

Dr. Pásztorné Parádi Emőke

A PEDAGÓGUS FEJLŐDÉSÉNEK LEHETŐSÉGE A MENTORGYAKORNOK KAPCSOLAT/ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÁLTAL



SZÉCHENYI 2020

EFOP-3.1.6-16-2017-00026

„HINNED KELL, HOGY A VILÁG TEVELED IS ÉKES”
A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK
ÉS TANULÓK MINŐSÉGI ELLÁTÁSA
A SZOLNOKI TANKERÜLETI KÖZPONTBAN



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült az
EFOP-3.1.6-16-2017-00026 „Hinned kell, hogy a világ Teveled is ékes”
kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók minőségi ellátása
a Szolnoki Tankerületi Központban
projekt keretében.

Projektvezető:
dr. Torda Ágnes

Szakmai vezető:
Szabó Győzőné

Szerző:
Dr. Pásztorné Parádi Emőke
szakvizsgázott, okleveles gyógypedagógus, oligofrénpedagógia-logopédia szakos
gyógypedagógiai tanár, gyógypedagógiai terápia szakirány

Lektor:
habil Málovics Éva
közgazdász

ISBN: 978-615-81503-3-0

Kiadó: Szolnoki Tankerületi Központ
Felelős kiadó: Szutorisz-Szügyi Csongor tankerületi igazgató

Nyomdai előkészítés: Flaccus Kiadó Kft.
Nyomdai és kötészeti munkálatok: Fotogruppe Kiadó Kft., Szolnok, 2020
Felelős vezető: Kardos Tamás, ügyvezető

Tartalom

1	Bevezetés	5
1.1	A témaválasztás indoklása	7
1.2	A fejlődés ösztönzői	8
2	A pedagógus fejlődését támogató tényezők	9
2.1	A szűkebb külső társas környezet	9
2.2	A tágabb külső társas környezet	10
2.3	A tárgyi környezet	10
3	A mentor-gyakornok kapcsolat, mint társas támogató tényező	11
3.1	A mentorpedagógus kettős szerepe – a fejlődés lehetséges útjai	11
4	A mentori kompetenciák	12
5	A fejlődési folyamat a gyakorlatban	14
5.1	A fejlődés lehetősége az előkészítő szakaszban	14
5.1.1	A kompetenciák felmérésének, az ezen alapuló fejlődés megtervezésének képessége	16
5.1.2	A pedagógiai nézetek alakításának képessége	18
5.2	A fejlődés lehetősége a tervezői szakaszban	20
5.2.1	A kompetencián alapuló fejlődés megtervezésének képessége	20
5.3	A fejlődés lehetősége a megvalósítás szakaszában	22
5.3.1	A kompetenciafejlesztés képessége	22
5.3.2	A reflektív gondolkodás fejlesztésének képessége	26
5.3.3	A fejlesztő értékelési képesség	28
5.3.4	A szakmai szocializáció támogatásának képessége	30
6	A pedagógus fejlődési folyamatának összegző áttekintése .	32
7	Záró gondolatok	35
8	Felhasznált irodalom	36
9	Mellékletek	38



1 Bevezetés

A bennünket körülvevő változó világ, a folyamatos gazdasági és társadalmi átalakulás az élet szereplőitől is rugalmas alkalmazkodást, megfelelő adaptív változást, fejlődést kíván.

A felnőtt társadalom tagjaitól is elvárt kíváncsi, ha talpon akarnak maradni. De nem csak a talpon maradás, hanem az érvényesülés, előrehaladás alapfeltétele is a fejlődés, a tanulás (Óhidy, 2006). Az ember, különösen felnőtt korban olykor csak saját öröme, személyiségének kiteljesedése, műveltségének bővítése céljából tanul. Ez az önindította tanulás elsősorban nem a szakmai tudás megszerzésére, hanem a hétköznapi társadalmi – szociális helyzetekben történő adekvát reakálási képesség megszerzésére irányul.

A felnőttkori tanulást azonban nem kizárólag a magánéleti feladatokban való eligazodás sikeressége inspirálja, hanem az sokszor a szakmai tudás folyamatos bővítése, a munkaképesség fenntartása céljából történik.

Napjainkban a pedagógusok is új kihívások előtt állnak. Ezért annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon boldogulhassanak, szakmai életükben sikeresek lehessenek, számukra is elengedhetetlen a korszerű ismeretek megszerzése és az új feladatok megoldásához szükséges képességek fejlesztése.

Ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani a változásokkal, rendszeresen képezniük kell magukat, kompetenciáik folyamatos fejlesztése pedig tőlük is megkívánja az egész életen át tartó tanulást.

A tanulás a pedagógusok számára nemcsak lehetőség, hanem kötelesség is. Tenniük kell mindezt azért, hogy hivatásukat diákjaik/klienseik segítése érdekében egyre magasabb szinten gyakorolhassák. Ha fejlődési igényük folyamatos, törekvésük által hosszú évek után eljuthatnak oda, hogy hivatásukat professzionális szinten művelni tudják.

Az ember fejlődésének folyamatát elsősorban biológiai tényezők befolyásolják, de arra a társas-társadalmi környezet is igen nagy hatást gyakorol. Hatásai az emberi személyiség biológiai, pszichés és szociális szintjeinek kialakulásában, és egységgé integrálódásában egyaránt meghatározóak (Dr. Bagdi, 1986).

Az ismereteket, a tapasztalati-gyakorlati tudást az ember a tárgyi és szociális cselekvései révén, igen gyakran a társakkal való együttműködések által szerzi meg. A fejlődés, a változás a társas-társadalmi környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeképpen megy végbe.

Gerald Hüther (2013) orvosprofesszor, agykutató is megállapította, hogy az ember a legfontosabb tapasztalatait más emberekhez fűződő kapcsolataiból szerzi, és tudományos kutatásaival igazolta ennek az agyi működéseket befolyásoló, strukturális változásokat előidéző hatását is.

Az emberi együttműködésnek az egyén neurobiológiai folyamataira gyakorolt hatását Joachim Bauer (2012) német neurobiológus, pszichiáter is vizsgálódás tárgyává tette. Álláspontja szerint az ember motivációs rendszerének fő komponense az emberek közötti együttműködés, a „neurobiológiai üzemanyag” pedig az együttműködő magatartás.

Pedagógusi életpályám eddigi, szerencsés útja folytán több szakmai szerep vállalására adódott lehetőségem, és szerepfeladataim végzése során közvetlen és közvetett partnerekkel való együttműködésekben tanultam, szakmai gyakorlati tudásom és pedagógusi kompetenciáim kölcsönös tevékenységek által fejlődtek.

Szakmai szerepeim nagy része hasonlóságot mutatott abban, hogy a szerephez kapcsolódó feladataim társas, szociális cselekvések közben, oda-vissza ható, egymást kölcsönösen támogató folyamatban valósultak meg és azok a nevelési-oktatási (fejlesztői) gyakorlathoz kötődő kompetenciáim fejlődését segítették leginkább.

Bizonyos szerepfeladataim azonban sok tekintetben sajátos jelleget mutattak. Ilyen, sajátos jelleget mutató volt többek között a mentori tevékenységem is, az erős személyközi kapcsolata miatt.

Bár a tanulás a mentor-gyakornok kapcsolatban is kölcsönös egymásra hatással valósult meg, a fejlődés mégis egy különlegesen szoros munkakapcsolatban, sajátos segítői-támogatói viszony mellett és hosszú távon, sokoldalú együttműködés által mehetett végbe.

1.1 A témaválasztás indoklása

Minthogy a mentori tevékenység elsődleges, legfontosabb célja a bevezető pályaszakaszban lévő pedagógus fejlődésének segítése, ezért feltehető, hogy írásom címének olvasásakor az olvasó elsőként a gyakornok fejlődésének lehetőségeire asszociál. Hogy mi az oka annak, hogy ezen kiadványban a mentor és a gyakornok kapcsolatában megvalósuló fejlődés lehetőségét én mégis a mentor oldaláról tekintem át?

Az egyik oka, hogy szeretnék egy, a külső szemeknek talán kevésbé látható, pedagógusi fejlődési utat bemutatni. Megmutatni azt, hogy a mentor és a gyakornok sajátos munkatársi kapcsolata a már hosszabb ideje pályán lévő pedagógus számára is jelentős fejlődési lehetőséget kínál.

Míg az életpályája kezdő szakaszában lévő pedagógus fejlődése, a fejlődés útja és folyamata a gyakornok egyre sikeresebb intézményi beilleszkedése, eredményesebb feladatellátása révén a pedagóguskollégák, szülők, tanulók (kliensek), egyéb partnerek számára jól látható lehet, addig a mentorpedagógus fejlődése (különösen speciális mentori kompetenciáinak fejlődése) kevésbé, illetve sokszor csak közvetetten, a gyakornok sikeres előrehaladása által mutatkozhat meg. A mentorpedagógus fejlődése pedig a tanítás-tanulás folyamatának, szereplőinek egymásra hatása, láncolata révén nem utolsó sorban összetársadalmi hasznosságú lehet.

Másik oka pedig az, hogy a fejlődési folyamat ezen kiadványban történő leírása által a mentorpedagógus egyfajta fejlődési útja transzparensé válhat, ez módszertani segítségül szolgálhat azon mentori feladatokat végző pedagógusok számára, akik fejlődési útjuk elején járnak, vagy rájuk bízott feladatukat úgy végzik, hogy ezen a speciális területen előzetes elméleti-gyakorlati felkészítést nem kaptak.

Miközben a mentor fejlődését elősegítő tevékenységeket bemutatom, reményeim szerint a (pedagógus) olvasó a mentor és a gyakornok közötti kölcsönös segítői kapcsolat különlegességét is megláthatja, ami erősítheti mentorfeladatok ellátására irányuló ambícióját is.

És nem utolsó sorban, de bízom abban is, hogy ha az általam leírtakat mentorpedagógusok olvassák, akkor hitük erősödhet tovább abban, hogy mentori feladatokat a többletmunka ellenére, a segítség öröme, és szép emlékű, akár hosszú távra szóló emberi kapcsolatok alakulásának lehetősége miatt mégis csak vállalni érdemes.

1.2 A fejlődés ösztönzői

A pedagógustól, legyen életpályájának bármely szakaszában, elvárt kompetencia, hogy elkötelezettséget és felelősséget vállaljon saját szakmai fejlődéséért.

De mi lehet a fejlődés motorja? Mi ösztönözheti az akár több évtizede pályán lévő pedagógust is arra, hogy tudását bővítse, képességeit folyamatosan fejlessze?

A pedagógus szakmai fejlődés iránti igényét az a cél vezérli, hogy pedagógusi feladatait önmaga, környezete és partnerei megalégedésére is a lehető legjobb színvonalon lássa el. Motivációjának minőségét elsősorban személyiségjegyei befolyásolják, melyek alapvetően meghatározzák a világ megismeréséhez való viszonyát is.

A szakmai fejlődési motivációt azonban erősítheti a 2013. szeptember 1-jével bevezetett pedagóguséletpálya-modell, melyhez egy új előmeneteli, foglalkoztatási és bérezési rendszer társul.

A motiváció mellett, legyen az belső, vagy külső erő, a fejlődés azon is múlik, hogy a pedagógus elé milyen lehetőségek kerülnek. Közvetlen gyakorlati munkája során, illetve azzal kapcsolatban keresve-keresetlenül milyen helyzetekbe kerül, milyen megbízásokat, szakmai és egyéb életfeladatokat kap.

A „jó” pedagógussá válás folyamatában a hivatás gyakorlásához kívánatos személyiségvonások gyakorlati tapasztalatok általi folyamatos fejlődése és az elméleti tudás egyre magasabb szintű elsajátítása spontán szocializációs és tudatos, szervezett képzési rendszerek eredménye.

2 A pedagógus fejlődését támogató tényezők

A fejlődési folyamat során a pedagógus a kitűzött végső cél elérése érdekében elsősorban a belső erőforrásait mozgósítja, de a cél elérését a külső erőforrások is nagyban segíthetik. Bár önfejlődésének alapja saját maga, belsőből fakadó, folyamatos fejlődés iránti igénye, ezt a folyamatot gátolhatják és támogathatják is egyéb belső és külső tényezők. A fejlődést támogató tényezőket figyelembe véve, kiemelt jelentőségű a *külső környezet*, a benne lévő társas környezeti erőforrásaival együtt. Ha a környezet támogató, akkor a pedagógus fejlődési lehetőségeihez való hozzájárítása sokkal valószínűbb és kiszámíthatóbb.

2.1 A szűkebb külső társas környezet

A pedagógus is ember, egyszerre több társadalmi szerepet tölt be. Szakmai és egyéb közösségi szerepei mellett magánéleti szerepeinek is meg kell felelnie. A szerepei közötti összhang megtalálásában, azok párhuzamos működtetésében és a fejlődési utak támogatásában nagyon fontos háttérként szolgál a család. Erős családi támogató háttér lehet az alapja annak, hogy pedagógusi szerepeiben helyt tudjon állni, illetve abban folyamatosan fejlődni tudjon.

Ha a pedagógus támogató emberi-szakmai környezetre talál, fejlődését az igen erőteljesen segítheti. A támogató tényezők közül a munkahelyi vezető/vezetők személye, attitűdje kiemelkedő, de a munkahely szellemisége, klímája, szervezeti kultúrája, a munkatársak partneri viszonyulása szintén erőteljes támogató erővel bírhat. Ha a munkahely szervezeti kultúrájának része a belső tudásmegosztás, az önzetlen kollegiális emberi és szakmai támogatás, az a pedagógus fejlődése szempontjából pozitív hatású lehet.

De a pedagógus fejlődéséhez kiemelt támogatást nyújthat egy szakmai segítő, vagy a munkacsoportban, teamben való közös szakmai munka lehetősége is. Egy olyan „fókuszcsoporth”, melyben egy adott hivatás, szakma iránt elkötelezett személyek egymást támogatva tevékenykednek, biztosí-

téka lehet a közös szakmai gondolkodásnak, az egymás között megvalósítható konzultációk lehetőségével, a belső tudásátadással pedig a fejlődés egyik indikátoraként szolgálhat.

2.2 A tágabb külső társas környezet

A pedagógus fejlődését támogató társakra nemcsak a munkatársi közösségében találhat, hanem személyes szakmai kapcsolataiban is. Képességei, készségei a partneri kapcsolatokban történő együttműködések (hallgatótársak, volt kollégák, a szakmai együttműködések során korábban, vagy aktuális munkafadatainak végzése során megismert szakemberek, segítő társak, mentoráltak stb.) során folyamatosan fejlődhetnek.

2.3 A tárgyi környezet

A tárgyi-eszközi munkafeltételeknek is befolyása van a pedagógus fejlődésére. Ha jók a tárgyi feltételek, akkor a pedagógus a tanulás támogatását illetően többféle megoldásban gondolkodhat. Jó tárgyi feltételek esetén például a fejlesztő szoba berendezését a kliensek egyéni szükségleteihez igazítva változtathatja, így fejlődést támogató környezet kialakítását biztosíthatja. Jó eszköz ellátottság esetén többféle vizsgáló és terápiás eszköz használatát sajátíthatja el, és folyamatosan fejlesztheti a rendelkezésére álló eszközök célszerű választásának és használatának képességét is.

Ha a tárgyi-eszközi feltételek hiányosak, a munkafeltételek kevésbé megfelelőek, az a hatékony szakmai munkát nehezítheti, ugyanakkor a pedagógus tervezési képességének fejlődését segítheti. A kreativitással rendelkező pedagógus az ilyen helyzetekben nem csak a korlátokat látja, hanem lehetőségeket, megoldásokat is keres. Az ilyen pedagógus a felvetődő problémák megoldása, a munkakörülményének javítása érdekében gondolkodva, tevékenységei által folyamatosan fejlődhet.

3 A mentor-gyakornok kapcsolat, mint társas támogató tényező

A pályakezdő szakemberek munkahelyi beilleszkedésük és a szakmai fejlődésük elősegítéséhez a köznevelési intézményekben is mentori segítséget kapnak. A jól működő mentor-gyakornok kapcsolat azonban nem csak számukra, hanem a mentor számára is jelentős társas támogató tényező, a személyes-szakmai kapcsolat egyik igen erős, fejlődést segítő formája lehet.

3.1 A mentorpedagógus kettős szerepe – a fejlődés lehetséges útjai

A mentorpedagógus egyszerre legalább két szerepfeladatot lát el. Egyrészt alapfeladatát a tanár–diák (kliens) kapcsolatban gyakorolja, másrészt mentori feladatát a gyakornok segítése céljából végzi.

A kétféle szerepkör miatt egy időben kétféle elvárásnak kell megfelelnie a kompetenciáit illetően is. Nem elég a nyolc pedagóguskompetenciát kiválóan birtokolnia (a 326/2013. Kormányrendelet 2018. VII. 11-ével a pedagógusok minősítési rendszerében alkalmazott pedagógusi alapkompenciák számát 9-re bővítette), hanem azon felül „sajátos, a mentorálás gyakorlásához szükséges ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel is rendelkeznie kell” (Kotschy-Sallai-Szőke-Milinte, 2016, 11. o).

A fentiek értelmében, a mentor pedagógus fejlődése két irányban (úton) történhet, fejlődik pedagógusként és mentorpedagógusként egyaránt. A fejlődésbe vetett hit alapot ad annak a feltételezésnek, hogy a mentor-gyakornok kapcsolat, együttműködés által a mentor magas szinten birtokolt pedagógiai alapkompenciái is tovább fejlődhetnek, ugyanakkor a kapcsolat segíti speciális, mentori feladatának ellátásához szükséges kompetenciáinak fokozatos fejlődését is.

4 A mentori kompetenciák

A mentori kompetenciákat a szakirodalom az ismeretek, képességek és attitűdök mentén határozza meg (Kotschy-Sallai-Szőke-Milinte, 2016, 12. o).

Mire kell képesnek lennie az elvárások szerint a mentornak?

- A pályakezdő kompetenciáinak felmérésére, az ezen alapuló fejlődés megtervezésére és megfelelő módszertani kultúrával történő támogatására,
- a gyakornok szakmai kompetenciái és fejlődése szakmailag megalapozott, fejlődést támogató értékelésére,
- pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztő módszertani kultúra magas szintű és tudatos alkalmazására,
- a gyakornok tanórán (foglalkozáson) és tanórán kívüli tapasztalatszerzésének irányítására,
- a gyakornok munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésére,
- a gyakornok szakmai szocializációjának támogatására, segítésére,
- az önbizalom, az önhatékonyság alakítására,
- az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlat bemutatására,
- a pedagógiai problémák, konfliktushelyzetek kezelésére,
- minta és segítség nyújtására a pedagógiai szituációk és folyamatok tervezésében, megvalósításában, elemző értékelésében,
- a gyakornok önálló elképzeléseinek támogatására, szakszerű elemzésére és a megvalósítás reális értékelésére,
- a gyakornok személyiségéhez illeszkedő saját szakmai fejlődési út megtalálásának segítésére,
- a mentorálás szempontjából hatékony, kreatív válaszok keresésére a különböző kontextusban felmerülő pedagógiai problémákra,
- a szabályozók, tények, helyzetek elemzésére és értékelésére támaszkodva a gyakornok teljesítményének (eredményeinek) meghatározására, illetve ezek eléréséhez tevékenység, tartalom, eszköz, módszer választására vagy fejlesztésre, adaptálásra,
- a mentorálási folyamatok mentorálttal együttműködő megtervezésére, megszervezésére és értékelésére,
- a pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató, bátorító mentorálási környezet kialakítására,

- a mentorálást tanulási helyzetnek tekintve az egymástól való tanulás lehetőségeinek kihasználására,
- a pályakezdők reflektív gondolkodásának fejlesztésére,
- hatékony szakmai együttműködésre, egyenrangú kommunikációra, konstruktív problémamegoldásra pályakezdőkkel és kollégákkal.

A következőkben a mentor fejlődését a mentor-gyakornok kapcsolat során gyakorlatban végzett, mentorálással összefüggő feladatok, tevékenységek időrendjében törekszem bemutatni úgy, hogy a képességek fejlődési útját a fenti elvárt kompetenciák mentén követem nyomon. Amellett azonban, hogy kiemelten a mentori képességek fejlődési útját követem, reményeim szerint a pedagógusi alapkompétenciák fejlődése is jól láthatóvá válik.

5 A fejlődési folyamat a gyakorlatban

5.1 A fejlődés lehetősége az előkészítő szakaszban

A mentor első tevékenységeinek egyike a *gyakornok intézményi szervezetbe történő beilleszkedésének* segítése. A beilleszkedést a mentor akkor tudja hatékonyan támogatni, ha jól ismeri az intézmény szervezeti működésének sajátosságait, és tisztában van a szervezeti jellemzők pedagógus munkájára gyakorolt hatásával.

A képzésből kikerülő, friss diplomás pedagógus, feltehetően első munkahelyére való kerülésekor szembesül először azzal, hogy tőle gyors alkalmazkodást, szervezethez való illeszkedést várnak el.

A mentornak *ismernie kell a pedagóguspálya elhagyásának és a pályán maradásnak soktényezős hátterét* és tisztában kell lennie *a kezdő pedagógus pályán maradásának segítése* érdekében betöltött fontos szerepével. Mentori tevékenységem során, a pálya megszerettetése, és a pályán maradás elősegítése, a valóság sokk enyhítése érdekében ezért a bevezető szakaszban mindig is kiemelten igyekeztem segíteni a mentorált pályaszocializációját, gyors alkalmazkodását (Szivák, 2014).

A pályakezdő pedagógus szervezethez való minél gyorsabb alkalmazkodása, a munkatársi közösségbe való sikeres beilleszkedése érdekében tájékoztató, orientáló beszélgetések során fontos általános információkat adtam a gyakornok számára a munkahelyről (szervezetről), az intézmény működésének sajátosságairól, lényeges elemeiről, a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokról. Igyekeztem bemutatni az intézmény szervezeti kultúrájának lényegi elemeit, a szakalkalmazottakon belüli formális és informális szerveződéseket, és esetleges íratlan szabályokat. Szükség esetén segítettem a többi kollégával való kapcsolat kialakításában.

Intézményem beilleszkedést támogató szervezeti kultúrája (az együtt-dolgozás, az egymás segítségének gyakorlata, az egymás közötti kommunikáció stílusa, a munkamegosztás elve), befogadó munkahelyi közössége miatt a gyakornokok beilleszkedése, a fenti támogatások megadása mellett jellemzően problémamentes és általában jó ütemű volt.

Minthogy ezt többnyire megfelelőnek ítéltam, a gyakornok *beilleszkedését segítő kompetenciám* fejlesztése a mentori fejlődési tervemben nem volt kiemelt terület. Ennek ellenére kisebb elérendő fejlődési célokat, és a célok eléréséhez segítő tevékenységeket jelöltem ki. Feladatomként határoztam meg többek között azt, hogy nagyobb figyelmet szenteljek a gyakornok kollegiális kapcsolati hálójának feltérképezésére. A korábbiakban jellemző beszélgetés és megfigyelés mellett ehhez új eszköz, módszer alkalmazásában gondolkodtam (pl. kapcsolati adatok gyűjtésére alkalmas kérdőív), mely segítheti a tervezést, illetve a későbbiekben támogathatja a gyakornok kapcsolatai időbeli változásának feltérképezését is (ld. 1. sz. melléklet).

Beilleszkedést segítő kompetenciám nemcsak a fenti tevékenységek egyre rutinosabb végzése, hanem a munkahelyi szervezet jobb megismerése által is fejlődött. Gyakorlati éveim alatt a szervezetről, annak működéséről folyamatosan gyarapodó ismereteim az orientáló beszélgetések tartalmi elemeit bővítették, de a beszélgetések vezetésében is gyakorlottabb lettem.

Szocializációt támogató mentori kompetenciám fejlődése abban is mutatkozik, hogy az utóbbi években egyre több, kollégák részvételével megvalósult intézményen belüli és kívüli programot kezdeményeztem és szerveztem, melyek közös személyes, olykor szakmai élményt is nyújtva, a pályakezdő kollégák beilleszkedését is nagyban elősegíthették.

Ez irányú feladatomat ma már talán az által is sikeresebben végzem, hogy gyakorlati tudásom mellett elméleti ismereteimet a szervezeti működést befolyásoló tényezők tekintetében is gyarapítottam. Önképzéssel ismertem meg például Quinn „versengő értékek” modelljét. Quinn szerint az intézmények egymással versengő értékek mentén törekednek eredményességüket növelni, és ezen értékek és normák (érték- és normarendszerek) az intézmények szervezeti kultúráját is döntően meghatározzák. A szervezeti kultúra négy alaptípusa pedig, a flexibilitás-kontroll és belső-külső fókusz tengely mentén, nyolc szervezeti kritérium hangsúlyosságában különbözve befolyásolhatják az intézményi beilleszkedés sikerességét is (Serfőző, 2005).

Fenti ismereteim birtokában ma már nem csak a gyakornokot, hanem szükség esetén a szervezet fejlesztését is hatékonyabban tudom támogatni.

A gyakornoknak munkaköri feladatai jogszerű, szakszerű és pontos el látásához, szükségszerűen meg kell ismernie minden végzendő tevékenységet, pedagógiai munkaköri folyamatot is. A mentor, igény esetén segít-

séget nyújt számára a jogszabályi tételek és az intézmény külső és belső szabályozó dokumentumainak értelmezésében.

Ahhoz, hogy a gyakornok önfejlődését a mentor segíteni tudja, naprakész ismeretekre van szüksége.

Mentori szerepfeladatom a naprakész tudás birtoklása érdekében arra készítetett, hogy ismereteimet az adott témában megújítsam. Ezért áttekintettem a belső szervezeti szabályozó dokumentumokat. Az ismeretek frissítése, megszilárdítása biztonságérzetet is adott abban, hogy együttműködésünk alatt az intézményi szervezetre, működésre, feladatellátásra stb. vonatkozó kérdések esetén képes leszek a gyakornokot a tartalomértelmezésben megfelelő módon segíteni.

Az előkészítő szakaszban, a beilleszkedés segítése, a szabályozó dokumentumok áttekintése, és a mentori támogató kapcsolat kereteinek megbeszélése mellett a személyes szükségletek, a gyakornoki igények feltárása is fontos.

Korábban, mentori tevékenységem megkezdésekor a gyakornok szükségleteinek, igényeinek megismerésére személyes szakmai beszélgetéseket, konzultációkat folytattam és az azokon elhangzott, megszerzett információk segítettek a tervezésben. A személyes beszélgetéseken elhangzottak feljegyzésére, dokumentálására a korábbiakban nem fordítottam nagy hangsúlyt, leginkább jegyzeteket készítettem. Ezen gyengeségemet „legyőzendő” kijelölt fejlődési utamon fokozatosan, egyre sikeresebben haladok.

A szükséglet és igényfeltárást illetően mentori gyakorlatom az évek során abban változott, hogy kérdőívet (is) alkalmazok, melyet a gyakornok tölt ki (ez, amellet, hogy mindkettőnk kompetenciájának fejlődését biztosítja), a jegyzetelés terhé is leveszi a vállamról (ld. 2. sz. melléklet).

5.1.1 A kompetenciák felmérésének, az ezen alapuló fejlődés megtervezésének képessége

A mentori-gyakornoki együttműködés első előkészítő feladatai közé tartozik még a mentorálási folyamat megvalósíthatóságára befolyással bíró tényezők összegyűjtése, és az induló kompetenciák meghatározása.

A mentorálási folyamat sikeres megvalósítását támogathatja, ha a mentor (a váratlan tényezők kiszámíthatatlanságát is kalkulálva) ismeri a mentorálást előre láthatóan segítő és nehezítő tényezőket. Ennek céljából adatokat gyűjtöttem és analizáltam, saját személyem és a külső

tényezők vonatkozásában is, és a nehezítő tényezők megjelölésével kockázatelemzés alapján lehetséges alternatívák, változtatásokon is előre gondolkodtam.

A gyakornoki pedagógiai kompetenciák struktúrájának, a gyakornok szakmai felkészültségének feltárása (az erősségek és fejlesztendő területek, kompetenciák megismerése) céljából a gyakornok foglalkozásának első látogatását követően diagnosztikus értékelést készítettem.

A diagnosztikus értékelés megfelelő végzéséhez tudásomat a pedagóguskompetenciák tekintetében kellett frissítenem. A gyakornok *kompetenciáinak felmérésére* a mentortól elvártak alapján a korábbi években is képes voltam, és ezt végeztem akkor is, amikor még kompetencia alapú pedagógusminősítés nem létezett. Ekkor a pedagógusképző felsőoktatási intézmények kimeneti követelményeiben meghatározottak szolgáltak alapul a gyakornok képességeinek feltérképezéséhez. A nevezett képességbeli követelmények ismerete akkor is lehetővé tette a kezdő pedagógus bemeneti diagnosztikáját, de az általam végzett diagnosztikai munka a használt eszközök, módszerek differenciálatlansága miatt még nem volt annyira alapos, hatékony.

A minősítési rendszer bevezetésével a pedagógusok esetében egy adott fejlődési folyamat nyomon követését már azonos kritériumok mentén lehet elvégezni, ezt a kritériumrendszert minden pedagógusnak ismernie kell.

A szakszolgálati logopédiai ellátásban dolgozó pedagógusok minősítésében alkalmazott indikátorokat így jómagam is ismertem, ennek ellenére a diagnosztikus értékelés előtt az indikátorlistát újra áttekintettem. Ennek áttekintésére azért is szükség volt, mert napjainkban gyakran módosulnak a jogszabályok, és a változásnak megfelelően időszakonként a pedagógusok minősítési rendszeréhez készült útmutatók (kiegészítő útmutatók) is revideálásra kerülnek.

A bemeneti mérést-értékelést megelőzően nem csak átolvastam az indikátorokat, hanem igyekeztem saját magamnak újra megfogalmazni az egyes kompetenciák tartalmát. Átgondoltam azt, hogy az egyes indikátorok a pedagógus által tervezett, szervezett és kivitelezett konkrét tevékenységekben hogyan jelenhetnek meg.

Ennek segítségével nem csak a diagnosztikus értékelést könnyítettem meg önmagam számára, hanem a mentori folyamat későbbi részében is egyre sikeresebben fedezhettem fel a gyakornok pedagógiai kompetenciáinak gyakorlati bizonyítékait, mely a fejlődésének a nyomon követését is segítette (ld. 3. sz. melléklet).

A mentorálási folyamat előkészítői tevékenységeit az eltelt évek hosszmetszetében áttekintve megállapíthatom, hogy abban jelentős, fejlődést mutató változások történtek.

Míg a korábbi években az előkészítésre kisebb hangsúlyt fordítottam, addig legutóbbi mentorálási tevékenységem során a tervezés előkészítése lényegesen hangsúlyosabb volt. A fejlődést az mutatja, hogy az utóbbi években a gyakornok érdeklődésének és tudásának feltérképezését nem csak a személyes beszélgetések alkalmával szerzett ismeretekből és az általa vezetett foglalkozások látogatása során történő megfigyeléssel, és azok lejegyzésével gyűjtött tapasztalatokból szereztem, hanem egyéb tudatos, célzott előkészítő tevékenységeket is folytattam.

A gyakornok megismerésének folyamatát a tudatos tervezés-előkészítésnek köszönhetően az utóbbi években a gyakornok fejlesztő foglalkozásán történő hospitálással megvalósuló (konkrét szempontok, indikátorok szerinti) első diagnosztikus értékelés mellett már strukturált interjú és gyakornok általi önjellemzés is segítette.

A gyakornok személyes és szakmai kompetenciáinak feltérképezése mellett pedig, fontossá vált számomra a gyakornok pedagógiai nézeteinek megismerése is.

5.1.2 *A pedagógiai nézetek alakításának képessége*

A pedagógiai nézet olyan leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukció (feltevés, vélekedés, meggyőződés, elmélet), mely jelentősen befolyásolhatja a pedagógust különböző tartalmak leírásában, megítélésében, és befolyásolhatja az azzal kapcsolatos döntésben.

A kutatók a hallgatói nézetfeltárások alapján megállapították, hogy a tanárképzés eredményessége érdekében kiemelten fontos a nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása. A nézetfeltárási folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak tanulásukról, saját szakmájukról, gyakorlatukról „képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett” (Freeman, 1991 in: Bárdossy- Dudás, 2011. 10. o.)

Annak ellenére, hogy napjainkban a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben már kiemelt figyelmet fordítanak a hallgatók pedagógiai né-

zeteinek feltárására, és a hallgatók belépő nézeteinek alakítására, ami által a pedagógusok már részben felkészítetten érkeznek a pályára, a pedagógiai nézetek feltárására alkalmazható módszereket a mentornak is ismernie kell.

A nézetfeltáráshoz alkalmas eszközök és módszerek ismeretében a mentor is képessé válik arra, hogy mentoráltja nézeteit minél jobban megismerje, és szükség esetén a pályakezdő pedagógiai nézeteinek alakítását befolyásolni tudja.

A pályakezdő pedagógus nézeteinek mentor általi megismerése azért is fontos, mert ha a meghatározó, legfontosabb kérdésekben ketjük szemléletében jelentős különbségek vannak, az amellett, hogy kihívást jelenthet a mentor számára a nézetrendszer befolyásolására, a sikeres illeszkedésnek, együttgondolkodásnak is nehezítő tényezője, gátja lehet.

A mentoráltak gyakorlatot meghatározó pedagógiai nézeteinek megismerését szakmai segítői munkám során, kezdetben leginkább ösztönösen, a személyes beszélgetések alatt asszociációs módszerekkel, szógyűjtésekkel, fogalomtérképhez hasonló módszerrel dolgozva végeztem. Nézeteik befolyásolására kognitíven nem, leginkább indirekt módon, mintaadással törekedtem.

Ahhoz, hogy a pályakezdők nézeteinek alakítására egyre jobban képes legyek, ismereteimet önképzéssel szakirodalmi forrásokból, majd szakképzés során tanulmányaim alatt bővítettem. Így ismertem meg a tanári hitek, nézetek, előfeltevések feltárására alkalmazható módszerek közül a fogalomtérkép (kognitív térkép), rendezett fa, szereprepertoár-rács (rács technika), metaforakutatás (Szivák, 2014), mondatbefejezés, kérdőív, mélyinterjú, strukturált interjú, metaforaelemzés módszereket is (Bárdossy – Dudás, 2011). (ld. 4. sz. melléklet).

Az előkészítő szakaszban változás történt abban is, hogy míg korábban csak a gyakornokra fókuszáltam tudatosan, az utóbbi évek előkészítő munkájának már része volt egy saját személyemre, kompetenciáim feltérképezésére irányuló analitikus munka, a mentori önértékelés is.

Annak ellenére, hogy az értékelést (önértékelést) pályám kezdete óta jellemzően a fejlesztő-logopédiai foglalkozások közben vagy követően, illetve egy-egy pedagógiai ciklus végén rendszeresen alkalmaztam, sőt, minden olyan pedagógiai tevékenységemet önkéntelen visszatekintéssel szemléltem, melyben a változtatás, a „javítás” szükségességét láttam, a nem konkrét tevékenységhez kapcsolódó mentori önértékelés bizonyos nehézséget jelentett.

Először is az gondolkodtatott el, hogy meghatározzam, milyen elvárás(ok)nak szeretnék megfelelni?

Miután abban döntöttem, hogy önértékelésemet az általános pedagógiai kompetenciák mellett a mentori tevékenység ellátásához szorosan köthető kompetenciák (ismeretek, képességek és attitűdök) mentén végzem el, újabb nehézséggel szembesültem, mert a speciális mentori kompetenciák minősítésére, értékelésére, különösen az attitűdök (személyes tulajdonságok) vonatkozásában nem volt megfelelő eszközöm. Ezért ezek feltárására saját értékítéleteim mellett online kérdőíveket használtam.

Amellett, hogy az előkészítő szakaszban, a gyakornok segítése érdekében végzett tevékenységek közben kompetenciáim spontán módon is folyamatosan fejlődtek, a mentori önértékelés saját személyes és szakmai fejlődésem segítésének, önszabályozó tanulásomnak tudatos eszköze volt. Ez volt a kiinduló alapja a folyamat során időszakonként elvégzett (saját magammal szemben pedig implicit módon folyamatosan végzett) értékelésnek, a fejlődés konkrét tényezők mentén történő megfigyelésének, nyomon követésének és egyben a mentori fejlődési terv készítésének is.

Összességében a mentorálási folyamat előkészítői szakaszában alkalmazott újabb eszközök és módszerek hozzásegítettek ahhoz, hogy az adatgyűjtésben, elemzésben, értékelésben rutinosabbá váljak. Diagnosztikus, helyzetfeltáró képességem fejlődése által nem csak *a pályakezdő kompetenciáinak felmérésében* (az egyik alapvetően elvárt mentori képességterületen), hanem saját kompetenciáim felmérésében is magabiztosabbá váltam.

5.2 A fejlődés lehetősége a tervezői szakaszban

5.2.1 *A kompetencián alapuló fejlődés megtervezésének képessége*

Pedagógusi fejlődésemhez a mentor-gyakornok együttműködés valamennyi szakasza lehetőséget biztosított, így az előkészítést követő tervezői szakasz is.

A pedagógus minden szakmai szerepfeladatának gyakorlása során, gyakran végez tervezői tevékenységet. A mentorpedagógus a tervezői feladatok első szakaszában segít a gyakornok fejlődési tervének elkészítésében, saját mentori fejlődési tervet, mentori- valamint gyakornoki-mento-

ri munkatervet készít. Terveiben meg kell határoznia a fejlesztés céljait, megvalósításának módszerét, eszközét, időtartamát, feladatait, tevékenységeit egyaránt.

A fejlesztési folyamat tervezése a korábbiakban is mentori feladatom egyik fontos állomása volt, de annak alapjául szolgáló megismerési tevékenységeim, eszközeim egyszerűbbek voltak, a tervezési feladat megvalósításához kevesebb segítséget adtak.

Tervezési képességem minőségi javulását elősegítette az előkészítő folyamatban korábban említett új módszerek és értékelési formák alkalmazása, melyek az ismeretekhez való hozzáférést (nem csak a képességek szintjén, hanem a személyes, szociális tulajdonság szintjén is) szélesebb körben biztosítva a tervezői feladat végzésekor a fejlesztési utak pontosabb kijelölését is segítették.

A mentor a közös munkatervben sokféle tevékenységet tervez (gyakornoki hospitálás más kollégák foglalkozásain/óráin, egyéb foglalkozásokon kívüli tevékenységekben való részt vétel). Minthogy a gyakornok valamennyi tevékenység aktív résztvevője, elvárt alapvető képesség a mentortól, hogy a mentorálási folyamatokat mentoráltjával együttműködve tudja megtervezni, megszervezni és értékelni.

Gyógypedagógusként mindig is tisztában voltam az együttműködés jelentőségével, tudtam, és gyakorlati éveim során megtapasztaltam, hogy a fejlesztő folyamat – az elejétől a végéig – csak együttműködésekben valósulhat meg és lehet igazán sikeres.

Általános pedagógiai gyakorlatomhoz hasonlóan mentori tevékenységem során is mindig törekedtem arra, hogy mentoráltamat egyenrangú partnernek tekintsem. Arra is igyekeztem figyelemmel lenni, hogy a mentorálási folyamatokat bevonásukkal tervezzem meg, de kezdő mentori éveimben tervezésben való együttműködésem a mentoráltammal lényegesen alacsonyabb szintű volt.

Pozitív változást jelent, hogy az évek során egyre *jobban képessé váltam a tervezés folyamatába mentoráltaimat is bevonni*. Fejlődésem ezen bizonyítéka lehet, hogy következetesen egyre nagyobb hangsúlyt fektettem arra, hogy a mentorált a folyamat elején és időszakonként ismétlődve, saját fejlődési tervet készítsen, mely részét és alapját képezte a közös tervezésnek, és segítette nem csak a gyakornok tervezői, felülvizsgálói, újratervezői képességét, hanem az enyémet is.

A mentorálási folyamat során a közösen tervezett mentori-gyakornoki munkatervek, tevékenységek mellett szükség esetén segítséget nyújtot-

tam a gyakornok foglalkozásainak tervezésénél is. A fenti tervezői feladatok végzése által egyre jobban fejlődött az a képességem, *hogy mintát és segítséget tudjak nyújtani a pedagógiai szituációk és folyamatok tervezésében*. A tevékenységek által egyre nagyobb gyakorlatot szereztem a beavatkozás tervezésében, fejlettebbé vált többek között rövid- és hosszú távú tervezési képességem, részletekben és egészlegességben való gondolkodásom, analizáló-szintetizáló képességem, (a mentori tevékenység alatt gyakran spontán alakuló helyzetek miatt) rugalmas tervezői képességem, és bővültek kommunikációs stratégiáim.

A fejlesztési utak pontosabb kijelölése mellett fejlődtem abban, hogy ma már a feladatok, eszközök, módszerek tekintetében is sokkal változatosabban tudok tervezni.

A fentiek reményeim szerint jól mutatják azt a minőségi változást, amely a mentor-gyakornok kapcsolat által a mentor *kompetencián alapuló fejlődés megtervezésére irányuló képessége* terén végbe mehet.

5.3 A fejlődés lehetősége a megvalósítás szakaszában

A gyakornokot segítő mentor legfontosabb feladata a kezdő tanár szakmai fejlődésének – pedagógiai kompetenciái fejlődésének segítése. Ezért a *mentortól elvárt, hogy képes legyen a pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztő módszertani kultúra magas szintű és tudatos alkalmazására*.

5.3.1 A kompetenciafejlesztés képessége

Ahhoz, hogy az együttműködésekben megvalósuló tevékenységek során a mentor a gyakornok pedagógiai kompetenciáinak színvonal emelkedését segíteni tudja, *ismernie kell a kompetenciafejlesztés elméletét és gyakorlatát*, a fejlesztési folyamat egyéni szükségletekhez való igazításához pedig ismernie kell a mentorált személyiségének alapvető jellemzőit.

Elméleti ismereteket a témára vonatkozóan korábbi tanulmányaim során már szereztem és mentoráltaim célzott támogatásának segítése érdekében ezeket alkalmaztam is.

Korábbi fejlesztő tevékenységem értékelő visszatekintésével azonban megállapíthatom, hogy a gyakornok kompetenciáinak fejlesztését a ko-

rábbiakban kevesebb elméleti tudás és gyakorlati tapasztalat birtokában kevésbé tudatosan végeztem.

Mentori éveim tapasztalatai kompetenciafejlesztő képességemet feltehetően spontán is magasabb szintre emelték, de a gyakornok még hatékonyabb és eredményesebb segítése, a képességfejlesztés újabb módszereinek elsajátítása érdekében szakmai-elméleti ismereteimet az utóbbi években folyamatosan bővítettem.

A kompetenciafejlesztés elmélete és módszertana megismerésének szükségességét a pedagógusok minősítési rendszerének bevezetése tette számomra is különösen indokolttá.

Ennek háttérében az áll, hogy a minősítési rendszer bevezetésével meghatározásra került egységes szempontrendszer, amellett, hogy lehetővé teszi a pedagógus fejlődésének kompetenciák és indikátorok mentén történő folyamatos értékelését, egyúttal a fejlesztő szemléletmód szükségességére és érvényesítésére is lehetőséget ad.

A kompetenciafogalom oktatásban való erőteljes megjelenése az oktatás céljának megváltozását is maga után vonta. Az oktatás célja a minél szélesebb ismeretek átadása helyett „a minél mélyebb ismeretek átadása” lett (Vass, 2007).

Az oktatás általánossá vált, egyik legfontosabb céljához igazodóan az évek során saját gyakorlatom is változott. Ha a mentor-gyakornok kapcsolatban megvalósuló tervezői, szervezői, megvalósítói és értékelői tevékenységeket a folyamat vezérlő elve alapján tekintem át, akkor megállapítható, hogy az eltelt évek alatt jelentős változás történt abban, hogy a mentorálás folyamatának szinte valamennyi tevékenysége többé vagy kevésbé kompetencia alapúvá vált.

Minthogy az előkészítés, tervezés szakaszaira vonatkozóan leírtakból már nagy részben kiolvasható a fenti megállapítás, ezért azt csak röviden összegezve, és a folyamat többi részével kapcsolatba hozva kívánom bemutatni.

Kompetencia alapúvá vált a diagnosztika, a megismerés szakasza azáltal, hogy már az első diagnosztikus értékelés során (de későbbi megismerő tevékenységeink során is) mindketten – gyakornok és mentor – több olyan egyéni és közös tevékenységet végeztünk, mely alkalmasságunkat, képességünket a különböző eszközök, módszerek használata terén fejlesztette. A diagnosztikus eszköztárunk bővülése az adatok gyűjtésének, rendszerezésének, összehasonlításának, értékelésének folyamatos gyakorlásával a diagnosztikai képességeink finomodását, fejlődését eredményezte.

A mentori előkészítői folyamat minőségi változása lehetővé tette a fejlesztő folyamat tervezésben történő változását is. A gyakornoki (és mentori) kompetenciák szélesebb körének megismerése által a tervezés is kompetencia alapúvá vált. A beavatkozási folyamatokat (az érintett témák megbeszélését, feldolgozását) úgy terveztük, hogy az mindkettőnk képességeinek fejlődését szolgálja.

Pedagógiai tervezői kompetenciám abban fejlődött, hogy a célok mellett egyre inkább megtanultam differenciáltabban gondolkodni tevékenységekben is, mert egyre hangsúlyosabbá vált a gyakornoki utak egyénre szabása. Ma már tervezéseim során az elsajátítandó ismeretek, fejlesztendő képességek mellett kérdésekben, tevékenységben, motiválásban is gondolkodom.

A többféle tervezésnek köszönhetően egyre jobban képessé váltam az előrelátásra, a tudatos, hosszabb távú és többszereplős tervezésre. A folyamat többszereplős volta miatt pedig egyre hangsúlyosabb a tervezői csapatmunka és a tervezésben rugalmasabban, több választható útban is gondolkodni tudok.

Mindezek mellett a utóbbi években a pályakezdő pedagógust saját fejlődési terveinek elkészítésében is biztosabban támogattam, és bátrabb lettem a számára kihívást jelentő, fejlesztési célok meghatározásában is. Szemléltetem az évek során átalakult, az óvó-féltő, bátorító-támogató attitűd viszonylatában ma már a bátorító-támogató attitűdöm hangsúlyos (bizalmat szavazok, bátorítom, mert tudom, hogy szükség esetén mögötte állok).

A mentori tevékenység előző szakaszaihoz hasonlóan a megvalósítás szakasza, a fejlesztő folyamat is kompetencia alapúvá vált. Arra törekszem, hogy a gyakornok alacsonyabb szinten lévő kompetenciáinak (indikátorainak) fejlődéséhez megfelelő tanulási helyzeteket teremtsék. A mentorálási folyamat ezen részének középpontjában azok a fejlesztő tevékenységek állnak, melyek a gyakornok hatékony, önálló tanulását (fejlődését) támogatni tudják.

Minthogy a fejlesztő szakasz hosszú (esetünkben kétéves időszak), és annak során számos tevékenység valósul meg, sok tanulási helyzet adódik, a képességek fejlesztését illetően a mentornak nagy módszertani tudásbázissal kell rendelkeznie.

Ahhoz, hogy a gyakornok hatékony, önálló tanulását minél jobban támogatni tudjam, bővítettem a hatékony, önálló tanulást segítő, fejlesztést szolgáló módszertani ismereteimet.

Így ismertem meg újabb általános-, és kulcskompetenciákat fejlesztő módszereket, tevékenységeket, melyeket pedagógusi és mentorpedagógusi feladataim végzése során egyaránt hasznosítani tudok.

Az alábbiakban azon módszerek közül említek meg néhányat, melyek mai tudástáramban szerepelnek:

- Játékalapú- és felfedezettő tanulás, kutatás-felfedezés, gondolatterkép.
- Az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének módszerei: információgyűjtés-feldolgozás, érvelés, meggyőzés, kritikus és építő jellegű párbeszéd, vita, közvetítés, szóbeli beszámoló, riportkészítés, interjú, szövegfeldolgozás, szövegalkotás.
- A tervezési képesség fejlesztésének módszerei: előadás, projekt-készítés.
- A kritikus/problémamegoldó gondolkodási képesség fejlesztésének módszerei: hipotézis, eredmények-, eljárások elemzése, összehasonlítás, összefüggések felismerése, kérdés, feltételezés, feladatelemzés, megoldáskeresés.
- Az alkotóképesség fejlesztésére alkalmas módszerek: kreatív gyakorlatok, önálló tevékenység, ötlet.
- A kooperatív technikák: ötletbörze, projektmunka, szerepjáték, csoportmunka, páros munka (utóbbiak differenciáló módszerek is).

A hatékony, önálló tanulást segítő módszerek a tanulási stílus szerint is különböznek.

- A verbális típusú tanulók a verbális információkból (szavak, adatok, képletek, fogalmi hálók stb.) tanulnak könnyen.
- A vizuális típusúak ismeretelsajátítását vizuális információk (képek, filmek, fotók stb.) segítik leginkább.
- A mozgással tanulók sikeresen fejleszthetők drámajátékokkal, színdarabokkal, paródiával, pantomimmal.
- Az érzékszervi tanulók a kísérletek, terepgyakorlatok, kutatás és felfedezettő tevékenységek által tanulnak leginkább sikeresen.
- A szociális típusú tanulók szívesen tanulnak társakkal, számukra a projekt-, és a kooperatív tanulási tevékenységek üdvözlendők (Vass, 2010).

A fenti módszerek ismerete alapot ad ahhoz, hogy képes legyek mind a klienseim, mind a gyakorlók *kompetenciái fejlesztését megfelelő* módszertani kultúrával támogatni.

A gyakornok és a mentor együttműködése során nagyon sokféle tevékenység valósul meg, ezek közül jellemzően visszatérő tevékenységforma a konzultáció.

A jogszabályi előírásnak és a mentor-gyakornok munkatervnek megfelelően a mentor szükség szerint, de negyedévenként legalább egy alkalommal látogatja a gyakornok foglalkozását, a gyakornok pedig a mentor (és más kollégák) foglalkozásán hospitál rendszeresen. A foglalkozáslátogatásokat megelőzően és követően a gyakornok és mentor között konzultáció zajlik.

A gyakornok foglalkozását megelőző konzultáció során (de igény szerint máskor is), a mentor tanácsaival, tapasztalataival segíti a pályakezdő pedagógus felkészülését a foglalkozás felépítése, az alkalmazott pedagógiai módszerek, alkalmazott segédletek, fejlesztő munkafüzetek, foglalkozási eszközök célszerű megválasztásában, elkészítésében, és igény szerint közreműködésével segít a foglalkozás előkészítésével, megtervezésével és eredményes megtartásával kapcsolatos írásbeli teendők ellátásában, a foglalkozástervezet elkészítésében is (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet).

A foglalkozáslátogatást követő konzultációknak azonban más célja van, ezek a megvalósult tevékenységekre való visszatekintést szolgálják. Ezen konzultációk során a pedagógiai folyamatok fejlesztése céljából reflektív beszélgetés, a megvalósítás tapasztalatainak elemzése, értékelése, a következtetések levonása történik.

5.3.2 *A reflektív gondolkodás fejlesztésének képessége*

Szakirodalmi, kutatási eredmények alapján a tanári szakmai fejlődés folyamatának egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás. A kezdő pedagógus általában ritkábban él az önelemzés gyakorlásával, kevésbé tud a fejlesztés folyamatainak megfigyeléséről, az értékelésekből következtetéseket levonni, fejlesztési területeket kijelölni, a következő fejlesztési szakaszra kevésbé tud az értékelés eredményeinek visszacsatolásával tervezni (Szivák, 1999).

Minthogy a reflektív gyakorlat a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, erősíthető képesség, a mentortól elvárt a reflektív gondolkodás, a szakmai elemzés fejlesztéséhez alkalmazható módszerek, technikák ismerete és a pályakezdők *reflektív gondolkodásának fejlesztési képessége*.

Amellett, hogy a reflektív gondolkodást, az önreflexiót a saját mentori fejlődésem érdekében is rendszeresen alkalmaztam, gyakornokaim elvárás szerinti, lehető legjobb segítése érdekében ez irányú elméleti ismereteimet tovább bővítettem. Szakirodalmi anyagokat, kutatási eredményeket tanulmányoztam, melyek által gyarapítottam a reflektív módszerek és technikák ismeretére, fejlesztésére vonatkozó tudásomat.

A hangosan gondolkodás, a kérdőíves adatfelvétel mellett így ismertem meg a támogatott felidézést, a narratív módszereket, a szereprepertoár-rács technikát, naplóvezetést.

Reflektív gondolkodásom (részletek megfigyelése, lényeg kiemelése, tények, helyzetek elemzése és értékelése, következtetés levonása, fejlesztési terület kijelölése, problémamegoldó képesség) az évek során a gyakorlat révén indirekt módon is fejlődött, ennek tudatos fejlesztéséhez azonban jelentősen hozzájárult a mentor-gyakornok kapcsolat, a gyakornok reflektív gondolkodásának felkészült, szakszerű segítése által (ld. 5. sz. melléklet)

A gyakornok szakmai segítése érdekében végzendő tevékenységek folyamatos körforgásban, sok szereplő támogatásával valósulnak meg.

Mentori fejlődésemet a gyakornok-mentor kapcsolat nem csak az által segítette, hogy a közös tevékenységeink megvalósítása közben mentoráltaimtól tanulhattam, gyakorlati tapasztalataim révén újabb területeken is rutinokat szereztem, hanem ahhoz a pozitív intézményi környezeti tényezők (jó kollegiális emberi és szakmai együttműködés, vezetői támogatás, a munkacsoportban való közös szakmai munka) is nagyban hozzájárultak. Kollégáim sokat segítettek a hétköznapi gyakorlati teendők megvalósításában, de gyakran segítségemre voltak a szervezésben, értékelésben is, mely szintén a kölcsönös tanulás lehetőségét biztosította.

Fejlődésemet a mentori feladatok megvalósításában részt vevő partnerektől érkező visszajelzések, visszacsatolások is segítették. A mentorpedagógusi tevékenységem végzése alatt a munkavégzésemmel, személyemmel kapcsolatosan spontán módon érkezett, vagy kért visszajelzéseket (rendszeres visszajelzést kértem a gyakornokaimtól és a gyakornoki támogató folyamatot segítő kollégáktól) a saját felismeréseim mellett igyekeztem továbbfejlődésemre használni, de ezek segítették a reális „szakmai énképem” kialakulását is (a pozitív visszajelzések erősítették önértékelésemet, a fejlesztő célú értékelések pedig további önfejlődésemet/önfejlesztésemet szorgalmazták).

Mentori gyakorlatomban változás következett be mentori szerepemet illetően is. A mentor-mentorált viszonyban kezdetben erőteljesebben érvényesülő irányító szerepem súlya csökkent, azt fokozatosan és egyre erőteljesebben a segítő, támogató szerep vette át. Arra törekszem, hogy a lehető legjobban tudjam a gyakornokot *a személyiségéhez illeszkedő saját szakmai fejlődési út* megtalálásában segíteni.

Véleményem szerint ezen képességem fejlődése abban mutatkozik, hogy a szakmai szocializáció támogatása mellett ma már több teret, nagyobb önállóságot, több lehetőséget adok gyakornokaimnak arra, hogy kreativitásukat, egyéniségüket megmutassák, így egyéni fejlődési útjaikat is sikeresebben megtalálhatják.

5.3.3 A fejlesztő értékelési képesség

A mentor a gyakornok első számú szakmai segítője. Kompetenciái fejlődésének segítése érdekében képes kell legyen a *gyakornok munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésére*.

A mentor a gyakornok fejlődésének nyomon követésekor többször él az értékelés lehetőségével és kötelezettségével, hiszen a gyakornok munkáját, szakmai kompetenciáit és azok fejlődését folyamatosan értékeli (pl. foglalkozásvezetést, tevékenységtervet, dokumentációt, fejlődési tervet pedagógusi kompetenciák alapján értékeli).

A mentornak értékelő szerepében tudatosan és szakszerűen kell alkalmaznia a különböző értékelési módokat; a folyamat kezdetén a diagnosztikus értékelést, a féléves időszakok és a gyakornoki szakasz végén a minősítő értékelést, a folyamat közben pedig a személyre szabott, szubjektív elemeket is tartalmazó segítő – fejlesztő értékelést. Az értékelési módok közül a tanulási folyamat egyik legfontosabb és fejlődést leginkább támogató formája a fejlesztő értékelés.

A fejlesztő értékelés a „tanulói teljesítményre, haladásra adott gyakori visszajelzés és a tanítás módjának folyamatos alakítása a tanuló fejlődési szükségleteihez igazodva” (Brassói - Hunya - Vass, 2005).

A fejlesztő értékelés a mentor-gyakornok együttműködésben is gyakran és interaktívan alkalmazott értékelési forma. A fejlesztő értékelés célja, a mentorált eredményesebb fejlődésének segítése. Az értékelés ezen módja a fejlesztő/tanulási folyamat személyre szabott megvalósítását szolgálja azáltal, hogy a részfolyamatok és a tudás bizonyos elemeit értékelve

visszajelzést nyújt a mentorált erősségeiről, hiányosságairól, fejlődésének lehetőségeiről.

A mentor fejlesztő értékelése a gyakornok saját fejlődési folyamataira való fókuszálását támogatja, ami a folyamat továbbfejlődését, és a pályakezdő pedagógus folyamatban való aktív részvételét segítheti.

Ha a változást a mentori értékelési gyakorlatom fejlődésének tekintetében vizsgálom, akkor megállapíthatom, hogy értékelési módszereim a különböző értékelési módok arányaiban fokozatosan változtak, és fejlődött fejlesztő értékelési képességem is. A mentor-gyakornok kapcsolat a felnőttek közötti partneri viszony és a kollegiális kapcsolat sajátossága miatt az évek során fokozatosan bátorított arra, hogy az értékelésről más szemléletben gondolkozzak, bátrabban alkalmazzam a fejlesztő értékelést, és ez ösztönzött arra is, hogy új értékelési módok, formák ismeretét sajátítsam el.

A mentorálttal végzett tevékenységeink, az értékelések változatos tervezésében való gondolkodásunk, olykor egy-egy foglalkozáslátogatást követő reflektív beszélgetés indította el ezen területen történő fejlődési igényemet. Ennek hatására mentori feladatellátásom során is egyre ritkábban (csak szükség esetén) alkalmaztam a minősítő értékelési módot, és gyakoroltam a fejlesztő értékelések különböző formáinak alkalmazását. Az ön-, és társértékelést leginkább hallgatók és mentoráltak esetében alkalmaztam. Logopédiai munkám során először az idősebb korosztálynál, később adaptálva, képes (kártya) formájában óvodásoknál vezettem be.

A fejlesztő értékelés módszereit illetően sokáig nem volt nagyobb repertoárom és a meglévők alkalmazásában is csak fokozatosan fejlődtem, de pedagógusi értékelő feladatomat bármilyen szerepben (pedagógusként, gyakorlatvezetőként, vagy mentorként) vagy módon végeztem mindig figyeltem arra, hogy bátorító, tanulást segítő környezetet alakítsak ki, ami a fejlesztő értékelés alapja lehet. Viselkedésemmel, attitűdömmel, kommunikációmmal olyan elfogadó légkör biztosítására törekedtem, melyben a mentorált (vagy gyermek/tanuló) bátran vállalhatta önmagát hiányosságaival, esetleges hibázásaival együtt, hogy aztán azokból tanulva, hiányosságait pótolva fejlődni tudjon.

Fejlesztő értékelési képességem minőségi változását a módszer specifikus ismeretek bővülése hozta meg számomra, melyet legutóbbi mentori tevékenységemnek köszönhetek.

Ekkor kerestem ebben az új utakat, és szakirodalom tanulmányozása során a korábban ismertek mellett (önértékelés, a társak értékelése,

a pedagógus által adott fejlesztő értékelés, kérdésfeltevés, helyzetfeltáró értékelés, társértékelő (képes)kártya, portfólió) újként ismertem meg a T-kártya, kulcs-kártya, tanulási napló, jelzőforgalmi lámpa, ne tedd fel a kezzed módszereket (Seresné Busi E, 2013).

A gyakornok-mentor kapcsolatban emberismeretem is fejlődött, a mentorált személyiségjegyeinek, érzelmeinek pontosabb felismerésére lettem képes, mely által értékelésemet is sikeresebben igazítottam személyiségéhez, aktuális érzelmi állapotához. A fejlesztő értékelés rendszeres megvalósítása a hatékony partneri kommunikáció technikáinak sikeresebb alkalmazását, és motiváló képességem fejlődését is lehetővé tette.

5.3.4 A szakmai szocializáció támogatásának képessége

A mentornak egyik igen fontos feladata a pályakezdő pedagógus szakmai szocializációjának segítése, ezért birtokolnia kell *a gyakornok szakmai szocializációjának támogatásához szükséges képességeket*.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy *képesnek kell lennie arra, hogy a megvalósulás folyamatában végig figyelemmel kísérje mentoráltja tevékenységeit, és szükség esetén támogatást nyújtson a gyakornoknak az intézményi beilleszkedés, a fejlesztő foglalkozás tartásához kapcsolódó feladatok mellett, a fejlesztő foglalkozásokon kívüli tevékenységek szervezésében, megvalósításában is*.

A gyakornok szakmai szocializációjának támogatása folyamatosan, szinte minden tevékenységforma alatt megjelenik, de tervezetten a célzott szakmai beszélgetések, esetmegbeszélések, tanácsadások alkalmával történik.

A közöttünk megvalósult szakmai beszélgetések során a pályakezdő pedagógus igénye esetén segítséget kapott a hétköznapi teendők végzésében (munkanapló vezetés, óravázlat, tematika, hivatalos levél írása, vizsgálati vélemény írása, vizsgálati eljárás értékelése, eszközválasztás, dokumentumválasztás stb.), de egy-egy nehezebb helyzetben, pedagógiai szituációban is.

Míg a gyakornok hétköznapi teendőinek támogatása a mentor pedagógusi alapkompenciáinak professzionális szintre történő fejlődését segítheti, addig egy-egy nehezebb pedagógiai helyzetben való megfelelő működés, például a tanácsadás szakszerű működtetése új speciális mentori kompetenciákat, ismereteket követelhet meg.

Ez utóbbi miatt a gyakornok-mentor kapcsolat arra ösztönzött, hogy bővítssem, frissítsem ismereteimet a pedagógiai tanácsadás témakörében is.

Korábbi gyakorlati tapasztalataim, az abból levont elméleti következtetésem és újonnan szerzett ismereteim tették lehetővé, hogy a pedagógiai tanácsadási folyamatokat magasabb szinten műveljem. Fejlődtem abban, hogy míg korábban a tanácsadásról inkább csak tapasztalati tudásátadásban gondolkodtam, és a tevékenység során a gyakornok kérdéseire konkrét válaszokat, problémáinak megoldásához konkrét tanácsokat adtam, addig manapság ilyen helyzetekben lehetőség szerint kerülöm a direkt válaszadást. A problémahelyzetekben nem kész megoldási javaslatokat adok, hanem párbeszédet folytatva segítem mentoráltamat saját megoldási módjának kidolgozásában (Dávid M., 2012).

A tanácsadás jellegű beszélgetések azonban lehetőséget adnak a mentor számára a segítő kommunikáció módszerének gyakorlására is.

Amikor a tanácsadás során a gyakornokot egy problémahelyzetben kellett megsegíteni (egy problémán átsegíteni!), akkor elő kellett hívnom és gyakorlatba kellett ültetnem a Gordon módszerrel kapcsolatos ismereteimet. Ezek a helyzetek kiemelt lehetőséget biztosítottak számomra a nyílt kommunikáció, az értő figyelem gyakorlására egyaránt (Gordon, 2010).

A pedagógiai tanácsadás ilyen módon történő működtetése és a segítő kommunikáció gyakorlatának alkalmazása során a mentor-gyakornok kapcsolat által fejlődött kommunikációs és segítségadási képességem a *helyzet elemzésében, értékelésben, a felmerülő problémák megoldási módjában egyaránt*.

A mentori-gyakornoki együttműködés alatt a célzott szakmai beszélgetések során a problémafelvetések mellett számos szakmai kérdés is felmerült.

Ahhoz, hogy a mentor a gyakornok szakmai kérdésére korszerű választ tudjon adni folyamatosan frissítenie kell ismereteit. Pedagógusi kompetenciáim fejlesztése és egyidejűleg a gyakornok szakirodalommal történő segítése céljából korszerű logopédiai-gyógypedagógiai ismereteket tartalmazó és gyakorlati munkát segítő anyagok gyűjtését, tanulmányozását is végeztem. Tanulmányoztam módszertani kiadványokat, mint pl. az ismeretek rendszerezésének módszerei, mnemotechnikák, a differenciálás módszerei, motiváló technikák, oktatóprogramok alkalmazása. Ismereteim bővítése céljából szakmai képzéseken, előadásokon, konferenciákon, gyakorlati bemutató foglalkozásokon vettem részt.

6 A pedagógus fejlődési folyamatának összegző áttekintése

A gyakornok-mentor kapcsolat egy olyan sajátos társas kapcsolat, mely hivatalosan határozott időre, a pályakezdés éveiben történő segítségnyújtás céljából szerveződik. A köznevelési intézményekben zajló mentorálási tevékenységek általános célja az, hogy a mentor segítése mellett a pályakezdő pedagógus gyakornoki idejének letöltésével felkészült legyen a pedagógus életpálya feladataira, és az előírt szakmai gyakorlati idő megszerzését követően sikeres minősítő vizsgát tegyen.

A fenti, gyakornok oldaláról meghatározott célhoz azonban közös út vezet, és a közös út a gyakornok és a mentor számára is a tanulás lehetőségét biztosítja. A mentorálási folyamatot így segítő folyamatnak értelmezhetjük a mentor fejlődése szempontjából is, hiszen a szakmai segítői szerepének gyakorlása által önmaga is sokat fejlődhet.

A fejlődés lehetőségét, illetve a fejlődési folyamat megvalósulását a mentortól elvárt kompetenciaterületek esetében már bemutattam, de a fejlődési utat végiggondolva összefoglalóan, és azokon túl még néhány fontos területet kívánok megemlíteni.

Miben fejlődhet tehát összességében a pedagógus a mentor-gyakornok kapcsolat/együtműködés által?

A kapcsolat időszaka alatt, melynek során a gyakornok tevékenységeit tervezi, szervezi, a mentor különböző helyzetekben, különböző partnerekkel közösen gondolkodva, beszélgetéseket vezetve gyakorolja a kölcsönös párbeszéd és együtműködés formáit, ez a kommunikáció, szakmai együtműködés és autonómia kompetenciamutatói területén eredményezheti fejlődését.

A mentor a gyakornok fejlődésének segítése érdekében végzett sokféle és sokszínű tevékenység által tapasztalatot szerezhethet a kollégákkal, különböző partnerekkel való együtműködés egyéb szinterein is. Az együtműködések, a mentor és a gyakornok által közösen átélt pedagógiai

helyzetek, a gyakornokok személyiségbeli különbségei, a mentori tevékenység eredményességére vonatkozó visszajelzések mind-mind a mentor saját személyes kompetencia-tulajdonságainak fejlődését is segíthetik (pl. empátia, társas készségek, konfliktuskezelés, együttműködési készség, önszabályozási képesség, önkontroll, megbízhatóság, motiváció, önértékelés stb.).

Azáltal, hogy a mentor a gyakornok más szakemberekkel való együttműködésének aktív előkészítője és feladatvégzése során a mentorálási folyamatba más szereplőket (a munkahelyi szervezet belső támogató partnereit) is szükségszerűen bevon, koordináló képessége is fejlődik.

Az adminisztrációs teendők sokféleségének gyakorlása folytán adminisztrációs feladatait egyre tudatosabban, körültekintőbben, pontosabban végezheti. A mentori tevékenységek folyamatos és precíz dokumentálására a mentorpedagógusnak különösen figyelnie kell, nem csak azért, hogy adminisztrációs képessége fejlődjön, hanem ezért is, hogy az anyaggyűjtés által visszatekintést, elemzést, esetleg a későbbiekben összehasonlító, értékelő, kutató munkát is sikeresen végezni tudjon.

Gondolkodó, helyzetfeltáró-értékelő tevékenységei által fejlődhet a pedagógiai folyamatok tervezéséhez szükséges önreflexiós képessége. Mintaadó szerepéből adódóan a mentor törekszik a divergens gondolkodásra, új utak mutatására, ezért is fejlődhet kreativitása, ennek következtében változhat akár környezettudatosságához kapcsolódó attitűdje (saját gyakorlatomra gondolva: a fejlesztési folyamatokban a tárgyak ötletesebb, sokoldalúbb felhasználására lettem képes, és így újrafelhasználásban is jobban gondolkodom).

A gyakornokkal való együttműködés elősegítheti a mentor IKT kompetenciájának fejlődését is (saját ez irányú fejlődésemet a fejlődés iránti igényem, autonómia iránti vágyam mellett a gyakornoknak való mintaadás és a „digitális szakadék” elkerülése is nagyban motiválta).

A mentor-gyakornok kapcsolat, a tevékenységek során történő tapasztalatszerzései és folyamatos fejlődés iránti igényéből fakadóan megszerzett speciális ismeretei (a mentori munka ellátásához szükséges új szakismeret, új pedagógiai eszköztár) által összességében fejlődik a mentor szakmai gyakorlati tudása, egyre jobban képessé válik fiatal felnőtt kollégája tanulásának támogatására, a fejlesztési folyamat szükségletekhez, illetve a mentorált igényeihez alkalmazkodó megfelelő alakítására.

A mentor-gyakornok kapcsolat számomra a pedagógusi fejlődésemnek óriási tárházát biztosította. Lehetőséget adott nem csak az általános pedagógiai képességek további fejlődéséhez, hanem a mentori szakterület ismereteinek egyre szélesebb körű elsajátításához, ezzel szakmai látóköröm bővüléséhez is.

A fejlődésnek azonban további útját kívánom járni annak érdekében, hogy újonnan megszerzett ismereteim és azok hatékony alkalmazásának tudásszintje, pedagógiai gyakorlatomban minél közelebb kerülhessenek egymáshoz.

7 Záró gondolatok

Egy új feladat, az abban való helytállási szándék mindig utat nyit, és a végzendő tevékenységek által lehetőséget ad a pedagógus fejlődéséhez.

Hálás vagyok a szakmai életutamon kapott azon lehetőségért, hogy mentorként többször kipróbálhattam magam, és ezáltal sokat tanulhattam gyakornokaimtól, kollégáimtól egyaránt.

Egymástól és együtt, egymás tudására építve tanultunk (Gaskó, 2009), egy olyan kapcsolatban, melyet érzéseim szerint egymás kölcsönös tisztelete és szeretete jellemzett.

„Az ember bárhol van is, csak attól tud tanulni, akit szeret”. (Goethe)

8 Felhasznált irodalom

- Angelusz R. – Tardos R. (2011). A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: Takács Károly (szerk.) Társadalmi kapcsolathálózatok elemzése, Budapesti Corvinus Egyetem
- Bagdi E., Dr. (1986). Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bauer, J. (2012). Az együttműködő ember. Alapvető motivációink a neurobiológiai kutatások fényében. Ursus Libris.
- Bárdossy I. – Dudás M. (2011). Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. URL: <https://docplayer.hu/11801978-Pedagogiai-nezetek-dr-bardossy-ildiko-dr-dudas-margit.html>
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (1997). Pedagógiai lexikon II. kötet. Keraban Kiadó, Budapest.
- Bognár M. (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 56. (3), 19–26. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejlesztzo.html>
- Brassói S. – Hunya M. – Vass V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejlesztzo.html>
- Dávid M. (2012). A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata. Esztergom. URL: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/tanacsadas.pdf>
- Gordon, T., Dr. (2010). T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Kiadó Magyarország Kft.
- Gaskó K. (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. Iskolakultúra, 10. 3–20. o.
- Hüther, G. (2013). Úton egy más iskolakultúra felé: A szellemiség és a gondolkodásmód jelentősége neurobiológiai nézőpontból. URL: <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/cikkek/45-gerald-huther/140-gerald-hunther-uton-egy-masik-iskola-fele>
- Kotschy B. – Sallai É. – Szőke-Milinte E. (2016). Mentorok tevékenységének támogatása Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak. Oktatási Hivatal. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf
- Kürtösi Zs. (2011). A társadalmi kapcsolatháló elemzés módszertani alapjai. In: Takács Károly (szerk.) Társadalmi kapcsolathálózatok elemzése, Budapesti Corvinus Egyetem. URL: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_08_Kapcsolathalo_elemzes_szerk_Takacs_Karoly/ch01s02.html#id490871

- Óhidy A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. Új Pedagógiai Szemle, 56. (10), 114–125. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-31-Ohidy-Elethosszig.html>
- Seresné Busi E. (2013): Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez. URL: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/MP/smpjsb3g.scorm
- Serfőző M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. Iskolakultúra 10. 70–83. URL: http://real.mtak.hu/59013/1/EPA00011_iskolakultura_2005_10_070-083.pdf
- Szivák J. (1999). A kezdő pedagógus. Iskolakultúra. 4. 3–13. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/1999-4.pdf>
- Szivák J. (2014). Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. URL: http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf
- Torda Á. – Szabó Győzőné – Horváthné Moldvay I. (2014). Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. Pedagógiai szakszolgálat. Az emberi erőforrások minisztere által 2014. március 13-án elfogadott kiegészítő tájékoztató anyag. URL: <https://docplayer.hu/127483-Kiegészito-utmutato-az-oktatasi-hivatal-altal-kidolgozott-utmutato-a-pedagogusok-minositesi-rendszerehez-felhasznaloi-dokumentacio-erte-lmezesehez.html>
- Vass V. (2007). Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle 57 (6) 3–11. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-oktatas-tartalma-mint-fejlesztési-eszköz>
- Vass V. (2010). A hatékony, önálló tanulási kompetencia fejlesztése. Tanítás–Tanulás 7 (7)
- Vámos Á (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. Magyar Pedagógia. 101.(1) URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos_MP1011.pdf

Elektronikus dokumentumok:

- A fejlesztő értékelés módszertana. URL: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/02_terv_ert/1024a_fejleszt_rtkels_mdszertana.html
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. URL: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1300326.KOR&targetdate=&printTitle=>

9 Mellékletek

1. számú melléklet

KAPCSOLATI ADATOK GYŰJTÉSÉRE, KAPCSOLATI TÁVOLSÁGOK FELTÉRKÉPEZÉSÉRE ALKALMAZHATÓ MÓDSZEREK

Kérdőíves adatgyűjtés 1.

Eszköz: Kérdőív (A kérdőívbe a neveket a megkérdezett személy, a kitöltő írja be).

Módszer: Névgenerátor technika

Feladat: Írd le a hozzád legközelebb álló kollégák nevét! A leírható kapcsolatok száma korlátozható (erre a mentorálás előrehaladtával feltehetően sor kerül).

KÉRDŐÍV (minta)

Kitöltő neve: Dátum.....
Kérlek írd le a hozzád legközelebb álló kollégák nevét!

Névlista

Kérdőíves adatgyűjtés 2.

Eszköz: Kérdőív (előre generált névlista: a kérdőívbe a neveket az adatgyűjtő írja be).

Módszer: Névgenerátor technika

Feladat: Jellemezd kapcsolataidat az alábbi, listán felsorolt kollégákkal! Rangsorold a kapcsolataidat fontossági sorrendben is! (sorszámozással) Ez a leírást követően, a kapcsolatok fontosságának felmérése céljából kérhető.

KÉRDŐÍV (minta)

Kitöltő neve: Dátum.....

Kérem, jellemezd kapcsolataidat az alábbi listán felsorolt kollégákkal!

Névlista	Kapcsolati jellemzők	

A sorok szükség szerint bővíthetők.

(Forrás: Angelusz R. - Tardos R., 2011)

Céltábla technika

Interjú, vagy kérdőíves névgenerátor technikát követően alkalmazható módszer, mely a kapcsolati távolságok felderítését szolgálja.

Eszköz: Koncentrikus köröket ábrázoló „céltábla” kép

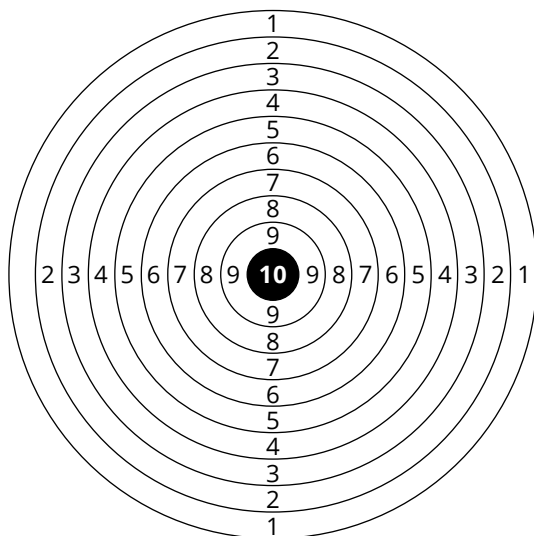
Módszer: Céltábla módszer

Feladat: Jelöld be kapcsolataidat a „céltáblán”! A középpontban te állsz.

ADATGYŰJTŐ LAP (minta)

Kitöltő neve: Dátum.....

A nevek beírásával jelöld be kapcsolataidat a „céltáblán”! A középpontban te állsz.



(Forrás: Kürtösi Zs., 2011)

2. számú melléklet

SZÜKSÉGLET ÉS IGÉNYFELMÉRÉS KÉRDŐÍV (minta)

Kitöltő neve: Dátum.....

Közös utunkon való elinduláshoz kérem a segítségedet.

Kérlek válaszolj az alábbi kérdésekre, hogy jobban rád hangolódhassak!

- Milyen érzésekkel, várakozással érkeztl? Milyenek az első benyomásaid a kollégákról, intézményről?
- Jellemezd néhány szóval első „pedagógusi” munkatapasztalataidat! (foglalkozás, gyermekek, szülők)!
- Miben különböztek ezek a szakmai gyakorlatod „élményeitől”?
- Milyen kérdések foglalkoztatnak most leginkább? Mi a legnagyobb aggodalmad?
- Mik a legfontosabb elvárásaid a mentortól?
- Milyen tevékenységekben igényled, várod most a legtöbb segítséget/támogatást?
- Hogyan szeretnéd a segítséget kapni?
- Mi a legfontosabb motivációs bázisod?
- Van olyan logopédiai kórkép, szakmai téma (módszer, eljárás) ami iránt jobban érdeklődsz? Ha igen, miért?
- Szeretsz együttműködni másokkal? Ha igen, miért?
- Könyvet olvasol inkább, vagy online tájékozódsz szakmai kérdésekben?
- A változatosságot vagy a stabilitást szereted jobban?
- Milyen módon tanulsz a legkönnyebben?
- Mi a kedvenc szabadidős tevékenységed, időtöltésed?
- Milyen idegen nyelven beszélsz?
- Mik a legközelebbi, legfontosabb céljaid?
- Milyen erősségeid segíthetik ezek elérését?

KÖSZÖNÖM A VÁLASZAIT!

Az alábbi kérdések a szükséglet és igényfelmérést célzó interjú alapjául is szolgálhatnak.

(Forrás: saját munka)

3. számú melléklet

A DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉS ÉRTÉKELŐLAPJA

A gyakornok neve:

Az értékelés időpontja:

Az értékelés megállapításai kompetenciaterületenként:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos és gyakorlati tudás (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás)

Szakszolgálati munkájához felhasználja szaktudományos ismereteit, ezekből a beavatkozás jellegének megfelelően válogat. Elméleti tudását képes a gyakorlatban a kliensek igényeinek, szükségleteinek megfelelően használni. Munkája során figyelembe veszi a kliens szükségleteit, ennek ismeretében végzi pedagógiai tervező munkáját. Gyakorlati munkájának tapasztalatai ösztönzik elméleti tudásának bővítésére.

N.é. = nem értelmezhető,
0 = nem jellemző,
1 = kevésbé jellemző,
2 = többnyire jellemző
3 = jellemző

	Az Útmutató indikátorai	Pedagógiai szakszolgálat szakterületi indikátorai logopédiai tevékenység	
1.1	Alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szaktárgyi tudással rendelkezik.	Alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és a logopédiai szakterületre vonatkozó tudással rendelkezik.	N.é. 0 1 2 3
1.2	Rendelkezik a szaktárgy tanításához szükséges tantervi és szakmódszertani tudással.	Rendelkezik a logopédiai tevékenységhez szükséges szakmódszertani tudással.	N.é. 0 1 2 3
1.3	Fogalomhasználata pontos, következetes.	Fogalomhasználata pontos, következetes.	N.é. 0 1 2 3
1.4	Kihasználja a tananyag kínálta belső és külső kapcsolódási lehetőségeket, a szaktárgyi koncentrációt.	Kihasználja a kliens egyedi jellemzői közötti (belső) és a támogató társas környezet erőforrásai közötti (külső) kapcsolódási lehetőségeket.	N.é. 0 1 2 3

	Az Útmutató indikátorai	Pedagógiai szakszolgálat szakterületi indikátorai logopédiai tevékenység	
1.5	A szaktárgy tanítása során képes építeni a tanulók más forrásokból szerzett tudására.	A terápiás tevékenység sorn képes építeni a kliens meglévő képességeire, készségeire, más forrásokból szerzett tudására.	N.é. 0 1 2 3
1.6	A rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja.	A rendelkezésére álló logopédiai terápiás/fejlesztő eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja.	N.é. 0 1 2 3
1.7	A szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő, változatos oktatási módszereket, taneszközöket alkalmaz.	Az adott logopédiai problémátípusnak, a kliens életkorának, állapotának és aa helyzetnek megfelelő, változatos módszereket, fejlesztő eszközöket alkalmaz.	N.é. 0 1 2 3
1.8	Tanítványait önálló gondolkodásra, a tanultak alkalmazására neveli.	Kliensei számára lehetővé teszi a számukra megfelelő viselkedési alternatívák kiválasztását, gyakorlását és arra ösztönzi őket, hogy valós helyzetekben is próbálják ki azokat.	N.é. 0 1 2 3
1.9	Törekszik az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek felismertetésére.	Tanácsadást nyújt a kliens számára, hogy problémáinak felismerését milyen gyakorlati és probléma-megoldási módokkal kösse össze.	N.é. 0 1 2 3
1.10	Tanítványaiban kialakítja az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját.	Nem releváns	

(Forrás: Torda Á. - Szabó Győzőné - Horváthné Moldvay I. , 2014. 37-38. o – a mentorálás idején érvényes segédanyag)

A teljes értékelőlap valamennyi kompetenciatérület indikátorlistáját tartalmazta.

4. számú melléklet

MÓDSZEREK A PEDAGÓGIAI FOGALMAK/NÉZETEK FELTÁRÁSÁRA

Metafora módszer

Kérem, hogy töltsse ki a következő táblázatot! Mindig vízszintesen haladjon! Gondolkodjon így: ha az iskola színház, akkor a tanár... Tehát: Ha az ... akkor a ...					
Iskola	Tanár	Tanuló	Nevelés	Tanulás	Tanítás
Színház					
	Előadó				
		Versenyző			
			Faragás		
				Várépítés	

(Forrás: Vámos Á., 2001)

Metaforatechnika

Kérem fejezd be a megkezdett mondatokat! (Fogalmak, érzések képi hasonlat formájában történő megfogalmazása).

A logopédus olyan, mint a/z, mert

A tanítás olyan, mint a/z, mert

A logopédiai foglalkozás olyan, mint a/z, mert

A gyerek olyan, mint a/z, mert

(Forrás: Szivák J., 2014 – átdolgozott változat)

Hasonlat / indoklás

Fejezze be az alábbi táblázatban a megkezdett mondatot: „A tanítás olyan, mint”

Ebben a hasonlatban egy (vagy több) konkrét „képet” keressen, olyan „képe(ke)t”, amely(ek) mások számára is szemléletes(ek), elképzelhető(k), akár le is rajzolható(k), és amely kép(ek)ben megtalálható és értelmezhető a „tanítás” tevékenysége.

A tanítás olyan, mint...	Azért, mert
1.	
2.	
3.	

Metamorfózis

Fogalmak, érzések hasonlítása egy megadott kontextusban.

Ha a tanulás állat lenne

Ha a tanulás szín lenne

Ha a tanulás növény lenne

Ha a tanulás jármű lenne

A hasonlatok leírását követően a miértekre is válasz kérhető.

(Forrás: Szivák J., 2014)

5. számú melléklet

FOGLALKOZÁST KÖVETŐ REFLEKTÍV INTERJÚ KÉRDÉSEK (segítő kérdéssor gyakornok számára)

1. Célok és feladatok

- A fejlesztő órának világos, pontos és reális célkitűzései vannak?
- Átgondoltam-e, hogyan fogom ellenőrizni, hogy az óra elérte-e a célját?

2. A foglalkozás anyagának kiválasztása és összerendezése

- Helyesen választottam-e ki az anyagokat a nehézség, a célok és feladatok
- összefüggése, valamint a kliensek érdeklődése és szükségletei szempontjából?
- A fejlesztő óra anyagának összerendezése logikus? Ez segítheti-e a gyermekek/kliensek megértését, ezáltal a tervezett célok elérését?
- Összekapcsoltam-e a fejlesztő órát a korábbi órákkal?
- Reális időkorlátokat állítottam fel?

3. A fejlesztő eszközök kiválasztása

- Pontosan és egyértelműen meghatároztam-e, milyen eszközöket és eljárásokat
- szeretnék használni a fejlesztő óra egyes szakaszaiban?

4. A tevékenységek fajtái és egyensúlya

- Helyesen terveztem-e meg a feladattípusok, tevékenységek összeállítását, ezek elég változatosak-e?
- Az óratervem ad-e lehetőséget a gyermekek/tanulók számára a valódi kommunikációra?

5. A nehézségek előre látása

- Átgondoltam-e, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel a foglalkozáson? Gondolkoztam-e alternatívákon, vagy azon, hogy miként fogom ezeket kezelni?

6. Egyéniség és stílus

- Odafigyeltek rám a gyerekek mialatt beszéltem?
- Fenn tudtam-e tartani a figyelmüket? Ha nem, az mikor történt?

7. Beszéd

- Értették-e a gyermekek/tanulók, illetve tudták-e követni, amit mondtam?
- Megfelelő volt a kommunikációs stílusom (életkornak megfelelő szóhasználat, gyermekközeli, de igényes kommunikáció)?
- Utasításaim világosak, egyértelműek és tisztán érthetőek voltak?
- Meggyőződtem arról, hogy a gyermekek/tanulók megértették a feladatot? Ha igen, hogyan?
- Mindig tudták a gyerekek, hogy mit kell tenniük? Ha nem, hogyan reagáltam?
- Megfelelő módszerrel segítettem a megértést? Kellett-e ismételnem, vagy újrafogalmaznom valamelyik kérdésemet, kérésemet? Ha igen, miért?
- Elég időt adtam a gyermekeknek a válaszadásra?
- Nekik volt-e a lehetőségük kérdezni? Bátorítottam-e őket erre?

8. Foglalkozás-szervezés-vezetés

- Voltak-e problémáim a csoport vezetésével? Sikerült-e fegyelmet tartanom?
- Az alkalmazott tanulásszervezési formákban eredményesen dolgoztak a gyerekek/tanulók?

9. Az óra tempója és időzítése

- Helyes és kiegyensúlyozott volt-e a tervezett időbeosztásom? Tudtam-e tartani azt, ha nem, miért nem?
- A gyermekek életkorához, a csoport igényeihez igazított volt-e az óra tempója?

10. A fejlesztő eszközök és anyagok használata

- A fejlesztő eszközök kiválasztása megfelelően történt-e, segítette-e a fejlesztést, a foglalkozás céljának elérését?
- Eszközhasználatom kellően változatos, jól kontrollált, és a mai elvárásoknak megfelelő volt-e? (IKT) A használt eszközöket a gyermekek/tanulók könnyen és megfelelően használni tudták?

11. Alkalmazkodási képesség

- Történt-e olyan váratlan esemény a foglalkozás közben, amire nem számítottam? Ha igen, mi volt ez? Mikor történt? Miért? Erre, hogyan reagáltam?
- Volt-e olyan megakadás, amire számíthattam volna? Mit kezdtem ezzel a helyzettel?
- Adekvát, rugalmas voltam-e a terveimmel az órai helyzethez alkalmazkodva?

12. A diákok bevonása

- Minden gyermeknek/tanulónak volt feladata a foglalkozáson, vagy voltak „holt idők”?
- Tapasztaltam az unalom vagy a nyugtalanság jeleit? Hogyan kezeltem? Mit tettem ellene?
- Kérdéseimet egyenletesen osztottam el a gyermekek között? Mindenkinek volt lehetősége hozzászólásra?
- Lehetővé tette-e a feladatok, tevékenységek típusa, hogy a diákok együttműködjenek, odafigyeljenek egymásra?

(Forrás: Szivák J., 2011. 102-103. o – átdolgozott változat)



KIADVÁNY PEDAGÓGUSOKNAK