folyamatos szakmai fejlődés igénye jellemzi, meg tudja határozni szakmai jövőképét, a fejlődés szükséges tendenciáit, önfejlődésének irányait, feladatait.
- Támogatja a tanulók és a kollégák lelki egészségének megőrzését.
- Érett, autonóm, jogkövető személyiség, aki felelősséget vállal az intézmény fejlődéséért is.

A mentor munkájának céljai, feladatai és lehetséges módszereit a szakirodalom segítségével a következő keretekben jelölte meg a program:

#### Célok

- A szakmai énkép, szakmai identitás kialakításának támogatása, erősítése,
- a reflektív magatartás kialakítása,
- a magkompetenciák<sup>17</sup> feltárása (az elhivatottság, a pedagógiai nézetek alapján), a pedagóguskompetenciák fejlesztése az életpályaszinteknek megfelelően,
- a gyakornoki minősítő vizsgára való felkészülés támogatása.

#### Feladatok

- A fejlesztési célok feltárása, közös meghatározása,
- az autonóm pedagógus tanulási kompetenciájának megerősítése,
- a célok elérését szolgáló munkaterv, fejlesztési terv közös elkészítése,
- a gyakornok pedagógiai tevékenységeinek megfigyelése,
- mintaadás, a tapasztalatok megosztása,
- iránymutatás
- rendszeres reflexió, a tervek, célok, módszerek szükség szerinti módosítása,
- a gyakornok pedagógiai munkájának fejlesztő értékelése, a félévenkénti minősítés,
- a gyakornok érdekeinek képviselése,
- támogatók szerzése intézményen belül és kívül.

#### Módszerek<sup>18</sup>

- Megbeszélés (probléma, eset, helyzet, feladat),
- egyértelmű, világos kifejezőmód,
- a gyakornok munkájának közös elemzése óramegfigyelés vagy videofelvétel alapján,

<sup>17</sup> Korthagen és Vasalos (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, February 2005, pp. 47–71.

<sup>18</sup> M. Nádasi Mária: A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések. In: M. Nádasi (szerk.): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet, 17-27.

- reflektálás, egyértelmű, világos visszajelzések az éppen fejlesztett kompetenciákat érintő tevékenységekre,
- szükség esetén a vezetés (ha a feltárt szakmai hiányosság természete megkívánja, vagy a gyakorlók maguk ezt kérik),
- figyelmes meghallgatás<sup>19</sup>,
- kritikus - barát módszer<sup>20</sup>,
- a tapasztaltabb munkatárs kollegiális támogatása.

A mentori kompetenciák tudatos fejlesztése a program tartalmi elemein és tevékenységein túl tutori támogatással történt. A tutorok a program filozófiájának megfelelően csak a mentorok bevonásával, közvetetten kommunikáltak a gyakorlókval, így non-direktív, személyközpontú kommunikációs mintát adtak a mentorok számára. A mentorok az őszinteséget, elfogadást, a direkt irányítás tudatos kerülését, a nyílt kommunikációt, a reflektivitást, a kreativitást és az eredményességet jelölték meg a kommunikációjuk és működésük alapelveiként. Néhány esetben a kritikus –barát módszert is alkalmazták. Ebben a módszerben partneri viszony érvényesül, teret enged a gyakorlók önálló fejlődésének. A kevésbé direkt, jellemzően kollegiális kritika és támogatás egyensúlyában valósul meg. Ez a szemlélet, megközelítés adja a segítő szakmák, s mint ilyen a mentori munka egyik legfontosabb szakmai, elméleti és gyakorlati alapját. Forrása a rogersi pedagógiából ered. A mentori naplók reflektív gondolkodást segítő „vázlatpontok” részben arra irányultak, hogy a saját mentori tevékenységük hogyan támogatta a gyakorlók fejlődését:

- *„A közös munkánkat jellemző szakmai kommunikáció.*
- *A munkánk során felmerülő problémáink, konfliktusaink kezelése.*
- *A gyakorlók szakmai és személyes kompetenciáinak fejlesztése.*
- *A gyakorlók önelemző, önreflexiós készségeinek fejlesztése.”*

A mentorok a reflektív naplókban elsősorban nem saját szerepükre, koncepciójukra, kompetenciáikra reflektáltak, hanem a gyakorlók ilyen irányú fejlődését vagy aktuális állapotát is bemutatták. Ugyanakkor reflektív visszatekintéseikben kerütek a mentori önreflektív elemeket, nem nevezték meg a fejlesztésben alkalmazott módszereiket, a fejlődésben betöltött szerepüket, vagyis saját, mentori megnyilvánulásaikra nem, vagy nem következetesen reflektáltak. Működésükre tettek utalásokat, de ezek nem egy tudatosan szerveződő mentori hitvallás kiforrott nézeteinek tükröződései, csak annak csirái. Leggyakoribb ilyen elem a saját tapasztalat, saját gyakorlat megosztása a gyakorlókval, ami a jól működő praxis szakmai fogásain túl kiterjedt akár a dilemmák, küzdelmek, tévedések megosztására is. Ezzel érzékeltették, hogy nincs kész pedagógus, és tanulni mindig érdemes. A mentorok sokszor – és szándékosan - hagyták, hogy a gyakorlók válasszanak a felkínált megoldási lehetőségek

<sup>19</sup> Kákonyi Lucia (2013): *A pedagógusok szakmai támogatásának nemzetközi gyakorlata*. TÁMOP 3.1.5/12 OFI Belső anyag

<sup>20</sup> Simon Gabriella (2011): A kritikus – barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*, No. 9 (38), 2011/1. pp. 47 – 64.

közül. Talán ezek nevezhetők a mentori módszertani repertoár alapelemeinek. A középiskolai tanárok mentori naplójából szintén viszonylag kevés információ szűrhető le arra vonatkozóan, hogy ők milyen kompetenciaterületeken fejlődtek a program során. A reflexióikban elsősorban a gyakornokok fejlődési útját, tevékenységeit elemezték. Arra sokan kitérnek, hogy a kölcsönös tanulás legfőbb hozadéka szakmódszertani tudásuk fejlődése volt:

*„... sokat tanultunk egymástól. Én is tőle, hiszen én 32 éve tanultam módszertant, s bár elvégeztem 30 órás tanfolyamokat, hogy megismerkedjek az újabbakkal, de gyakorlatban tőle láttam ezeket először.”*

A „tutori beavatkozás” lehetőségei szándékosan szűkre szabottak voltak, az általános koncepció szerint a mentornak kellett szakmai beszélgetést kezdeményeznie a gyakornokával, ebbe a tutorok szándékosan nem avatkoztak be. Az egyszerű javaslat hatékonynak bizonyult, és a mentori reflexiók szerint sikerült fejlődést elérni a gyakornokoknál tapasztalt problémás területeken. A mentorok ugyanakkor megosztották a ttorral kételyeiket is, hogy vajon valóban képesek-e hatékonyan támogatni a gyakornokot, eleget tudnak-e tenni mentorszereppel járó feladataiknak:

*„Bár igazgatóm azzal nyugtatott, hogy felnőtt emberek, és ne aggódjak emiatt, mégis aggaszt az, hogy vajon mindent megtettem-e ezért, ami módomban állt volna.”*

A kérdőíves mérés során a mentorok saját kompetenciáik fejlődését is értékelték a pedagógus-életpályához kötődő nyolc kompetenciaterületen.

(1) A szaktudományos, szaktárgyi és tantervi tudás terén elsősorban a szakmódszertani (tanulásszervezési módok, fontosabb módszerek, tanítási és tanulási stratégiák alkalmazása) kompetenciák fejlődéséről számoltak be a mentorok, szintén jelentős fejlődést tapasztaltak az IKT-kompetenciákhoz kapcsolódóan, míg szaktárgyi tudásuk kisebb mértékben, de szintén fejlődött.

(2) A pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése kompetenciaterületen leginkább a saját pedagógiai tevékenység tervezésénél érezték fejlődését a mentorok, de kisebb mértékben a pedagógiai program és a helyi tanterv alkalmazásának kompetenciája is fejlődött.

(3) A tanulás támogatása terén leginkább a kompetenciafejlesztéshez kapcsolódóan jelezték fejlődésüket, de pozitív változásról számoltak be a tanulásszervezés és a motiváció kialakításának kapcsán is.

(4) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése terén mérsékelt fejlődés mutatkozott mindkét részterületen: a tanulók megismerését célzó technikák és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók felismerése, fejlesztése területén is.

(5) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciaterületen a tanulói csoportok működtetése részterületen mérsékelt fejlődést jeleztek a mentorok.

(6) A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése terén a legkiemelkedőbb fejlődés a pedagógiai folyamatokhoz illeszkedő értékelés terén mutatkozott. Ez azért különösen fontos terület, mert a gyakornokok itt értékelték önmaguk kompetenciáit a legalacsonyabbra, és fejlődésüket a legkevésbé sikeresnek, így ez a



mentorálás fontos csomópontjává válhat a jövőben. A mentorok szintén mérsékelt fejlődést jeleztek a tanulók szakszerű mérése, az adatokra épülő fejlesztése részterületen.

(7) A kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás kompetenciaterület minden részterületén nagymértékű fejlődésről számoltak be a mentorok: a legnagyobb pozitív változás – vélhetően a pilotprogram jellegéből is adódóan – a szakmai együttműködés részterületén történt, de a kommunikáció részterület és a problémamegoldás, konfliktuskezelés kompetenciái is az átlagnál nagyobb mértékben fejlődtek.

(8) Bár a mentori kompetenciák fejlődéséről kevés konkrét említést tesznek a mentorok reflektív naplóikban, kitűnik a beszámolókból, hogy hivatástudatuk erősödött a pilotprogram során végzett munkának köszönhetően.

A mentorok saját pedagógiai tevékenységük, osztálytermi gyakorlatuk elmúlt egy évben történt változásait összegezve a reflektív naplók tanúsága szerint, kiemelkedő fejlődésről számoltak be.

## **5.5 Fejlődés az adatok tükrében**

A program indításakor az OFI munkatársai bemeneti kérdőíveket<sup>21</sup> vettek fel a pilotprogramba belépő gyakorokkal. A kérdőívek kiértékelése után egyértelműen körvonalazódott, hogy mind az óvodai, mind az iskolai gyakorokok, viszonylag magas értékkel jellemezték saját pedagógusi kompetenciáikat a belépésük pillanatában. A magas kiindulási értékek azal magyarázhatóak, hogy nem objektív mérések eredményei, elsősorban a gyakorokok önmagukról alkotott képét közvetítik, tekintettel a pedagóguspályán eltöltött időre.

A kimeneti kérdőívek<sup>22</sup> a program lezárulása után kerültek felvételre. Ezek eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a program 10 hónapja alatt a gyakorokoknak sikerült egy reálisabb képet alkotni a saját szakmai tudásukról és saját fejlődésük megítéléséről, értékeléséről.

A minősítővizsgán elért eredmények<sup>23</sup> is megerősítik a fenti állítást, kiegészülve azzal, hogy a gyakorokok a vizsga után egyértelmű, és reális visszajelzést/értékelést kaptak a bizonyos kompetenciaterületeken meglévő tudásukról.

A pilotév fejlődési ívének pontosabb meghatározása érdekében, a kérdőívek egyes kompetenciákra vonatkozó eredményeit összehasonlítottuk a minősítővizsgán történt hasonló jellegű értékeléssel.

### **5.5.1. A bemeneti és kimeneti kérdőívek eredményei alapján a gyakorokok legmagasabbra és legalacsonyabbra értékelt kompetenciaterületei**

A bemeneti és kimeneti kérdőívek eredményének korrelációját vizsgálva megfigyelhető, hogyan alakultak a gyakorokok kompetenciái. Az értékek változásánál azt is figyelembe kell venni, hogy a kimeneti méréskor már sokkal tudatosabbak voltak a pedagógusok, jobban ismerték a kompetenciaterületek indikátorait és jobban tudták ezeket értelmezni.

<sup>21</sup> A bemeneti kérdőív a mellékletben megtalálható.

<sup>22</sup> A kimeneti kérdőív a mellékletben megtalálható.

<sup>23</sup> Az 5.5.3 alatt.

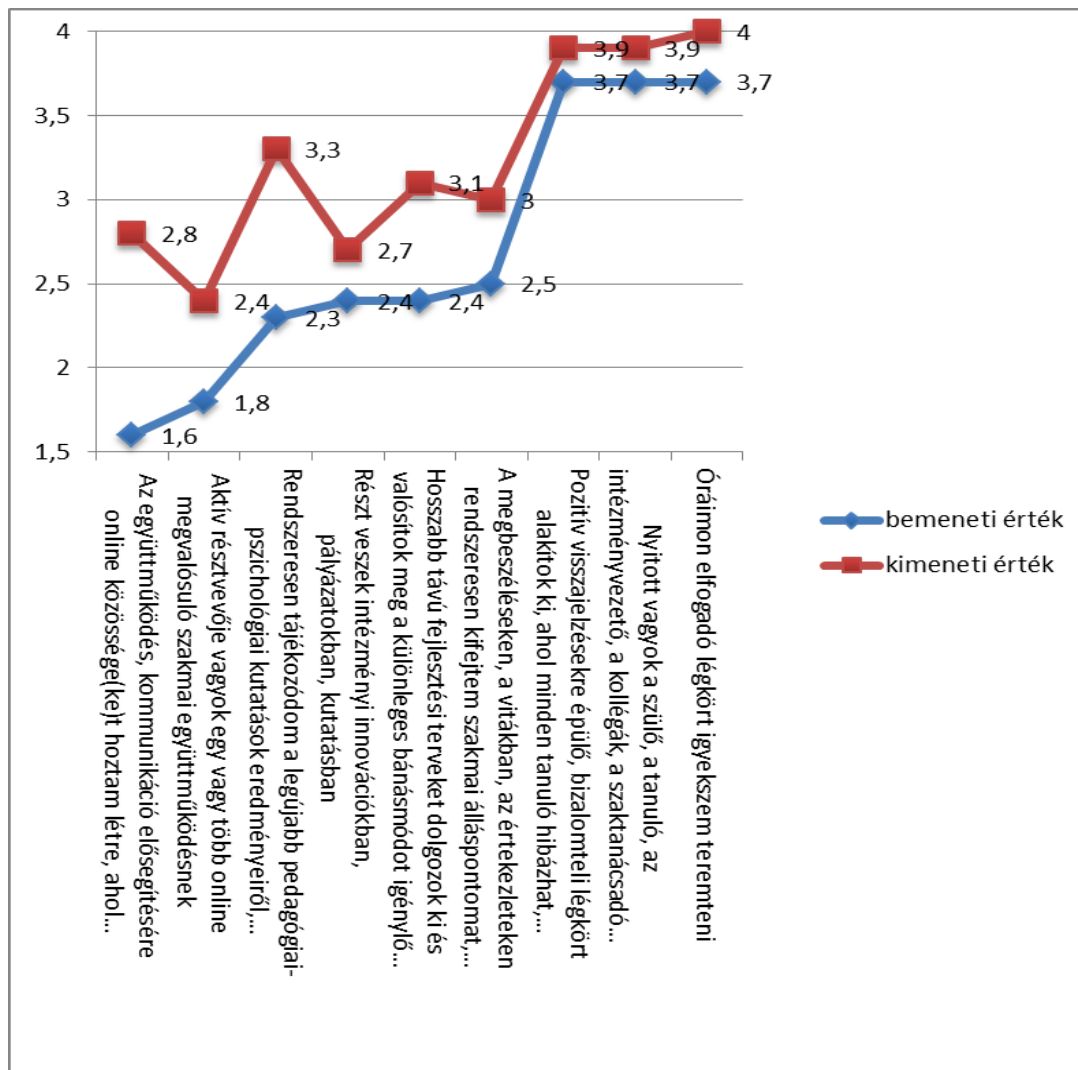
Az óvodai gyakornokok esetében kiemelkedően magas értékeket kaptak az alábbi részterületek (zárójelben a 4-es skálán adott átlagos bemeneti érték és kimeneti érték szerepel):

- Töreksem a gyermekközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtésére (3.8 / 3.9)
- Pozitív visszajelzésekre épülő, bizalom teli légkört alakítok ki, ahol mindenki hibázhat, mindenkinek lehetősége van a javításra (3.8 / 3.9)
- Töreksem a gyermek spontán és tervezetten szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezésére, bővítésére, az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás – alkotóképesség) fejlesztésére (4 / 3.9)
- *Nyitott vagyok a szülő, a gyermek, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire, véleményüket felhasználom szakmai fejlődésem érdekében (4 /4)*

Az iskolai gyakornokok valamelyest alacsonyabb értékekkel jellemezték saját bemeneti kompetenciáikat, az ő esetükben az alábbi kompetenciaterületek kaptak kiemelkedően magas értéket mindkét adatfelvételkor:

- *Pozitív visszajelzésekre épülő, bizalom teli légkört alakítok ki, ahol minden tanuló hibázhat, mindenkinek lehetősége van a javításra (3.7 / 3.9)*
- Óráimon elfogadó légkört igyekszem teremteni (3.7 / 4)
- Nyitott vagyok a szülő, a tanuló, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire, véleményüket felhasználom szakmai fejlődésem érdekében (3.7 / 3.9)

Mindkét csoportnál magas értéket kapott a pozitív visszajelzésekre épülő bizalommal teli légkör kialakítására való törekvés, illetve a gyakornok szakmai fejlődésére vonatkozó visszajelzésekre való nyitottság és a visszajelzések felhasználása a saját szakmai fejlődés érdekében.



1. ábra: Az iskolai gyakornokok legmagasabbra és legalacsonyabbra értékelt kompetenciaterületei

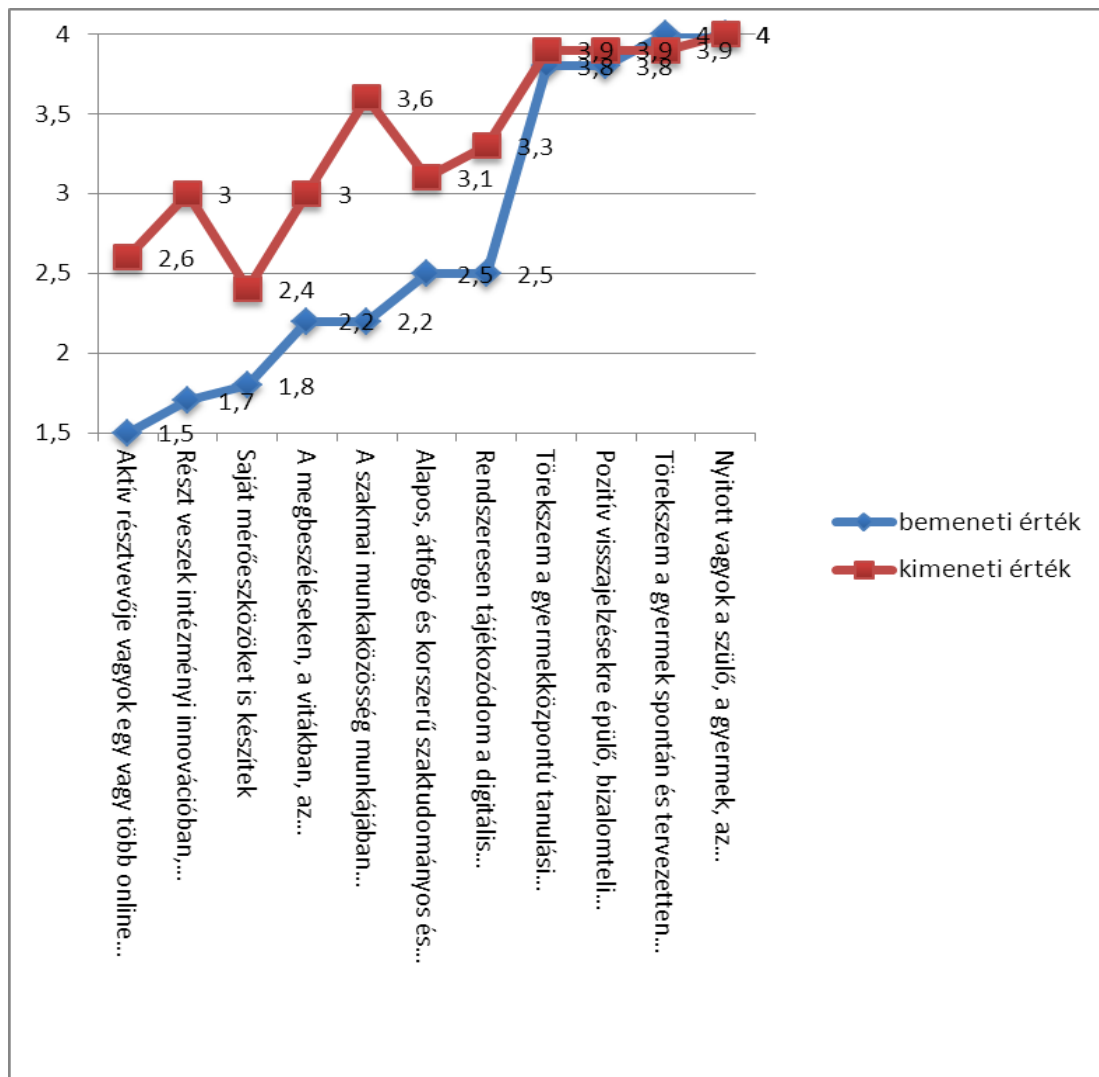
Van néhány olyan kompetenciaterület, amelyet a gyakornokok nem éreznek megfelelően erősnek. Az óvodai gyakornokok induláskor az alábbi területeken értékelték saját kompetenciáikat kevésbé fejlettnak, ám jelentős fejlődés figyelhető meg szinte minden területen:

- Alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szak módszertani tudással rendelkezem (2.5 / 3.1)
- Saját mérőeszközöket is készítek (1.8 / 2.4)
- A megbeszéléseken, a vitákban, az értekezleteken rendszeresen kifejtem szakmai álláspontomat, képes vagyok másokat meggyőzni, és magam is meggyőzhető vagyok (2.2 / 3)
- A szakmai munkaközösség munkájában kezdeményezően és aktívan részt vállalom (2.2 / 3.6)
- Rendszeresen tájékozodom a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, törekszem ezek felhasználására a munkám során (2.5 / 3.3)

- Részt veszek intézményi innovációban, pályázatokban, kutatásban (1.7 / 3)
- Aktív résztvevője vagyok egy vagy több online megvalósuló szakmai együttműködésnek (1.5 / 2.6)

Az iskolai gyakornokok saját kompetenciáikat az alábbi részterületeken érezték a legkevésbé erősnek:

- Hosszabb távú fejlesztési terveket dolgozok ki és valósítok meg a különleges bánásmódot igénylő tanulók vagy tanulócsoporthoz számára (2.4 / 3.1)
- Az együttműködés, kommunikáció elősegítésére online közössége(ke)t hoztam létre, ahol értékteremtő, tevékeny, követendő mintát mutatok a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használatának terén (1.6 / 2.8)
- A megbeszéléseken, a vitákban, az értekezleteken rendszeresen kifejtem szakmai álláspontomat, képes vagyok másokat meggyőzni, és magam is meggyőzhető vagyok (2.5 / 3)
- Rendszeresen tájékozódok a legújabb pedagógiai-pszichológiai kutatások eredményeiről, törekszem ezeket felhasználni a munkám során (2.3 / 3.3)
- Részt veszek intézményi innovációban, pályázatokban, kutatásban (2.4 / 2.7)
- Aktív résztvevője vagyok egy vagy több online megvalósuló szakmai együttműködésnek (1.8 / 2.4)



2. ábra: Az iskolai gyakoronokok legmagasabbra és legalacsonyabbra értékelt kompetenciaterületei

A fentebb bemutatott adatok alapján elmondható, hogy mindkét csoport esetében az informális szakmai kommunikáció és a szakmai közösségekbe kapcsolódás képessége volt a legkevésbé fejlett terület, mind az offline, mind pedig az online közösségek esetében. Szintén a kiemelten fejlesztendő területek közé tartozik a szakmódszertani tudás fejlesztése, az óvodai gyakoronokok esetében a saját mérőeszközök készítése, az iskolai gyakoronkoknál pedig a fejlesztési tervek elkészítése a különleges bánásmódot igénylő tanulók és tanuló-csoportok számára, illetve a friss szakmai információk integrálása a mindennapi munkába.

Az óvodai gyakoronokok saját fejlődésüket elsősorban a kompetenciákra történő tudatosabb reflexió kialakításában, a tudatosabb szakmai önértékelésben és az informális szakmai diskurzusba való bevonódásban látták.

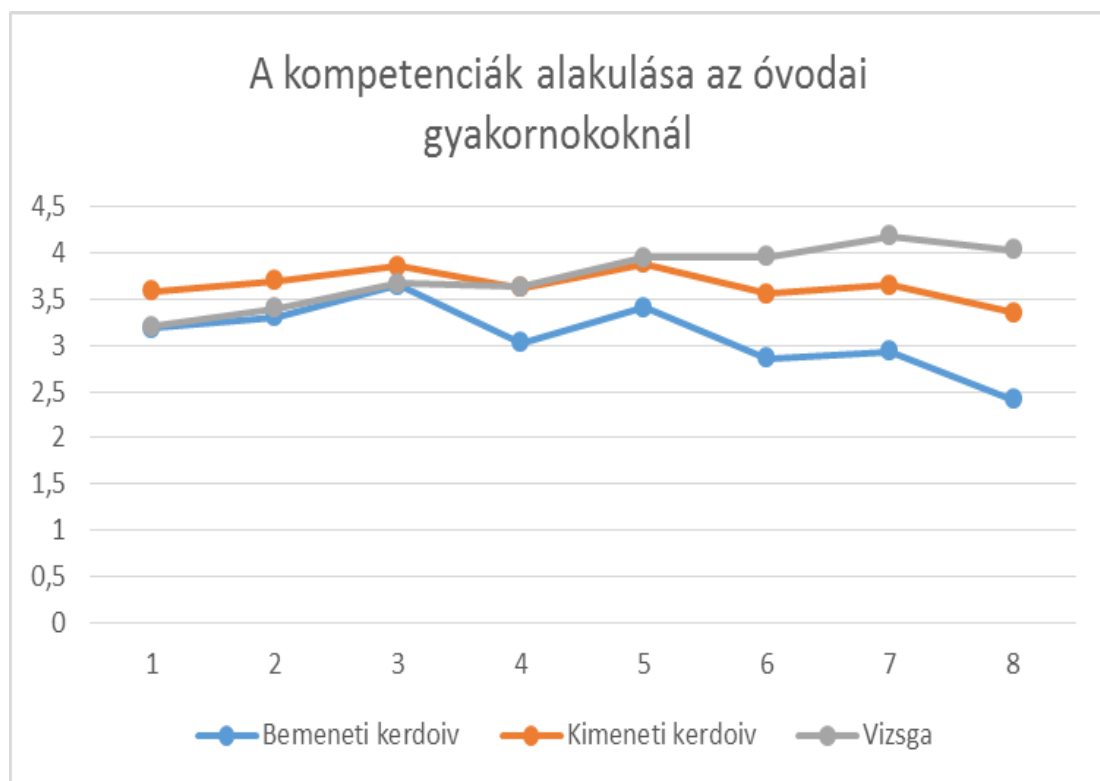
Az iskolai gyakoronkok esetében – részben a programban résztvevő gyakoronkok magasabb számából adódóan – rétegzettebb értékelési szempontok azonosíthatóak. A leggyakrabban módszertani ismeretekhez kapcsolódó fejlődésüket említették az iskolai gyakoronkok. Ez

részben a korábban elméletben elsajátított ismeretek, részben a szakmai tevékenységhez kapcsolódóan olvasott szakirodalomból merített új ismeretek gyakorlati alkalmazását és a szakmai önfejlesztésre való képesség fejlődését jelenti.

### 5.5.2. A kompetenciaterületeken elért fejlődés a minősítővizsga eredményeinek tükrében

A minősítővizsga eredményeit összehasonlítva bemeneti és kimeneti kérdőívek által kapott értékekkel a következők állapíthatók meg (zárójelben az átlagos bemeneti érték / kimeneti érték / vizsga érték szerepel):

- A minősítővizsgán, az óvodai gyakornokok által elért eredmények az 1,2,3-as kompetenciaterületeken, a bemeneti kérdőívben megjelölt értékeknél magasabbak, illetve a kimeneti kérdőívekben megjelöltekénél valamivel alacsonyabbak lettek. (1. kompetencia: 3,1/ 3,5/ 3,2; 2. kompetencia: 3,3 / 3,7/ 3,4; 3. kompetencia:3,6/ 3,8/ 3,6)
- A 4-es kompetenciaterületen a kimeneti kérdőív értékei megegyeznek a vizsga értékeivel (3,6 /3,6)
- Az 5,6,7 és 8-as kompetenciaterületeken jelentős fejlődés/növekedés mutatható ki a vizsgán kapott értékelések alapján (5. kompetencia:3,4 /3,8 /3,9; 6. kompetencia:2,8 /3,5 / 3,9; 7. kompetencia: 2,9 /3,6 / 4,1; 8. kompetencia:2,4 /3,3 /4,0)

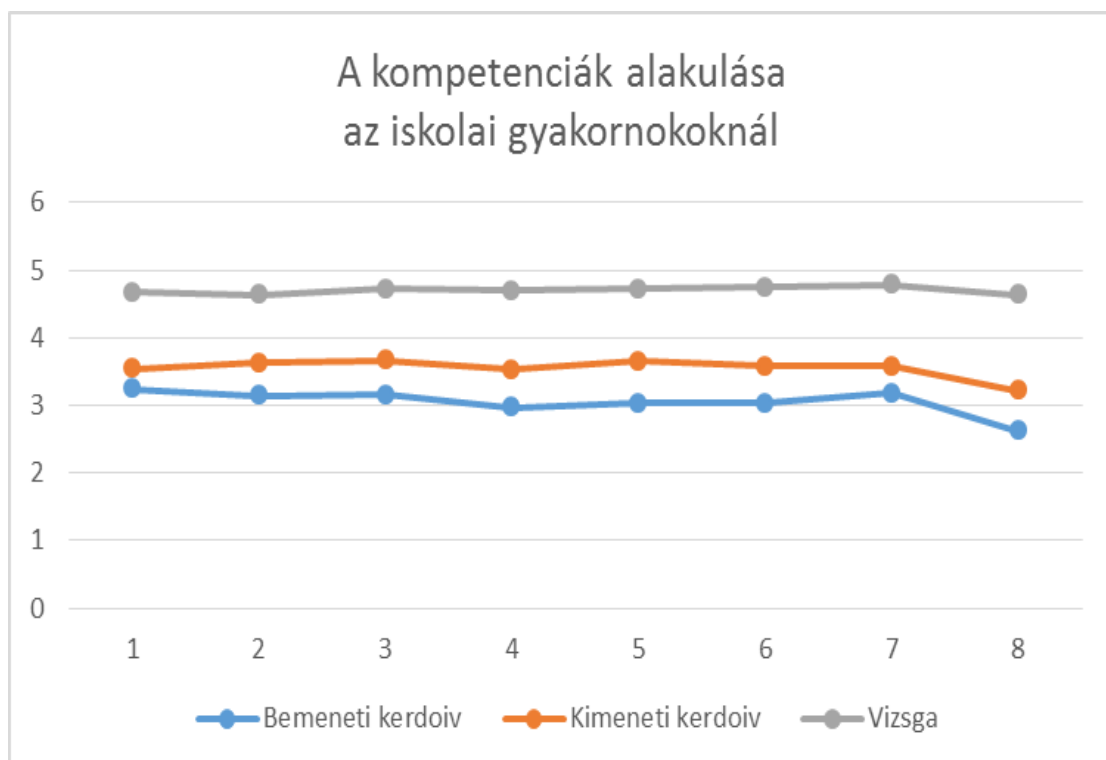


3. ábra: A bemeneti, a kimeneti mérések és a vizsgaeredmények

Az iskolai gyakornokok esetében is a bementi kérdőív értékei voltak a legalacsonyabbak, a kimeneti kérdőívek értékei ehhez képest magasabbak. Mind a nyolc kompetenciaterületen egyértelmű fejlődés/növekedés mutatkozik a vizsgák alapján.

Az iskolai gyakoronokok korábbi kérdőíves eredményeit a vizsgán elért eredményekkel összehasonlítva kimutatható, hogy olyan kompetenciaterületeken is magas értékelést kaptak, amelyeket korábban a leggyengébbre értékelték.

- A 4-es kompetenciaterületen jelentős fejlődés/növekedés mutatható ki a vizsgán kapott értékelések alapján (2,9 /3,5/ 4,6).
- Ezen a kompetenciaterületen belül egyértelmű fejlődés mutatkozik a korábban alacsony értékekkel (2.4 / 3.1) ellátott (Hosszabb távú fejlesztési terveket dolgozok ki és valósítok meg a különleges bánásmódot igénylő tanulók vagy tanulócsoportok számára) – részkompetenciaterületen.
- A 8-as kompetenciaterületen szintén egyértelmű fejlődés/növekedés mutatható ki (2,6 /3,2/ 4,6). Korábban, kevésbé érezték erősnek magukat ezen a kompetenciaterületen a gyakoronokok (Aktív résztvevője vagyok egy vagy több online megvalósuló szakmai együttműködésnek: 1.8 / 2.4)

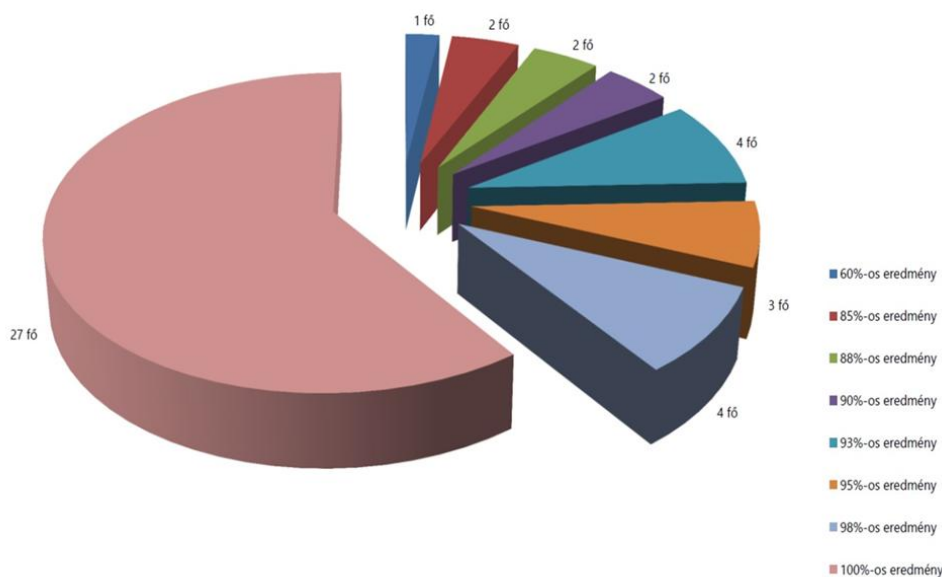


4. ábra: A bemeneti, a kimeneti mérések és a vizsgaeredmények

### 5.5.3. A minősítővizsga eredményei és összegzés

Az Oktatási Hivatal szervezésében lebonyolított minősítővizsga eredményei alapján, a pilot-programban résztvevő 45 gyakoronokból 27-en értek el 100%-os eredményt, 13-an pedig 90-100% között teljesítettek.

## A minősítővizsga eredményei



5. ábra: A minősítővizsga eredményei (teljes minta)

### A gyakoronokok kompetenciáinak fejlődése a pilotprogram során

- A gyakoronokok értékelése alapján a pilotképzést értékelő a bemeneti értékek magasak voltak. A kimeneti értékek szintén magasak, viszont a program előrehaladásával realisabb önértékelésre tettek szert a gyakoronkoknak.
- A program ideje alatt mind az óvodai, mind az iskolai gyakoronkok esetében az informális szakmai kommunikáció és a szakmai közösségekbe kapcsolódás képessége volt a legkevésbé fejlett terület az offline és az online közösségek esetében is.
- A gyakoronkok szakmai kommunikációja és a közösségbe való beilleszkedése (8-as kompetenciaterület) a program ideje alatt folyamatosan javult. A program végén úgy nyilatkoztak, hogy a kommunikációt, annak fejlődését nagyban segítette a webes felület, valamint a Moodle felület fórumai. A fejlődést bizonyítják az adott kompetenciaterületen elért magas vizsgaeredmények is.
- A kiemelten fejlesztendő területek közé tartozott a szakmódszertani tudás. Az óvodai gyakoronkok esetében a mérőeszközök készítése, az iskolai gyakoronkoknál pedig a különleges bánásmódot igénylő tanulók és tanulócsoporthoz számára készített fejlesztési tervek, illetve a friss szakmai információk integrálása mindennapi munkába való integrálása jelentett gondot.
- *A kimeneti értékeléskor az iskolai gyakoronkok megítélése szerint maradtak olyan területek, amelyek nem kerültek feldolgozásra a mentor-gyakoronoki együttműködés során. Ezek az intézményi dokumentumok megismerése, az intézményben biztosított munkafeltételek, környezet kialakítása, illetve az intézmény hivatalos infokommunikációs és online csatornáinak megismerése voltak.*

A Moodle felület lehetőséget biztosított mind a vizsgáztató mentoroknak, mind a vizsgázó gyakoronkoknak a minősítővizsga tapasztalatainak megosztására, ezzel éltek is néhányan.



*„Nekem nagyon pozitív tapasztalataim vannak a vizsgáról. A bizottság nagyon rendes volt, végighallgatták az előadásomat, majd azokra a kérdésekre válaszoltam, amiket előzőleg átküldtek. Egyebet csak akkor kérdeznek, ha valami a prezentáció során nem világos valamelyikük számára. Amúgy a végén kiemelték, mi tetszett nekik a portfóliómban a legjobban, ez nagyon jólesett.”*

## **5.6 Hogyan tovább? A vizsgán túl**

### **5.6.1 A mentor-gyakornok kapcsolat folytatása**

Reflexióikban a mentorok kiemelték, hogy a program egyik legnagyobb hozadékának tekintik a gyakornokaikkal kialakított szakmai és személyes kapcsolatot, ezért szívesen folytatnák a közös munkát. Úgy érzik, hogy a pilotév hivatalos lezárulásával nem ért véget a közös munkájuk, tervezik a gyakornokaik segítségét a jövőben is. A reflektív naplók és az interjúk tartalmi alapján elmondható, hogy a gyakornokok közül többen igénylik a program befejezése után is a mentori támogatást, szakmai együttműködést:

*„Biztos vagyok benne, hogy a pilotprogram után is bármikor bizalommal fordulhatok a mentoromhoz.”*

*„Nagyon örülök, hogy ő volt a mentorom, és már megegyeztünk, hogy a program végével nem válunk meg egymástól, nyugodtan fordulhatok hozzá ezután is.”*

Többen hangsúlyozták, hogy a közös munka öröme, a közös élmények, pozitív hatással voltak nem csak a saját munkájukra, hanem az egész tantestületre is.

*„Szerencsésnek mondhatom magam, hogy bekerülhettünk a programba. A program nem csak a gyakornokok és az én munkámat terelték az együttműködés irányába, de az egész nevelőtestület életét, mindennapi tevékenységét is felpozícionálták.”*

A mentorok fontosnak tartották az időközben kialakult mentor-mentor, illetve mentor-más gyakornokok között kialakult szakmai és személyes kapcsolatokat is. Volt olyan mentor, aki leginkább a program közösségteremtő szerepét emelte ki. Reflexióikban kifejtették, hogy reményeik szerint ezek a kialakult kapcsolatok megmaradnak a program befejezése után is.

*„A program mást is adott. Különböző emberekkel, kollégákkal ismerkedhettünk meg, akikkel beszélgetni tudtunk a hivatásunkról, megoszthattuk gondolatainkat elképzeléseinkről, gondjainkról. S akikkel reményeim szerint a program befejezését követően is tartani tudjuk a kapcsolatot.” (mentor)*

A mentorok közül többen is kiemelték, hogy fontos volt a pilotprogram során szerzett összes élmény és tapasztalat, ezek kihatnak a hosszabb távú szakmai fejlődésükre is.

*„Összességében hatalmas tanulási szakasza volt ez a pilotprogram az én szakmai, és állíthatom, hogy magánéletemnek is.” (mentor)*

A kérdőívek tanúsága szerint a mentorok a pozitívan értékelték az OFI tutoraival kialakított szakmai kapcsolatot. Kiemelték, hogy sokat fejlődtek, tanultak a közös munka során. Kritikus barátként tekintettek rájuk, fontosnak érezték a munkájukról kapott visszajelzéseket, és értékelték azt a támogatást, amelyet a gyakornokkal való szakmai együttműködésben kaptak.

## 5.6.2 Összegző visszatekintés a pilotévre

A fejlődés különböző aspektusait értékelve a gyakornokok mind a szakmai, mind pedig a személyes fejlődésüket fontos előrelépésnek tartották. Van, aki úgy tekint a pilotévre, mint egy olyan időszakra, amely rendszerbe helyezte, irányt mutatott az elkövetkezendő évekre:

*„Jó ötletnek tartom ezt az egész rendszert, mert segít átgondolni nekünk a későbbi időket, hogy felkészültebbnek kell lenni, naprakésznek kell lenni. Ha egyszerűen vagy kifejezéssel kell összefoglalni, akkor mindenképpen... az átgondoltságot említeném, szerintem ez a legjobb szó rá.”*

Többen kiemelték, hogy a programnak köszönhetően a mentoruk személyében nemcsak a „főnököt” (igazgatót) ismerhették meg, hanem egy remek szakembert, segítőt és elkötelezett pedagógust is:

*„Igazából én azt gondolom, hogy ez a programnak köszönhető, sőt, elsősorban annak, mert őneki (mentornak) is rengeteg dolga lenne, és nem biztos, hogy kialakult volna ez a kapcsolat. Ha egy kicsi ráhatás nem lett volna, akkor lehet, hogy a mai napig is úgy jönnék be az ő irodájába, hogy ő a főnök, és így meg tényleg mentori kapcsolat van, és segítő szándék van benne.”*

A gyakornokok nagy része jelentőséget tulajdonít a kialakított kollegiális kapcsolatoknak, mert egyrészt az elismerés, a bátorítás és a megerősítés, másrészt a tudásmegosztás, az egymástól tanulás lehetősége fontos számukra:

*„A kapcsolatok, amiket ebben a programban felépítettem, akár ugye más gyakornokokkal, más mentorokkal, remélem, hogy azok a továbbiakban is megmaradhatnak, és hogy ilyen téren lehet őket kamatoztatni.”*

Többen úgy nyilatkoztak, hogy számukra a program legnagyobb hozadéka a tudatosabb tervezés és a célok pontosabb meghatározása volt. A feladatok tervezésekor sokkal több szempontot vesznek figyelembe, a kapott instrukciókat elemzik, és logikai elemekre bontják.

*„A program eddigi legnagyobb szakmai hozadéka: igazándiból nekem ez a célok meghatározása, hogy igenis itt vannak a célok, amiket el kellett érni, úgyhogy számomra ez volt.”*

*„Megtanultam tervezni. Megtanultam beosztani az időmet, megtanultam különböző módszereket, tudok foglalkozni a hátrányos helyzetűekkel is. A tervezés nagyon fontos, hiszen több olyan eset is volt, amikor kifutottam az időből. Megtanultam folyamatban tervezni a dolgokat, mert eddig csak egymástól független órákat kellett tartani, most pedig a folyamatot kellett felépítenem. Ez nagyon hasznos volt számomra, úgyhogy ez mindenképpen nagy hozadéka ennek a programnak.”*

A gyakornokok a programban való részvételnek köszönhetően világosabban látják a pedagógus pályán való előrelépési lehetőségeket, értik a pedagógus-életpályamodell koncepcióját.

*„Örülök, hogy sokkal több mindent megtudtam erről az életpályamodellről a program kapcsán, hiszen jobban belelátok mint a többi pedagógus az iskolából vagy főiskolai*

*csoporttársaim... Sokkal több információt kaptam, jobban átlátom, hogy hova is jutottam, hova szeretnék eljutni egyáltalán, mennyi időbe kerül, hogy oda eljussak.”*

### 5.6.3 Tervek

A gyakornokok jövőbeli tervei között szerepel a pályán maradás, illetve a szakmai továbblépés lehetőségeinek tervezése:

*„Szeptembertől szeretném elkezdni, és úgy látszik, hogy sikerülni is fog, egy angol műveltségterületi részképzést... ezen kívül még egy nyelvvizsgát is próbálnék megcsinálni... Ha lehetne, akkor én próbálnám az intézményben kezdeményezni, hogy angol szakkört indíthassak, részt vehessek benne. Ezek az elképzeléseim a közeljövőben, remélem, hogy meg tud valósulni.”*

Többen vélekedtek úgy, hogy a továbbtanulás jelenti számukra az előrelépést:

*„Mindenképpen a továbbtanulás az, ami engem foglalkoztat... Szeretnék újabb szakterületeket szerezni, ami éveken belül jöhet össze. Ha nem is felső tagozatban, de alsó tagozatban mindenképpen szeretném a munkámat folytatni.”*

Az interjúalanyok elbeszélései alapján elmondható, hogy szeretnének a pályán maradni, és élni akarnak a továbblépés lehetőségével. Általában elégedettek saját intézményükkel, ezért szeretnének hosszabb távon is ott dolgozni.

*„Mindenképpen maradok a pályán, hogyha alkalmaznak. Gondolom, hogy igen, mert meg vannak elégedve velem szerencsére, szeretnék szakvizsgát szerezni.”*

Van, aki számára a tanári öndefiníció fontos, amit megerősítettek a kollégáktól és a tutoroktól kapott pozitív visszajelzések és a bátorítás:

*„Nagyon pozitív megerősítést kaptam a műhelyeken is, hogy érdemben hozzá tudtam szólni sok dologhoz, a vizsgán is pozitívan sikerült a megjelenés. A többi gyakornok és mentor is elismeréssel mondott rólam egy-egy mondatot. Úgy érzem, hogy segített ez a pilotév, aztán a következőkben szeretnék feljebb jutni az életpályán.”*

## 6. Együttműködés és társas tanulás

Ez a fejezet a mentorok és a gyakornokok együttműködésének jellegéről és módjairól szól. Feltárja kapcsolatuk emberi és szakmai vonatkozásait, részletesen bemutatja azokat a problémákat is, amelyek hátráltatták a közös munkát, egyben a gyakornokok szakmai fejlődését. Foglalkozik a társas tanulás alkalmával és módszereivel, a kollaboratív munkaformák fogadtatásával, illetve a Moodle felületen zajló mentori, gyakornoki, tutori csoportokban folyó formális és informális tanúlással.

A résztvevők többféle formában működtek együtt. A társas tanulás leginkább a kölcsönös óralátogatások, a portfólió elkészítése és feltöltése, az elektronikus bemutató készítése során valósult meg:

*„Tervezem, hogy továbbra is rendszeresen járok a kollégákhoz hospitálni, mert rengeteg tapasztalatot, ötletet láthatok.”*

A gyakornoki és mentori reflexiókban mind a két fél tanulásról, fejlődésről számolt be, amit a szorosabb együttműködés még hatékonyabbá tett.

*„Számba véve a célokat mentori tervemből, látom azt a hatalmas fejlődési ívet melyen mindketten keresztülmentünk.”*

A mentor-gyakornok kapcsolat elmélyülése, illetve a közös munka intenzitásának erősödése a portfólió készítésekor pozitívan hatott a gyakornokoknak a pedagógusközösség többi tagjával való együttműködésére is:

*„Mindemellett felkértünk a véleményezéshez egy kritikus barátot a munkaközösségből, aki segít akár az elkészítésben is. Nagyon örültem, hogy több név is felmerült [a gyakornokokban], ez mutatja, hogy munkatársi kapcsolatai jók, s a közös munkával a munkaközösségen belüli együttműködését is támogatjuk.”*

A mentorok egymás közti kommunikációját elsősorban a szakmai kérdésekről folytatott közös gondolkodás jellemezte, és kérdőíves válaszaikban magas értékeket kapott a tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztása, az egymástól tanulás, a mentori tevékenységről folytatott beszélgetés és a közös feladatok megoldására történő felkészülés is.

Alacsonyabb értékekkel, de jelen van az is, hogy bepillantottak egymás gyakorlatába, és ráláttak más intézmények működésére is. A mentor és gyakornok(i) közötti együttműködés legfontosabb jellemzője a bizalommal teli légkör, illetve az, hogy a mentorok folyamatos visszajelzésekkel, pozitív megerősítéssel támogatták a gyakornokok fejlődését.

A tutorokkal való együttműködés jellemzésekor a mentorok a gyors és hasznos visszajelzéseket emelték ki leginkább. A kialakult kapcsolatot pozitívan értékelik, jellemzőnek tartják, hogy könnyen, természetesen zajlott a kapcsolatteremtés, örömmel találkoztak a tutorokkal, kritikus barátként tekintettek rájuk.

A gyakornokoknak számos alkalmuk nyílt a nevelőtestülettel, a vezetőséggel és nevelő-oktató munka más szereplőivel való együttműködésre is. Segítettek a kollégákkal, a szakmai munkaközösség tagjaival, a vezetőkkel folytatott megbeszélések előkészítésében és lebonyolításában.

sában, bekapcsolódtak az intézmény programjainak megvalósításába. Az önálló feladatvégzés lehetősége mellett sokat tanultak abból is, hogy megfigyelhették mentorukat.

### 6.1 A mentorok és a gyakornokok kapcsolata

A gyakornokok reflektív naplókban szinte minden esetben a mentorukkal való folyamatos, rendszeres együttműködésről számoltak be. Minden szakmai kérdéssel, sőt alkalmanként egyéb témával is megkeresték mentoraikat. Többen már-már barátként tekintenek mentorukra. A pilotprogramban a mentorok általában több gyakornokot mentoráltak. Ez egyfelől többletmunkával, illetve szervezési nehézségekkel járt (óralátogatások, konzultációk), másfelől elősegítette az azonos intézményben dolgozó gyakornokok tanulóközösséggé szerveződését, szakmai párbeszédük elmélyülését. Jellemző, hogy az így létrejött gyakornok csoportok – a mentor tudatos támogatásával – maguk is megteremtették az együttműködés, a szakmai kommunikáció alkalmait.

Az önállósulás támogatása a mentorok részéről tudatos, konkrét magatartás, pedagógiai alapelv volt. Azok a mentorok, akik a szervezetben olyan helyzetben voltak, önálló vagy részfeladatok adásával is támogatták a gyakornok önállósulását, intézményi beágyazódását. Ezt a törekvést a gyakornokok is érzékelték, és reflektáltak is rá gyakornoki naplókban. Az önállóságra való rávezetést a gyakornokok egy része örömmel fogadta és a bizalom jeleként értékelte, mások meglepődtek, de igyekeztek megfelelni a feladatnak, néhányan pedig megijedtek, és az elengedés következtében bizonytalanná váltak.

A mentorok igyekeztek minden pedagógiai problémát tartalmazó kérdésben tájékoztatást nyújtani. A megbeszélések hossza, mélysége az adott témákhoz illeszkedett. Néhány mentor heti rendszerességgel találkozott gyakornokaival, bár a program ezt nem írta elő számukra. A mentorokkal való együttműködés a középiskolai tanár gyakornokok szerint is a legtöbb esetben pozitív, támogató légkörben zajlott. Többen kiemelték, hogy a mentoruktól épp annyi támogatást kaptak, mint amennyit igényeltek, a mentor nem erőltette rájuk a saját elképzeléseit, kritikus barátként segítette a munkájukat, tudatosan támogatta folyamatos önállósodásukat. A gyakornok magabiztosságát erősítette az is, amikor mentora érezte, hogy nem tanítványként, hanem szakmai partnerként tekint rá:

*„Meglepő volt számomra, hogy az iskolám egyik legtekintélyesebb tanárának fontos a véleményem, kíváncsi a meglátásaimra nemcsak a saját, hanem az ő munkájával, tanítási gyakorlatával, óráival kapcsolatosan.”*

A reflexiók azt mutatják, hogy a gyakornokok hivatástudatának erősödésében meghatározó szerepe volt a mentornak. Több gyakornoki, illetve mentori reflexió is azt jelzi, hogy a gyakornok viszonyulása a mentorhoz túlmutat a jó szakmai kapcsolaton, a gyakornok erősen kötődni kezdett a mentorhoz, illetve meg akart felelni vélt vagy valós elvárásainak:

*„... meghatározó módon bízik bennem, talán pótanyaként viszonyul hozzám.”*

*„Ebben fontos szerepe volt annak, hogy mentorom egyrészt többször hívta fel a figyelmem a rám váró feladatokra, másrészt nem akartam magamra haragítani.”*

Az elköteleződéssel kapcsolatos kezdeti problémák közé tartozott, hogy néhány gyakornok nem involválódott az intézmény életében, nem érezte át, hogy a munkaidő nem az órák

megtartásával végződik. Adminisztrációs problémák is jelentkeztek, ilyen volt a határidők elmulasztása, az írásbeli munkák és az intézményi dokumentáció gondatlan végzése. Érzelmi, szakmai téren a gyakornok kezdeti bizalmatlansága, kritikától való féelme, érzelmi bizonytalanságai okozott gondot. A kapcsolat személyesebbé válása, egymás megismerése segítette megoldani ezeket a problémákat.

Csak egy mentor érezte úgy, hogy gyakornoka túlzottan bizonytalan, pontatlan, motiválatlan. Olyannyira, hogy erre a jelenségre a vezetők figyelmét is felhívta. A kudarcot a mentor saját munkája eredménytelenségként ítélte meg.

A programban olyan gyakornokok is részt vettek, akik már más pályán is eltöltöttek néhány évet. Számukra is gondot jelentett a beilleszkedés, a kollégákkal való kapcsolat kialakítása, az adminisztráció, az intézmény életében betölthető hely megtalálása. Néhányuk motiváltságán sokat javított a pilotprogramban való részvétel és a kitartó mentori támogatás. (Volt olyan gyakornok, aki a pályamódosítást fontolgatta, és vezetője megtartó esélyként tekintett a programra). Voltak, akik erőt merítettek ahhoz, hogy további, a szakosodást célzó terveiket megvalósítsák.

Valamennyi mentor és gyakornok arról számolt be, hogy beilleszkedésük, pályán maradásuk fontos mérföldköve volt a pilotév és a mentori támogatás. Előfordult az is, hogy nem pályakezdő gyakornok a PSZFT-vel könnyebben, ismerős eszközként dolgozott, hiszen a versenyzférából érkezve előző munkahelyén időről időre fejlődési tervet kellett készíteniük a maguk és a cég számára is. Olyan pályamódosító gyakornok is volt, akinek kezdetben éppen a tudatos pedagógiai tervezés és a folyamatos dokumentálás jelentett nagy problémát. Ezen a szakaszon javarészt mentora segítségével tudott átlendülni.

A program során néhány – nyilván elsősorban a mentorálási gyakorlattal nem rendelkező – mentor jelezte, hogy gondot jelentett számára az új társas helyzet, hogy gyakornoka egyben kollégája is, akinek fejlődésért felelősséget kell vállalnia. Ez a komplex helyzet a mentorok több mint egyharmada esetében szemléletváltást kívánt. Leginkább az jelentette a kihívást, hogy felelősséget kellett vállalniuk a gyakornok szakmai fejlődéséért, de kihívást jelentett az is, hogy a mentorált pedagógus egyúttal munkatárs is volt, illetve hogy a korábban csak a gyerekek tanításában tapasztalatot szerzett mentoroknak most felnőttek fejlődéséhez kellett segítséget nyújtaniuk.

Egy esetben azért vált intenzívebbé az azonos mentorhoz tartozó gyakornokok közötti együttműködés, mert kevesellték a szakmai támogatást:

*„... elmaradtak a megbeszélések, minimálisra csökkent a közös munka. A társaimmal együtt nem kaptuk meg a visszajelzéseket a gyakornoki naplókra [...] A minősítő vizsgára is közösen készültünk fel. Átolvastuk egymás prezentációit, tanácsokat adtunk a struktúra és a képanyag kiválasztásában. A portfólióról kapott kérdéseket is megbeszéltük, így láthattuk, hogy mik azok a pontok, amelyek fejlesztésre szorulnak a társunknál.”*

Nem mindegyik mentor-gyakornok kapcsolat alakult tehát konfliktusmentesen, és nem mindegyik konfliktust sikerült megnyugtatóan rendezni sem. A középiskolai tanárok csoportjában négy gyakornok részletesen beszámolt a mentorról való együttműködés megromlásának

fázisairól, olyan szakmai-emberi konfliktusok kialakulásáról, amelyeket a mai napig nem sikerült megnyugtatóan tisztázni.

Az érintett gyakornokok közül ketten tutori támogatást kértek a program során a mentorokkal kialakult konfliktus rendezéséhez, de a reflexiók azt jelzik, hogy a tutor által többször is javasolt tisztázó beszélgetésre nem került sor, mert a mentor nem volt nyitott erre. Ugyanakkor a mentor a gyakornokai részéről nem érzékelt kellő együttműködési hajlandóságot és elkötelezettséget a program utolsó fázisában. Mindez végül a szakmai támogatás szinte teljes megszűnéséhez, a konzultációk elmaradásához vezetett.

Egy másik gyakornokpár csak a program végén, az utolsó naplóban írt a mentorról való együttműködés megromlásáról. A problémákhoz a gyakornokok szerint egyrészt az volt a probléma, hogy más pedagógiai elveket vallanak, mint a mentoruk, aki ezt nem tudta elfogadni, és folyamatosan saját elképzeléseit kívánta rájuk erőltetni. A probléma másik forrása a gyakornokok szerint a mentor leterheltsége volt. Reflexióik szerint mindez ellehetetlenítette a közös munkát, egy idő után már nem kaptak (nem is igényeltek) visszajelzéseket a mentortól. A mentor – szemben a gyakornokaival – hatékony együttműködésről, kölcsönös tanulásról írt, ami azt jelzi, hogy nem érzékelt a kapcsolat megromlását, vagy nem tulajdonított túlzott jelentőséget a problémáknak.

Az interjúk során egy gyakornok számolt be konfliktusokkal terhelt mentor-gyakornoki kapcsolatról, aminek véleménye szerint az volt az oka, hogy különböztek a tanári munkáról alkotott nézeteik, véleményük és értékrendjük, így más tapasztalt kollégáktól kért segítséget. Ebben az elhagyatott helyzetben a gyakornokok összefogtak, megerősítették a szolidaritás hálóját, és hatékonyan segítették egymás munkáját.

A tanári attitűdök eltérő voltára figyelemmel kell lenni a mentorok és gyakornokok párba állításakor, illetve másik mentor kijelölésével kell kezelni a problémát, ha később jelentkezik. A mentorképzés során is fel kell készíteni a mentorokat a probléma kezelésére.

Az interjúk alapján a gyakornokok általában elégedettek voltak a program ideje alatt kapott mentori támogatással. Az együtt eltöltött idő, egymás megismerése, a közös munka, a közös élmények hatására erősödött a mentor-gyakornok kapcsolat. A jó mentor-gyakornok kapcsolat kialakulását és annak minőségét nem befolyásolta, ha a mentor vezetői (igazgatói, igazgatóhelyettesi) funkciót is betöltött az adott intézményben.

A minősítővizsgára való felkészülésre több interjúalany úgy tekintett vissza, mint a mentorával való közös, folyamatos és produktív tanulási folyamatra, melynek során együtt szerezték meg a megfelelő tudást. Az interjúalanyok általában elégedettek a közösségi beilleszkedésüket segítő mentori támogatással. Volt, akinek mentora segítségével, kitartó támogatásával sikerült elfogadtatnia magát a közösséggel, így érte el, hogy férfi óvópedagógusként is egyenrangú félként, partnerként tekintsenek rá kolléganőik. Többen hangsúlyozták, hogy a mentori támogatásnak köszönhetik gördülékeny intézményi integrációjukat, a pályakezdesi/valóságok csökkenését vagy elkerülését.

## **6.2 A résztvevők hálózati tanulása**

A program céljai között szerepelt a szakmai tanulóközösségek létrehozása a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása érdekében.

A szakmai tanulóközösségek általános jellemzői:

- *a mindennapi életben kifejezésre jutó víziók és értékek megosztása,*
- *nyitottság az új ötletekre és megoldások bemutatása,*
- *együttműködő csoportok közös célok elérésére,*
- *a szándékok megfogalmazása helyett folyamatos fejlesztés és értékelés,*
- *reflektív gyakorlat a tevékenységek hatásának elemzésére.*

A koncepcióban olyan közösségek képe fogalmazódott meg, amelyek a pilotprogramtól függetlenül is működőképeseek, vagyis önfenntartóvá válnak, és a kapcsolati hálók szélesedését, termékeny szakmai párbeszédet, bizalmon alapuló szakmai kapcsolatokat, az elkötelezettség szintjének növekedését, a résztvevők szakmai tudatosságának fejlődését eredményezik. A reflektív naplók, az interjúk és a kérdőívek tanúsága szerint ezek a célok megvalósultak, működő gyakorlattá váltak. Jó esetben ezek egy része a program lezárulta után is megmarad működőképesenek.

Az intézményi tudásmegosztás, a hálózati tanulás több formában is működött a programhoz kapcsolódóan: a pilotprogram értekezleteken való bemutatása, kölcsönös tanulás a mentoral, tanévzáró értekezleteken való beszámolók. Ezen kívül a gyakornokok a pilotprogramban szerzett tudásukat megosztották a minősítési eljárásban részt vevő más kollégákkal. A gyakornokok és a mentorok kölcsönösen hospitáltak egymás óráin/foglalkozásain, de a gyakornokok más kollégák óráit vagy foglalkozásait is látogatták. Ez különösen megelégnkült a minősítő vizsgát megelőző időszakban. A látogatásokat követő megbeszélések rendszeresek voltak. A kölcsönös tanulás keretében a mentorok és a gyakornokok portfóliójuk elkészítése alkalmával is konzultáltak egymással, a portfóliók feltöltésekor a gyakornokok nyújtottak segítséget a mentoroknak. Több mentor megszervezte, hogy a gyakornok előadhassa a vizsgára készült prezentációját.

A pilotprogram további lehetőségeket is kínált a hálózati tanulásra, együttműködések kialakítására azért, hogy a jelenléti műhelyek mellett a kurzus teljes időtartama alatt elérhető munkafelületet és kommunikációs lehetőséget biztosított a résztvevők számára. A Moodle felület alkalmasnak bizonyult erre a feladatra. A felület látogatása elengedhetetlen volt a követelmények teljesítéséhez, hiszen a feladatokat csak ezen keresztül lehetett benyújtani.

A más intézményben dolgozó pedagógusok tudásmegosztásához, tapasztalatcseréjéhez ez az online felület biztosított háttérrel fórumok és belső üzenetküldés formájában:

A tutorokkal való kommunikáció a mentorálás során a felület személyes üzenetküldőjén és a fórumokon zajlott, és a webinárium használatával is megismerkedtek a résztvevők. A résztvevők aktivitását a Moodle rendszer a 'találatok' (egy elérhető linkre történő kattintások) száma alapján lehet felmérni.

A fórumok statisztikája szerint a mentorok fóruma 3326 találattal kétszer olyan aktív volt, mint a gyakornokoké (1823 találat). Ez a szám azért is váratlan, mert a létszámok alapján (45 gyakornok, 22 mentor) fordított lenne a várható érték. A gyakornokok azonban létrehoztak maguknak egy Facebook-csoportot, ahol hatékonyan és a maguk által megszokott környezetben tarthatták a kapcsolatot. Ez is azt mutatja, hogy a résztvevőknek van igényük az online kapcsolattartásra, de a Moodle felületet túl formálisnak, ellenőrzöttnek találták ahhoz, hogy minden kommunikációt ott folytassanak.



Az egyirányú, hírközlő csatorna, a Hírfórum bizonyult a leglátogatottabb fórumnak, hiszen ez szolgált a résztvevők praktikus tájékoztatására, így mindenki olvasta (3280 találat). Érdekes adat a Technika fórum (helpdesk) viszonylag magas látogatottsága, ami a 812-es találati számmal azt mutatja, hogy voltak technikai problémák, amelyekre a résztvevők megoldást kerestek. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a pedagógusok nem ismerték még a Moodle felületet, de sokszor problémát jelentett, hogy az általános IKT-ismereteik is hiányosak. A fogalomtár látogatottsága (575 találat) csekélynek mondható. A résztvevők átlagosan 10 fogalmat néztek meg, ami vagy azt jelenti, hogy nem volt számukra érdekes az elméleti, definíciós megközelítés, vagy azt, hogy alapvető pedagógiai ismereteiket elég erősnek érezték, és tisztában voltak, esetleg nem törődtek a programban használt szakkifejezések jelentésével.

A felületen elhelyezett online szakirodalom látogatottsága azt mutatja, hogy a gyakornokok egyszer letöltötték, és utána letöltött formában használták. A hivatkozott jogszabályokat csak néhányan nézték meg, e linkek látogatottsága rendkívül csekély (2-13 találat). Vagy tisztában vannak a rájuk vonatkozó szabályokkal, vagy a jogszabályok eredeti szövegezésé elretentti őket.

A jelenléti műhelyek után feltöltött anyagok hozzávetőlegesen annyi találatot kaptak, ahány résztvevő volt a kurzusban, azaz mindenki megnézte, esetleg letöltötte őket.

A beadandó feladatok (mentori és gyakornoki naplók) találati száma magas. Az első kötelező feltöltés 2466, illetve 1558 találatot ért el, a második 767, illetve 710, a harmadik 534, illetve 344, a negyedik 578, illetve 314 találatot. Ez egyrészt jelzi azt, hogy nem csak egy technikai eszköz volt a feladat beadására, hanem egy konzultációs felületként is funkcionált, azaz megnézték egymás munkáját, és kommunikáltak is a feladatról.

A programban jelentős technikai és módszertani újdonság volt a webináriumok megvalósítása. Ehhez az ingyenes BigBlueButton szoftver állt rendelkezésre, amelyet integrálni lehetett a Moodle-ba. Így a résztvevőknek nem kellett külön azonosítókat használni és külön címen belépni. Az online műhelyek eseményeit rögzítette a szoftver. Akik nem tudtak részt venni az élő webináriumon, utólag megnézhatték, és ezt a statisztikák szerint többen meg is tették.

A webinárium mint új technikai eszköz működtetése nem ment zökkenőmentesen. Első alkalommal több résztvevő számítógépe nem volt megfelelő állapotban, illetve az intézmények informatikai rendszerében akadtak problémák. Olyan hely is volt, ahol a biztonsági házirend miatt nem jöhetett létre a kapcsolat. Keveseknek volt webkamerájuk, de mikrofonnal sem rendelkezett mindenki. Közülük is kevesen vállalták, hogy megszólaljanak, de a chatablakban már bátrabban nyilvánultak meg. A második webinárium alkalmával már kevesebb technikai akadály jelentkezett. A technikai nehézségek ellenére a résztvevők nagyon pozitívan fogadták ezt a kommunikációs lehetőséget. Örültek, hogy nem kellett utazni, időt és pénzt takaríthattak meg ezzel a módszerrel.

A hálózati tanulóssal kapcsolatban a kurzus, mint blended típusú képzés és a folyamatosan rendelkezésre álló Moodle felület innovációt és hozzáadott értéket képvisel a tanártovábbképző kurzusok tekintetében. Ez a képzési modell életképes és hasznos alternatívát kínál a hagyományos kurzusokhoz képest. A résztvevők kapcsolati hálója szélesedett; szakmai pár-

beszéd alakult ki minden résztvevő között; a kurzus végére növekedett elkötelezettségük szintje, és fejlődött szakmai tudatosságuk is.

### **6.3 Intézményi hasznosulás/tudásmegosztás, multiplikáció**

A tudásmegosztás ösztönzése, a multiplikációs folyamatok támogatása a program egyik másodlagos célja volt. A résztvevők egyéni fejlődésének és közös tudásépítésének, illetve a megszerzett tudásuk osztálytermi hasznosulásának segítségével, a program hatásának megsokszorozódása is elvárásaként jelent meg. A pedagógusok (mentorok és gyakornok egyaránt) a program során megszerzett ismereteket elsősorban a saját intézményükben szívesen osztották meg.

A program megvalósításának tíz hónapja alatt a reflektív naplók, műhelybeszélgetések és résztvevői interjúk tapasztalatai szerint mind a spontán és informális, mind a tervszerű és az intézmény szervezeti kultúrájába beágyazott, a mindennapos működésébe szervesen beépült tudásmegosztásra számos példa akadt.

Elsősorban a gyakornokok számoltak be általuk végzett multiplikációs tevékenységekről.

Ha a mentorok tovább is adták a pilotprogram során tanultakat kollégáiknak, nem feltétlenül számoltak be erről a reflektív naplójukban. A gyakornoki reflexiók viszont arra engednek következtetni, hogy ők – a szereptudatosságuk és szerepbiztonságuk erősödésével párhuzamosan – egyre szívesebben váltak tudásmegosztókká, a kollégáiktól kapott pozitív visszajelzések, elismerések pedig tovább növelték az önbizalmukat, elhivatottságukat, és segítették intézményi beilleszkedésüket.

Jellemző módja volt az informális tudásátadásnak, amikor a gyakornok kötetlen szakmai beszélgetés alkalmával osztotta meg a pilotprogramban szerzett, a portfólió-készítéssel kapcsolatos tudását a minősítési eljárásban ugyancsak részt vevő, tőle érdeklődő kollégáival:

*„A kolleganőim már korábban is fordultak hozzám, hogy mit gondolok arról meg erről... mert gondolom, hogy ők is portfóliót fognak feltölteni. Van is egy kolléganőnk éppen a szomszéd csoportból, aki éppen ez előtt áll, és érdeklődött, hogy akár a tematikus terv szempontjából maga a formátum hogy néz ki, mi az, amit tartalmazzon pontosan. Már így, ezekben is tudtam neki segíteni.” (gyakornok).*

A gyakornokok arról is beszámoltak, hogy az intézményi tudásmegosztás gyakran (előre nem tervezett) hospitálások során valósult meg, mert a tantestületekben igény mutatkozott azokra az innovatív módszerekre, amelyeket a gyakornokok részben az egyetemi tanulmányaik, részben a folyamatos önképzésük, részben pedig a pilotprogram során elsajátítottak:

*„Több alkalommal kérnek meg idősebb kollégák arra, hogy hospitálhassanak órán, mert érdeklik őket az új módszerek, munkaformák „sokasága”. Maguk is elkezdtek az újításokat saját munkájukban alkalmazni.”*

Az intézményi hasznosulást segítették azok az intézményvezetők, akik felismerték a pilotprogramnak a szervezetfejlesztésben betöltött szerepét: a szakmai kapcsolatok elmélyülésében, kihasználták a gyakornok intézményi beágyazódásának támogatásában rejlő lehetőségeket, a korszerű tudás elsajátításának kínáló esélyét, illetve a gyakornok életpályamodell szerinti felsőbb szintre lépésének előnyeit. Ezek az intézményvezetők biztatták a

gyakornokokat és mentoraikat a folyamatos multiplikálásra, illetve rendszeresen alkalmat is teremtettek arra, hogy a szerzett tapasztalataikat, ismereteiket közkinccsé tegyék. Az ilyen típusú szervezett intézményi tudásmegosztás, a pedagógusok egymástól való tanulása több szinten is működött:

- *A pilotprogram munkaközösségi, nevelőtestületi értekezleten való bemutatása*
- *Belső műhelyek a megismert módszerekről*
- *Bemutató foglalkozások*
- *A minősítővizsgára készített prezentáció bemutatása a kollégáknak*
- *Konzultációk a portfólió-készítésről a programban nem részt vevő gyakornokokkal*
- *Beszámolók a minősítővizsgákról*

Ahogy azt a felsorolás is mutatja, ezek a tudásmegosztó módszerek a legtöbb esetben szervesen kapcsolódtak a minősítési eljáráshoz. Ez nem meglepő, hiszen a pedagógusok minősítési rendszere egy olyan keret, amely a szakma minden gyakorlója számára kötelezően teljesítendő feladatokat jelent, vagyis a programban részt vevők kollégái, illetve az őket foglalkoztató intézmények egyaránt érdekeltek voltak abban, hogy minél több információhoz jussanak az életpályamodell központi eleméről, a minősítési rendszerről. Ráadásul ennek újdonsága számos kérdést vetett fel a pályán lévő nem kezdő pedagógusok körében is.

A tudásmegosztás korábban felsorolt példái egyúttal azt is jelzik, hogy nagyon sok pedagógusnak van belső igénye a módszertani eszköztára frissítésére, megújítására, és kihasználva a kínálkozó lehetőséget, igyekeztek is ellesni a gyakornok kollégáiktól az általuk sikeresen alkalmazott technikákat. A gyakornokok emellett gyakran voltak „úttörői” az IKT-eszközök iskolai, óvodai alkalmazásának, ezzel összefüggésben új tanítási-tanulási formák meghonosításának az egyes intézményekben:

*„Az IKT eszközöket a tanóráim nagy százalékában beépítem, hiszen a mai gyermekek egy „digitális világban” nőnek fel, és töltik el szabadidejük jelentős részét. Véleményem szerint a tanulásban is nagymértékben ösztönözhetőek ezek bevonásával.”*  
(gyakornok)

A reflektív naplók szerint a gyakornokok a puszta eszközhasználaton túl arra is törekedtek, hogy funkciót adjanak a technikának, tehát az IKT-eszközök használata elősegítse a diákok együttműködését (Facebook-csoportok létrehozása), tudásbővítését, illetve az osztálytermen kívüli tanulásukat:

*„Mentorom jónak találta, hogy felhívtam a diákok figyelmét erre az ingyenes programra, hiszen ez az otthoni gyakorlást is segítheti, és az IKT alapú oktatásra való nyitottságukat is támogatom.”*

A gyakornokoktól eredő innovatív kezdeményezések megvalósítása azonban nem minden esetben járt sikerrel. Az egyik pályakezdő pedagógus célul tűzte ki, hogy elérje az iskola egyetlen aktív táblájának beüzemelését, illetve használni fogja a tanulás támogatására a Moodle online tanulási környezetet, mert alkalmasnak találja a keretrendszer a tanulók motiválására és a mérés-értékelés hatékonyabbá tételére:

*„Az iskolában található egy digitális tábla, amit eddig nem sikerült üzembe helyezni. A mentortanárom megkereste a rendszergazdát, aki megkísérelte a beüzemelését. Ha sikerül, akkor a 2. félév folyamán teremcserével az elméleti órákat színesebbé tudjuk tenni. A másik nagy projekt egy Moodle keretrendszer beüzemelése és teszt jellegű működtetése az iskolában. Ezt én szorgalmaztam, mert nagyon jó tapasztalataim vannak a Moodle-lel kapcsolatban. Szerencsére a mentortanárom és a rendszergazda is segítőkészen állt az ötlet elé, így februártól elvileg beindulhat és a röpdolgozatokat akár ezen keresztül is meg tudom íratni a diákokkal. Remélem, hogy a kezdeti lelkesedésünk kitart, és a felmerülő nehézségeket sikerül közösen legyőzni.”*

Bár mentora támogatta a gyakornok törekvéseit az IKT-eszközök kreatív használatára, a kezdeményezés – az intézmény egyéb szereplői együttműködési készségének, támogatásának hiányában – elhalt:

*„Az interaktív tábla és a Moodle keretrendszer kialakításának a sorsa a rendszergazda kezében van, 4-5 naponta látogatom őt ezekben a témákban, de egyelőre nem sikerült előbbre lépnie.” (mentor)*

A pilotprogram résztvevői által végzett intézményi tudásmegosztó tevékenységek három fő típusát határozhatjuk meg:

- *szándékolt, és megvalósult tudásátadás;*
- *sikertelen törekvés a tudásátadásra;*
- *nem tervezett, de megvalósult tudásátadás.*

A legerőteljesebb és legtartósabb hatást az első típusba tartozó tudásmegosztó tevékenységek fejtik ki, a pedagógusok szakmai tudatosságának folyamatos fejlesztése kiemelt szempont volt a program tervezése és megvalósítása során. Hasonló programok, továbbképzések tervezésekor pedig arra is érdemes gondolni, hogy az alkalmazott módszerek hatással vannak a résztvevők gyakorlatára, maguk is átvesznek és beépítenek néhány elemet akkor is, ha nem ez a képzés közvetett célja. A mentor-gyakornok program esetében ez azt jelenti, hogy a gyakornokok ahhoz is szereztek muníciót, hogy hogyan lássanak el ők maguk is mentori feladatokat a jövőben:

*„Igazából a legtöbb dolgot majd szerintem csak évek múltán fogom meglátni abból, hogy milyen sokat adott nekem ez az év, és viszonzni talán úgy fogom tudni, ha én is aktívan veszek részt majd fiatal kollégák tanári pályán való elindulásában.”*

## 7. Javaslatok

A tapasztalatok alapján megfogalmazott javaslatokat az alábbi táblázatba foglaljuk össze.

CÍMZETT	JAVASLATOK
Oktatásirányítás	<p>A mentori tevékenységet ismerjék el szakmailag és anyagilag is, teremtsék meg az eredményes mentorálás feltételrendszerét.</p> <p>A mentori kompetenciák tudatos fejlesztésére legyen továbbképzési kínálat.</p> <p>A mentoroknak legyenek országos és/vagy regionális hálózatai, amelyek folyamatos lehetőséget kínálnak tapasztalataik megosztására, tudásuk frissítésére.</p> <p>Kapjanak kiemelt figyelmet a szakiskolákban tanító gyakornokok.</p>
Fenntartók	<p>Biztosítsanak lehetőséget a mentoroknak és a gyakornokoknak a továbbképzéseken szerzett friss információk megosztására, a tanult újszerű módszerek és a jó gyakorlatok terjesztésére.</p> <p>Biztosítsanak olyan online kommunikációs csatornát és tanulási környezetet, amely lehetőséget ad az intézmények közötti, a mentorálást is támogató szakmai kommunikációra.</p>
Intézményvezetők	<p>A mentorokat körültekintően és megalapozottan kell kiválasztani. Fontos a gyakornok és a mentor emberi kapcsolata és az önkéntes vállalás is.</p> <p>Fordítsanak figyelmet a mentor munkájára, a mentorálás folyamatára, ismerjék el és támogassák a mentor és a gyakornok közös erőfeszítéseit, adjanak lehetőséget tevékenységeik, eredményeik bemutatására.</p> <p>A gyakornokokat vonják be a nevelőtestületi munkába, biztosítsanak természetes, gyakorlati lehetőségeket iskolai kapcsolatrendszerük alakulására, fejlődésére.</p> <p>Ismerjék meg a gyakornokok továbbfejlődési szükségleteit, és támogassák továbbképzéseken való részvételüket.</p> <p>Szervezzenek intézményen belül és intézmények között is olyan szakmai műhelyeket, amelyeken a mentorok (és a gyakornokok) megoszthatják tapasztalataikat. Használják ki a jelenléti és virtuális tanulási formák lehetőségeit.</p>
Mentorok	<p>A mentori feladat vállalása legyen körültekintő, végiggondolt döntés.</p> <p>Tartsák tiszteletben a gyakornok egyéniségét, és segítsék önálló pedagógussá válását. Ne erőltessék rá saját, már kialakult pedagógiai felfogásukat és gyakorlatukat.</p> <p>Tekintsék a folyamatot kölcsönös fejlődési lehetőségnek.</p>

CÍMZETT	JAVASLATOK
	<p>Közösen fogalmazzák meg a pályakezdők rövid, közép- és hosszú távú szakmai céljait a fejlődési tervben. A közös munkát az ezzel összhangban álló pedagógiai tevékenységek megvalósítása jellemezze.</p> <p>A mentorálást reflektív, kompetenciafejlesztő folyamatként tervezzék meg és dokumentálják következetesen. Használjanak célszerű dokumentációs eszközöket, sablonokat, amelyek a reflexiót is segítik.</p> <p>A pedagógiai tevékenységeket kísérje reflexiós gyakorlat.</p> <p>Támogassák intenzíven a gyakornok intézményi integrációját az egymástól tanulás változatos, kollaboratív alkalmainak megteremtésével.</p> <p>Vonják be a gyakornokot a tanórán kívüli tevékenységekbe.</p> <p>Törekedjenek a konfliktusok megelőzésére, illetve feloldására.</p>
Gyakornokok	<p>Aktívan kapcsolódjanak be az intézmény szakmai életébe.</p> <p>Minél gyakrabban hospitáljanak lehetőség szerint nem csak a saját mentor foglalkozásain, tanóráin is, kezdeményezzék saját foglalkozásaik, óráik látogatásait, megbeszéléseit.</p> <p>Új ismereteiket, tudásukat osszák meg a nevelőtestülettel.</p> <p>Törekedjenek a konfliktusok megelőzésére, illetve az esetleges konfliktusok feloldására.</p>

## 8. A program során felhasznált irodalom

- Argyris, M. és Schön, D. (1974) *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass. Landmark statement of 'double-loop' learning' and distinction between espoused theory and theory-in-action.
- Commission Staff Working Document – Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers, Brussels, 2010
- Developing Coherent and System-wide Induction Programmes - Handbook(2010) URL: [http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf). Utolsó letöltés: 2013. 05. 10.
- Golnhofer Erzsébet (1998): *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Halász Gábor (1981): Az iskolai szervezet légköre. In: Golnhofer Erzsébet (szerk., 2006): *Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 359-374.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés* (3) 79-96.
- Kákonyi Lucia (2013): *A pedagógusok szakmai támogatásának nemzetközi gyakorlata*. TÁMOP 3.1.5/12 OFI Belső anyag.
- Korthagen és Vasalos (2005): Levels in reflection: core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1 February 2005, pp. 47–71.
- Kotschy Beáta (2011): *Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása*. Interjú Kotschy Beátával. URL: [http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/almaafan2/006\\_KotschyBeata\\_k.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/almaafan2/006_KotschyBeata_k.pdf) Utolsó letöltés: 2013. 02. 24.
- Major Éva (2010): Mentorképzés Nagy-Britanniában. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I. kötet*. 31-47.
- Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project National Framework for Mentoring and Coaching  
URL: <http://www.curee-paccts.com/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf> Utolsó letöltés: 2013. 02. 24.
- M. Nádasi Mária (2010): A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések. In: M. Nádasi (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. II. kötet, 17-27.
- Rogers, Carl (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable. ISBN 1-84529-057-7.
- Rogers, Carl (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill.
- Simon Gabriella (2011): A kritikus-barát módszer. *A kritika művészete*. *Pedagógusképzés*, 9 (38), 211/1  
URL: [http://www.legitim.hu/Pedkepze\\_CF\\_simon\\_gabriella\\_2011\\_1-2.pdf](http://www.legitim.hu/Pedkepze_CF_simon_gabriella_2011_1-2.pdf)
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8 (37), 2010/1. 35-55.
- Szénásiné Steiner Rita (2010): *Mentorprogramok az Egyesült Államokban*. In: *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. TÁMOP – 4.1.2/08/2/B/KMR pályázat, 3.2 alprogram
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 1999/4. 3-14.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő szervezetek Szövetsége.

## 9. Mellékletek jegyzéke

melléklet száma és címe	oldalszám
1. sz. melléklet: A gyakornokok támogatásának elemei a pilotprogramban	8. oldal
2. sz. melléklet: PSZFT	16. oldal
3. sz. melléklet: Mentori terv sablonja	16. oldal
4. sz. melléklet: A gyakornokok naplóinak reflektív elemei a pilotprogramban	23. oldal
5. sz. melléklet: A mentorok naplóinak reflektív elemei a pilotprogramban	23. oldal
6. sz. melléklet: Mentori tevékenység a programot megelőzően	25. oldal
7. sz. melléklet: Bemeneti kérdőív	37. oldal
8. sz. melléklet: Kimeneti kérdőív	37. oldal