

A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS
ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A XXI. SZÁZADBAN
KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN AZ OKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2019. március 28–29.

Tanulmánykötet

ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ
У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ
ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY
IN THE FIELD OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION OF EASTERN
AND CENTRAL EUROPE IN LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS

International Academic Conference
Berehove, March 28–29, 2019

Selected papers

A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A XXI. SZÁZADBAN KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN AZ OKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2019. március 28–29.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

*Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona,
Hutterer Éva és Pallyay Katalin*



„RIK-U” Kft.
Ungvár
2019

УДК (ЕТО): 061.3(477.87)

K– 93

A kiadvány a 2019. március 28–29-én Beregszászban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszéke által rendezett *A köz- és felsőoktatás előtt álló kihívások a XXI. században Kelet-Közép-Európában az oktatási reformok tükrében* című nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadások anyagát tartalmazza.

Készült a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Kiadói Részlege és Pedagógia és Pszichológia Tanszéke
közreműködésével.

Szerkesztette:

*Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona,
Hutterer Éva és Pallay Katalin*

Korrektúra: *Grica-Varcaba Ildikó, Lőrincz Marianna, Kordonec Olekszandr*

Tördelés: *Tótin Viktória, Dobos Sándor*

Borítóterv: *Dobos Sándor*

A borítón a Pedagógia és Pszichológia Tanszék tanító és óvodapedagógia szakos hallgatói láthatók. A felvételeket Csopák Éva és Espán Margaréta a tanszék rendezvényein készítette.

ETO-besorolás: *a II. RF KMF Apáczai Csere János Könyvtára*

A kiadásért felelnek: *Orosz Ildikó, Dobos Sándor*

A közölt tanulmányok tartalmáért a szerzők a felelősek.

A tudományos rendezvényt és a kiadvány megjelenését támogatta:



MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG



BETHLEN GÁBOR
Alap

Kiadó és nyomdai munkák: „RIK-U” Kft.
88000 Ungvár, Gagarin u. 36. E-mail: print@rik.com.ua
Felelős vezető: Sztanyisevszkij Jevgen

ISBN 978-617-7692-33-0

© A szerzők, 2019

© A szerkesztők, 2019

© II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2019

ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

За редакцією:

*Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Єва Гуттерер та Каталін Поллої*



ТОВ «РІК-У»
Ужгород
2019

УДК: 061.3(477.87)

К– 93

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», яка відбулася 28–29 березня 2019 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II.

Підготовлено Видавничим відділом спільно з
кафедрою педагогіки та психології Закарпатського угорського
інституту ім. Ференца Ракоці II

За редакцією:

*Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Єва Гуттерер та Каталін Поллої*

Коректура: *Ільдико Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінци, Олександр Кордонець*

Верстка: *Вікторія Товтін, Олександр Добош*

Обкладинка: *Олександр Добош*

На обкладинці: студенти спеціальностей «початкова освіта» та «дошкільне виховання» кафедри педагогії та психології. Фото зроблені Євою Чопак та Маргаритою Ешпан на кафедральних заходах.

УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр “Опацої Черє Янош” при ЗУІ ім. Ф.Р. II*

Відповідальні за випуск: *Ільдико Орос, Олександр Добош*

За зміст опублікованих статей відповідальність несуть автори.

Проведення конференції та друк збірника здійснено за підтримки:



Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Генеральний директор: Станішевський Євген Вікторович

ISBN 978-617-7692-33-0

© Автори, 2019

© Редактори, 2019

© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

**CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY
IN THE FIELD OF SECONDARY AND HIGHER
EDUCATION OF EASTERN AND CENTRAL EUROPE
IN LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS**

International Academic Conference
Berehove, March 28–29, 2019

Selected papers

Edited by:

*Emőke Berghauer-Olasz, Ilona Gávriljuk,
Éva Hutterer and Katalin Pallay*



”RIK-U” LLC
Uzhhorod
2019

УДК (UDC): 061.3(477.87)
К– 93

The publication contains the materials of the international academic conference “Challenges of the 21st century in the field of secondary and higher education of Eastern and Central Europe in light of educational reforms” held on 28–29 March, 2019 in Berehove. The academic event was organized by the Department of Pedagogy and Psychology of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Prepared at the Publishing Department of Ferenc Rákóczi II
Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in cooperation with
the Department of Pedagogy and Psychology

Edited by:

*Emőke Berghauer-Olasz, Ilona Gávriľjuk,
Éva Hutterer and Katalin Pallay*

Proof-reading: *Ildikó Grica-Varcaba, Marianna Lőrincz, Olekszandr Kordonec*

Makeup: *Viktória Tótin, Sándor Dobos*

Cover design: *Sándor Dobos*

The book cover features students of the Department of Pedagogy and Psychology. The photographs of extra-curricular activities were taken by Éva Csopák and Margaréta Espán.

Universal Decimal Classification (UDC): *The Apáczai Csere János Library of
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education*

Responsible for publishing: *Ildikó Orosz, Sándor Dobos*

Authors are responsible for the content of research papers.

The international academic conference and the publication of studies sponsored by:



Publishing and printing: "RIK-U" LLC
88000 Uzhhorod, Gagarin Street, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Responsible manager: Jevgen Stanyisevskiy

ISBN 978-617-7692-33-0

© Authors, 2019

© Editors, 2019

© Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

TARTALOM

Baracsi Ágnes: PÁLYAKEZDÉS A „FEKETE PEDAGÓGIA” ÁRNYÉKÁBAN.....	21
Berghauer-Olasz Emőke: A KINETIKUS ISKOLARAJZ MINT KÖZÖSSÉGEK REJTETT KAPCSOLATAINAK FELTÁ- RÓ MÓDSZERE.....	31
Bida Olena: EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS A PE- DAGÓGUSKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN.....	41
Cséke Katalin: ROMA TANULÓK HELYZETÉNEK TANÁRI PERCEPCIÓI	47
Csoóri Zsófia: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOS SÁGAI KÁRPÁTALJÁN A XVIII. SZÁZAD VÉGE ÉS A XX. SZÁZAD ELSŐ FELE KÖZÖTT A LEVÉLTÁRI FORRÁSOK ALAPJÁN.....	57
Csopák Éva: AZ ALTRUIZMUS MEGJELENÉSE ÓVODÁS- KORÚ GYERMEKEK KÖRÉBEN	65
Dzsanda Galina: AZ UKRÁNNYELV-TANÍTÁS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI A NEMZETISÉGI KISEBBSÉGI ISKO- LÁK KÉTNYELVŰ KÖZEGÉBEN.....	77
Fónai Mihály: OSZTÁLYTERMI BEFOGADÁS ÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY.....	85
Gonda Zsuzsa: DIGITÁLIS SZÖVEGFELDOLGOZÁS A MA- GYARTANÁRKÉPZÉSBEN	93
Greba Ildikó – Knobloch Beáta: AZ INKLUZÍV OKTATÁS FEJLŐDÉSE UKRAJNÁBAN.....	103
Hnatik Katalin: A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANU- LÁSÁNAK LEHETSÉGES BUKTATÓI NYELVTANU- LÓI SZEMMEL	111
Hollósi Hajnalka Zsuzsanna: SZEMÉLYRE SZABOTT DIF- FERENCIÁLÁS AZ ALAPFOKÚ OKTATÁSBAN A LEMORZSOLÓDÁS ELLEN	119
Hollósi M. Cecília: A FŐISKOLÁSOK MENTÁLHIGIÉNÉS MEGSEGÍTÉSE PSZICHOLÓGIAI ESZKÖZÖKKEL.....	127
Horváth Kinga: A FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁ- SOK A PÁLYAORIENTÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSÉBŐL.....	135

Horváth Kinga – Tóth Péter: PEDAGÓGUSHALLGATÓK NÉZETE AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓS STÍLUSRÓL EGY EMPIRIKUS KUTATÁS TÜKRÉBEN	159
Huszi Ilona: A MEGFIGYELÉS MINT IRÁNYÍTOTT TEVÉKENYSÉG ALKALMAZÁSA AZ ANGOLTANÁRKÉPZÉSBEN	171
Juhász Valéria: A SIGHT WORD OLVASÁSTANÍTÓ MÓDSZER ALKALMAZHATÓSÁGA A MAGYAR OLVASÁSFEJLESZTÉSBEN	179
Kirdan Alexander: GAZDASÁGI SZAKEMBEREK KÉPZÉSÉNEK RENDSZERE LENGYELORSZÁGI ÉS UKRAJNAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE ALAPJÁN	189
Kiss Julianna: AZ UKRAJNAI MŰVÉSZETOKTATÁS AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYEK TÜKRÉBEN KURRIKULÁRIS ÉS EXTRAKURRIKULÁRIS SZÍNTEREKEN	193
Koncz Tímea: AZ ÓVODÁSOK ERKÖLCSI NEVELÉSE AZ IRODALOM ESZKÖZEIVEL.....	203
Kóré Dóra – Atroscsenko Tatjana: A LEENDŐ PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSE MULTIKULTURÁLIS FELSŐOKTATÁSI KÖRNYEZETBEN	213
Kucsaj Tatjana – Kucsaj Olekszandr: IKT-TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA A SZAKMAI TEVÉKENYSÉGRE VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN	219
Kuzminszkij Anatolij: AZ ÖNMENEDZSELÉS SZEREPE A SEGÍTŐ HIVATÁSBAN MINT A PSZICHOSZOMATIKUS KIÉGÉS MEGELŐZÉSÉNEK ESZKÖZE.....	223
Lebovics Viktória: TARASZ SEVCSENKO <i>ÁLOM</i> C. MŰVÉRŐL EGY KICSIT MÁSKÉNT	233
Margitics Marianna: IKT-TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN	241
Márton Sára: TKO1114	247
Molnár Ferenc: A BEREGI FŐESPERESI KERÜLET GÖRÖGKATOLIKUS NÉPISKOLÁINAK OKTATÁSI HELYZETE AZ 1840-ES ÉVEKBEN.....	255

Mónus Ferenc: MERRE TOVÁBB CIVILIZÁCIÓ? – A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS HANGSÚLYAI A XXI. SZÁZAD KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁSÁBAN	265
Nagy Edit: A MUNKÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ DISTRESSZ JELENTŐSÉGE ÉS KÖVETKEZMÉNYEI	275
Nagy György: AZ ISMERETEK HATÉKONY KÖZVETÍTÉSE KÖRNYEZETISMERET-ÓRÁN	285
Nagy Melinda – Strédl Terézia – Szarka László – Zahatňanská Mária – Poráčová Janka: TOLERANCIA ÉS TOLERANCIÁRA VALÓ NEVELÉS A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN	295
Nárai Márta: FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A FIATALOK TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉSÉBEN	305
Orosz Ildikó: A FORMÁLIS ÉS NONFORMÁLIS TANULÁSI TEVÉKENYSÉG KIEGYENSÚLYOZOTT ÖSSZEANGOLÁSA A FELNŐTTKÉPZÉSBEN	315
Pallay Katalin: A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG AZ UKRÁN OKTATÁSPOLITIKA ÚTVESZTŐJÉBEN	321
Pallay Mária: NEMEK KÖZÖTTI BÉREGYENLŐTLENSÉG: A PÁLYAVÁLASZTÁS MINT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐ	333
Pávlovics Judit: A KORAI IDEGENNYELV-OKTATÁS TARTALMÁNAK ALAKULÁSA A XX. SZÁZAD VÉGÉN ÉS A XXI. SZÁZAD ELEJÉN	343
Pillar Granville: ESETTANULMÁNY: EMPIRIKUS VIZSGÁLAT AZ INTEGRÁLT MULTISZENZOROS INPUT HATÁSAIRÓL A NYELVFEJLESZTÉSRE	353
Sejko Anasztázia: A PEDAGÓGIAI PROGNOZIS TECHNOLOGIÁJA A FELSŐFOKÚ EGÉSZSÉGÜGYI OKTATÁSBAN	367
Simon Gabriella: A KEZDŐ PEDAGÓGUSOK MENTORI TÁMOGATÁSÁNAK HUMANISZTIKUS MODELLJE	373
Szilágyi Iván – Marinec Nagyija: A DEMOKRATIKUS OKTATÁSMENEDZSMENT MODELLJEI A VILÁG VEZETŐ ORSZÁGAIBAN	401
Szilágyi László: A NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK MINT MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ IDEGENNYELVTANULÁSBAN ÉS -TANÍTÁSBAN	409

Szontágh Pál Iván: PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÁLTAL VÁLLOTT ÉS KÖVETETT ETIKAI ÉRTÉKEK	419
Taskovics Okszana: ONLINE CSOPORTOK SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN	429
Tokai Dalma: TEHETSÉGEK EGYÉNI FEJLESZTÉSE.....	437
Török Tamás: A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN	447
Vizáver Árpád: EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS A HALLGATÓK SPORTBAN ELÉRT EREDMÉNYESSÉGÉNEK NÖVELÉSÉVEL	455
Zorocskina Tatjana: A SZAKEMBERKÉPZÉS RENDSZERE NAGY-BRITANNIÁBAN	461
A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA MESTERKÉPZÉSÉBEN RÉSZT VEVŐ TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓINAK A PUBLIKÁCIÓI	465
Bábel Zsuzsanna: A MAGZAT ELVESZTÉSE MINT KRÍZISHELYZET.....	467
Fekete Evelin: AZ ÓVODÁS GYERMEK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE MESÉKKEL	475
Hete Klára Annabella: A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ALKALMAZKODÁS MÉRFÖLDKÖVEI AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEK ÉLETÉBEN	485
Mészáros Renáta: KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS KAMASZOK KÖRÉBEN	493
Mitro Livia Etelka: TÁRSAS KAPCSOLATOK KISISKOLÁSKORBAN	503
Molnár-Hrábcsák Éva: JÁTSSZ VELEM! BÁBKÉSZÍTÉS, BÁBOZÁS 1. OSZTÁLYOS GYEREKEKKEL ÉS SZÜLEIKKEL	515
Nagy Nikoletta: A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS AZ ALKALMAZOTT MUNKAFORMA ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATBAN	525

ЗМІСТ

Борочі Агнеш: ШЛЯХ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ В ТІНІ «ЧОРНОЇ ПЕДАГОГІКИ».....	21
Бергхауер-Олас Емьовке: МОЖЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МЕТОДОМ КІНЕТИЧНОГО ШКІЛЬНОГО МАЛЮНКУ	31
Біда Олена: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
Чейке Катерина: СТАНОВИЩЕ РОМСЬКИХ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРЦЕПЦІЇ.....	47
Човрій Софія: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ НА ЗАКАРПАТТІ НАПРИКІНЦІ ХVІІІ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. НА ОСНОВІ АРХІВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	57
Чопак Єва: ФОРМИ ПРОЯВУ АЛЬТРУЇЗМУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	65
Джанда Галина: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ	77
Фонаі Мігаль: ВКЛЮЧЕННЯ ДО СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ.....	85
Гонда Жужа: ОБРОБКА ЦИФРОВОГО ТЕКСТУ У ПІДГОТОВЦІ УГОРСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ.....	93
Греба Ілдіко – Кноблех Беата: РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	103
Гнатик Катерина: МОЖЛИВІ НЕДОЛІКИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ УГОРСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ, ОЧИМА ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ	111
Голлоші Гойнолка Жужанна: ОСОБИСТІСНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, СПРЯМОВАНА ПРОТИ «ВІДСІВУ» В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ	119
Голлоші М. Цецилія: МЕНТАЛЬНА ГІГІЄНА СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ	127
Горват Кінга: ВИКЛИКИ ПЕРЕД АБІТУРІЄНТАМИ З ТОЧКИ ЗОРУ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ.....	135

Горват Кінга – Товт Петер: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ НА ІДЕАЛЬНІ ІНТЕРАКЦІЙНІ МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧІВ	159
Густі Ілона: ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК КЕРОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ АНГЛІЙСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ	171
Югас Валерія: ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ SIGHT WORD У РОЗВИТКУ ЧИТАННЯ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ	179
Кірдан Олександр: ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	189
Кіш Юліанна: ШКІЛЬНА ТА ПОЗАШКІЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ У ДЗЕРКАЛІ ЗАКОНІВ ПРО ОСВІТУ.....	193
Конц Тімея: МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ	203
Коврей Дора – Агрощенко Тетяна: ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	213
Кучай Тетяна – Кучай Олександр: ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	219
Кузьмінський Анатолій: РОЛЬ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ЗАСІБ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОМУ ВИГОРАННЮ.....	223
Лебович Вікторія: ПРО ПОЕМУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА «СОН» ІНАКШЕ.....	233
Маргітич Маріанна: ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ	241
Мартон Шара: ТКО1114.....	247
Молнар Федір: ОСВІТНЄ СТАНОВИЩЕ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ БЕРЕЗЬКОГО АРХІДІЯКОНСЬКОГО ОКРУГУ У 1840-Х РОКАХ	255

Монуш Ференц: ЦИВІЛІЗАЦІЯ – ЯК ДАЛІ? ПОСЛІДОВ- НІСТЬ У ВИХОВАННІ СТАЛОСТІ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ У ХХІ СТОЛІТТІ.....	265
Надь Едіт: ЗНАЧЕННЯ ТА НАСЛІДКИ ДИСТРЕСУ У РОБОТІ .	275
Надь Дьєрдь: ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗНАЇНЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	285
Надь Мелінда – Штрелл Терезія – Сорко Ласло – Захатнянсь- ка Марія – Порачова Янка: ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА ВИ- ХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ФАКУЛЬТЕТУ ПІД- ГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ЯНОША ШЕЙЕ	295
Нарої Марта: РОЛЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ МОЛОДІ.....	305
Орос Ільдико: ГАРМОНІЙНЕ ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬ- НИХ І НЕФОРМАЛЬНИХ ПЕРІОДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ.....	315
Поллої Каталін: ЗАКАРПАТСЬКІ УГОРЦІ В ЛАБІРИНТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ	321
Полої Марія: ГЕНДЕРНА НЕРІВНІСТЬ В ОПЛАТІ ПРАЦІ: ВИБІР КАР'ЄРИ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ	333
Павлович Юдіта: ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ РАННЬОЇ ІН- ШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	343
Піллар Гренвілл: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВВІД- НОГО ІНТЕГРАТИВНОГО МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК МОВИ	353
Шейко Анастасія: ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНО- ЗУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....	367
Шімон Габрієлла: ГУМАНІСТИЧНА МОДЕЛЬ МЕНТОР- СЬКОЇ ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКІВЦІВ	373
Силадій Іван – Маринець Надія: ОСНОВНІ МОДЕЛІ ДЕ- МОКРАТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ПРО- ВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ	401
Сіладі Василь: ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ ОВОЛО- ДІННЯ ІНШОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЯК МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	409

Сонтаг Пал Іван: ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ КАНДИДАТІВ У ВЧИТЕЛІ	419
Ташкович Оксана: РОЛЬ ОН-ЛАЙН ГРУП У ВИКЛАДАННІ МОВИ	429
Токаї Далма: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	437
Терек Томаш: ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА НА ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ЯНОША ШЕЙЕ.....	447
Візавер Арпад: ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ: УДОСКОНАЛЕННЯ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	455
Зорочкіна Тетяна: СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	461
ПУБЛІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІМ. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ П.....	
Бабел Жужанна: ВТРАТА ВАГІТНОСТІ ЯК ЖИТТЄВА КРИЗОВА СИТУАЦІЯ	467
Фекете Евелін: КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКА	475
Гете Клара Аннабелла: ПЕРІОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ У ЖИТТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	485
Мейсарош Рената: РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКІВ	493
Митро Лівія-Етелка: СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	503
Молнар Грабчак Єва: ГРАЙСЯ ЗІ МНОЮ! ВИГОТОВЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ ЛЯЛЬОК З ДІТЬМИ ТА ЇХ БАТЬКАМИ У ПЕРШОМУ КЛАСІ	515
Надь Ніколетта: ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ КОМУНІКАЦІЄЮ ТА ІНШИМИ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	525

CONTENT

Baracsi, Ágnes: GRADUATES IN THE SHADOW OF „BLACK PEDAGOGY”	21
Berghauer-Olasz, Emőke: KINETIC SCHOOL DRAWING AS A METHOD OF REVEALING HIDDEN SOCIAL RELATIONSHIPS.....	31
Bida, Olena: TRAINING FUTURE PROFESSIONALS FOR HEALTH SAVING ACTIVITIES	41
Cséke, Katalin: THE TEACHERS’ PERCEPTIONS OF THE SITUATION OF ROMA STUDENTS.....	47
Csoóri, Zsófia: PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN LATE 18 TH – THE FIRST HALF OF 20 TH CENTURY IN THE CONTEXT OF ARCHIVE SOURCES	57
Csopák, Éva: ALTRUISM DISPLAY AMONG PRESCHOOL CHILDREN.....	65
Dzsanda, Galina: CURRENT PROBLEMS OF UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING IN ETHNIC MINORITY SCHOOLS IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM	77
Fónai, Mihály: INCLUSION IN THE CLASSROOM AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	85
Gonda, Zsuzsa: DIGITAL ADAPTATION OF TEXTS IN HUNGARIAN TEACHER TRAINING.....	93
Greba, Ildikó – Knobloch, Beáta: DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE.....	103
Hnatik, Katalin: THE POTENTIAL PITFALLS OF HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING	111
Hollósi, Hajnalka Zsuzsanna: PERSONALIZED DIFFERENTIATION IN PRIMARY EDUCATION AGAINST DROP-OUT.....	119
Hollósi M., Cecília: THE ROLE OF MENTALHIGENICS IN THE LIFE OF COLLEGE STUDENTS (OR WHAT CAN A PSYCHOLOGYST DO WHEN NOT TEACHING?).....	127
Horváth, Kinga: THE CHALLENGES FACING HIGHER EDUCATION IN PROFESSIONAL ORIENTATION	135

Horváth, Kinga – Tóth, Péter: FUTURE TEACHERS' VIEWS ON THE INTERACTION STYLE OF AN IDEAL PEDAGOGUE IN THE LIGHT OF AN EMPIRICAL RESEARCH.....	159
Husztí, Ilona: THE APPLICATION OF OBSERVATION AS A FOCUSED ACTIVITY IN ENGLISH TEACHER TRAINING.....	171
Juhász, Valéria: APPLICATION OF THE "SIGHT WORD" READING TEACHING METHOD IN THE READING DEVELOPMENT OF HUNGARIAN PUPILS.....	179
Kirdan, Alexander: PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF ECONOMIC SECTOR IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF POLAND AND UKRAINE: COMPARATIVE ANALYSIS	189
Kiss, Julianna: ASPECTS OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ART EDUCATION IN UKRAINE IN LIGHT OF EDUCATIONAL LAW	193
Koncz, Tímea: CONVENTIONAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF LITERATURE	203
Kóré, Dóra – Atroschenko, Tetiana: FORMING THE PERSONALITY OF THE FUTURE PEDAGOGUE IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION.....	213
Kuchai, Tetiana – Kuchai, Oleksandr: PREPARING SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL WORK BY MEANS OF COMPUTER AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	219
Kuzminskyi, Anatoliy: THE ROLE OF SELF-MANAGEMENT OF SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC PROFESSION AS A MEANS OF RESISTANCE TO PSYCHOSOMATIC BURNOUT.....	223
Lebovics, Viktória: ON TARAS SHEVCHENKO'S «COH (DREAM)» IN A DIFFERENT WAY	233
Margitics, Marianna: THE APPLICATION OF ICT IN EDUCATION	241
Márton, Sára: TKO1114	247
Molnár, Ferenc: THE GREEK CATHOLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MUNKÁCS (MUKACHEVO) EPARCHY IN THE MID-19 TH CENTURY	255

Mónus, Ferenc: WHICH DIRECTION TO FOLLOW, HUMAN CIVILIZATION? – SUSTAINABILITY EDUCATION EMPHASES IN THE PUBLIC AND HIGHER EDUCATION AT THE EARLY 21 TH CENTURY	265
Nagy, Edit: THE SIGNIFICANCE AND CONSEQUENCES OF WORK-RELATED DISTRESS	275
Nagy, György: EFFECTIVE COMMUNICATION OF KNOWLEDGE IN ENVIRONMENTAL EDUCATION.....	285
Nagy, Melinda – Strédl, Terézia – Szarka, László – Zahatňanská, Mária – Poráčová, Janka: TOLERANCE AND TOLERANCE EDUCATION AT FACULTY OF EDUCATION OF J. SELYE UNIVERSITY.....	295
Nárai, Márta: THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN SOCIAL SENSITIZATION OF YOUNGSTERS.....	305
Orosz, Ildikó: HARMONIZING LEARNING ACTIVITY OF ADULT POPULATION	315
Pallay, Katalin: TRANSCARPATHIAN HUNGARIANS IN THE MAZE OF UKRAINIAN EDUCATION POLICY	321
Pallay, Mária: REVISITING THE GENDER WAGE GAP: GENDER AND CAREER CHOICE	333
Pávlovics, Judit: EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTENT FORMATION IN UKRAINE AT THE END OF THE 20 TH AND AT THE BEGINNING OF THE 21 ST CENTURY	343
Pillar, Granville: AN EMPIRICAL INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF INTEGRAL MULTI-SENSORY INPUT ON LANGUAGE DEVELOPMENT: A CASE STUDY.....	353
Sheyko, Anastasiya: TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL PROGNOSIS IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION	367
Simon, Gabriella: THE HUMANISTIC MODEL OF MENTORING OF NOVICE TEACHERS	373
Szilágyi, Iván – Marinec, Nadia: MAIN MODELS OF DEMOCRATIC EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE LEADING COUNTRIES OF THE WORLD	401
Szilágyi, László: LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN INDEPENDENT LANGUAGE LEARNING.....	409

Szontagh, Pál Iván: THE ETHICAL ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES	419
Taskovics, Okszána: THE ROLE OF ONLINE GROUPS IN LANGUAGE TEACHING	429
Tokai, Dalma: INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF GIFTED YOUTH.....	437
Török, Tamás: PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE FACULTY OF EDUCATION OF J. SELYE UNIVERSITY	447
Vizáver, Árpád: HEALTHY LIFE STYLE EDUCATION: DEVELOPING STUDENTS' ATHLETIC SKILLS.....	455
Zorochkina, Tetiana: THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN GREAT BRITAIN	461
RESEARCH PAPERS OF STUDENTS STUDYING FOR MASTER'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION OF FERENC RÁKÓCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN COLLEGE OF HIGHER EDUCATION.....	465
Bábel, Zsuzsanna: PREGNANCY STOP AS A LIFE CRISIS	467
Fekete, Evelin: PRESCHOOLER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF TALES	475
Hete, Klára Annabella: MILESTONES OF SOCIALISATION AND ADAPTATION IN THE LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN	485
Mészáros, Renáta: COMMUNITY BUILDING AMONG TEENAGERS.....	493
Mitro, Livia Etelka: SOCIAL RELATIONSHIPS AT EARLY SCHOOL AGE	503
Molnár-Hrábcsák, Éva: PLAY WITH ME! – MAKING PUPPETS, PUPPETING FOR FIRST FORM KIDS AND THEIR PARENTS.....	515
Nagy, Nikoletta: EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM COMMUNICATION AND CLASSROOM WORK ORGANISATION IN PRIMARY EDUCATION.....	525

A KEZDŐ PEDAGÓGUSOK MENTORI TÁMOGATÁSÁNAK HUMANISZTIKUS MODELLJE

Simon Gabriella

*Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet,
Pszichológiai Továbbképző Központ
simon.gabriella@kre.hu*

Abstract

The process of becoming a teacher does not end with the completion of teacher training in higher education. In European practice, teachers' career appears as an entire phase together with the training process, the introduction phase and the period of continuous professional development (Milotay, 2004; Nagy, 2004).

This paper interprets the results of a research of reflective diaries written by teachers and teacher trainees during a mentor trainee program in Hungary focusing on the humanistic elements of mentoring.

The three most important results of the research are that the successful coping of teacher trainees come from the existence of support and its availability (Antonovsky, 1979, In: Langeland, Wahl, Kristoffersen, and Hanestad, 2007), that of mentoring is a very important element in formal, professional relationships, which is "the medium of mutual development" (Buda, 2012), and that of mentor support for trainees as a relationship, as being connected is one of the most important elements of the interpersonal human needs, as it is also one of the most important elements of the humanistic model of helping professions.

Key words: *mentor, beginner teacher, humanistic paradigm, interpersonal human needs.*

Absztrakt

A pedagógussá válás folyamata a felsőoktatásban zajló képzés befejezésével nem ér véget. Az európai gyakorlatban a pedagógus pálya a képzést követően a bevezető szakasszal, valamint a folyamatos szakmai fejlődés időszakával együtt összefüggő folyamatként jelenik meg (Milotay 2004; Nagy 2004).

A tanulmány egy magyarországi mentorgyakornok programban keletkezett reflektív naplók vizsgálatának eredményeit mutatja be a mentori támogatás humanisztikus elemeire fókuszálva.

A kutatás három legfontosabb eredménye, hogy a gyakornoklét átmenetiségét jelentő időszakában a sikeres megküzdést, mely egyik forrása az interperszonális kapcsolati elem, akár annak a tudata is segítheti, hogy van, hogy létezik támogatás, és az elérhető (Antonovsky 1979, In: Langeland, Wahl, Kristoffersen és Hanestad, 2007), hogy a mentori támogatás során a formális, szakmai kapcsolatokon belül is igen fontos a személyes elem, mely „a kölcsönös fejlődés közege” (Buda 2012), és hogy a gyakornokok számára a mentori támogatás során az alapvető szükségletek közül az interperszonális emberi szükségleteket kielégítő kapcsolati elemek bizonyultak a legmarkánsabban érzékelhetőnek, mely a humanisztikus szemléletű segítő hivatás megvalósításának egyik legfontosabb eleme.

Kulcsszavak: *mentor, gyakornok, humanisztikus paradigma, interperszonális emberi szükségletek.*

Bevezetés, fogalomtisztázás

A pedagógussá válás folyamata a felsőoktatásban zajló képzés befejezésével nem ér véget. Az európai gyakorlatban a pedagógus pálya a képzést követően a bevezető szakasszal, valamint a folyamatos szakmai fejlődés időszakával együtt, összefüggő folyamatként jelenik meg (Milotay 2004; Nagy 2004).

A szakirodalomból jól ismert jelenség, hogy a pályakezdést és a pályán maradást jelentősen befolyásolják az első években szerzett gyakorlati tapasztalatok. Ekkor dől el, hogy a kezdő pedagógus elköteleződik a választott hivatása mellett, vagy pályaelhagyóvá válik.

A *pedagógus pályakezdés* mint a szakma gyakorlásának egy külön szakasza, a *pályakezdő pedagógus* fogalmi a múlt század hatvanas-hetvenes éveiben jelent meg a pedagóguskutatás szakirodalmában és a gyakorlatban. Ettől az időszaktól vált egyértelművé, hogy a pedagóguspálya első, kritikus periódusa a pályára állás időszaka (Lortie 1966; Darland–Edelfelt 1966; Veenman 1984; Szivák 1999; Berliner 2000; Stéger 2010).

A tanárképzés minőségének javítását, a tanárképzők és a kezdő pedagógusokat foglalkoztató intézmények szorosabb együttműködését, a kezdő pedagógusok bevezető programjainak kidolgozását és megvalósítását, valamint a pályán lévő pedagógusok szakmai továbbképzését – tekintettel a tapasztalt jelenségekre, valamint az egyes országok *versenyképességét az oktatás sikerességében*, a *diákok teljesítőkétségében* megjelölő nemzetközi kutatási eredményekre – egyazon szakmai koncepció mentén vetette fel a kétezres évek derekán az európai uniós oktatáspolitikai is.

A kezdő szakasz külön fázisként értelmezésének gondolatát azonban nemcsak a szakpolitikai igények, hanem a tudományos érdeklődés nyomán keletkezett tanulmányok is alátámasztották. A kutatók az elmúlt évtizedekben – a kognitív pszichológia érdeklődési irányainak és kutatási eredményeinek hatására – a szaktudás fejlődése felé is tájékozódni kezdtek (Berliner 2005). Vizsgálataik eredményei kimutatták, hogy – más szakmákhoz hasonlóan – a pedagógus mesterség tanulásában is külön periódusként értelmezhető a *kezdő periódus* (Westerman 1991; Sántha 2004, 2007).

Mind a szakirodalom, mind pedig a gyakorlati példák egyaránt világossá teszik, hogy a kezdő pedagógusok támogatása az első néhány kritikus évben meghatározó (Szivák 1999; Falus 2001; Berliner 2005; McKenzie–Santiago 2005; Kocsis–Sági, 2012). A szakszerű segítség nemcsak pozitív hatással van a pályán maradásra, hanem a folyamatos szakmai fejlődés pályakezdő, bevezető szakaszban megvalósuló támogatása a pedagógiai gyakorlat fejlődését, így a diákok eredményességét is befolyásolhatja. A segítség különböző szintereken (személyes, szakmai és közösségi), illetve különböző rendszereken keresztül jöhet létre. Utóbbiak elemei a mentori támogatás, a különböző szaktanácsadói, vagy a társak támogatása, valamint az önelemzés, az önreflexiók (Stéger 2010; Dömsödy 2010; M. Nádasi 2010).

A mentorálás fogalmát számos területen használják, tágan értelmezve „a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük” (Fejes et al. 2009, 40). A mentor fogalmak jelen dolgozatban is használt jelentése körül három ponton látható konszenzus Freedman (1992) áttekintése alapján:

„(1) a mentor a mentorátnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében” (Fejes et al. 2009, 41). Jelen tanulmány szorosán véve a 326/2011 VIII. 30.) Kormányrendeletben realizálódott mentor fogalmat használja¹, ismeretes azonban, hogy a szakpolitikában 2008-ban kapott definíciót a *bevezető szakasz* és a *gyakornok*², majd a feltárt *szükséglethez* rendelődött hozzá az egész pedagógus pályafutás alatt támogató rendszer gondolata, ennek kulcsszereplőjeként a *mentorról*. A szakpolitikában csak 2010-ben definiálták a ma ismert mentor *fogalmat*³.

A nemzetközi szakirodalomban *segítő foglalkozásúaknak* nevezik a pedagógusokat, lelkészeket, jogászokat, orvosokat, szociális gondozókat. E humán foglalkozású szakemberek, a tevékenységük jellegéből fakadóan, fokozott érzelmi kapcsolatban állnak a klienseikkel, tanítványaikkal, pácienseikkel, ügyfeleikkel – a velük hivatáson alapuló kapcsolatban lévő emberekkel. Ez a kapcsolati forma egy elmélyült, személyes viszonyt takar. A humanisztikus szemléletű kapcsolat jellegzetességeit Carl Rogers írta le, aki az eljárás hatékonyságának zálogát nem is annyira a módszer jellegzetességeiben, mint a segítő személyiségében, az elmélyült kapcsolatban látta meg (Fodor–Tomcsányi 1995).

A kutatás

A pályakezdés és a pályán maradás szakmai feltételrendszerének megteremtése érdekében Magyarországon a 2013–2014-es tanévben, tíz hónapon keresztül, pilotprogram keretén belül valósult meg óvodapedagógus, tanító és tanár mentorok támogatása annak érdekében, hogy pályakezdő gyakorlonokai sikeres gyakorlonoki próba-minősítő vizsgát tegyenek⁴. A pilotprogram létrejöttéhez a 2011-ben kezdődő magyarországi törvényi változások teremtettek lehetőséget és közvetlen keretet.

¹ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300326.KOR>.

² European Commission 2008a: *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.)

³ European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*, Brussels, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)

⁴ TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása

A tanulmány az ebben a programban keletkezett reflektív naplók metodológiai kombinációs modellje segítségével, kvalitatív és kvantitatív módszerek társításával zajlott elemzésének eredményeit mutatja be. A kutatás a naplók tartalmi elemeinek szakirodalmi adatokra alapozott kategorizálásával (Szokolszky 2004, Babbie 2008) vizsgálta a gyakornokok szakmai, személyes és intézményi területeken megvalósult mentori támogatásának hatását, igyekezett meghatározni annak jellegét, valamint a mentori segítség személyes dimenziója mentén a pályakezdők támogatását segítő és nehezítő attitűdöket. A programban keletkezett 69 reflektív napló 74 kód alapján megvalósult fogalmi elemzése során a vizsgálat továbbá azokra a kérdésekre is választ keresett, hogy melyek a gyakornoki identitásmódosulás ismérvei, milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása a pedagógussá válás tranzíciója során, továbbá – a mentori támogatás területei és jellegzetességei, legjellemzőbb attitűdjei mentén – megkísérelte egy lehetséges mentor-modell megalkotását is, mely a mentorképzés gazdagításához járulhat hozzá. Jelen tanulmány e kutatás eredményei közül a humanisztikus szemlélet mentén kikristályosodó mentori működés jellegzetességeit mutatja be.

A tanári mesterség gyakorlására való felkészítés szemléletében az amerikai tanárképzésben a hetvenes években két eltérő nézőpont létezett (Joyce 1975). Ennek lényege az volt, hogy a szakmai hozzáértés, a fejlesztendő készségek vagy a személyes növekedés és a tanári reflexiót erősítő modell álljon a pedagógusképzés középpontjában. A kétféle álláspontot egyrészt a *kompetencia alapú tanárképzés* (CBTE – Competency-based teacher education), másrészt a *humanisztikus tanárképzés* (HBTE – Humanistic-based teacher education) modellje képviselte. Utóbbi a Rogers és Maslow munkáin alapuló szemléletet, megközelítési módokat preferálta, azzal a meggyőződéssel a középpontban, hogy a jó tanári működés leírása, a jó tanárság meghatározása nem csupán néhány kompetencia mentén történhet. A személyes elem, a személyiség kérdésének jelentőségét, az elhivatottság jelentőségét a pedagógusképzésben, a pedagógus-létben később Newman (2000), Korthagen és Vasalos is hangsúlyozta (2008). Gondolkodásukban, így az oktatásról alkotott nézeteik középpontjában a „Ki vagyok én?”, „Milyen tanárrá szeretnék válni?”, „Miként látom tanárként a szerepemet?”, vagyis a tanár mint ember személyes és szakmai identitását feltáró, a személyes növekedést célzó reflektív kérdések állnak. A szakmai identitás fejlesztésének, a személyes elem jelenlétének fontosságát az oktatásban más kutatások is igazolták (Beijaard et al. 2004). E nézőpont lé-

nyege, hogy tanárok működésének leírásában a tanárok magukról alkotott képének, hivatásszemélyiségének feltárása is szükségesnek látszik (Nias 1989; Korthagen 2004; Bagdy 1996a; 1996b).

Az eredményes pedagógus ismérveinek feltárására tett kísérletek során számos megközelítés látott napvilágot, ezek összefoglaló elemzését olvashatjuk Szivák Judit (2002), Hercz Mária (2007), Dudás Margit (2006; 2013), Köcséné Szabó Ildikó (2009), Fűzi Beatrix (2013, 2015) munkáiban, illetve Kálmán Orsolya áttekintésében, mely a hazai pedagóguskutatók és ezek nemzetközi összefüggésit vizsgálja a pedagógusjelöltek és a pedagógusok nézeteivel összefüggésben (Kálmán 2013).

A kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzési szemlélet közös elemének tekinthető az érdeklődés a *pedagógus identitása* iránt. Az identitás alakulása végül a tanítani tanulás, a pedagógussá válás megértésének is központi kategóriája lett (Kálmán 2013). A pedagógusidentitást – számos jellemzője mellett, például hogy kontextusfüggő: sokféle társadalmi, kulturális, politikai és történelmi összefüggésben alakul; változó, nem stabil és soktényezős – a *jelentések konstruálása*, illetve *újrakonstruálása* jellemzi a történeteken keresztül (Rodgers–Scott 2008 ; Kálmán 2013). Kutatások alapján az is bizonyossá vált, hogy a *pedagógus identitás érzelmekkel átszőtt* konstruktum, valamint a másokkal való *kapcsolatban* alakul, változik, fejlődik (Rapos et al. 2011; Kálmán 2013). A pedagógus kompetenciák egyik területe is kifejezetten a szakmai identitás, a nézetek tudatosítása köré szerveződik, ezt a 8. kompetencia, az „Elkötelezettség és felelősségváltás a szakmai fejlődésért” jelzi legfőképpen (Kálmán 2013, 101).

A *szakmai énkép, a szakmai identitás alakulása* szempontjából a pedagógus pályakezdés különösen fontos időszak – a változás során támogató kapcsolatok az identitás *érzelmi természete* miatt is jelentősek lehetnek. Hoekstra és Korthagen a tanárok szakmai fejlődését célzó, szisztematikusan támogatott tanulási modelljük bemutatásakor szakirodalmi példákkal támasztották alá, hogy az *érzelmek és a gondolkodás* a tanítás során is elválaszthatatlan kapcsolatban állnak egymással (Day–Leitch 2001; Hargreaves 1998; Sutton–Wheatley 2003, In: Hoekstra–Korthagen 2011). Rámutattak, hogy a tanításban az érzelmekkel összefüggésben a motivációs aspektusok mint alapvető szükségletek (Dolk 1997; Evelein, Korthagen és Brekelmans 2008) és az ideálok (értékek) is szerepet játszanak (Palmer 1998, In. Hoekstra–Korthagen 2011). Annak tehát, aki a tanárokat a fejlődésükben kívánja támogatni, tudnia kell, hogy nem lehetséges, és *kontraproduktív is a gondolkodás és az érzelmek szétválasztása* egymástól

(Hoekstra–Korthagen 2011). A fenti gondolatok a szakmai identitás alakulásában *az érzelmek, az ideálok, az értékek és a kapcsolatok* jelentőségét emelik ki, melyek a mentori kompetenciák komponensei közül az attitűdök és a „kapcsolatban levés” szerepét különösen hangsúlyossá teszik.

A *pedagógusidentitás*, az egyénnek önmagáról, mint szakmai személyiségről alkotott nézeteinek összessége, érzelmekkel átszőtt képződmény, mely tehát a másokkal való kapcsolatban alakul, változik (Rapos et al. 2011; Kálmán 2013). Érzelmi színezetű, az attitűdfogalommal rokon vonásokat mutat továbbá a szakmai *elköteleződés*, mint a pedagógusnak a hivatásához való hozzáállása is (Falus 2009b). Ezért tekinthető a pedagógusok feladatának az érzelmek, kontextusok, kapcsolatok felismerésén keresztül az identitás alakulásának, a szakmai énkép változásának tudatosítása is (Köcséné 2007; Kálmán 2013). E gondolatmenet szerint a viszonyulások, a világlátás, a meggyőződések, értékek, a szakmai identitás, az önmagukról alkotott nézetek révén, a mentori tevékenységeken és a kapcsolaton keresztül megnyilvánuló mentori attitűdök, az attitűdtermesztű személyiség-elemek *komplex módon, az egész szakmai személyiséget tükrözve* és hatva képesek a mentori célok, tevékenységek direkt és indirekt – például a metakommunikáció révén zajló – támogatására. Egy jól funkcionáló, diádikus mentor-gyakornok kapcsolatban, ahol a mentori attitűdök a mentor szakmai személyiségének minden szintjén – a viselkedését, a kompetenciáit, a nézeteit, a szakmai identitását és elköteleződését, küldetését hitelesen közvetítve –, összehangoltan működnek, és a mentori kompetenciák többi elemével koherensen jutnak kifejeződésre, sikeresen támogatható a gyakornok szakmai személyiségének alakulása.

Az identitás alakulása ugyan személyes teljesítményeken, megküzdésen keresztül zajlik, azonban Erikson fejlődésméleletében, ahogyan a jelentős mások szerepében is, *a kapcsolaton* van a hangsúly. A személyközpontú szemlélet képviselője, Carl Rogers a személyiség fejlődése, a változás elérésének az intellektuson át való megközelítése helyett, Antonovskyhoz hasonlóan, *a kapcsolaton keresztül átélt saját tapasztalat* jelentőségét hangsúlyozza, mely megközelítésében egyben a változáshoz szükséges motiváció kulcsa is (Rogers 2004). A környezetével harmonikusabb viszonyban lévő, autonóm személyiség fejlődéséhez Rogers továbbá egy olyan általános hipotézist alkotott, és érvényesen működő gyakorlatot dolgozott ki, amely független attól, hogy szakmai, személyes vagy segítői kapcsolatban alkalmazzák. Az elmélet kulcs-elemeként meghatározott kapcsolat jellemzői a támogató fél részéről az őszinteség, a kongruencia, a meleg, elfogadó

attitűd és az empátia, mely folyamatok, attitűdök és lélekállapotok a humanisztikus tanárképzési paradigma sajátjai is lettek. Ebben a légkörben tud létrejönni Rogers szerint az önaktualizáció, mely a fejlődésben, a személyes növekedésben a valódi szükségletek, érzések, értékek feltárása mentén, egy autonóm létezés irányába zajló folyamat (Rogers 2004).

A core competences (alap vagy mag-kompetenciák), vagy inkább a core qualities (mag-minőségek) elnevezést Korthagen 2004-ben, Ofmanra hivatkozva vezette be (Ofman 2000; Korthagen 2004). A kompetenciák és a mag-minőségek különbségét a kutató abban látta, hogy míg a kompetenciák kívülről, a környezet felől sajátíthatóak el, addig a minőségek belülről fakadnak. A jó tanárrá válás célja így szerinte a mag-minőségek aktualizációja, hiszen elméletében a pszichikus képződmények belsőbb szintjeinek változása hat a kívülebb elhelyezkedő szintekre. Elgondolásának ez a mozzanata Diltsnek és Batesonnak (Korthagen 2004) a személyiség reprezentációs modelljében megalkotott elképzeléseivel áll szoros kapcsolatban, azt tulajdonképpen finomítja. Korthagen szerint a mag-minőségeknek a tanárok nem csak kognitív szinten vannak tudatában, hanem *érzelmileg is kapcsolatban lehetnek velük*, ami a feltárásukban és fejlesztésükben fontos tudásunk lehet.

A fentiek alapján – visszatérve a kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzés dilemmájához – Meier, Korthagen és Vasalos (2009) úgy vélekedett, hogy a kétféle megközelítés egymást nem kizáró, hanem **egymással összeegyeztethető** viszonyban áll. A tanári kompetenciákra való felkészítés mellett a szakmatanulás során *a pályaszocializáció* számára fontos *pályamotiváció*, *a hivatásszemélyiségnek a pályaidentitással kapcsolatos feltárása* is helyet kaphat. Ez a gondolat már Bagdy Emőke 1996-os tanulmányaiban, a pedagógus hivatásszemélyisége fejlesztésének lehetőségeit taglaló kísérletében, és azt elemző munkájában is megjelent (Bagdy 1996a, 1996b).

A szakmai identitás formálódása annál is fontosabb, hiszen a tanár személyisége a munkaeszköze is, így a pályaszocializációs folyamat során a **hivatás-személyiség kiérlelődésének serkentése** is zajlik (Túri 1996). A pályaszocializációs elméletekben fontosnak tartott pályaidentifikációs folyamat krízisekkel terhelt. Ennek során a kezdő pedagógusoknak a koherenciaélmény megtapasztalása mellett szereptanulási mintákra van szüksége. A szakmai önazonosság a pályaszocializáció során épül ki (Szebeni 2010). Ezen a ponton kapcsolható ide Eisenschmidtnek a tallinni Peer Learning Activity (2008) alkalmával is bemutatott, majd európai uniós ajánlássá lett elgondolása a gyakornokok támogatásának területeiről. Nála

ugyanis a szakmai identitás fejlődését segíti elő a *személyes támogatás területe*, mely a mentorálási folyamat során a személyes normák és elvárások kimunkálását jelenti a tanulók és a kollégák irányába, a gyakornokok tanulásról és tanításról alkotott nézeteinek formálódását támogatja, és magában foglalja a saját szerep megfogalmazását is. A személyes támogatásban az érzelmek, és a tanár én-hatékonyságának, önbizalmának, önbecsülésének észlelése fontos szerepet játszanak. A tapasztalatokkal kapcsolatban figyelemre méltó, hogy gyakornoki betanító programokban részt vett kezdő tanárok a kompetencia, a motiváció, az odatartozás érzésének növekedéséről, a támogatás és a figyelem megtapasztalásáról számoltak be (European Commission – Handbook 2010).

A *biztonságos környezet* a problémák és érzések ítéletmentes, kockázat nélküli megosztásának lehetőségét teszi lehetővé. A támogató környezet és a visszajelzések jelentőségét Imre Nóra a gyakornokok támogatásának nemzetközi tapasztalatait összegző tanulmánya is alátámasztja (Imre 2004). A kapcsolat, az elfogadás, a személyes támogatás különös jelentőséget kap a mentorálás humanisztikus megközelítésében, a mentorálás *fejlődésmodelljében* (Robins 2006; Lord et al. 2008), valamint – a gyakornok felől nézve – a szakmai identitás formálásában. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a támogatás a koherenciaérzet megteremtésében is igen nagy jelentőségű. Az átmenet (tranzíció) során – és az identitásváltozás épp ilyen folyamat – az is megtart, hogy van, hogy létezik a támogatás, és az elérhető (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007), illetve az új identitás születése a jelentőséggel bíró kapcsolatok, a jelentős más személyek teremtette védelmező közegben mehet végbe (Strauss 1977; Ibarra 2007).

A gyakornokok *támogatásának területei* mellett szól továbbá, hogy mindhárom (a humanisztikus, a kognitív és a konstruktivista) pedagógiai elmélet szerint, illetve a koherens, rendszerszintű gyakornoki programok mindhárom dimenziójában is lényeges szerepet játszik a szakmai személyiség erősítése, a mintaadás, az emocionális támogatás, a mintaadó személyhez kapcsolódó pozitív attitűd. Ahogy korábban már említésre került, a szakmai énkép és a szakmai identitás a pályaválasztást követően a beilleszkedés és adaptáció folyamatának is eleme (Köcséné 2009). Ez a mozzanat a gyakornokok intézményi szocializációja támogatásának szükségességét szintén alátámasztja. Fontos adalék a másik két dimenzióban nyújtott támogatáshoz a mentorok azon tapasztalata is, mely szerint a saját fejlődésükre is a kezdők szakmai és személyes támogatása van a legnagyobb hatással (Hobson et al. 2009). Az *érzelmi támogatás* jelentősége mellett

szól továbbá az a körülmény, amelyet a mentori támogatással kapcsolatban más kutatók is említettek, hogy a tallinni PLA alkalmával megkérdezett pályakezdők a támogatás elemei közül a legszükségesebbnek az érzelmi támogatást ítélték meg (European Commission 2008).

Az *emocionális mozzanatok* a pedagógussá formálódás más területein is szerepet játszanak. A személyközpontú pedagógiai megközelítés szerint a pozitív tanári attitűdöknek igen jelentős funkciója van a pedagógiai munkában. Lényeges megjelenési formái a pedagógus *személyes viszonyulása* a tanulókhöz, a közöttük lévő *kölcsönös kapcsolat* (Rogers 2007), valamint az *érzelmileg mélyen érintő tanulási élmények* (Sallai 1997). A fenti megállapítás a mentorok és a gyakornokok szakmai kapcsolatára is könnyen értelmezhető, és aláhúzza személyes viszonyuknak, a személyes támogatásnak és e kapcsolat tartalmának a jelentőségét is. A pozitív pedagógus attitűdökre vonatkozóan fontos adalék továbbá, hogy „A tanulók évekkel később is élénken emlékeznek azokra, akiket kiváló tanároknak tartanak, de nem nagyon emlékeznek arra, mit tanultak tőlük” (Rogers – Freiberg 2007, 51).

Minden tanulási folyamatra, így a tanítás tanulásának folyamatára, valamint e folyamat során a mentor-gyakornok viszonyra is érvényes, hogy a *serkentő légkörben* kifejezettebb a produktivitás, nő a kreativitás, megjelenik a belső motiváció, eredetibb lesz a gondolkodás és csökken a szorongás. A pozitív attitűdöknek, mint viszonylag tartós, affektív színezetű preferenciáknak személyek és tárgyak iránt, a kapcsolat megteremtésében és fenntartásában van jelentőségük (Csépe et al. 2007). A kapcsolatot megalapozó érzelmi mozzanatok, énaspektusok a tanulási folyamatokat támogató pozitív érzelmi légkör megteremtéséhez járulnak hozzá, és a szakmai önismeret mélyülését támogatják (Köcséné 2009).

Az énaspektusok az ének azt a tudásrendszerét foglalják magukba, amelyek az egyének önmagukról való gondolkodását, ezek érzelmi befolyásoltságát jelentik. Jellegzetességük szerint biografikusak, és számos, az egyénnel kapcsolatos vonást tükröznek. Ide tartoznak az egyén sajátos helyzetei, érzelmi állapotai, személyiségvonásai, személyközi kapcsolatai és az életszerepei – például az, *hogy tanár* (Showers 2001; Köcséné 2009, 32). Az előzetes nézetek (hiedelmek) feltárása mellett a tanári minta felelevenítése során, a reflexiós folyamatban felidéződő érzelmek teszik lehetővé a tanári énkép érzelmi színezetű elemeinek kutatását is (Köcséné 2009). Itt térünk vissza ahhoz az előbbi gondolathoz, hogy *a szakmai identitás is érzelmekkel átszőtt képződmény, és érzelmi színezetű, pozitív attitűdök-*

kel átszőtt kapcsolatokban formálódik, illetve hogy *a pedagógusidentitás feltárása a pedagógusok feladata is*. Ez különösen jelentőssé teszi a mentorok gyakornokokkal kialakított, *pozitív attitűdökre épülő kapcsolatát*, mely megteremtésével lehetővé válhat a gyakornoki identitás formálódása. Az identitás alakulásának része e kapcsolat biztonságában a gyakornokoknak önmagukhoz, egymáshoz, a pályához, a szakmához, az intézményükhöz való viszonyulásának megismerése, és – szerencsés esetben – a mentori minta tudatosítása és befogadása.

A fentiek alapján úgy érzékelhető, hogy a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek (Korthagen 2004) *minden szintjén* fellelhetőek affektív, érzelmi színezetű, az *attitűdökre emlékeztető* elemek, mely mozzanatok a szintén attitűdökre épülő mentor – gyakornoki segítő *kapcsolatban* megnyilvánulva, egyrészt feltárják a mentornak a pszichikus képződmények különböző szintjén létező viszonyulásait, másrészt, e viszonyulásokon keresztül, hatással lehetnek a gyakornok szakmai személyisége pszichikus képződményeinek megfelelő szintjeire is.

A *személyközpontú megközelítés* mellett a *pozitív pszichológia* is kiemeli a biztonságérzetet nyújtó, pozitív érzelmeket közvetítő nevelés fontosságát. Ahogyan a gyermek, úgy a gyakornok is átélheti ennek segítségével a környezete felett fokozatosan kialakuló uralmat, képességei fejlődhetnek, tevékenysége önjutalmazóvá válhat. A környezet elvárásainak és a személyes céloknak az összekapcsolása ad értelmet a tanulásnak, és teszi azt önszabályozóvá. A tanuláshoz kapcsolódó szocioemocionális célok esetében a társakkal való kapcsolat szerepe is megjelenik (Falus 2003), mely a gyakornokok beilleszkedésének egyik fontos eleme. Az önszabályozást előidéző folyamatok elősegítésében az aktív, konstruktív hozzáállás, a kontrollképesség, az elérendő cél és a különböző, a tanulási folyamat menetét meghatározó kritériumok vagy standardok, továbbá az egyén, a kontextus és az elért eredmények között az ún. közvetítők (mediators) kapnak jelentős szerepet (Molnár 2002). Ebben az értelemben a gyakornok munkáját önszabályozó és önjutalmazó tanulásként is felfoghatjuk, amelyben a közvetítő szerepét a mentor töltheti be, aki így válhat a beavatást végző személlyé is (Mészáros 2007; Eliade 1999; 2002; Mészáros 2014).

A *kapcsolati elemek jelentősége* a személyközpontú pedagógia, a pozitív pszichológia vizsgálati eredményei mellett más kutatók munkáiban is megjelent. Fűzi Beatrix is a tanári minőséget meghatározó elemek egyikéként említi az érzelmi-kapcsolati komponenseket. Ezeket az elemeket a diákokhoz és a tanári tevékenységhez való viszonyulásban határozza meg.

A tanár minőség összetevői Fúzi gondolatmenetében a tanár eredményessége, tanulók közötti elfogadottsága, valamint a diákok tanórai közérzete (Fúzi 2015a). Suplicz Sándor a jó tanári mivolt egyik alkotóelemének tartja a kapcsolatban megvalósuló pozitív érzelmi elfogadást (Suplicz 2012). Suplicz és Fúzi szerint a tanári sikeresség egyik fontos összetevője a hitelesség, mely a szerzők szerint a tudatos és tudattalan elemek harmonizációjával jellemezhető (Suplicz–Fúzi 2013). Buda Béla, illetve Schulz von Thun a hitelességet a verbális kommunikáció tartalmai és a nonverbális kommunikáció által közvetített jelzések azonosságával jellemzi (Buda 2000; Schulz von Thun 2012). A humanisztikus szemlélet oldaláról már ismertetett kongruencia fogalma más szerzőknél azt jelenti, hogy a tanár számára mind a tanuló érzés- és viszonyulásmódja, mind saját érzelmei átélhetővé, érthetővé válnak (Bugán 1996). A harmonizáció ebben a viszonyrendszerben valójában megfelelhet az *autenticitás* – az adott pillanatban az énnel adekvát magatartás (Schulz von Thun 2012) – és a *kongruencia* – a belső lelkiállapot és a kifelé mutatott viselkedés közötti összhang – fogalmainak. A koherens viselkedésben továbbá megvalósul a célok, értékek összhangja, hűség az egyén létezésének alapvető törekvéseihez (Schulz von Thun 2012). A koherencia érzetében

- a szituáció egészének igazsága,
- a személy saját lelkiállapota és céljai mellett
- a kapcsolat jellege (a szerepviszony),
- a címzett lelkiállapota és
- a helyzet követelményeinek összhangja jelenik meg (Schulz von Thun 2012, 136).

A *koherens beállítódás*, attitűd igen fontos eleme tehát a célok és értékek világossága és az egyén törekvéseinek összhangja. Ez megfelelhet a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek hagymahéj-modelljében (Korthagen 2004) a *belső* magban, a (szakmai) *önazonosság és küldetés* szintjén és a *külső*, a *viselkedéses* szinteken zajló folyamatok összhangjának. A tanári (mentori) sikeresség alapja az előbbi gondolatmenet szerint a *pozitív érzelmi viszonyulás, az elfogadás, a hitelesség és az ezeket összerendező koherens magatartás*, melynek egyik fontos komponense a kapcsolati elemek szintjén a szerepviszonyban valósul meg, és amely szükségszerű megjelenése a mentor működésében a nézetek, hitek és értékek attitűdökkel való viszonyának tisztázottsága és kongruenciája.

A mentori szerep betöltése során az előbbieken leírt *összerendezettség* hozzájárulhat a közös munka során a flow-élmény megéléséhez

is (Csíkszentmihályi 2001), befolyással lehet a gyakornok szakmai, személyes és szociális szinteken zajló beilleszkedésére pedagógusi szerepébe, és a reflektív gyakorlat révén biztosíthatja az átjárást a szakmai személyiség hagyományként egymásba illeszkedő pszichikus képződményei között. Korthagennél a szakmai személyiséget leíró pszichikus képződmények szintjeinek koherenciája ideális esetben a környezettel is illeszkedik (Korthagen 2004). A mentor így koherens magatartásával *szerepmodellé* (Füzi 2015a), *referenciaszeméllyé, jelentős másikká* (Mead 1967; Korthagen 2004; Hoekstra–Korthagen 2011), és mint közvetítő (mediátor), *beavatást végző személlyé* válhat (Mészáros 2007; Eliade 1999; 2002; Mészáros 2014). A koherens attitűd autentikus és kongruens. Ez lehet a tanár, a pedagógus, illetve a mentor sikeres magatartásának, lelkiállapotának olyan jellemző vonása, mely a szakma gyakorlásában, és különösen a mentor-gyakornok viszonyban a hivatás, a szakmai közösség és a gyakornok irányában mutatkozik meg, valamint a (szakmai) személyiség pszichikus képződményeinek szintjeit köti össze egymással, az elhivatottságtól a cselekvés szintjéig, a környezettel való viszonyig és fordítva.

A gyakornok-lét átmeneti szakaszában a sikeres megküzdés egyik forrása az interperszonális-kapcsolati elem, mely kialakulását, mint fentebb már utaltunk rá, akár annak a tudata is segítheti, hogy létezik és elérhető a támogatás (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007). A megküzdés, az én-identitás, önértékelés erőforrásaként a személy tanulását szolgáló öt elem között Antonovsky az *önreflexiót* is említi (Antonovsky 1991; Langeland et al. 2007), mely a gyakornok és a mentor munkájának is egyik legfontosabb eleme.

Ibarra az önkéntes életpálya – váltás kontextusában magyarázza az identitás tranzícióját, átmenetét. Az egyszerű karrier – váltással szemben azt ugyanis a szerző többnek: *egy másik identitás integrálásának* tekinti. Ibarra gondolatmenete így megerősíti a jelentős mások, a mentor korábban tárgyalt szerepét is. A mentori tevékenységet Ibarra ugyanis egy szerepvisselkedés kiegészítő elemeként, fontos, a szakmai identitást érlelő alkotóelemnek tekinti. A fejlődés egyik módja nézete szerint a szerepmodellekkel, például a mentorral való azonosulás (Ibarra 2007; Füzi 2015a).

A kompetenciákkal összefüggésben Falus Iván arra is utalt, hogy az attitűdök fogalomkörben az attitude (viszonyulás, hozzáállás) megnevezés mellett a disposition (hajlam, irányultság), commitment (*elköteleződés, odaadás*) fogalmakat is használják (Falus 2009b). Ez egyrészt az irányultságot, a viszonyulást – a pályaválasztás fontos elemeit – teszi emocionáli-

san is hangsúlyossá, másrészt ismét a 8. pedagóguskompetenciában külön is megjelenő *elköteleződés* (ott ugyan csak a szakmai fejlődésért) fogalmát emeli ki, és így a pályakezdés, a gyakornoki időszak, valamint a pályán maradás jelentős összetevőjeként nyomatékosítja a szintén *érzelmi jellegű* elem, az *elköteleződés* fogalmát.

A pedagógusidentitás formálódása mellett a pályavitel szempontjából is fontos tényező a pedagógusok – mint láttuk, érzelmi színezetű – *elköteleződése* választott hivatásuk mellett. A Tímár Éva által 2006-ban, 621 pedagógus bevonásával végzett nevelőtestületi klímamérés alapfeltételezései szerint „a kiegyensúlyozott, mentálisan egészséges felnőttre harmonikus interperszonális kapcsolatok, eredményekre vezető, autonómiára, kompetenciára és aktivitásra épülő tárgyi tevékenység, valamint önértékelésen, lelkiismereten, felelősségen nyugvó normatartó magatartás jellemző” (Tímár 2006, 12).

A pszichoszociális fejlődésemélet az életkor normatív kríziséhez kapcsolódva, a szakértelem kialakulásának szakaszelméletei a gyakorlathoz és a tapasztalatokhoz kötötteen, a pályaszocializáció a hivatásra való megérésen, alkalmassá tevésben, az érlelő segítésben (Bagdy 1996b), a hagymahéj-elméletek pedig a héjak közötti mozgásban ugyanazon jelenséget, a pályakezdő pedagógusok (szakmai) identitásának változását az átmenetben leíró, egymást kiegészítő magyarázatoként is felfoghatóak. Ebben a keretben válik értelmezhetővé az a tapasztalat is, hogy a kutatás alapjául szolgáló mentor-gyakornok pilotprogramban nyújtott mentori támogatás révén nem várt módon fejlődött a pedagóguskompetenciák közül a gyakornokok 8. kompetenciája⁵.

A múlt század nyolcvanas-kilencvenes éveitől a tanári kompetenciák alakítása mellett hasonlóan fontossá vált maga a pályavitelt folytató, gyakorló *személy* is. A kompetenciák leírásának árnyaltabbá válásával ugyanakkor megjelentek a tudás, a képességek mellett a gyakorlásukhoz szükséges előfeltételek, a diszpozíciók is (Falus 2005), amely szintén a fentebb említett kétféle tanárképzési modell összeegyeztethetőségét támasztja alá. Meijer, Korthagen és Vasalos (2009) is a kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzési modell, a személyes és a szakmai oldal összeegyeztethetőségét hangsúlyozták. A jelenlét (presence) szerepének kiemelését és a core reflection (mag-reflexió) fogalmának használatát a szupervíziós

⁵ Lásd: Sallai Éva (2015, szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2015.

gyakorlatban, direktív és non-direktív eljárások révén támogatták. A mag-kompetenciákra (a nézetekre, a küldetésre) való reflektálás Korthagen szerint a pozitív pszichológiának a *személyes fejlődésbe vetett meggyőződésével* mutat rokonságot (Korthagen 2004). Utóbb Hoekstra és Korthagen (2011) a szisztematikusan támogatott pedagógus-tanulás mellett érvelve azt is hangsúlyozták, hogy a nézetek módosításának szándéka mellett a tanárok professzionális fejlődésének támogatásában külön figyelmet érdemes fordítani az *identitás*, az *önismeret* és a *párbeszéd* szerepére.

A tanítást tudáskonstruálásnak tekintő konstruktivista paradigmaváltás már a tanár facilitátor – szerepére fókuszál, így a pedagógus *szakmai identitása*, a „*Ki vagyok én mint tanár?*” kérdés is a figyelem középpontjába került. (Emlékezzünk, a humanisztikus pedagógiai paradigma vezette be a múlt század utolsó harmadában a tanár mint emberi lény, így a tanítás során a személyes elem kutatásának jelentőségét.)

Az identitás kidolgozása, újraszervezése döntéseket, folyamatos *ön-reflexiót* tesz szükségessé. Az identitás megóvása e folyamat során, a sérülés elkerülése rendkívül fontos, ugyanis a kudarcok az önértékelés károsodásához vezethetnek (Pataki 2001, In. Köcséné 2009). Tekintettel azonban a szakmai személyiség szerveződésének szintjeire, az identitás elemei, mint láthattuk, a viselkedésben, a cselekedetekben is meg nyilvánulnak. Ez az elgondolás a tanítás alapvető vonásává teszi az énképet, amely így a tanítás és a tanítás tanulásának lényeges eleme lesz (Tusin 1999; Korthagen 2004). Vagyis, e gondolatmenet szerint, *minél többet tudnak a pedagógusok önmagukról, annál hajlamosabbak szem előtt tartani személyes döntéseikben azt, hogy hogyan taníthatnának jobban* (Hamacek 1999; Korthagen 2004; Hoekstra – Korthagen 2011). Ehelyütt érdemes Kelchtermans és Ballett (2002) azon gondolatára is utalni, hogy az identitás megszilárdításában a jelentős másik személyek visszajelzéseinek is szerepe van, azaz a mentorok kísérő munkája a pedagógusok önismereti folyamatában támogató szerepet tölthet be.

A szakmai személyiség pszichikus képződményeinek szintjeiről szólva jegyzi meg Korthagen, hogy „A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik” (Korthagen 2004; Falus 2004b, 368). Tekintetbe véve, hogy a „*Ki a jó tanár?*” kérdésre nem lehet csak az egyik vagy a másik szint kiválóságával válaszolni, Korthagen már 2004-ben kiemelte, hogy az

egyedek szintek tudatosítása a lehetséges fejlődési területek azonosításában segíthet. Ugyanakkor a szintek közötti összhangot nevezi a szerző Shwara utalva (1975) kongruenciának, modelljét pedig a jó tanárságot a szintek harmóniájával meghatározó *integratív modellnek* tekinti (Korthagen 2004; Korthagen–Vasalos 2005; Hoekstra–Korthagen 2011). (Emlékezzünk itt az attitűdök, az érzelmek és az elköteleződés gondolataival kapcsolatban a kongruencia és a koherencia fogalmaira a pedagógus munkájában, Bugán (1996), Rogers (2004), Schulz von Thun (2012) hivatkozott gondolataira).

A mentorálás modelljei – számos más megfontolás mellett – egyrészt áttekinthetőek a humanisztikus, a kognitív, vagy a kritikai konstruktivista szemlélet szerint (Wang–Odell 2002; European Commission–Handbook 2010). Ezek – a különböző megközelítések tanulásról alkotott képének megfelelően – más célokat, szerepeket, kívánalmakat és képzéseket rendelnek a mentori feladatokhoz. A humanisztikus megközelítés a kezdők személyes szinten megjelenő kihívásaira fókuszál, a kognitív szemlélet az iskolai kultúrába illeszkedést, a szükséges technikák és készségek fejlesztését preferálja, a konstruktivista elmélet a tanítás során, így a kezdő tanárok támogatásában is a kollaboratív kutatásokban való egyenlő részvétel döntő szerepét hangsúlyozza. Gold szerint egyrészt a személyes támogatás, az önértékelés fejlesztése során zajlik a gyakornokok tanulása, másrészt a mentor kulcsszereplője a kezdők készségei fejlesztésének is (Gold 1996; European Commission – Handbook 2010).

Orland-Barak és Klein (2005) a mentori feladatok három további megközelítését mutatja be (European Commission – Handbook 2010), így a terapeuta-jellegű, a kognitív és a reflektív szemléletű gyakorlatot. A terapeuta-jellegű megközelítés a személyes növekedést, a kezdő tanárok tapasztalatainak megértését állítja középpontjába, a kognitív módszer a viselkedés reprodukálását, ezért a mentor instruáló szerepét hangsúlyozza, míg a reflektív megközelítés egy inter-szubjektív eljárásnak tekinthető, melyben több szinten zajlik a párbeszéd és a fejlődés facilitálása. Stokking és munkatársai (2003) szerint a szakmába és az intézményi közösségekbe való illeszkedés szocializációs folyamata áll a bevezető szakasz középpontjában (European Commission – Handbook 2010). Erre a folyamatra a tapasztaltabb tanár viselkedése, véleménye és attitűdjei vannak hatással, így a mentor híd-szerepet tölt be a szervezet és az egyén között.

Van Kessel (2006), Lord és munkatársai szerint (2008) a mentorálásban a kapcsolati elemre helyezte a hangsúlyt. A szerzők szerint, mivel a tevékenység a partnerek jól-létét is magában foglalja, az egyén

íránti mélyebb és szélesebb elköteleződés jellemzi, mint a coach-csal való viszonyt. Parsloe (1992), Simkins és munkatársai (2006) a mentorálás más vonását: támogatási és önszabályozó jellegét hangsúlyozták. Ennek során az egyén, annak érdekében, hogy maximalizálja a lehetőségeit, és hogy azzá váljon, aki lenni szeretne, saját tanulási folyamatát irányítja, továbbá fejleszti készségeit és optimalizálja teljesítményét (Lord et al. 2008).

Renshaw (2008) olyan fejlődési folyamatként értelmezi a mentorálást, amely a tudásmegosztást és az egyén fejlődését segíti elő, ezért az eljárás a coaching, a facilitálás és a tanácsadás (counselling) elemeit is magában foglalja. A szerző egy tágabb, szociális, kulturális és nevelési-oktatási kontextusba helyezi a mentorálást, így értelmezésében az egy hosszabb távú, olyan kapcsolatot feltételez, amelyben a szakmai mellett hangsúlyos elem a személyes fejlődés is. A fejlődést támogató reflektív kérdések Dilts és Korthagen személyiségelméletének elemeit idézik fel: Miért teszem azt, amit csinálok? Hogyan érzékelem az identitásomat? Mindez hogyan hat a szakmai életemre és munkámra? Merre tartok? Mi határozza meg hosszú távú céljaimat? (Renshaw 2008; Lord et al. 2008, 11).

Hobson és Sharp (2005) – kollégák közti kapcsolatáról lévén szó – a mentorálás informális jellegét hangsúlyozzák, így arra szerintük a tanácsadás, a véleménycsere és a támogatás jellemző. Hobson, Ashby, Malderez és Tomlinson (2009) nemzetközi kutatás alapján vették számba a sikeres mentoráláshoz szükséges feltételeket és korlátokat, és ennek alapján fogalmaztak meg következtetéseket. Értelmezésükben a mentorálás kétszemélyes (diádikus) kapcsolat, mely abból a célból jön létre egy tapasztaltabb és egy kevésbé tapasztalt kolléga között, hogy elősegítse a mentorált szakértelmének fejlődését és bevezesse őt a szakma (a tanítás) kultúrájába, valamint a helyi (az iskolai) kontextusba (Hobson et al. 2009). A mentorálás területeinek ez a felosztása a már ismertetett hármas tagolódására, a személyes, a szakmai és az intézményi támogatás területeire emlékeztet, mely Túri (1996) és Eisenschmidt (2006; 2008) munkáiban, valamint az Európai Bizottság Kézikönyvében ajánlásként is megjelent (European Commission – Handbook 2010).

Hobson és munkatársai (2009) értelmezésében a mentorálás számos céllal, stratégiával, gyakorlattal, a mentorált szakmai fejlődésének sok szintjén, és többféle időtartamban valósulhat meg. Hobson és Malderez újabb *definíciója* szerint „A mentorálás olyan személyes kapcsolat egy viszonylag tapasztalatlan tanár (a mentorált) és egy viszonylag tapasztalt tanár (a mentor) között, amelynek célja a mentorált tanári fejlődésének és

tanulásának támogatása, valamint az iskola kultúrájába és a tanári szakmába történő integrálása és elfogadtatása” (Hobson–Malderez 2013, 90., Major–Veszelszki 2015, 54).

A mentor-szerep különböző *modelleknek* megfelelő értelmezése a módszerek megválasztását, a gyakornokokkal kialakított kapcsolat jellegét befolyásolja, és ezen keresztül a mentori és a gyakornoki elköteleződésre hat (Lord et al. 2008). A fentiek alapján a mentor támogató, inspiráló, biztosságot nyújtó szerepe a nondirektív stílus – vagy inkább szemléletmód – alkalmazásával realizálódhat. Számos feladatának a mentor mind a mestertanári mivolt, az oktatói szerep, vagy a szponzori szerepfelfogás mentén eleget tehet. A kompetenciamodell megvalósításával a kompetencia alapú minősítésre készíthet fel, a reflektív gyakorlat segítségével, kritikus-barát (Simon 2011) szerepéből támogathatja a gyakornokokat, miközben akkulturalizációs feladatának is eleget tehet. A modellek egyes vonásai tehát együttesen, az azt közvetítő stílus megválasztása és gyakorlása mentén, a mentorok feladataihoz igazítva is megjelenhetnek a mentor működésében.

A mentori munka a *szereplők viszonya* szerint nemcsak egyének, hanem csoportok között, azonos szerepben, társak részvételével, újoncok és szakértők viszonyában, azonos és különböző szektorok képviselői között is megvalósulhat. Az újonc-szakértő viszonyban zajló mentorálás során a szektorok azonosak, a programok pedig akkor sikeresebbek, ha illeszkednek a tágabb, intézményi kontextusba is. A mentorálás hatékonyságának egyik legfontosabb összetevője a szerzők szerint is a kapcsolati elem, mely során megvalósul a reflektív gyakorlat támogatása és a kölcsönös, együttműködő tanulási viszony fejlesztése. A mentor-gyakornok viszonyban az érzelmi-pszichológiai támogatás is megjelenik, melyben a mentorált elfogadottnak, elismertnek és beavatottnak érezheti magát, valamint számára elegendő időt és autonómiát kap (Hobson et al. 2009).

A mentorálás továbbá a mentoráltakat, a mentorokat és az intézményeket érő *hatások* mentén is megközelíthető. Kutatások, beszámolók a *mentoráltakkal* kapcsolatban a reflektív készségek fejlődéséről, a gondolkodás világosságáról, a magabiztosság és a pszichológiai jól-lét növekedéséről, jobb problémamegoldó készségről (döntéshozatal, kreativitás), a szakmai készségek és tudás mélyüléséről, a gyakorlat megosztásáról, jobb kommunikációról és a kapcsolatok fejlődéséről számoltak be.

További elemzési szempont lehet a *mentor-mentorált kapcsolat*. Ez jó esetben a tapasztalatok növekedésével és a szakértelem mélyülésével,

az eltelt idő során dinamikusan fejlődik (Hobson – Sharp 2005). A kezdő tanárok számára is hátrányt jelenhet, ha a mentorral való kapcsolatuk nem kielégítő, esetleg bántalmazó (Maguire 2001; Hobson et al. 2009), ha magas követelményeket állít a kezdők elé a mentor, és nem hagy számukra elég autonómiát, vagy lehetőséget az innovációkra, a saját tanulási utak bejárására. Ezért optimális, ha a mentor-mentorált párok önkéntesen alakulhatnak, szerencsés, ha a mentor modellként is működik a gyakornok számára, és jó, ha megszüntethető a kapcsolat, amennyiben az valamilyen oknál fogva nem működik. Célszerű a mentor-gyakornok párok összeállításában a mentor erősségei és határai mentén döntést hozni. Tudniillik nem minden jó tanár egyben jó mentor is, és nem lehet minden gyakornok számára megfelelő a mentora (Hobson – Sharp 2005; TISSNTE, 2006–2009; Kotschy 2009b; Kotschy 2012a).

A Bagdy Emőke és munkacsoportja által 1996-ban publikált pályaszocializációs kutatások beszámolója szerint a tantestületen belül is ki kell alakulnia *megbízható és teherbíró kapcsolatoknak*, és ezekre a pályakezdőknek különösen nagy szüksége van (Bagdy 1996; Suplicz 2015). A jelentős másik személyek általi különösen fontossá, központi szerepűvé a pályakezdők életében, hogy értékelő visszajelzéseikkel, megerősítésükkel méltányolják a pályakezdők részéről kompetenciáik bemutatásába fektetett energiáit, és ennek révén elősegítik a kezdők integritásának, a környezet által elismert identitásuk megszilárdítását (Kelchtermans – Ballet 2002). A szupezízorral vagy a mentorral folytatott támogató párbeszédnek így képesek befolyásolni a tanár szakmai identitásának alakulását, különösen az átmenetek, például a tanulói létből a szakmai létbe való átmenet időszakában.

A mentorok képesek és alkalmasak is lehetnek a gyakornokokat *a szakmai identitás formálásában* kísérni, mely során – mint pályaszocializációs folyamat során – Túri (1996) szerint a pedagógus személyiségén, önmagán keresztül vezet az út. A fejlesztő folyamatban e gondolatmenet szerint a *szakmai és a személyes identitás* kerül a fókuszba, és az ezt támogató, a biztonságos kapcsolatot előtérbe helyező mentori szerepfelfogás.

Kutatási eredmények

A reflektív naplók elemzése alapján láthatóvá vált, hogy a mentorral való kapcsolat a gyakornokok szakmai identitásmódosulása során megtartó erejű. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherenciaérzet megteremtésével támogathatja az átmenet krízise során a gyakornokokat.

Az intézményi beilleszkedéssel, a szakmai közösségekbe, a foglalkozási csoportokba való integrációval, valamint a nevelési folyamat más résztvevőivel kialakult kapcsolatok révén tovább támogatható a gyakornoki identitásmódosulás folyamata. Az egyén az integrációval elhelyezkedik létezése társadalmi terében (Révész 2007), életfeladatainak ezen a szinten eleget tesz. A foglalkozási csoporthoz, a szakmai szerephez tartozás, valamint a felnőtt identitás elnyerése az önértékelésre is hatással van.

A kutatás eredményei egyértelművé tették a mentorral való kapcsolatot, a kapcsolatban levés jelentőségét, mivel a vizsgálatban rögzített mentori attitűdök között az *alapvető emberi szükségletek*, az *„emberi információs és kapcsolati cserefolyamatok”* (Buda 2000, 179.) attribútumai kivétel nélkül megjelentek. Ezek a következők:

- a kommunikáció (a másik emberrel való kölcsönhatás, a másik embertől származó visszajelzés),
- a figyelem,
- a megértés,
- az empátia,
- az elfogadás,
- a megerősítés,
- az érzelmi odafordulás (baráti kapcsolatok kialakulása),
- az elismerés,
- a motiválás,
- a biztonság,
- a segítség,
- a szeretet (az ismerős kapcsolatokból barátságot formál) és
- a közösségekhez tartozás (Buda 2000).

Úgy látszik, hogy a mentorok azokkal az attitűdökkel voltak képesek jelen lenni a gyakornokok támogatása során, amelyek az alapvető emberi szükségletek – ezek az anyagi javak, társadalmi presztízs, szabadidő-eltöltés, lakás, étkezés, szexuális kielégülés szükségletei – közül a *szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek* (Buda 2012) kielégítésével *az énkép megerősítéséhez, az én-azonosság, az identitás fejlődéséhez szükséges visszacsatolásokat nyújtják*, de megteremtik azt a biztonságot is, amely általában a krízissel járó fejlődésnek –, de az emberi kapcsolatok fenntartásának és fejlődésének is – egyik lényeges feltétele. A jelenség azt az észrevételt is igazolja, hogy a formális, szakmai kapcsolatokon belül is igen fontos a személyes elem, mely *„a kölcsönös fejlődés közege”* (Buda 2012). Az identitáskrízis során különösen fontosak a köl-

csönös fejlődés közegét megteremtő attitűdök, hiszen általuk biztosítható a koherenciaérzés az átmenetben.

A kapcsolat a mentorral a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása során megtartó erejűnek bizonyult. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherencia-érzet megteremtésével az átmenetben zajló identitásmódosulás folyamatában, hatékonyan támogatja a gyakornokokat.

A gyakornokok hivatástudatának alakulását leginkább a szakmai tevékenységek során elért, az önbecsülést erősítő sikerek, a mentori kísérés, a kapcsolat működtetése támogatja, de a mentor modellé válásával tovább erősödik a gyakornokok hivatástudata. Így megvalósulhat a szakmai tevékenység és a személyiség összekapcsolódása, mely jelentősen elősegíti a gyakornokok szakmai identitás-módosulását

A hipotézisek igazolása során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyakornokok számára azok a megnyilatkozások, amelyek segítségével a mentor megteremtette az én-azonosság, az identitás fejlődéséhez szükséges környezetet, képesek voltak e kapcsolati elem, a szociális megerősítés révén az átmenet krízisében a koherenciaérzés biztonságát nyújtani azzal, hogy a támogatás szükség szerint elérhető (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007). Az emberi interakciókban megmutatkozó attitűdöket, kapcsolati elemeket különösen a gyakornokok találták fontosnak, reflektív naplóikban ezek említése nagyobb számban jelent meg, mint a mentori reflektív naplóikban.

Ezek az attitűdök, kapcsolati elemek láthatóan megteremtik a biztonságot a változás elbizonytalanító hatása során, mely a koherenciaérzet feltétele, és így lehetővé teszi az identitás fejlődését, de segítenek létrehozni a kölcsönös fejlődés közegét is. Ugyanakkor kielégítik azokat az *interperszonális emberi szükségleteket* is, melyek a személyes kapcsolatok iránti fokozott igény teljesítésével általában is megfelelnek a saját identitással kapcsolatos jelképes emberi szükségleteknek (Buda 2012). Másképp, és némiképp leegyszerűsítően fogalmazva: a szociális megerősítések – az eredetileg másodlagos megerősítő ingerek – mint alapvető emberi szükségletek (Csépe et al. 2007) tudatos alkalmazása segíthet megteremtteni azt a miliőt, amelyben – ugyanezekkel az attitűdökkel, megerősítésekkel – *olyan alapvető emberi, szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek elégülnek ki, amely révén létrejöhet az átmenet bizonytalanságában a koherenciaérzethez szükséges biztonság, végső soron az identitás alakulását támogató közeg.* A megerősítések, az alapvető emberi interper-

szonális szükségletek mentori kielégítése hozza létre azt a tapasztalatot, hogy van támogatás, és azzal, hogy kapcsolatban van mentor és gyakornok, a támogatás ebben a kapcsolatban – szükség esetén – biztonsággal elérhető. Az elfogadás és az elismerés légköre teszi ugyanis lehetővé a fejlődést, a tapasztalatokra való nyitottságot, az erőforrások, az értékelő folyamatok működtetését, amely az énkép szerves része (Mearns – Thorne 2011)⁶.

A hitelesen közvetített mentori attitűdök, a mentori támogatás során pozitívan átélhető tanulási folyamatok, valamint a mentori kompetenciák *közvetítő közege* ennek a gondolatmenetnek következő eleme. A szintén attitűdökkel átszőtt mentor-gyakornoki kapcsolat, maga a *kapcsolatban levés* az az elem, melynek jelentőségét az identitás, így a gyakornoki identitás formálódásában mind a személyközpontú pedagógia, mind a pozitív pszichológia kiemelten hangsúlyozza. A *támogatás környezete*, a szorongásmentes milió, az elfogadást biztosító személyes kapcsolat az (Rogers 2004; 2007), amelyet a pozitív mentori attitűdök és a kongruens mentori magatartás alakít ki és tart fent. A pozitív kapcsolati elemeket működtető mentori attitűdök ugyanis eszközül is szolgálhatnak mások, a gyakornokok szakmai személyisége megfelelő szintjeinek formálásához is a mentorok saját (tisztázott) viszonyulásai, meggyőződései, értékei, végső soron kongruens magatartása révén.

A kutatás befejezésekor észszerűnek tűnt a mentor kompetenciák megfogalmazásához egy elvárás-lista összeállítása a támogatási területek, valamint a mentori kompetenciák attitűd komponensei szerinti megközelítésben. Előbbiek alapján az az elég jó mentor, aki

1. a szakma kiváló képviselőjeként képes a kompetenciamodell, az oktatói szerep betöltésére,
2. megfelelő önismerettel rendelkezik, empatikus, elfogadó, hiteles, támogató és kongruens magatartású, ezért a gyakornokot a vele való szakmai és személyes kapcsolat révén normatív és identitáskrizisében, a változás során a mentori támogatás egyes területein tudja segíteni; tud, képes és szeret *emberi kapcsolatban lenni*: nem tart a közelségtől, de fontosnak tartja és képes a határok tartására. Végső soron

⁶ Az elfogadás légkörének megteremtése mint a fejlődés feltétele nem új fogalom a pedagógiában (lásd pl.: Falus 2003, In. Falus (szerk.); Bartha, Gaskó, Golnhofer és Hegedűs 2011). Ehelyütt mint az identitás fejlődéséhez szükséges támogató közeg egyik eleme, a személyes kapcsolatban levés megtartó erejének attitűdje, valamint a tapasztalatok alapján megfogalmazott és tanulható más segítő attitűdök tették szükségessé újrahangsúlyozását.

képes az alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdök működtetésére a gyakornoki identitásmódosulás során⁷,

3. a gyakornok intézményi kapcsolatainak kiépítésében be tudja tölteni a híd-szerepet, a beavatást végző személy szerepét azzal, hogy konstruktívan működteti intézményi kapcsolatait, tisztázott az intézménnyel, és általánosságban a hatalommal való viszonya (a saját, olykor hatalmi szerepeiben és a feljebbvalókkal való kapcsolatában);
4. reflektív módon működteti mentori kompetenciáit a támogatás egyes területein, önreflektív módon mélyíti önismeretét, és vesz részt szakmaiságának, kapcsolatainak fejlesztésében, valamint e szemlélet és gyakorlat alkalmazásával a gyakornok reflektív működésének is támogatójává tud válni;
5. érett és hiteles személyiség: feltárta, és ezért ismeri a tevékenységéhez, a pedagógusi és a mentori szerephez fűződő viszonyát, attitűdjeit, valamint tisztában van pedagógiai nézeteivel és szakmai identitásával, továbbá elköteleződése nyomán mintává, modellé, jelentős másik személlyé tud válni, szilárd, de kellően rugalmas önazonossággal rendelkezik (Fodor–Tomcsányi 1995, 11);
6. ha szükséges, az akkulturalizáció⁸ támogatója is,
7. valamint képes különbséget tenni aközött, hogy az adott területen való támogatás mentori kompetenciáinak mely domináns eleme működtetését kívánja éppen.

A következtetések szerint a mentori kompetenciák attitűdelemei, és az ezek révén működtetett támogató kapcsolat a gyakornokokkal kulcs-szerepet tölthet be a gyakornokok környezettel való viszonyának, szakmai működésének, kompetenciáinak, nézeteinek, szakmai önazonosságának, szakmai identitásának, elköteleződésének formálódásában. A pozitív kapcsolat elemeként funkcionáló mentori attitűdök a pszichikus képződményeken keresztül hatva, a gyakornokok identitásváltozása során és (ettől nem függetlenül) a pályán maradásukban különös jelentőséggel bírnak.

⁷ Az egyes mentor modellek során a fejlesztő programban alkalmazott és érzékelt alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdöket az 1. sz melléklet ábrája tartalmazza (dőlt betűvel a gyakornokok tapasztalatai láthatóak)

⁸ „Az akkulturalizáció arra a jelenségre vonatkozik, amikor különböző kultúrákból származó egyének csoportjai folyamatos és elsődleges kapcsolatba kerülnek egymással, és amelynek eredményeképpen az egyik vagy mindkét csoport eredeti kulturális patternjében változások következnek be” (Herskovits, Linton, Redfield (1936), Berry (1990), In. Ritoók (1997, szerk., 25.)

Hivatkozott irodalom

- Arnett, J.J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55. pp.469–480.
- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Könyvkiadó.
- Bagdy E. (1996a): Hivatás és személyiség. In Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásképzése. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 34–42.
- Bagdy E. (1996b): A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásképzése. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. pp. 42–55.
- Beijaard, D.–Meijer, P.C.–Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20. pp.107–128.
- Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education*, No. 5. pp. 349–368.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3. 2. pp. 71–91. http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Letöltés: 2015. 03. 23.)
- Buda B. (2000): Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei, Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula Kiadó.
- Buda B. (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Budapest, Károli Gáspár Református egyetem – L'Harmattan.
- Bugán A. (1996): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásképzése. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 11–34.
- Csépe V.–Győri M.–Ragó A. (szerk. 2007): *Általános pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csikszentmihályi M. (2001): *FLOW Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Darland, D. D.–Edelfelt, Roy A. (1966): Introduction, in *The real world of beginning teacher. Report of NCTEPS Conference*, June 22–25, 1965, New York. pp. 7–9.
- Dilts, Robert B. (2014): *A Brief History of Logical Levels*. <http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm> (Letöltés: 2016. 04. 19.)
- Dömsödy A. (2010): Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In M. Nádasdi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, II. kötet. pp. 29–45.
- Dudás M. (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Számítógépes program, Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Dudás M. (2013): Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában. Pécs, Pécsi tudományegyetem BTK Pedagógus Szakvizsga, szeptember. pp. 1–40.

- Eisenschmidt, E. (2006): Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. *Dissertations on Social Sciences*, 25, Tallinn, Tallinn University Press. http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf (Letöltés: 2015. 12. 21.)
- Eisenschmidt, E. (2008): *Theoretical background of induction programmes*. A paper shown on PLA, Estonia.
- European Commission (2008a): *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 (2008b): *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity*, held in Tallinn, October 26–30, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 04. 21.)
- European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*, Brussels, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Evelein, F.–Korthagen, F.–Brekelmans, M. (2008): Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences, *Teaching and Teacher Education*, volume 24. pp. 1137–1148.
- Falus I. (2001a): Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In. Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 213–235.
- Falus I. (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra*, 11., 2. sz. pp. 21–28.
- Falus I. (szerk.2003): *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus I. (2009a): Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító). *TÁMOP-4-1-3-08/1-2008-0004 – A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf (Letöltés: 2014. 02. 23.)
- Falus I. (2009b): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006), in Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek – Témakörök az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*, Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 7–17.
- Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L.(2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In. *Iskolakultúra*, 5-6. pp. 40-54. URL: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf (Letöltés: 2018. 12. 29.)
- Fodor L.–Tomcsányi T. (1995): Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In. Pálhegyi Ferenc (szerk.): *A személyes beszélgetés pszichológiai alapjai és technikája*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. pp. 3-30. URL: https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_222/afsz_tamop222_szakanyag/content/afsz_tamop222_szakanyag_online_tomcsanyi.pdf (Letöltés: 2019. 01. 21.)
- Füzi B. (2015a): A tanári szerepmódelben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 4. pp. 38–56. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf (Letöltés: 2016. 03. 10.)

- Füzi B. (2015b) : *Pedagógusok tudása és gondolkodása*. Budapest, Óbudai Egyetem.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Hercz M. (2007): *A pedagógusok gondolkodás a gyermek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD-értekezés, Szeged.
- Herskovits, Linton, Redfield (1936), Berry (1990). In. Kovács Alexandra és Málik Adrienn (1997): Akkulturalizáció. In. Ritoók Magda (szerk.): *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület 1997. november 10–11. között megrendezésre kerülő konferenciájához kapcsolódva készült kötet*, 1997, 25–47.p.
- Hobson, A. – Sharp, C. (2005): Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership and Management*, 25, 1. pp. 25–42.
- Hobson, A. J.–Ashby, P.–Malderez, A.–Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education*, 25/1. pp. 207–216. <http://mentoringtesol.pbworks.com/f/MentoringBeginningTeachers.pdf> (Letöltés: 2016. 07. 18.)
- Hoekstra, A.–Korthagen, F. (2011): Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning, *Journal of Teacher Education by the American Association of Colleges for Teacher Education*. pp.76–92.
- Ibarra, H. (2007): Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *Faculty and Research Working Paper*. Fontainebleau, France, INSEAD. <https://sites.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=2720> (Letöltés: 2016. 09. 15.)
- Imre N. (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. In. *Pedagógusképzés*, 2., 3. sz. pp. 79–96.
- Joyce, B. R. (1975): Conceptions of man and their implications for teacher education. In. K. Ryan (ed.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press. pp. 111–145.
- Kálmán O. (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In. Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*, Eger, Líceum Kiadó. pp. 81–104.
- Kelchtermans G.–Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. The narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and teacher Education*, Vol. 18., 1., pp. 105–120. <http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=xDMATHusg%3D&tabid=325> (Letöltés: 2015. 04. 23.)
- Kocsis M.–Sági M. (2012): Bevezető. In. Kocsis M.–Sági M. (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 7–9.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In. Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. pp. 77–98.
- Korthagen, F.–Vasalos, A. (2008): 'Quality from within' as the Key to Professional Development. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York, March, pp. 1–11. <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Quality%20from%20within%20AERA%202008.pdf> (Letöltés: 2012. 02. 07.)

- Kotschy B. (2009a): Új elemek a tanárképzés rendszerében. In: *Educatio*, 18., 3. pp. 371–378.
- Kotschy B. (2009b): Mentorképzés, mentorképző programok. In: Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések*. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp.30–32.
- Kotschy B. (2012a): Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In: *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása*. pp. 40–46. http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu (Letöltés: 2015. 02. 26.)
- Köcséné Szabó I. (2009): *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben*. Doktori értekezés.
- Langeland, E.–Wahl, A. K.–Kristoffersen, K.–Hanestad, B. R. (2007): Promoting Coping: Salutogenesis among People with Mental Health Problems. *Issues in Mental Health Nursing*, 28. pp. 275–295.
- Lord, A.–Atkinson, M.–Mitchell, H. (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. TDA. https://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01_home.cfm (Letöltés: 2016. 08. 24.)
- Lortie, Dan C. (1966): The Robinson Crusoe model, in *The real world of beginning teacher*. Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City. pp. 54–67. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf> (Letöltés: 2015. 04. 14.)
- McKenzie, Ph.–Santiago, P. (2005): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. OKM, 2007. Halász Gábor előszavával. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu (Letöltés: 2013. 02. 01.)
- Major É.–Veszelszki Á. (szerk. 2015): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (Letöltés: 2016. 07. 20.)
- Mearns, D.–Thorne, B. (2011): *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban*. Budapest, Oriold és Társai.
- Meijer, P. C.–Korthagen, F. A. J.–Vasalos, A. (2009): Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 25, 2. pp. 297–308.
- Mészáros Gy. (2007): Beavatás, liminialitás és struktúra. Fazekas Mihály *Lúdas Matyijának* újraolvasása. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 111, 1–3. pp. 202–209.
- Mészáros Gy. (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. In: *Iskolakultúra*, Veszprém, Gondolat.
- Milotay N. (2004): Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája, *Educatio*, 3. sz. pp. 431–440. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/978.pdf> (Letöltés: 2013. 01. 31.)
- M. Nádasi M. (szerk. 2010a): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. 05. 06.)

- Molnár É. (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In. *Magyar Pedagógia*, 102., 1. sz. pp. 63–79.
- Nagy M. (2004): A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. In. *Educatio*, 3. pp. 375–390.
- Newman, C. S. (2000): Seeds of professional development in pre-service teachers. A study of their dreams and goals. In. *International Journal of Educational Research*, 33, 2. pp 125–217.
- Révész Gy. (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In. Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 1–20.
- Rice, Keith E. (2006): *Knowing Me Knowing You. An Integrated SocioPsychology Guide to Personal Fulfilment & Better Relationships*, Trafford Publishing, Liberty Drive, Bloomington.
- Rogers, C. R. (2004): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest, Edge 2000.
- Rogers, C. R. (2007): *A tanulás szabadsága*,. Budapest, EDGE 2000 – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Rogers, C. R.–Freiberg, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága*. Budapest, Edge 2000 – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sallai É. (1997): A pedagógus a személyiségközpontú pedagógiába. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 47., 12. pp. 103–115.
- Sántha K. (2004) : A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In. *Pedagógusképzés*, 2. sz. pp. 27–44.
- Sántha K. (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat. pp. 177–243.
- Schulz von Thun, Friedmann (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikációpszichológia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Simon G. (2011): A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. In. *Pedagógusképzés*, 9, 38, 1–2. pp. 47–64.
- Simon G.: A mentori támogatás attitűd-komponensei. Doktori disszertáció
- Stéger Cs. (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. In. *Pedagógusképzés*, 8, 37, 1. pp. 35–55. <http://pedagoguskepzes-Suplicz, 2012>
- Suplicz S.–Füzi B. (2013): *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata*. Székesfehérvár, DSGI Kiadó.
- Szebeni R. (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiségi háttere*. Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem.
- Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. In. *Iskolakultúra*, 4. pp. 3–14.
- Szivák J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest, Műszaki Kiadó.

- Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Tímár É. (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. In. *Iskolakultúra*, 16., 3. pp. 11–23.
- Túri Z. (1996): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In. Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 181–201.
- Vámos G. (2010): Szakpolitikai implikációk. In. M. Nádasi M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I. kötet. pp. 15–31. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. 01. 31.)
- Westerman, Delores A. (1991): Expert and novice teacher decision making, *Journal of Teacher Education*, 42., 4. pp. 292–305. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248719104200407?journalCode=jtea> (Letöltés: 2016. 05. 09.)

Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти. Збірник наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», Берегове, 28–29 березня 2019 року / Редактори: Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк, Єва Гуттерер та Каталін Поллої – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. – 540 с.

ISBN 978-617-7692-33-0

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», яка відбулася 28–29 березня 2019 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

УДК: 061.3(477.87)

К– 93

Наукове видання

ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ
ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ
ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

2019 р.

Редактори:

*Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Сва Гуттерер та Каталін Поллої*

Коректура:

Ільдико Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінци, Олександр Кордонець

Верстка:

Вікторія Товтін, Олександр Добош

Обкладинка:

Олександр Добош

На обкладинці: студенти спеціальностей «початкова освіта» та «дошкільне виховання» кафедри педагогії та психології. Фото зроблені Євою Чопак та Маргаритою Ешпан на кафедральних заходах.

Відповідальні за випуск:

Ільдико Орос, Олександр Добош

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»

88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36, e-mail: print@rik.com.ua

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року*

Підписано до друку 11.03.2019

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 43,5. Формат 70x100/16.

Замовл. №637. Тираж 300.