

A PEDAGÓGUSMINŐSÍTÉSI RENDSZER EVOLÚCIÓJA, A GYAKORNOKI ÉVEK PILOTPROGRAM ÉS A MENTORI KOMPETENCIÁK KIMUNKÁLÁSA SALLAI ÉVA MUNKÁI ALAPJÁN

SIMON GABRIELLA

Egyetemi docens

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet

Absztrakt

A tanulmány a kezdő pedagógusokat támogató, illetve az újítói tevékenységéhez kapcsolódóan mutatja be Sallai Éva a pedagógusok gyakornoki rendszerének mentori támogatással zajló kutatási, fejlesztési és innovációs projektjének kidolgozásában, tesztelésében és értékelésében végzett munkáját. A pedagógus-előmeneteli rendszerbe mint elméleti és gyakorlati keretbe helyezi el a pedagógusminősítési rendszer és a gyakornoki periódus kiépülésében keletkezett munkáit, a mentorálás, mentorképzés, a gyakornoki felkészítés és a mentori kompetenciák megfogalmazására tett erőfeszítéseit. A tanulmány négy fejezetben ismerteti Sallai Éva koncepciózus elemzőtevékenységét a hazai, a be-tanulást támogató rendszer előzményeinek bemutatásától a gyakornoki évek pilotprogram tapasztalatainak összegzésén keresztül a mentorkompetenciák megfogalmazásáig.

Kulcsszavak: pedagógusminősítési rendszer, gyakornoki rendszer, mentori támogatás

A gyakornoki rendszer és a pedagógus-előmeneteli rendszer

A pedagógusok életpályamodelljének elemeként ismert gyakornoki rendszer hazai előzményei több, egymással összefüggő síkon ragadhatóak meg. Az egyik a kezdőpedagógus-problematika, a kezdőtanár-kutatások több mint félévszázada megkezdődött szakirodalmi bemutatása és elemzése, ezzel együtt a kezdő pedagógusok támogatása szükségességének felismerése (Simon, 2019). A másik a kétezres években, hazánk Európai Unióhoz való csatlakozását követően meginduló, javarészt kiemelt fejlesztési projekteken zajló kutatási-fejlesztési

tevékenységek sora: az Európai Képesítési és Keretrendszerrel összhangban a tagországok képezéseinek kölcsönös elismerése, a mobilitás elősegítése és ezzel összefüggésben az Országos Képesítési Keretrendszer, valamint a felsőoktatás – benne a tanári mesterképzés – Képzési és Kimeneti Követelményeinek kidolgozása. A pedagógusminősítési rendszer alapeleme a pedagóguskompetenciák rendszerének és tartalmának kidolgozása. Ezzel összhangban, kapcsolódva az életpályamodellhez, megkezdődött a pedagóguskompetenciák leírása és a minősítéshez szükséges szttenderdek kidolgozása – végső soron a pedagógus-előmeneteli rendszernek az európai uniós törekvésekkel összefüggésben zajló kimunkálása (Falus, 2011; Chrappán, 2011; Kotschy, 2011; Sallai, 2014). Sallai Éva 2014-ben megjelent tanulmánya a kompetenciaszintek kidolgozását elősegítő kutatások bemutatásával összegzi az előmeneteli fokozatokhoz tartozó szttenderdek, az egyes kompetenciaszintek megfogalmazásának időszakát is. Ebben a munkájában ismerteti a pedagógus-előmeneteli rendszeren belül a gyakornoki rendszer, a pályakezdő pedagógusok támogatása és minősítése hazai kidolgozásának előzményeit is (Sallai, 2014). A gyakornoki rendszer kimunkálásának harmadik elemeként az európai uniós szakmai tanácskozásokon megfogalmazott „kezdő szakasz” definiálásának nyomán követésével rögzíthetjük a fejlődés mozzanatait. E körben a betanulás időszakának definíciója (European Commission, 2008) mérőföldkönek tekinthető. E dokumentum szerint a bevezető szakasz a tanári pálya azon időszaka, mely során a pedagógus – befejezve a tanárképzést – először vállal teljes felelősséget a tanulókért. Az általában egytől három évig terjedő időszakban a kezdő tanárok támogatást kapnak: részben csökkentett óraszámban taníthatnak, illetve mentori támogatásban részesülnek (Simon, 2019). Negyedikként az előzmények bemutatathatóak a pedagógus-életpályamodell, -előmeneteli rendszer bevezetése törvényi feltételeinek megteremtése mentén is (Sallai, 2014). A szakmapolitikai szempontok között a pedagógus-életpályamodell koncepciójának ezredfordulón megjelenő lehetséges kiépülését (Sió, 2002; Sallai, 2014; Simon, 2019) a pedagógus karrier és a minőségi bérezés, valamint a pályakezdő időszak önálló szakaszként való megjelenítésének szakmai kívánalma vetítette előre. Utóbbi azt a felfogást hangsúlyozta, mely a bevezető szakaszt a képző intézmények hallgatói léte és a pályavitel időszakai között egy különálló periódusként szándékozott definiálni.

Hazai szükségletek is megfogalmazódtak a betanulási időszak elkülönítésének igénye mögött. Ezek között említhetjük az intézményeknek azt a kívánását, hogy még a véglegesítés előtt megismerkedhessen egymással a kezdő pedagógus és a foglalkoztató iskola, hogy meghatározott rendszer szerint működjön a mentorok kiválasztása, képzése és díjazása, a folyamat során keletkezett dokumentumok elemezhetőek legyenek, továbbá a

gyakornoki időszak záruljon vizsgával (Falus, 2014b). Sallai szerint a hazai életpályamodell fejlődésének folyamatában jelentős egy hazai kutatás „azon megállapítása is, mely szerint *a pályakezdés első évei* – tekintetbe véve a kezdő tanárok szükségleteit és a szakmai fejlődés tényezőit – *külön képzési szakaszként értelmezhetőek*” („A jelenlegi pedagógus-továbbképzési rendszer komplex felülvizsgálata és a megújítását szolgáló javaslatok megfogalmazása a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 azonosító számú projekt keretében”). (Sallai, 2014, In: Simon 2019. 126.)

A pályakezdés időszakának sajátosságaira reflektáló támogató rendszer tartalmi kimunkálásában az előbb felsoroltak mellett más szakmai tényezők is szerepet játszottak. Az oktatáspolitikai szempontok mellett – mivel mind az alapelvek, mind a rendszer kidolgozása uniós projekt részét képezte – megannyi külföldi minta hasznosítható elemei is mintául szolgáltak (Falus, 2014a). A gyakornoki rendszer bevezetésének tartalmi előkészítése során a kutatók az angol rendszer kiépített struktúráját és a rendszerszintű fejlesztést, a finn rendszer folyamatos értékelési rendszerét és a pedagógus sokoldalú, sok szempontú fejlesztésének megvalósítását, a svéd modell képzési és továbbképzési rendszerét tekintették szakmai szempontból példának. A holland tapasztalatokból az értékelési rendszer és az e-portfólió, de a német és az USA-beli Connecticut állam gyakornoki rendszerének számos komponense is mintául szolgált (Falus, 2011; Sallai, 2014).

Az Oktatási Hivatal a „Gyakornoki évek szakmai program” című pilotprojekt keretében a hazai pedagógusminősítési rendszer kiemelt feladatákként jelölte meg a minősítési rendszer és azon belül a minősítő vizsgák pontos kidolgozását, gyakorlati tesztelését és véglegesítését. Ezzel összefüggésben hangsúlyozták egy olyan támogatórendszer kiépítésének szükségességét, amely alkalmas a vizsgára készülő pedagógusok felkészülésének segítésére, érdemi támogatására (Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március 28.). E feladatok megoldásához nyújtott segítséget az Oktatási Hivatal által 2013 első félévében meghirdetett a „*Gyakornoki Minősítő Vizsgák*” és a „*Pedagógus jelöltek felkészítése*” pilotprojektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése című kutatás-fejlesztési pályázat.

A gyakornokok pályaszocializációjáról, kompetenciafejlesztéséről szólva jelenik meg – az élethosszig tartó tanulás mellett – a folyamatos szakmai fejlődés fogalma, illetve – nemzetközi gyakorlat alapján – az a szemlélet, amely a pályakezdést a képzés és a pályavitel között elhelyezkedő szakasznak, a pedagóguspálya középső fázisának tekinti (Nagy, 2004; Sallai, 2014). A hazai helyzetet kutatások alapján többen is elemezték. Óvári Éva munkája már 1985-

ből, Szivák Judité 1999-ből, majd Nagy Mária (2004), Imre Nóra (2004), Móré Mariann (2012) és Major Éva (2013) tanulmánya is kimutatta, hogy a kezdő tanárok támogatásának lényegében nem lelhető fel érdemi hazai gyakorlata (Simon, 2019).

Mivel nem állt a döntéshozók rendelkezésére átfogó kutatási eredmény sem a magyarországi pályakezdés rendszerszintű támogatásáról, sem a gyakornoki pályaszocializációról, így a gyakornokokat támogató rendszer kimunkálása – a nemzetközi példák megismerésén túl – a jogszabályi környezet feltárásával indulhatott. A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének kidolgozásához ezért Sallai egyrészt a szakmapolitikai megfontolások jogszabályokkal összefüggő követését választotta. Másrészt a magyarországi helyzetkép kialakításához, a már megvalósuló támogatások feltárásához az Oktatási Hivatal kutatócsoportjával elvégezték az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztálya részéről 2007 végén, a honlapjukon közzétett gyakornoki szabályzati minták alapján készített 16, találmásra kiválasztott intézményi gyakornoki szabályzat több szempontú elemzését (Sallai, 2014). E vizsgálatok eredményeit a mentorálási és gyakornoki teendők, a követelmények, az értékelési alapelvek és módszerek szempontjából összegezték. A kutatók előtt ismert volt a TALIS nemzetközi tanárkutatása és az erre épülő OECD-elemzés, amely – iskolaigazgatók beszámolója alapján – megállapítja, hogy Magyarországon a kezdő pedagógusnak (a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban) át kell esnie egy formális betanítási időszakon. Ez a periódus inkább azt a célt szolgálja, hogy a kezdő gyorsan és hatékonyan illeszkedjék az iskola menetébe. A kutatás szerint a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban kapnak a magyarországi gyakornokok mentori támogatást, ugyanakkor a gyakornokok kisebb arányban említették a mentori segítség jelenlétét (OECD 2009; OECD 2011, in: Simon, 2019). Az Oktatási Hivatal kutatócsoportjának vizsgálata szerint a hazai gyakornokok rendszeres támogatása megvalósult, „de a szakmai közbeszéd szerint ez a valóságban még csak formálisan létező, kezdetlegesen működő rendszer” (Sallai, 2014. 164.), melyben a tanári kompetenciákról „nem esik szó” (Sallai, 2014. 164).

A gyakornoki rendszer kimunkálásában meghatározó mozzanatot jelentett az Európai Bizottság szakértői csoportja által kidolgozott Döntéshozók Kézikönyve (Handbook, 2010), amely számos elem mellett megfogalmazta a sikeres kezdő szakasz programjának alapvető feltételeit (Sallai, 2014), bemutatta a kezdő tanárok igényelte támogatások összefüggő, koherens rendszerét, benne a mentornak a gyakornok szakmai, személyes és intézményi beilleszkedésben játszott szerepével, illetve a támogatásban kiemelte a kollégák, a szakértők és a mentorok támogatása mellett az önreflexió szerepét. E kézikönyv a fejlesztés szempontjából is lényeges, a mentori támogatás területeire vonatkozó

hármás felosztás mellett (szakmai és személyes támogatás, valamint intézményi beilleszkedés segítése) bemutatta a pályakezdők mentorálásának helyét a pedagóguspályán, illetve hangsúlyozta a mentor felelősségét is (Simon, 2019).

Mentorálás, mentori feladatok, mentorképzés

A mentori feladatok előtérbe kerülését számos tényező mellett tehát a kezdő szakasz elkülönítésével magyarázhatjuk, amely hazánkban 2007. szeptember 1-jétől, kormányrendelettel vált ismét érvényessé. Felvetődött a kérdés, hogy ezzel vajon új fogalmak jelentek-e meg a pedagógiai közéletben, vagy régi, már ismert értelmezések telítődtek új tartalommal. Vajon új jelenségek, új megközelítések láttak-e napvilágot, melyek esetleg segítséget jelenthettek a közoktatás problémáinak megoldásában, és amelyek segítségével eredményesebbé válhatott az oktató-nevelő munka (Sallai, 2014)? Ilyen új fogalomként jelentkezett a mentorálás, a mentorszerep, amely nem volt teljesen ismeretlen, ám számos tartalommal élt a pedagógiai közbeszédben. A mentor fogalma (és az elnevezés) még a pedagógusok támogatásának közös nevezője mellett is nagy változatosságot mutatott, akár a kezdő szakasz definiálásának formálódásával összefüggésben is. A mentor meghatározásaiban közös elemnek – a kezdő pedagógusra fókuszálva – Sallai Éva egyfajta pedagógiai feladatot érzékelt egy nagyobb tudással, tapasztalattal rendelkező kolléga, szakember részéről, aki egy fiatalabb, tapasztalatlanabb kolléga fejlődésének támogatására fejt ki szakmai támogató tevékenységet. Közös eleme a mentori támogatásoknak, hogy a feladatok ellátásához szükséges tudás, képességek és attitűdök számos eleme megegyezik (Sallai, 2014).

Tény, hogy a pedagógiai közéletben mint a kezdő szakaszban zajló támogatás legfontosabb szereplője a mentor fogalma már az ezredfordulótól élt – egyelőre számos más mentorfogalom mellett, és először szakmai segítő néven –, majd néhány évvel később hangsúlyosan jelentkezett a mentor kijelölésének kötelezettsége is. A szakmailag összetett pedagóguspálya gyakorlására való hosszabb ideig tartó felkészülés érdekében jelent meg ugyanis az indukciós szakasz támogatásában ez a segítői szerep. A mentorálás és a mentori feladatok előtérbe kerülése összefügg a pedagóguspálya, a szakmai fejlődés folyamatként való értelmezésével is, mely a képzés szakaszát követően, már külön egységként különíti el a kezdő szakaszt, illetve a pályavitel során a folyamatos továbbképzés, önképzés időszakát, ami a pályán eltöltött időszak szakmai megújítására irányul (Sallai, 2014).

Mivel a pályakezdés jelentős időszaka a pedagógusok kompetenciafejlesztésének, pályaszocializációjának, és hatással van a szakmai identitás alakulására

– végső soron a teljes életpálya alakulására (Calderhead & Sorrock, 1997; Imre, 2004, In: Simon, 2019) –, szükségessé vált tehát e fejlődés támogatására a mentorok kiválasztása és képzése is. A mentorálás első magyarországi példájaként tartjuk számon a nyelvtanárképzéshez kapcsolódó hároméves képzést, a CETT (Center for English Teacher Training), vagyis az Angol Tanárképző Központ létrehozásával, amely a rendszerváltás idején jött létre, és angolszász mintára egyéves, mentori támogatással megvalósuló gyakorlattal zárult. A program jellegzetessége az innovativitás mellett a reflektív tanárképzési minta kidolgozása, amely lehetőséget adott a mentorfogalom és -tevékenység tisztázására. A program megszűnésével a mentorképzés még tovább élt, de az ezredfordulóra lényegében megszűnt (Kotschy, 2012; Sallai, 2014; Simon, 2019).

Az első 90 órás mentorképző továbbképzési szakok a gyakornokok külső iskolai gyakorlatának segítéséhez jöttek létre. A 180 órás, gyakorlatvezető mentor szakvizsgára felkészítő továbbképzési szakokat is pedagógusképző intézmények hirdették meg a kétciklusú tanárképzés 2006-os bevezetésével. A mentorfelkészítő programok sorában lényeges a 2006 és 2009 között megvalósult TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe) nemzetközi projekt, amelyben az Eszterházy Károly Főiskola oktatói is részt vettek. 2008-ban szakmai tanácsadó testület foglalkozott a tanárképzés egyéni összefüggő gyakorlata kidolgozásának részeként a mentorok kiválasztásának és képzésének kérdéseivel. Egerben a TÁMOP 4.1.2 európai uniós projekt keretében, Kotschy Beáta vezetésével mentorképző programot dolgoztak ki 2009-ben. A képzés képzési és kimeneteli követelményei a konkrét környezetben és tevékenységrendszerben határozták meg a mentortanárok munkáját, inkább a hallgatók tevékenységének támogatására, mint a gyakornokokéra fókuszálva (Sallai, 2014). Az Eszterházy Károly Főiskola szenátusa 2009-ben elfogadta, az Oktatási Hivatal pedig engedélyezte egy szakvizsgával záruló mentorképző szakirányú továbbképzési szak indításának kérelmét (Sallai, 2014). A képzés során fontos cél volt, hogy a mentorok váljanak képessé számos szakmai feladat ellátására, ezek között a szakmai együttműködésre és kommunikációra, a szakmai szocializáció egyénre szabott támogatására, konstruktív visszajelzésekre, a kompetenciák felismerésére, fejlesztésére és értékelésére.

A kezdő tanárok számára szervezett formában megvalósuló támogatás széles körű összefoglalását a már említett, akár ajánlásnak is tekinthető, oktatáspolitikusok számára kidolgozott Döntéshozók Kézikönyve mutatta be (Handbook, 2010). A dokumentum megállapítja, hogy a pedagógus-pályakezdetés a pályán maradást tekintve kritikus periódus, amelynek segítésére többoldalú támogatói rendszer alakul ki a gyakorlatban. Ezek:

- a mentorrendszer,
- a szakértői támogatórendszer,
- a társak rendszere,
- az önelemzés rendszere.

Míg az első kettő oktatáspolitikai döntést igényel, a társakkal való együttműködés és az elemzés-önelemzés-önértékelés rendszerét a pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztése segítheti (Sallai, 2014). A kézikönyv rögzítette, hogy a bevezető szakaszban a mentori támogatórendszer három területe

- a szakmai (szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben) támogatás,
- a személyes támogatás a szakmai identitás kialakulásában,
- az intézményi, szakmai közösségi beilleszkedés segítése (Handbook, 2010).

A hazai gyakornoki támogatás kimunkálásának folyamatát és törvényi szabályozásának elemeit, a gyakornoki szabályzatok megjelenését a TÁMOP-3.1.5-12/2012-0001 projekt keretén belül az OFI mentor-gyakornoki program koncepciója (Simon 2014), illetve az Oktatási Hivatal tanulmánykötete adta közre (Falus, 2014b). E tanulmány szempontjából releváns továbbá a 326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendelet *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról*, amely a gyakornokok jogállásáról és a szakmai segítő elnevezés helyett mentorok feladatairól rendelkezett.

A hazai gyakorlatvezető mentorok képzésének elemzését és bemutatását Czető Krisztina végezte el a TÁMOP 4.1.2 projekt keretében (Czető, 2010). Az öt vizsgált mentorképzést szervező intézmény képzésének közös elemei a hallgatók/gyakornokok munkájának szervezése, irányítása és értékelése, a szakmai kommunikáció, a fejlesztő értékelés, tanácsadás, a mentorálás módszertanának adaptív alkalmazása, módszertani felkészültség és néhány, a szakmai kapcsolat alakításához és fenttartásához szükséges attitűd. A mentor definíciójának kidolgozására a TÁMOP- 4.1.2 -08/2/B/KMR pályázat 3.2 alprogramjában, az M. Nádasai Mária szakmai vezetésével zajló projekt keretében került sor (M. Nádasai, 2010). A szerző elkülöníti a vezetőtanár és a közoktatási mentor fogalmát, a közoktatási mentorképzés megtervezéséhez szükségesnek tartja többek között a kiválasztás kérdéseit, a felkészítés tartalmát, az együttműködés alternatíváit megválaszoló kérdések tisztázását (M. Nádasai, 2010) A hazai helyzetképet áttekintő munkájában Sallai Éva kiemelte, hogy 2013-ban 16 helyen, zömmel pedagógusképző intézményekben hirdettek meg mentorképzést. Az intézmények listáját tanulmányának mellékletében adta közre (Sallai, 2014).

A Döntéshozók Kézikönyve c. kiadvány kimondta, hogy a mentori támogatás fő feladata a folyamatos fejlődés segítése, valamint célként fogalmazta meg az eredményes minősítő vizsgát, amelynek eléréséhez javasolta, hogy a mentori tevékenységek igazodjanak a köznevelés és a pedagógusképzés rendszeréhez (Handbook, 2010). A minősítővizsgák kereteinek kialakításához, teszteléséhez és véglegesítéséhez, valamint a minősítővizsgákra jelentkező pedagógusok érdemi támogatásához megfelelő támogatórendszer kidolgozásának folyamatában mérföldkő volt az Oktatási Hivatal által 2013 első félévében a „Gyakornoki Minősítő Vizsgák” és a „Pedagógus jelöltek felkészítése” pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése tárgyban meghirdetett kutatás-fejlesztési pályázat. A kutatás és fejlesztés elsődleges célja a fentiekben megfogalmazott fejlesztési igények alapján a gyakornok státuszú pályakezdő pedagógusok Pedagógus I. fokozatba lépéséhez szükséges szakmai feltételek megteremtése, a gyakornoki minősítővizsgák tematikájának, eljárásrendjének, szempontrendszerének kidolgozása volt.

Feladatként fogalmazódott meg

- a 2 éves „Gyakornoki évek szakmai program” tematikájának kidolgozása,
- a gyakornokoknak a gyakornoki minősítővizsgákra való felkészítése,
- a szakmai program korrekciójának elkészítése.

A kiírás szerint 150 gyakornok felkészülését a próbavizsgára 120, a projekten belül kiképzett mentor segítette. A programban részt vett még kontrollcsoportként 200 mentori támogatásban nem részesülő gyakornok (Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március. 28.).

A mentorfogalom tisztázására tett erőfeszítések mellett a mentorképzés koncepciójának és tartalmának kidolgozásában az M. Nádasai Mária szerkesztésében közreadott háromkötetes, a TÁMOP 4.1.2-08/B/KMR Pályázat 3.2 alprogramjában megjelent szakmai tanulmánygyűjtemény meghatározó állomásnak tekinthető (M. Nádasai, 2010a, ed. 2010b, ed.; 2011, ed.). Ugyanakkor a pedagógusok gyakornoki rendszerére vonatkozó elemzésében Sallai Éva azt állapította meg, hogy a fenti munka mentorkoncepciójából hiányzik a mentorálási feladatoknak a kezdő pedagógusokra vonatkozó eleme (Sallai, 2014). Sallai szerint a mentori szerepekről, feladatokról való gondolkodásnak egyik alapeleme lehet annak kibontása, hogy ez a szerepkör miben különbözik a hagyományos pedagógusétól. Meglátása szerint fontos szempont ennek tisztázásában, hogy a

bevezető szakasz során a tanulók és a kezdő tanárok életkori különbségeiből fakadóan a direkt irányítást a minimálisra kell csökkenteni, fontos a mentor és a mentorált között kollegiális kapcsolat kialakítására törekedni, a mentor szakmai munkáját nagyobb tudatosság kell jellemezze azért, hogy tapasztalatait, az összefüggéseket, szakmai döntéseit értelmezni, indokolni és átadni tudja. Tisztázandónak érzékelt ezenkívül a mentori szerepeket is. A mentor ugyanis nyomon követi és értékeli a kezdő pedagógus szakmai fejlődését, segítséget és tanácsot ad a szakmai, olykor a személyes problémák terén, elősegíti a gyakoronok intézményi beilleszkedését, megfelelő tanulási lehetőségeket, környezetet biztosít számára, kritikus-barát szerepben (Simon, 2011), reflexióival támogatja a gyakoronok önfejlődését, és modellként, példaként tud megjeleníteni a szakmai tevékenységei során. A mentori feladatok kiterjednek a gyakoronok teljes pedagógiai tevékenységének támogatására, a pedagóguskompetenciák minden elemének fejlesztésére, figyelembe véve a gyakoronok egyéni igényeit és szükségleteit, amelyek az óralátogatások mellett rendszeres konzultációk során valósulnak meg (Sallai, 2015c).

A gyakoronoki szakasz teendőit meghatározó, a NEFMI honlapján közzétett, OKM ajánlotta Gyakoronoki Szabályzat mintája alapján készült intézményi Gyakoronoki Szabályzatok vizsgálata alapján Sallai és az OH kutatócsoportja e körben azt is megállapította, hogy a gyakoronok támogatásának módjait a vizsgált dokumentumok megnevezték, a mentor szakmai felkészültségét garantálhatják a szakmai segítő kiválasztásának módjai, és biztosított az értékelés, valamint a folyamatos szakmai kapcsolat a szakmai segítő és a pályakezdő között. Ugyanakkor – a helyzetképhez kapcsolódóan – a dokumentumelemzés segítségével azt is kimutatták, hogy a rendszer formálisan létezett és kezdetlegesen működött (Sallai, 2014).

Gyakoronoki felkészítés

A jogszabályok meghatározta keretben a *kutatás-fejlesztési-innovációs tevékenységet* magában foglaló *Gyakoronoki évek pilotprogram* kutató- és fejlesztőcsoportja Falus Iván vezetésével dolgozta ki (majd pilotprogramban próbálta ki és végül elemezte) a gyakoronoki felkészítés mentori hálózattal kibővülő támogatórendszerét, a minősítő vizsga szakmai programját, dokumentációját és az értékelési szempontokat (Sallai, 2015, ed.). Az Oktatási Hivatal projektjén belüli feladatok között szerepelt az ország három különböző pontján szervezett, csak a projekt feladatait szem előtt tartó 30 órás képzés kimunkálása és megvalósítása, amely a gyakoronokok próba-minősítővizsgára való teljes körű felkészítése támogatásának részét képezte. A kutatás-fejlesztési pályázat keretében

az Eszterházy Károly Főiskola – Nyugat-magyarországi Egyetem konzorciuma dolgozta ki a „Gyakornoki évek szakmai program” fejlesztési projekt tematikáját, amely biztosította a gyakornokok pedagóguskompetenciáinak fejlődését, és felkészítette a gyakornokokat a minősítővizsgára. Egy 10 hónapos pilotprogram keretében, 2013 októbere és 2014 augusztusa között tesztelték a kétéves programot (Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3.).

A projekt során mentorműhelyek megvalósítására is sor került. A próba-minősítővizsgákra való felkészülésben segített a pedagógusminősítési rendszerrel kapcsolatos tudnivalók tanulmányozása, a gyakornokok egyénre szabott mentorálását diagnosztikus értékelés alapján valósították meg. A mentori feladatokra való felkészítés során kitértek a mentor szerepértelmezéseire és ennek megfelelő eszközök, módszerek használatára, valamint videós óraelemzésekkel támogatják a gyakornokok reflektivitásának fejlődését.

2013. október végéig 150 mentori támogatásban részesülő és 200 mentori támogatásban nem részesülő gyakornokot egy szempontsor segítségével választották ki a pilot szakemberei a próba-minősítővizsgára. Ezzel párhuzamosan az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szakmai támogatásával 20 mentor külön szakmai program alapján további 50 gyakornokot készített fel a minősítővizsgára (Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3.).

A program végén a sikeres próbavizsgálóval rendelkező gyakornokok megkapták az Oktatási Hivatal tanúsítványát. Ez alapján a második gyakornoki év leteltét követően, de leghamarabb 2015. január 1-jén Pedagógus I. fokozatba kerültek besorolásra (Oktatási Hivatal honlap, 2015).

A projekt tapasztalatait az Oktatási Hivatal 2015-ben adta közre (Sallai 2015, ed.). Sallai Éva egyik tanulmánya a mentorok projektben végzett tevékenységének tapasztalataival foglalkozott (Sallai, 2015a), Ritter Andreával közös tanulmányuk az óraelemzések tapasztalatait dolgozta fel (Ritter & Sallai, 2015), majd – az OFI programelemének bemutatása előtt – Sallai Évának a *Gyakornoki évek pilotprogram* tapasztalatait és a javaslatokat összefoglaló tanulmányával zárul a kötetnek az OH projektjét feldolgozó része (Sallai, 2015b). Sallai a tapasztalatok összegzése során megállapítja, hogy mind gazdaságilag, mind szakmailag nyereséggel jár a kezdő pedagógusok támogatása. Fontos szempont ugyanis, hogy a kiképzett szakemberek nagyobb valószínűséggel maradnak a pályán, szakmailag lényeges hozadék továbbá, hogy a támogatás a további pályaszakaszok minőségét is meghatározó pedagógusi készségek kialakulását segíti (Sallai, 2015b).

Kötet záró tanulmányában a pilotprogram tapasztalataira építve tekintette át a kezdő szakasz támogatásának szakmai elveit, kiemelt területeit. Megállapítja, hogy a program során érzékelhető volt a hivatalbeli, eljárásrendi és a szakmai

kérdésekkel kapcsolatos bizonytalanság, amely a kialakuló rendszer kezdeti stádiumával magyarázható. A projekt során nyert tapasztalatok alapján zajló átdolgozást segítő, a tanulmány tizenhárom pontban adja közre a kezdő szakasz koncepcionális átfogalmazásához a támogatás szakmai elveit, kiemelt területeit. Ezek között összefoglalóan szerepel a kezdő pedagógusok támogatása céljai, alapelvei és indoklása pontos megfogalmazásának kívánalma, a résztvevő szakemberek feladatainak és egymáshoz való viszonyának kijelölése, a jogok és kötelességek, az etikai normák, valamint a szakmai és anyagi elismerés pontos meghatározása. Szükséges a gyakorlatvezető mentorok munkájának elismerése órakedvezményel és/vagy külön díjazással (Sallai, 2015b).

A gyakornokok szakmai támogatására a tapasztalatok alapján egymáshoz modulárisan illeszkedő programokat javasol a szerző. Alapmodul a mentorképzés, amely részben gondoskodik a mentori tevékenységek önkéntes és szakmailag kielégítő ellátásáról mentorok képzésével, illetve továbbképzésével. A kiegészítő modulok a pedagógusképző intézmények bevonásával, illetve speciális továbbképzési programokkal zajlanának. Ajánlás továbbá, hogy a mentorfelkészítés során határozzák meg a kiválasztás szempontjait, fogalmazzák meg a korszerű szakmai kompetenciákat, hangolják össze a mentori tevékenységeket szabályozó és támogató dokumentumokat. A képzések során – számos elem mellett – a reflektivitás fejlesztésének szükségességét emeli ki a szerző, és megállapítja, hogy a pilotprogram gyakorlati tapasztalatai szerint a leghasznosabbnak az óraelemzések bizonyultak. A moduláris képzések megvalósításán kívül a mentorok és a tanárképző intézmények folyamatos együttműködése szükséges a gyakornokok számára a diagnosztikus értékelés alapján zajló kiegészítő képzések, a mentorok számára szakmai eszmecserék biztosítása céljából. További elemként a pedagógiai szakmai szolgáltatók speciális témákra fókuszáló, kiegészítő képzéseket is biztosíthatnának a gyakornokok számára.

A kérdőíves vizsgálatok tapasztalatai szerint az intézményvezetők támogatására szükség van, a mentor alaptevékenységei a pilotprogram véleményezése szerint beváltak. Ezek a gyakornoki tapasztalatszerzés megszervezése, a diagnosztikus értékelés, a fejlődési terv elkészítésének támogatása és a megvalósítás havonta zajló értékelése, az óralátogatások és óramegbeszélések, a gyakornok hospitálásának és a szakmai tapasztalatok megbeszélésének biztosítása, a kompetenciaalapú értékelés, valamint a rendszeres megbeszélések a portfólió elkészítéséhez és a minősítővizsgára való felkészüléshez. A szerző kiemeli, hogy a kezdő pedagógusok támogatása során személyiségfejlesztő, önismerteti csoportok révén érdemes biztosítani a kezdők minőségi szakmai munkáját, valamint – a tevékenység ellátásához szükséges és a tapasztalatok szerint a kezdő szakaszban fokozottan igénybe vett – lelki egészségének megőrzését.

A gyakornokok visszajelzéseiben három elem kapott kiemelt szerepet: a mentorok munkája ellenőrzésének, valamint az azonos szakosságnak és az azonos intézményben való foglalkoztatottságnak az igénye. További javaslat a folyamatos szakmai tapasztalatcsere céljából egy közösségi hálózat létrehozása és működtetése mentor- és gyakornokműhelyek segítségével.

A pilotprogram zárótanulmánya összegzi a diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlődési terv, a portfólió elkészítésének tapasztalatait és az ehhez kapcsolódó javaslatokat is. Kitér továbbá a kompetenciaalapú értékelés és az indikátorok alkalmazásának összefüggéseire, a gyakornoki minősítővizsga tapasztalataira. A sikeresen lezajló projekt eredményei mellett a tanulmány azokat a területeket is megnevezi, amelyek további vizsgálatokat tesznek szükségessé (Sallai, 2015b).

A mentorkompetenciák felé

A gyakornokok munkájának intézményesítetté válásához nemcsak a kezdő szakasz támogatásának formáit, módszereit, eljárás módjait dolgozta ki és vizsgálta a *Gyakornoki évek pilotprogram*, hanem a mentori tevékenységekre, a reflexiók jellemzőire, a tevékenység hatékonyságára, az eredményességet elősegítő és/vagy szükséges kompetenciákra, a mentorok támogatási igényeire és a fejlesztők számára adott javaslatokra tíz elemzési kérdéssel fókuszáló tapasztalatok feldolgozásával következtetéseket és javaslatokat is kidolgozott a további gondolkodáshoz. A pilotprojekt eredményeit bemutató kötet mentori munkát elemző fejezetéből (Sallai, 2015a) – bár számos izgalmas, továbbgondolásra érdemes eredmény született – e tanulmány a mentori kompetenciákra fókuszáló elemeket emeli ki.

A „Milyen kompetenciákra volt a legnagyobb szüksége az elmúlt időszakban?” kérdésre a hipotézis szerint főképp a segítő kompetenciákra volt szükségük a mentoroknak, és leginkább az indikátorokkal való értékeléshez szükséges felkészültséget hiányolhatták. Az eredmények azt igazolták, hogy a mentorálás első félévében leginkább a munka kereteinek kijelölésére, a hatékony együttműködés kialakítására, másodikként a személyes támogatásra, harmadsorban a segítő, megerősítésre szolgáló pozitív visszajelzések adásához szükséges kompetenciákra van szüksége a mentoroknak. Ez az eredmény egybevág az ugyanebben a projektben az OFI pilotprogramja mentori tevékenységeinek bemutatását (Simon, 2015), illetve a program eredményeit vizsgáló munka egyik azon eredményével, amely a gyakornoki identitáskrizis megoldásában szintén az alapvető emberi interperszonális szükségleteket kielégítő valódi kapcsolat és elérhető mentori támogatás kiemelt szerepét mutatta ki (Si-

mon, 2019). Az OH kutatásában negyedikként *a gyakornokok számára nyújtott módszertani segítség adásának szükségességét* fogalmazták meg a mentorok. Az ötödik helyen szerepelt – valószínűleg az indikátorlista alkalmazásával is indokolhatóan – *a pedagóguskompetenciák pontos értelmezésének szükségessége*, tizenkettediken *a gyakornok kompetenciáinak fejlesztése*, és – elgondolkodtató módon – a mentorok számára szükséges kompetenciaként a tizenötödik helyen jelent meg *a pedagógusszakma szépségének megmutatása* kompetencia.

A „*Milyen kompetenciák hiányát érezte legjobban az elmúlt időszakban?*” kérdésre az előbbi témakörre adott válaszok, a szükségesnek ítélt kompetenciák közül szinte egy sem volt látható. Az első öt helyen szereplők közül mindössze egy, és csak részben azonos kompetencia jelent meg, amiből a kutatók arra következtettek, hogy a sikeres mentoráláshoz szükséges kompetenciák birtokában érezhették magukat a vizsgálatban részt vevő mentorok. Bár szűkített formában, nem az összes pedagóguskompetencia értelmezésére vonatkozóan, de valószínűleg ugyanazt a jelenséget, az indikátorlista alkalmazásának szükségletét érzékelve került az ötödik helyre *a gyakornoki kompetenciák fejlettségének megállapítása* kompetencia. *A pedagógusszakma szépségeinek megmutatása* kompetencia hiányát viszont a mentorok igen erősen, a negyedik helyen megjelenítve érzékelték. Ez az eredmény azt mutatta meg, hogy a mentorok, habár nem feltétlenül sorolták a leginkább szükségesek közé a pedagógusszakma szépségeinek bemutatására irányuló kompetenciát, e kompetencia hiányát azonban jelentősnek érzékelték. A kutatók az észlelt szükséglet okainak feltárására további vizsgálat szükségességét fogalmazták meg, azt a kérdést is felvetve, hogy ha egy kompetencia hiányát érzékelik a mentorok, az vajon az e területen érzett bizonytalanságukat jelenti-e. A vizsgálat végeredményben azt mutatta ki, hogy a mentorok az első félévben leginkább a segítő kompetenciák szükségességét érzékelték, legbizonytalanabbak az indikátorokkal való munkában, legmagabiztosabbnak pedig az óraelemzésekben bizonyultak. Az első helyen szereplő, *a szaktudományi segítség adása* kompetencia hiányát jelző válaszok magyarázata a pilotprogramban részt vevők nem azonos szakosságával magyarázható. A program zárását követő, továbbgondolásra vagy megoldásra váró javaslatok között szerepelt is ennek orvoslása, lehetőség szerinti megszüntetése.

A mentori kompetenciák működtetésének vizsgálata során, az önértékelések alapján az derült ki, hogy a személyes támogatás biztosításában, a pozitív visszajelzések adásában, a hatékony együttműködés kialakításában, a kapcsolattartás jó formáinak megvalósításában és az intézményi életbe való bevezetés területén voltak a mentorok a munkájukkal leginkább elégedettek. A minősítővizsgák sikeres letétele mellett fontosnak tartották továbbá, hogy pozitív visszajelzéseket kaptak gyakornokaiktól.

A hatékony támogatás érdekében megfogalmazott igények közül a mentorok tizenkét válaszlehetőség közül a hetedik és nyolcadik helyen jelölték meg a folyamatos továbbképzés és a korszerű gyakorlatvezető mentorképzés szükségességét. Külön lehetőség nem volt a mentorkompetenciák fejlesztésének megjelölésére, ám feltételezhető, hogy a képzés és továbbképzés szakmai anyagában szerepelne egység e kompetenciák megismerésére, gyakorlati elsajátítására. A mentorok javaslatai között tehát nem, a kutatókéi között viszont szerepelt legalább a 120-180 órás gyakorlatvezető mentortanári képzés általánossá tétele. Emlékeztetőül: Sallai Éva 2014-es, a pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményeiről szóló munkájában (Sallai, 2014) közreadta annak a tizenhat pedagógusképző intézménynek a listáját, ahol 2013-ban mentorképzés zajlott. Itt a legalacsonyabb óraszám – ennek ismertetésére nem mindenütt tértek ki – 165 órás, a legmagasabb 365 órás képzést jelölt. A kimutatásban 2-től 4 félévig tartó, szakvizsgával vagy anélkül zajló képzések szerepeltek. A pilotprogram eredményeit összegző kötet mentori tevékenységeinek vizsgálatát követő javaslatok között – a mentorkompetenciákhoz kapcsolódóan – Sallai kitér az ajánlott képzés tartalmára, képességeket és készségeket emel ki, amelyek a facilitálást, a támogatást, a segítő készségek kialakítását és gyakorlását helyezik előtérbe.

A pilotprogram vizsgálata a szükséges mentorkompetenciák meghatározásához is hozzájárult. Sallai Éva kéziratban maradt, a mentori kézikönyv elkészítéséhez hozzájáruló munkájában összegezte a mentori szerepek, feladatok mellett a mentori kompetenciák sorát is. Kiemelte, hogy ezek működtetése attól függően is változhat, hogy a gyakornokok a maguk pedagógiai feladatainak ellátásában, a pedagógussá válás folyamata során melyik szakaszban vannak, és itt milyen fejlesztési szükségletük jelenik meg (Sallai, 2015c). A mentor dönti el, mondja Sallai, hogy a gyakornoki képességek kibontakoztatásában milyen tanulási szituációkat teremt, milyen tevékenységeket szervez, milyen tanulási környezetet biztosít. A fejlesztés során nem szabad figyelmen kívül hagynia azt sem, hogy *elsősorban a gyakornok a felelőse a saját fejlődésének*. Ezért az önelemző, önértékelő munka, a szakmai tudatosság kialakítása a tanulás legfőbb módja, a mentor elsődleges feladata ennek a folyamatnak az elmélyítése. A megbeszéléseknek tehát a szakmai diskurzus, a kölcsönös tapasztalatcsere lehet a célja, és ha szükséges, a segítségadás, az elemzés, a tudatosítás. A mentor kommunikációs stratégiájának ezeket a célokat is figyelembe kell vennie. Malderez és Bodóczky (1997) munkájára hivatkozva a direkt irányítást, az alternatívák felmutatását, az együttműködésen alapuló mentorálást és az indirekt irányítást különítette el. Munkájában felhívta arra is a figyelmet, hogy az egyes pedagóguskompetenciák, azok komponensei (tudás, képességek és attitűdök)

eltérő ütemben fejlődnek a saját természetüktől, az eltérő tanulási környezettől és az egyéni képességek, szakmai fejlődési utak sajátosságaitól függően. Ezért már az indukciós szakasz megkezdésekor is különböző szinten rendelkezhetnek a gyakornokok az egyes kompetenciákkal – ez teszi szükségessé az eltérő fejlődési utak kijelölését. Ugyanakkor a fejlődésnek vannak olyan általánosítható elemei, amelyeket minden mentornak figyelembe kell vennie. Ezen fejlődési szakaszokat és a feltételezhető nehézségeket Sallai a pedagóguskompetenciák mentén, a gyakornokokat általában jellemző vonások felvillantásával mutatja be ahhoz, hogy a mentorok szakszerűen, az általánosítható sajátosságokat figyelembe véve tervezhessék a mentori támogatótevékenységeket (Sallai, 2015c).

E munkaanyagot mélyítette el és bővítette ki a Kotschy Beáta, Sallai Éva és Szőke-Milinte Enikő szerkesztésében 2016-ban megjelent *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak* című kötet. E segédanyag a mentor kompetenciáit a nyolc pedagóguskompetencia ismeretén kívül a mentoráláshoz szükséges, sajátos ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel egészítette ki. A kompetenciák részben megfeleltethetőek a pilotprogram során megfogalmazott tapasztalatoknak, igényeknek, kutatási eredményeknek. Külön értéke a munkának a pedagóguskompetenciák eltérő módú és ütemű fejlődésének kimutatása és a mentorok munkájának támogatásához az egyes pedagóguskompetenciák fejlődése során megmutatkozó nehézségek összegző megjelenítése (Kotschy et al., 2016).

Összegzés

E tanulmány – a megadott keretek figyelembevételével – Sallai Éva azon tevékenységeire fókuszált, amelyek a pedagógusminősítési rendszer, benne a gyakornoki évek pilotprogram megtervezésében, lebonyolításában és értékelésében, valamint a mentorkompetenciák kimunkálásában végzett széles körű munkásságát mutatják be a fellelhető dokumentumok alapján. E döntés legfőbb oka az volt, hogy 2013–16 között, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben dolgozva, a *Gyakornoki évek pilotprogramhoz* kapcsolódóan megbeszéléseken, konferenciákon, műhelyeken személyesen is találkozhattunk, szakmai eszmecserét folytathattunk. Ismeretségünk azonban ennél az időszagnál régebbre nyúlik vissza, és tovább tartott, hiszen szerencsém volt vele más projektek vagy képzések során is kapcsolódnom, együtt dolgozni, és ami fontosabb, úgy éreztem, hogy ezeken az alkalmakon *tényleg találkoztunk*. Míg ez a tanulmány készült, sokszor felmerült, hogy tevékenységét, jelenlétét milyen attitűdök jellemezték. Közöttük – ma visszagondolva is példaértékűen – leginkább a szakmai elköte-

lezettség mutatkozott meg. Ezért tűnik fontosnak a fenti elemzés mellett Éva tevékenységeinek kapcsán megemlíteni a rogersi szemlélet személyközpontúságát és azt a munkáját is, amely a pedagógusmesterség tanulhatóságáról jelent meg (Sallai 1996). Meggyőződése ugyanis – bár ez a jogszabályi környezet keretezte és munkacsoportokban zajló tevékenységek sorában nehezebben mutatható ki –, hogy a rogersi értelemben vett személyközpontúság és a pedagógusmesterség tanulhatóságába vetett hite mind hozzájárultak a *Gyakornoki évek pilotprogramot* és a mentori tevékenységek támogatását általánosan jellemző szemlélethez, a pilotprojekt dokumentumaiban is érzékelhető támogató attitűdhöz.

Irodalom

- Calderhead, J. & Shorrock, Susan B. (1997). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*, Falmer Press.
- Chrappán, M. (2011). Kompetencia a közoktatásban, *Educatio*, 4, 2011, 550–560.
- Czető, K. (2010). Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár képzésekről, in M. Nádasi, M. (Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, II. kötet (pp. 45–73.) http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238 (Letöltés: 2013. 04. 06.)
- European Commission (2008). *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers*”. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 02. 01.)
- European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*. 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Falus, I. (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus, I. (Ed.). *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. pp. 5–25.
- Falus, I. (2014a). Előszó. In Falus, I. (Ed.). *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. 9.

- Falus, I. (2014b). A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban. In Falus, I. (Ed.). *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. pp. 9–31.
- Imre, N. (2004). Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 2., 3. sz. 2004, 79–96.
- Kotschy, B. (2011, Ed.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakulására és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz*. Eszterházy Károly Főiskola. Forrás: http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjej.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 02. 25.
- Kotschy, B. (2012). Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása*. pp. 40–46. Forrás: http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu. Utolsó letöltés: 2015. 02. 26.
- Kotschy, B., Sallai, É. & Szőke-Milinte, E. (2016, Eds.). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
- Major, É. (2013). *Országtanulmányok – EU és OECD. A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében (kutatási jelentés)*. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001, Eszterházy Károly Főiskola, Kézirat.
- Malderez A. & Bodóczy C. (1997). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.
- M. Nádasi, M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In M. Nádasi, M. (Ed.) *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet. pp. 9–15. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.
- M. Nádasi, M. (2010a Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet. pp. 9–15. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.
- M. Nádasi, M. (2010b Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés koncepciójáról*, II. kötet. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.

- M. Nádasi, M. (2011 Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról*, III. kötet. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 02.11.
- Móré, M. (2012). „Sink or swim”. Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az Észak-alföldi régióban. In Buda András – Kiss Endre (Ed.) *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. Debreceni Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum. pp. 224–232.
- Nagy, M. (2004). A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 2004, 375–390.
- OECD 2009: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results for TALIS*. Teaching and Learning International Survey. Forrás: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 13.
- OECD 2011: *Building a high – quality teaching profession*. OECD. Forrás: <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 13.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály (2007). *Gyakornoki szabályzat minta, 2007*. Forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/gyakornoki-szabalyzat>. Utolsó letöltés: 2013. 02. 16.
- Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március 28. – Elindult a „Gyakornoki évek szakmai program” pilotprojekt.
Forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_pilotprojekt_vegleges. Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3 – A gyakornoki próbaminősítő vizsgák tapasztalatai.
Forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_probaminosito_vizsgak_tapasztalatai. Utolsó letöltés: 2024. 01. 06.
- Óvári, Á. (1985). *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*. Oktatókutató Intézet. Oktatásügyi kutatások II.
- Ritter, A. & Sallai, É. (2015). Az óraelemzések tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 115–159.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.

- Sallai, É. (2014). A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményei. In Falus, I. (Ed.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. pp. 135–176.
- Sallai, É. (2015 Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal.
- Sallai, É. (2015a). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 45–87.
- Sallai, É. (2015b). A Gyakornoki évek pilotprogram tapasztalatainak összegzése, javaslatok. In Sallai, É. (Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 285–307.
- Sallai, É. (2015c). *Mentor – bevezetés*. Kézirat.
- Simon, G. (2011) A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*, 9, 38, 1–2, 2011, 47–64.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.04>
- Simon, G. (2013). *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása
- Forrás: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf . Utolsó letöltés: 2014. 02. 14.
- Simon, G. (2015). A mentorálás szerepe a gyakornokok folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában. In Sallai, É. (2015 Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 433–453.
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata: A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Sió, L. (2002). A pedagóguspálya karriermodellje. In Palotás Zoltán (Ed.) *Önkormányzat és közoktatás 2001*. Országos Közoktatási Intézet.
<http://ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/pedagoguspalya> (Letöltés: 2016. 04. 05.)
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 1999, 3–14.