

Hogy csináljuk? Mentorálás, avagy a tanítási gyakorlatban részt vevők és a pályakezdők támogatása zenei területen – szisztematikus szakirodalmi áttekintés

Ki a mentor? Mit tekintünk mentorálásnak? Miként valósulhat meg mindez a magyar zenetanárképzésben és a kezdő zenetanárok pályaszocializációjában? Ezen kérdések mentén igyekszik dolgozatunk nemzetközi és hazai szakirodalmi ismereteket bemutatni.

Bevezetés

Dolgozatunk témaválasztásának fő oka, hogy a mentorálás folyamata a korábbi években nem jelent meg kellő hangsúllyal a zenetanárképzésben, illetve, hogy a zenei területen megjelenő mentorálás mint a tanárképzés és a pályaszocializáció kiemelt folyamata kevés magyar nyelvű irodalommal rendelkezik. Tanulmányunk első része főként hazai irodalom felhasználásával ismerteti a mentor és a mentorálás jelentését, jelentőségét, jogszabályi háttérét, a gyakorlatvezető-mentortanárok képzését, valamint a tanárok pályakezdési nehézségeit, utalva a zenei területre. Második része szisztematikus szakirodomelemzés eszközével keresett nemzetközi tanulmányok áttekintését adja, amellyel gazdagítani kívánjuk a hazai zenei mentorálás irodalmát. Jó gyakorlatokat kívánunk bemutatni, mivel azok támogatják a zenetanárok munkáját (Šubr, 2022).

Kutatásunk kezdetén azt tűztük ki célul, hogy olyan gyakorlati lehetőségeket találjunk a nemzetközi szakirodalomban, amelyek a mentorok, a hallgatók, a pályakezdők és a képző-, valamint befogadó intézmények számára is hasznosak lehetnek. Ennek fényében a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Ki a mentor és mit értünk mentorálás alatt?
- A nemzetközi szakirodalom hogyan értelmezi a mentorálás fogalmát zenei területen?
- Zenei területen milyen gyakorlati mentorálási lehetőségeket ismerhetünk meg a nemzetközi szakirodalom alapján?

Elméleti háttér

Ki a mentor? Mit értünk mentorálás alatt?

A mentor-mentorált kapcsolatra már ókori szövegekben is találunk utalást, a Bibliában is megjelennek ilyen jellegű kapcsolatok (Mózes–Józsué, Illés–Elizeus, Pál–Timóteus,

Pál–Titusz), de a leghíresebb mentorak Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak a tanítója, Mentor, akinek a nevéből származik az elnevezés (Di Blasio és mtsai, 2011).

Mivel a kifejezést az élet több területén is alkalmazzák, alapvetően gyűjtőfogalomként jelenik meg segítő és támogató munkavégzésre alkalmazva (Fejes és mtsai, 2009; Godó, 2021). A mentor és a tutor hasonló tartalommal látható a szakirodalomban, ezért szinonimaként is alkalmazzák azokat, de a tutor munkájában inkább a tanítás dominál, a mentorálás során viszont a személyes kapcsolat a legfontosabb tényező (Dávid és Polonkai, 2019).

A tanárképzés mentorfogalma szerint

„megfelelő szakmai (pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani) felkészültséggel, az előírt gyakorlattal rendelkező, gyakorlati munkában kiemelkedő teljesítményt nyújtó, kiemelkedő tanári képességeket tanúsító, a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatóinak gyakorlati képzését ellátó szakember gyakorlóiskolákban, illetve más nevelési és oktatási intézményekben” (Petriné, 1997. 456.).

A mentorok Európában nagyobb eséllyel kerülnek ki nagyvárosi környezetből, teljes állásban foglalkoztatottak közül, és minimum tíz éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek (Euridyce, 2015; TALIS, 2013, idézi: Imre és Imre, 2016). A mentor hídszereplőként összeköti az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalat intézményeit, valamint közösség tagjaként lehetőséget ad a tanári pályakép egy részébe való betekintésbe (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Gee, 2000; Révész, 2018; Simon, 2019; Bíró, 2022).

Az Európai Unió meghatározása szerint a kezdő tanárok támogatása felelősségvállaláson alapszik, a mentor (tapasztalt tanár) számára fontos a mentorált fejlődése mind személyes, mind szociális, mind érzelmi és mind szakmai téren (Major, 2015; Tordai, 2015; Imre és Imre, 2016; Simon, 2019). Az Európai Unió oktatással foglalkozó területe kiemelten kezeli a mentorálást nemcsak a tanárképzésben részt vevők között, hanem a pályakezdő tanárok pályaszocializációjának részeként is. Meghatározó szerepet szánnak a mentorálás területének a korai lemorzsolódás megakadályozásában, a tanári pályára alkalmatlanok kiszűrésében, az oktatás minőségének javításában és az adott ország versenyképességének fejlesztésében (Simon, 2019). Bár az Unió foglalkozik a pályakezdők támogatásával, nem egységes ennek megvalósulása, de a lehetőségek közül a mentorálás jelenik meg leginkább az európai országokban (Imre és Imre, 2016).

Az uniós szabályozásoknak köszönhetően a magyar jogalkotás is foglalkozik a mentorálás témájával, így a gyakorlók besorolású pedagógusok számára előírja, hogy mentor segítse munkájukat. A 2003-ban bevezetett magyar életpályamodellhez kapcsolódóan az intézményeknek kötelességük volt gyakorlók támogató rendszer felállítását, amelyben pontosan leírják, hogyan valósul meg patronálásuk (Simon, 2019). Ez a gyakorlat mára eltűnt, a 401/2023 (VIII. 30.) Kormányrendelet nem említi a mentorálási terv elkészítését, így a mentorálásban nem érintettek számára nem derül ki, miként valósul meg az a gyakorlatban.

A jogszabályi környezet és a gyakorlat hazánkban sem választja szét élesen a gyakorlatvezetői és mentori munkát (Kotschy, 2012). A két kifejezést dolgozatunk során mi is szinonimaként kezeljük, mivel sok esetben egy személy végzi mindkét feladatot a zene-tanárképzésben. Ennek praktikus oka lehet, hogy a zenetanár szakos hallgató az iskolai környezettel való ismerkedés során (hospitálás) a megismert módszereket a tanítási gyakorlatok alatt ugyanannál a vezetőtanárnál, mentornál próbálja beépíteni saját gyakorlatába. Emellett a már megismert tanuló csoportokkal vagy gyermekekkel való munka is támogatja a pedagógusjelölt komfortérzetét. Különösen fontos ez a zeneoktatásban, ahol a hangszeres oktatásban egyéni tanítás zajlik, a gyermekek bizalmának elnyerése viszonylag hosszú folyamat (Pető, 2022), de hasonló jelenség lehet a csoportos tárgyakat

tanító tanárok esetében is. Az így megvalósuló tanári gyakorlatra való felkészítés átfogó ívet adhat a tanár szakos hallgatók számára az iskolai gyakorlat során.

Magyarországon a hatályos jogszabály értelmében (2023. LII. törvény 80§ [2]: e), ea)) a mentor heti egy órában a neveléssel-oktatással lekötött munkaidő terhére végzi a gyakornokok támogatását, mentorálását. Ennek, valamint a pedagógusjelölt szakmai támogatásának heti egy órát meghaladó része és a gyakornok minősítő vizsgára való felkészítése a neveléssel-oktatással le nem kötött munkaidőben valósítandó meg (401/2023. [VIII. 30.] 28§ [1]: 13–14, 23). A pedagógus előmeneteli rendszerben a Mesterpedagógus fokozat megszerzéséhez egyik vállalható feladat a gyakornokok mentorálása (401/2023. VIII. 30. 39§ [2] cb)), valamint az új pedagógus teljesítményértékelés (18/2024. [IV. 4.] önálló vállalásainak részét is képezheti.

A hazai jogalkotásban a 401/2023-as jogszabály V. fejezetének 36. cikkelye foglalkozik kiemelten a gyakornok és a mentor feladataival. Eszerint *a mentor feladata, hogy a gyakornok felkészüljön azon feladatokra, amelyek az életpálya során várnak rá. A mentort az intézmény vezetője jelöli ki. A mentor azonos munkakörben van, és lehetőség szerint azonos tantárgyat is tanít a gyakornokkal (86§ [1]–[2]). A mentor feladata továbbá, hogy a szakmai közösségbe sikeresen integrálja a gyakornokot, bevezesse az intézményi dokumentumok ismeretébe, támogassa a munkaköri feladatok megismerésében és megfelelő ellátásában, a pedagógiai folyamatok tervezésében és végrehajtásában, valamint felkészítse a minősítő vizsgára (87§ [1]–[2] a) b) c) d)). A mentor negyedévente maximum négy, minimum egy alkalommal óralátogatást végez, amelyet óramegbeszélés követ, és a gyakornok igénye szerint heti rendszerességgel konzultálnak (87§ [3]). A mentor félévenként írásos beszámolót ad mind az intézmény vezetőjének, mind a gyakornoknak utóbbi pedagógus tevékenységéhez kapcsolódó kompetenciáinak fejlődéséről, illetve a gyakornoki időszak lezárását megelőzően összefoglaló értékelést ad (ez esetben nem szükséges a félévi beszámoló). Amennyiben a gyakornoki idő vége előtt megszűnik a gyakornok jogviszonya, soron kívüli értékelést kell készítenie a mentornak (87§ [4]). Ezek a feladatok a tanárjelöltek mentorálására vonatkoznak. A jogszabály zenei területén először tanítási-tanulási környezetként jelenik meg a mentorálás, amelyben a pedagógus képes arra, hogy a pedagógiai feladatokat ennek tükrében válassza meg. Következő elemként a szülői kapcsolattartás, kommunikáció szerepe jelenik meg. A különböző szakoknál hasonló szövegekörnyezetben látható a mentorálás kifejezés, új elvárást, fogalmi meghatározást nem közöl a jogszabály.*

A mentorálás a pályaszocializáció egyik kulcseleme, személyes, bizalmi kapcsolaton alapuló kontextus, amely növeli a mentorált autonómiáját (Kennedy, 2005).

„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, idézi: Major, 2015. 54.).

A segítő attitűd, az empátia, a nyitottság az oktató-nevelő munka mellett a mentorálás folyamatában is kiemelt jelentőséggel bír, amelyeket a mentortanárok kiemelt fontosságú kompetenciákként azonosítanak (Tordai, 2015). A szakirodalom számos szerepet mutat be a mentorokkal kapcsolatban, amelyekben a modell, a képző, a kritikus barát, a szakértő és a tanácsadó is megjelenik (Tordai és Holik, 2017).

Kállai és Sági (2016) eredményei alapján a gyakornokok kifejezetten jól fogadják a mentorok „kritikus barát” szerepkörét, ugyanakkor megjelenik hiányként, hogy nem minden esetben valósul meg az együttműködés. Azokban az intézményekben, ahol a tantestületben megvalósul az együttműködés, a mentori rendszer is elfogadott.

A pályakezdők nyitottak minden segítségre, ha nem lenne mentoruk, akkor is keresnének segítséget, elsősorban a munkaközösség-vezető személyében. Bíró (2022) kismintás (N = 24) kutatásában rámutat, hogy a megkérdezett mentorok nagy része (55%) havi 4-5 órát, kisebb része (18%) 5-nél is többet foglalkozik a mentorálással. 46%-uk háromnál több mentorálttal is foglalkozik, ez jelezheti számunkra, mennyire fontos a tevékenység, és mekkora szükség van a mentortanárok képzésére. Elemzésében vizsgálta a mentorálás hatását, a lemorzsolódás csökkenése nagy átlagot mutatott, ugyanakkor nagy a véleménykülönbség a válaszokban. Kihívásként leginkább a képességbeli problémák és a tárgyi tudás alacsony szintje jelenik meg.

A mentorálás pozitív eredményének eléréséhez az együttműködés, az együttműködő attitűd elengedhetetlen. A szakirodalomban láthatjuk, hogy az együttműködés fogalma nagyon tág definíciókkal rendelkezik, kezdve a kollegiális kapcsolattartástól a szorosabb együtt dolgozás felé. Az együttműködésnek tanári karon belül és intézményen kívül is megvan a maga tere (Šubrt, 2022), ezekkel a lehetőségekkel a mentor ismertetheti meg a leendő és a pályakezdő kollégát. Az együttműködés hatékonyságérzet-növekedést eredményez (B. Tier, 2018). A tapasztaltabb tanárok között magasabb az együttműködés igénye, mint a kezdők körében, de jelentős különbség nem tapasztalható. Annak ellenére, hogy pedagóguskompetenciaként jelenik meg az együttműködés, a gyakorlatban kevésbé valósul meg. Az együttműködés növeli a reflektivitás képességét és alkalmazását, amelyre nagyobb igényük lenne a tanároknak (Šubrt, 2023).

Gyakorlatvezető mentortanárok képzése

A jó mentor nem csupán kiváló tanár, hanem egyéb készségekkel és a tanári munka során elengedhetetlen kompetenciák teljes tárházával rendelkezik, amelyeket magas szinten kamatoztat (Tordai, 2015). A gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgával foglalkozó intézmények és képzések feltérképezése során csak a közismereti tanári végzettséghez kötött továbbképzéseket vettük figyelembe, így a tanítók, az óvodapedagógusok, a szociális munkások és a speciális területek (például gyógytestnevelés) képzéseit nem vizsgáltuk. A felvi.hu és a Felsőoktatási Információs Rendszer képesítési jegyzékének szakirányútovábbképzés-jegyzékét összevetve kerestük a képző intézményeket, illetve korábbi ismeretekre támaszkodva intézményi honlapokat kerestünk fel. A képzések elnevezésének sokszínűsége, aktuális ismertetésének hiánya megnehezítette ez irányú kutatásunkat.¹

A felvi.hu-n elérhető információk szerint Magyarországon 4 féléves, 120 kredités szakvizsgát adó képzés keretén belül érhető el a gyakorlatvezető mentortanár képzés.² A kompetenciafejlesztés-alapú képzés célja, hogy a szakvizsgázott pedagógus képes legyen többek között a kezdő pedagógusok támogatására, értékelésére, a reflektivitás kialakítására, jó gyakorlatok bemutatására, szocializáció támogatására, a kompetenciák fejlesztésére, a tanulói személyiség fejlesztésére és az élethosszig tartó tanulásra való igény kifejtésére. Tordai (2015) vizsgálata során kifejezetten a mentortanárok kompetenciaértékelését vizsgálta egyfelől saját magukra, másfelől a pedagógustársadalomra vonatkoztatva. Kérdőíves kutatása során 72 fő válaszait elemezve legfontosabb kompetenciaként a tanulókkal való, tiszteleten, bizalmon és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása, legkevésbé fontosnak az IKT-eszközök használata jelent meg mind önmagukra, mind a pedagógustársadalomra vizsgálva. Tordai és Holik (2017) 86 gyakorlatvezető mentortanár bevonásával készült elemzése szintén az empátia és a segítő attitűd fontosságát támasztja alá, és több gyengéséget is felsorol, amelyek közül az adminisztráció emelkedik ki. Az együttműködés (elsősorban az iskolavezetéssel) lehetőségként jelenik meg, és a túlterheltség a legnagyobb veszélyként (Šubrt, 2022). Eredményeik

alapján a mentorszerep értelmezésével és a hétköznapi nehézségekkel többet kellene foglalkozni a képzések során.

A képzéssel megszerezhető tudáselemek között találjuk a köznevelési intézményrendszer, a pedagógusképzés, a pedagóguspálya ismeretét, a szaktudomány és szakmódszertan legfrissebb eredményeinek ismeretét, valamint az intézmény és környezetének kapcsolatrendszerét. A legfrissebb szaktudományi és szakmódszertani eredmények ismeretében és fontosságának megítélésében különbség tapasztalható: fontosabbnak ítélik a tanárok, mint amennyire megjelenik mindennapi életükben (Tordai, 2015). A mesterségbeli tudás alapvető hiányosságként jelent meg a tanárok körében (Szekszárdi, 2008, idézi: Tordai és Holik, 2017).

A magyar felsőoktatási intézmények hasonló megnevezéssel indítanak gyakorlatvezető mentortanári képzéseket (gyakorlatvezető mentortanár képzés, mentortanár képzés, mentori-vezetőtanári feladatokra való felkészítés). Az elnevezések különbözősége megnehezíti az ország összes képző intézményének felkutatását.

Kifejezetten zenei területen a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet indít zenei mentor és gyakorlatvezető tanár pedagógus szakvizsgára felkészítő képzést. A Pécsi Tudományegyetemen megjelenik a Kodály-módszer gyakorlatvezető oktató képzés is, bár a felvi.hu adatai szerint jelenleg nem indul a tanfolyam.³

Azt is láthattuk a szakirodalomból, hogy a mentortanár „tudatos önfejlesztés útján, folyamatosan fejleszti mentori képességeit” (Bíró, 2022. 43.). Ebben benne van a szakvizsgás képzésben való részvétel, különböző tréningek és továbbképzési programok, valamint kompetenciafejlesztési lehetőségek (Bíró, 2022).

Pályakezdési nehézségek

Akár mennyire is alapos a tanárképzés, lehetetlen feladat minden egyes szituációra felkészíteni a leendő tanárokat (Imre és Imre, 2016), így a pályakezdő pedagógusok több nehézséggel néznek szembe. Ezek között megjelenik a valóságok jelensége (Szivák, 1999; Imre és Imre, 2016; Kállai és Sági, 2016), amely a zenetanárokat is érintheti (Linzenbold, 2025). A kezdő pedagógus „...ellentmondást tapasztal saját attitűdjei, gondolatai és az eredményesnek vélt cselekvés között” (Szivák, 1999. 6.). A fel nem oldott ellentét az imposztor szindróma megjelenéséhez vezethet, amely a tanári sikerek elismerésében nehézséget jelent. Az imposztor-érzet a körülmények jó együttállásának vagy a képességek túlbecsülésének tulajdonítja az egyén sikereit (Ásványi és mtsai, 2022). Amint Ásványi és munkatársai (2022) összegzik: az imposztor szindróma a pályakezdők mellett a gyakorlattal rendelkezőket is érintheti nemtől függetlenül, kialakulásának okai között pedig a hátrányos helyzetből fakadó megfelelési kényszer is meghúzódik. Egyes kutatók (Feenstra és mtsai, 2020) szerint az imposztor szindróma megjelenésének egyéni tulajdonságai olyan mélyen gyökerezhetnek az egyénben, hogy azokat csak közösségi kontextusban lehet feldolgozni. Kutatásuk során arra az eredményre jutottak, hogy a munkatapasztalat növekedésével az imposztor-érzet csökken, és ahogy időődik az egyén, tovább gyengül a szindróma bénító hatása. Az imposztor-jelenség kiégéshez is vezethet, amely a pályaelhagyás egyik előzménye (Szabó és Fehérvári, 2023).

Másik nehézség, hogy a kezdő tanároknak egyedül kell(ett) megbirkózniuk a kezdeti nehézségekkel, amelyben a túlterheltség is megjelenik, ez krízishez vezet, amelyben a félelem és a kimerültség jelen van (Szivák, 1999; Kállai és Sági, 2016). A közösséghez tartozás lehetővé teszi, hogy a közösség birtokában lévő ismeretekhez, tudáshoz, tapasztalathoz és kapcsolati hálóhoz az egyén hozzáférjen (Rogoff, 1995; Wenger, 1998;

Coleman, 1998; Bourdieu, 2010; Kállai és Sági, 2016), azokat hasznosítva sikeres tanári pályát valósítson meg. A közösség támogatja az elköteleződést, és védőhálót biztosíthat a pályakezdők számára. A különböző közösségek közötti hídszereplők aktívan segítik a közösségbe való betagozódás folyamatát és a közösségi értékek megismerését (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Gee, 2000; Révész, 2018; Simon, 2019; Bíró, 2022). Ez a közösség lehetővé teszi, hogy olyan, a képzés során fel nem merülő kérdésekben is útmutatást kapjanak a kezdő tanárok, mint például az adminisztratív feladatok, vagy az oktató-nevelő munkához lazán kapcsolódó feladatok elvégzése (Kállai és Sági, 2016).

A hazai, mentorálással kapcsolatos irodalomban megtaláljuk az uniós követelmények összegzését, amely alapján a kezdő tanárok szükségleteit három területen határozzák meg (1. táblázat). Ez a három területet a személyes, a szociális és a szakmai aspektus, amelyekhez célok, követelmények és támogató rendszerek tartoznak. A mentor mindhárom támogatandó területen kiemelkedő szerephez juthat, munkája segítheti a pályakezdők szakmai identitásának mélyülését, a pályán való megmaradását, valamint tanítási készségeinek, kompetenciáinak fejlődését (Imre és Imre, 2016; Simon, 2019).

A mentorok munkájáról szóló irodalmat tanulmányozva több, nehezen átlátható helyzettel találkoztunk. Például sem a hazai, sem a nemzetközi irodalom nem tesz élesen különbséget a tanárképzés során és az első munkahelyen megvalósuló mentorálás (Simon, 2019), valamint a gyakorlatvezető és mentortanárok munkája között.

1. táblázat: A kezdőtanárok által igényelt támogatás
(European Commission, 2010, idézi: Imre és Imre, 2016. 18.; Simon, 2019. 91.)

A kezdő tanárok által igényelt támogatás			
	Személyes	Szociális	Szakmai
Célok	<ul style="list-style-type: none"> – a tanári identitás kialakítása – kompetenciák megerősítése – az önbizalom növelése – a stressz és a szorongás csökkentése – motiválás – a lemorzsolódás elkerülése 	<ul style="list-style-type: none"> – beilleszkedés az iskolába és a tanári pályára – az együttműködés előmozdítása – a kollaboratív tanulás előmozdítása – bevonás az iskolai közösségekbe 	<ul style="list-style-type: none"> – a kompetenciák továbbfejlesztése – a bevezető képzés összekötése a folyamatos szakmai fejlődéssel – a szakmaiság erősítése a kezdő tanárokból
Alapvető követelmények	<ul style="list-style-type: none"> – biztonságos, nem ítélező környezet – csökkentett munkaterhelés – csoportos tanítás, együtt-tanítás 	<ul style="list-style-type: none"> – kollaboratív munka – együtt-tanítás – csoportos tanítás – csoportmunka – projektmunka 	<ul style="list-style-type: none"> – a tudáshoz jutás új és tapasztalt tanárokkal való kommunikáció által – további tanfolyamok vagy órák – konzultációk
Lényeges támogató rendszerek	<ul style="list-style-type: none"> – mentor – tanárjelölt kolléga 	<ul style="list-style-type: none"> – mentor – tanárjelölt kollégák 	<ul style="list-style-type: none"> – mentor – társak támogatása – szakértő – önreflexió
Más szereplők	iskolavezetők	<ul style="list-style-type: none"> – iskolavezetők – szülők, közösség 	iskolavezetők

A megismert irodalom alapján kimondhatjuk, hogy a kezdeti időszakban kapott (vagy nem kapott) támogatás nagyban hozzájárul a kezdő pedagógus pálya iránti elköteleződéshez (Kállai és Sági, 2016), ez jelzi a mentorálás intézményének fontosságát.

Szisztematikus szakirodalomelemzés

Kutatásunk során a PRISMA irányelvek alapján (Moher és mtsai, 2015) olyan szakirodalmat kerestünk, amely a képzésben részt vevő hallgatók támogatására, fejlesztésére koncentrált, és valamilyen módon megjelenik benne a mentorálás is. Keresésünk részleteit az 1. ábra mutatja. Kutatásunk során 2024. 07. 31. és 2024. 08. 15. között a JStore adatbázisban, a Debreceni Egyetem könyvtári kapcsolódását követően *mentoring beginning teachers* (Hobson és mtsai, 2009) kulcsszóval futtattunk eredményes keresést. Az adatkinyerést egy személy végezte, manuális módon, automatizált eszközöket és független értékelőket nem alkalmazott.

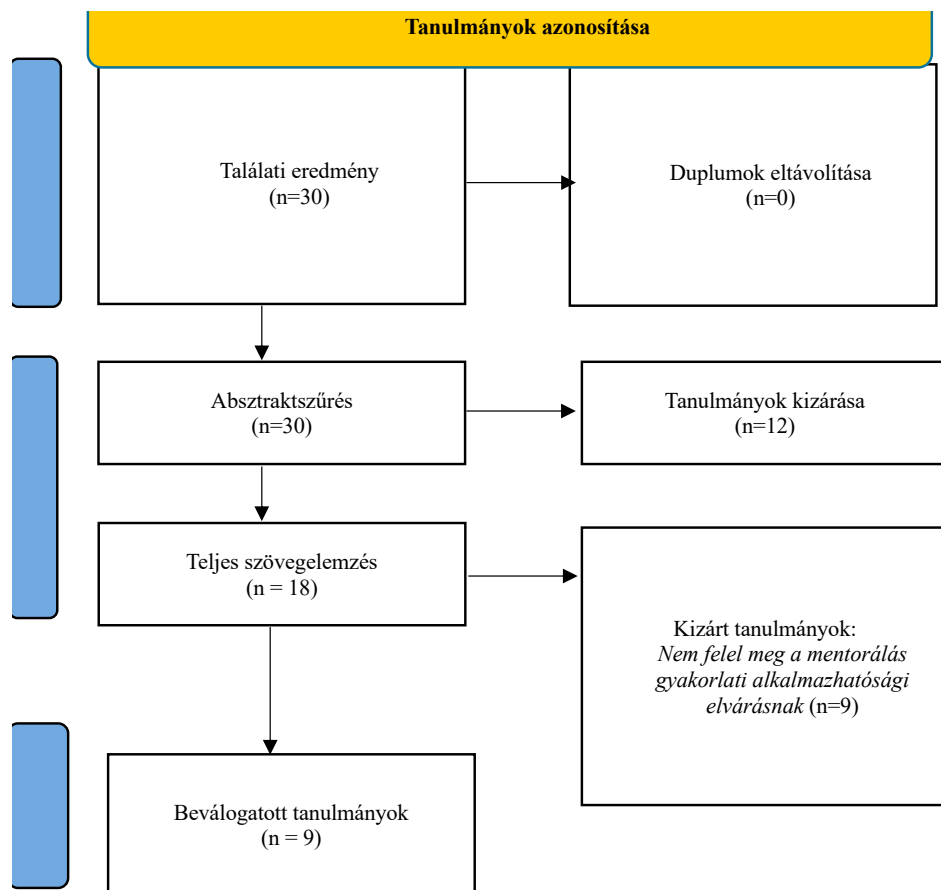
Mivel zenei vonatkozásban szerettünk volna releváns szakirodalmat találni, ezért kulcsszavunkat *mentoring beginning music teachers*-ként alkalmaztuk a megadott keresési időszakban. A tanulmányok kis mintás és kvalitatív kutatások, így a kizárási folyamatban a tudományos jelleg és gyakorlati relevanciája és a mentorálás központi szerepe volt a vezérfonal. Keresésünk során 4143 találatot kaptunk, amelyeket további szűrésnek vetettünk alá. Először folyóiratcikkekre szűkítettünk, ennek eredménye 1999 találat lett. A cikkek keletkezését 2020–2024 között határoztuk meg, így 88 találatunk maradt. Zenei tárgyra tovább szűkítettük találatainkat. Az így kapott 30 tanulmányban az angol nyelv nem eredményezett változást, az open acces hozzáférhetőség pedig alapbeállítás-ként jelent meg az adatbázisban. A keresés során kapott 30 találatot Zotero programmal tároltuk. Duplumokat nem találtunk, így mind a 30 dolgozatot továbbengedtük cím- és absztraktszűrésre. Szűrésünk során olyan elemeket kerestünk, amelyek kifejezetten zenei területen, gyakorlati tapasztalatokat átadva jelenítik meg a mentorálást, illetve leendő tanárok és a pályakezdekők támogatását.

A szakirodalom válogatása során nehézséget okozott, hogy a szakmai fejlődés több írásban megjelent ugyan, de nem feltétlenül a mentorálással összefüggésben. Annak ellenére, hogy érdekes és hasznos információkkal, kutatási eredményekkel ismerkedhettünk meg olvasásuk során, kénytelenek voltunk kizárni őket elemzésünkől.

A cím- és absztraktszűrés során 12 tanulmányt zártunk ki, amelyek között visszaemlékezéseket ($n = 2$), nem tudományos cikkeket ($n = 5$, köztük beszámoló konferenciáról), illetve témánk szempontjából nem releváns tanulmányokat ($n = 5$) találtunk. Teljes szövegelemzésre 18 dolgozat került. Fontos volt számunkra, hogy gyakorlati alkalmazhatóság jelenjen meg az olvasottakban, így olyan interjúkat, amelyekben pályakezdekőket támogató programokat és lehetőségeket ismertetnek (McDonald és mtsai, 2020; Palmore, 2021), és kifejezetten kezdő tanárokat támogató jó gyakorlatokat bemutató tanulmányt (Mason, 2022) is elfogadtunk teljes szövegelemzésre. Utóbbi eredetileg 2019-ben jelent meg, de 2022-ben újra kiadták, ezért megfelelt szűrési feltételeinknek.

A teljes szövegelemzés során a továbbiakban kizártunk néhány olyan közleményt, amelyek témánk szempontjából nem mérvadóak. Azonban eredményeik hasznosak lehetnek a tanárképzés számára, emiatt felsorolásszinten ismertetjük őket. Van írás, amely a tananyag tartalomfejlesztésére helyezi a hangsúlyt, így olyan ismereteket lehet beemelni a tanításba, amelyek az énekes vagy hangszeres tanárok számára a leghasznosabbak (Bergee és mtsai, 2020). Más a zenetanárok teljesítményértékelésének lehetőségeit ismerteti (Austin és Berg, 2020), vagy a Z generáció zeneoktatásban való megjelenését, az abban rejlő nehézségeket és lehetőségeket tárja fel (Ramsey, 2022). Julia T. Shaw (2020) az együttműködő tanári tanulási csoportok hasznosságát mutatja

be kontextusspecifikus zenetanár-továbbképzésben. A szakmai fejlődés támogatása alapvető a tanulmányban – és ez egybecseng a hazai szakirodalommal (Rapos, 2016) –, de a mentorálást mint támogatási eszközt nem hangsúlyozza, valamint elsősorban a pályán lévő tanárok támogatására helyezi a hangsúlyt városi tanítási környezetben. A felnőttoktatásban ugyan feltűnik a mentorálás (Walzer, 2020), de a dolgozat nem erre a támogatási rendszerre fókuszál, így nem dolgoztuk fel mélyebben. A narrativitás fontos eszköz a fejlődés felmérése során, és bár hasznos metodikai eszköz, a tanulmányban a mentorálás a fejlődés támogatásának nem központi témája (Westerlund, 2020). A szakmai fejlődés során az önreflexió alapvető attitűd, ennek egy érdekes formáját jeleníti meg Weimer (2021), és a podcast mint a szakmai fejlődés támogatása jelenik meg írásában. A podcast lehetőséget teremtett a kezdő pedagógus számára az önreflexióra, a fejlődés dokumentálására, illetve szakmai kapcsolatok kialakítására. A mentorálás egyáltalán nem jelent meg a tanulmányban, így nem került tartalomelemzésre. Bumgarner (2020) interjúi plasztikus képet mutatnak a kezdő tanárok problémáiról, és tanácsként megjelenik a mentori erőforrás kiaknázása, de ennél mélyebb kontextusban nem említi meg, így tartalomelemzésre nem engedték tovább.



1. ábra. PRISMA diagram – Nemzetközi szakirodalom

A szisztematikus szakirodalomelemzés eredménye

Tartalomelemzésre az alábbi tanulmányokat válogattuk be (2. táblázat). Megjelenési év szerint, azon belül ábécésorrendben soroljuk fel a tartalomelemzésre beválogatott dolgozatokat.

2. táblázat. Tartalomelemzésre beválogatott tanulmányok

Szerző(k)	Cím	Megjelenés helye	Folyóirat besorolása	Ország	Megjelenés ideje
Berg, M. H. & Conway, C. M.	Retired Teachers as Mentors in the American String Teachers Association Mentor Program	Bulletin of the Council for Research in Music Education	Q2	USA	2020
McCarthy, M., Madura, P., Rutkowsky, J. & Nichols, J.	A Historical Study of the Committee on Institutional Cooperation (CIC) Music Education Group, 1965-2015	Bulletin of the Council for Research in Music Education	Q2	USA	2020
McDonald, J., Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E.	Making the Case: The Benefit of Intensive Conducting Workshops for Early-Career Choral Conductors	The Choral Journal		USA	2020
Shaw, R. D.	Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers	Journal of Research in Music Education	Q1	USA	2020
Sims, W. L. & Cassidy, J. W.	Impostor Feeling of Music Education Graduate Students	Journal of Research in Music Education	Q1	USA	2020
Palmore, G.	Student Times	The Choral Journal		USA	2021
Sorenson, R.	„How Can I Get Better?": An Instrumental Case Study of Three Experienced Music Teachers and Their Journey to Expertise	Contributions to Music Education		USA	2021
Hagen, J. K.	Investigating the Impact of an Action Research Project on the Cooperating Teacher/Student Teacher Relationship	Contributions to Music Education		USA	2022
Mason, E.	Reflective Practice and the Choral Director	The Choral Journal		USA	2022

A tartalomelemzés során kiviláglottak olyan kulcsszavak és jó gyakorlatok (3. táblázat), amelyek segíthetik a magyar zenetanárok és zenetanár szakos hallgatók munkáját, pályaszocializációját. Ezek a gyakorlatok működnek a hazai zeneoktatásban, de hangsúlyozásuk, még tudatosabb alkalmazásuk – különösen az új teljesítményértékelési rendszernek

való megfelelés során – még eredményesebb támogató környezetet biztosíthat, és a mentorszerepre való felkészülésben is segítséget nyújthat.

3. táblázat. Jellemző kulcsszavak és jó gyakorlatok

Szerző(k)	Megjelenés ideje	Kulcsszavak	Jó gyakorlatok
Berg, M. H. & Conway, C. M.	2020	nyugdíjas tanárok, mentor/ mentorált interakció természete	konkrét repertoár, koncertszervezési feladatok és intonációt fejlesztő gyakorlatok átadása
McCarthy, M., Madura, P., Rutkowsky, J. & Nichols, J.	2020	intézmények közötti kapcsolat	kooperáció
McDonald, J. & Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E.	2020	ötletátadás, kapcsolatépítés, eszköztárbővítés, hálózat	workshop
Shaw, R. D.	2020	együttműködő attitűd, elszigetelődés, kapcsolati hálók, eltérő életrészek eltérő kapcsolati hálók, lemorzsolódás	hospitálás, workshop
Sims, W. L. & Cassidy, J. W.	2020	imposztor szindróma, kiégés, lemorzsolódás, mentális egészség	kortársmentorálás, mentorprogram
Palmore, G.	2021	hálózat, nemi, rassz- és osztálykülönbségek a mentorálás során, konkrét problémák megbeszélése	workshop
Sorenson, R.	2021	fennmaradás, lemorzsolódás, szerepváltozások, találkozási gyakoriság, növekedés és szakma megismerése, szakértővé válás	mentorprogramok
Hagen, J. K.	2022	együttműködő attitűd	tanóra vezetésének átengedése
Mason, E.	2022	reflektivitás, bizalmi légkör kialakítása a kóruspróbákon, tervezés fontossága, diákok reflexiójának megismerése, mentális egészség	konkrét jó gyakorlat megismertetése együttesek/kórusok számára

Tartalomelemzésre beválogatott tanulmányaink számos lehetőséget mutatnak be a pályakezdekők támogatására, amelyekben a mentorálás is megjelenik. Ryan D. Shaw (2020) rámutat, hogy az együttműködés nem gyakori forma a zenetanárok között. A zenetanárok elszigetelődése több okra is visszavezethető. Ezek között találhatjuk például az új elvárásoknak való megfelelést, vagy akár a nemi diszkriminációt. Ugyanakkor tanulmányában kiemeli a kapcsolati hálózatok szerepét, amely a mentorálás szempontjából is értelmezhető, hiszen a megfelelő kapcsolatok kialakítása során találhatunk olyan személyeket, akikre érdemes odafigyelni, tanácsaikat, tapasztalataikat beilleszteni saját tanítási gyakorlatunkba. A kapcsolati háló a társadalmi tőkéhez való hozzáférést is elősegíti. A mentorálás ellenben nem

kizárólag személyes kapcsolatban jelenhet meg, hanem megfigyelés során is, amelynek bevált gyakorlata a hospitálás:

„...nincs szükségem kapcsolatra, csak arra, hogy figyeljem, hogyan tanítasz... Amire szükségem van, hogy jobb legyek, hogy figyeljem a jobb tanárokat” (Shaw, R. D., 2020. 343.)

A feltárt irodalmak elméleti kereteiben kitűnik a mentorálás fontossága, különösen a pályakezdők esetében, hiszen a mentorok segíthetnek a tanári pályán maradásban (Sorenson, 2021). Sorenson (2021) írása kitér arra is, hogy a tanári munkához kapcsolódó, de nem az oktatási folyamathoz tartozó feladatokból fakadó terhelés a felkészültség hiányában lemorzsolódáshoz vezethet. A lemorzsolódás csökkentése érdekében a mentorprogramok létrehozásával támogatják az ilyen jellegű feladatok eredményes ellátását. Sorenson (2021) kapcsolódik az életpályamodellekben (Sikes és mtsai, 1985) leírt új szerepvállalásokhoz, így a kezdeti nehézségeken túllendülő tanárok életében az új kihívások, vezetői szerepek is megjelennek, amelyek a kapcsolati háló változását is magával hozzák (Shaw, R. D., 2020), ami akár mentori szerepvállalást is jelenthet, már a Z generáció életében is.

A megismert interjúk egy része saját példán keresztül mutatja be a mentorálás pozitív hatását és az együttműködés fontosságát (McCarthy és mtsai, 2020; McDonald, 2020; Palmore, 2021; Hagen, 2022; Mason, 2022), amely hálózatban nyújt támogatást akár nem szokványos zenész szakmák – például karmesternők – esetében is (Palmore, 2021). A tanulmányok nagy része pilot jellegű, kis mintán megvalósuló kutatás, amelyben az interjú (Shaw, R. D., 2020; Sorenson, 2021) és a kevert módszer (Berg és Conway, 2020) a leggyakoribb. Kifejezetten kvantitatív kutatásra egy példát találtunk, amelyben viszont csak érintőlegesen jelenik meg a mentorálás, a tanulmány fókuszja az imposztor-jelenségen van (Sims és Cassidy, 2020). A kvantitatív tanulmányok hiánya jelezheti a mentorálás személyes és intim voltát, illetve azt a széles spektrumú munkát, amelyet a gyakorlatvezető mentortanárok végeznek.

A kapcsolati hálókbán megjelenhetnek a nyugdíjas tanárok is. Tapasztalataik, tanítási repertoárjuk szintén támogathatja a kezdő tanárok fejlődését, bár bevonásuk tartogathat némi nehézséget, például a digitális kompetenciák hiányában, vagy a praxisuk óta eltelt időben született gyermek-generációk ismeretében (Berg és Conway, 2020). A nyugdíjas generáció a mentorálás feladatában nehézségbe ütközhet, mivel új generáció jelent meg a tanári karban is.

A feltárt irodalmak elméleti kereteiben kitűnik a mentorálás fontossága, különösen a pályakezdők esetében, hiszen a mentorok segíthetnek a tanári pályán maradásban. Sorenson (2021) írása kitér arra is, hogy a tanári munkához kapcsolódó, de nem az oktatási folyamathoz tartozó feladatokból fakadó terhelés a felkészültség hiányában lemorzsolódáshoz vezethet.

A lemorzsolódás csökkentése érdekében a mentorprogramok létrehozásával támogatták az ilyen jellegű feladatok eredményes ellátását. Sorenson (2021) kapcsolódik az életpályamodellekben leírt új szerepvállalásokhoz, így a kezdeti nehézségeken túllendülő tanárok életében az új kihívások, vezetői szerepek is megjelennek, amelyek a kapcsolati háló változását is magával hozzák, ami akár mentori szerepvállalást is jelenthet, már a Z generáció életében is.

A kapcsolati hálózat fejlesztését támogatják a különböző workshopok is, amelyek során jó gyakorlatokat, új ismereteket, a munkához szorosan kapcsolódó kollégákat – akár hasonló problémákkal, nehézségekkel küzdve – ismerhetünk meg, amelyek mind segítik – nemcsak – a pályakezdekők elköteleződését, különböző nehézségeken való átlendülését (Shaw, 2020; McDonald és mtsai, 2020; Mason, 2022). Ezen workshopok alatt mentorokra is találhatunk, amely – kifejezetten a karmesternők kontextusát vizsgálva – hálózatban biztosíthat támogató környezetet (Palmer, 2021).

Az intézmények közötti együttműködés további lehetőséget ad a támogatáshoz, a mentorálás működtetéséhez (McCarthy és mtsai, 2020), tehát a kooperáció nemcsak tantesületen belül, vagy adott hangszeret oktató tanárok körében, hanem intézmények között is megjelenik, erős kohéziót teremtve, és a megfelelő kapcsolati hálót kialakítva (Shaw, R. D., 2020). Erre a zeneoktatásban kifejezetten nagy szükség van: egyrészt támogatja a közép- és felsőoktatási intézmények rekrutációját, másrészt a zenetanárok szakmai fejlődését is elősegíti.

A kooperativitás nemcsak a mentorálás eszköze: a kialakult együttműködő attitűd lehetővé teszi az egyén számára, hogy mentorként végezze munkáját. A kollaboratív hozzáállással rendelkező tanárok mentorként személyes feladatnak érzik a vezetést, útmutatást a személyes kapcsolat kialakítása mellett. A tanárjelöltekkel való bizalom kialakítása nagyon fontos az együttműködő tanárok számára, ennek egyik megjelenési formája a tantermi vezetés átengedése. Ezzel támogatják az együttműködő viszonyulás kialakulását a tanárjelöltekben (Hagen, 2022).

A mentorálás során a mentor és mentorált közvetlen találkozási gyakorisága eltérő lehet. Elemzésünk során végletekkel is találkoztunk. Láttunk napi kapcsolatot, és ennek nagyon személyes oldalát is – „amikor nem hívtam őket, elkezdtek hívni, mert aggódtak” –, illetve a kezdeti nehézségek leküzdésében való jelentős támogatást (Sorenson, 2021. 233.).

A különböző életpályamodellekben a bevezető szakaszt nem feltétlenül választják szét oktatási és munkában eltöltött periódusra. Ez megjelenik Sorenson (2021) tanulmányában is, amelyben a tanulási időt az interjúalanyok a növekedés és a szakma megértésének időszakaként írták le. A mentorokra való támaszkodás a szakértőkre jellemző attitűdöt hozhatja, azaz a problémát nem a feladás okaként, hanem a fejlődés eszközeként akceptálják.

A mentorálás megjelenik a pályakezdeés elején, de a szakértővé válás során új szerepként is testet ölthet.

„Nagyon élvezem a gyakornokok létét [...] Szeretem megadni nekik a lehetőséget, hogy olyan osztályteremben legyenek, ahol nem küzdenek az osztálytermi vezetési dolgokkal [...] így a gyakornokaim tulajdonképpen arra koncentrálhatnak, hogyan tanítsanak dolgokat” (Sorenson, 2021. 238.)

A megszerzett tudás átadása szintén a szakértői magatartás inkarnálódása, amely a korai mentorálásnak, a nehézségek, elakadások növekedési eszközként való értelmezésének következménye (Sorenson, 2021).

A mentorálás – akár oktatói, akár kortárs – enyhítheti az imposztorizmust, ezzel a mentor betölti támogató szerepét, segíti a lemorzsolódás megakadályozását, és elősegítheti a szakmai fejlődés lehetőségét (Sims és Cassidy, 2020).

A tartalomelemzés során láthattuk, hogy a mentorálás szoros személyes kapcsolat mellett (Sorenson, 2021) csupán hospitálás szintjén is megvalósulhat (Shaw, R. D., 2020). Ennek lehetőségét a hálózatos együttműködés kialakulásában láthatjuk (Shaw, R. D., 2020; McDonald és mtsai, 2020; Palmer, 2021; Mason, 2022). Eszközként a workshopok és különböző szakmai együttműködések – például intézmények vagy adott hangszerrel oktatók között (McCarthy és mtsai, 2020) – jelenhetnek meg. Az együttműködési

hajlandóság kialakítása pedig növeli a mentorrá válás lehetőségét is (Sorenson, 2021), emellett az imposztor-jelenség nehézségein való átlendülést (Sims és Cassidy, 2020), amely a kiégés megjelenését, és ezzel együtt a pályaelhagyást előzheti meg.

A megismert dolgozatok mindegyike hasznos ismeretekkel bővíti a szakirodalmat, viszont – a kis mintás kutatások és az interjúk formák miatt – általános jellemzőket nem lehet megfogalmazni. Ehhez nagyobb volumenű kutatásra lenne szükség. Érdekes jelenségnek tartjuk, hogy az elemzett tanulmányok az Amerikai Egyesült Államokban jelentek meg, amely a miénktől eltérő zeneoktatási rendszerrel működik. Ennek következtében a megismert jó gyakorlatok hazai alkalmazása eltérhet az olvasottaktól.

Összegzés

Kutatásunk során kevés olyan szakirodalmat találtunk, amely a mentorálás zenei területen való megjelenésével foglalkozik. Jelen tanulmányunk elméleti ismeretekkel gazdagíthatja a zenetanárok mentorálásának magyar nyelvű irodalmát. Írásunk bemutatja a mentorálás fontosságát, annak a tanárjelöltek és pályakezdő pedagógusok lemorzsolódásának csökkentésében betöltött szerepét (Simon, 2019; Sorenson, 2021). A szisztematikus szakirodalom-elemzés során megismert tanulmányok széles repertoárt kínálnak a mentorálás különböző formáinak megvalósításához, illetve hangsúlyozzák az együttműködő attitűd kialakítását.

Kutatási kérdéseink mentén összegezve dolgozatunkat azt láthattuk, hogy az oktatás mentorálási folyamatában a mentor felelősséget vállaló tapasztalt tanár, aki – legyen szó tanárjelölről vagy pályakezdőről – támogatja a szociális, szakmai és személyes fejlődést (Imre és Imre, 2016; Simon, 2019), lehetővé teszi a praxis során felmerülő problémák többségével való találkozást (Petriné, 1997; Tordai és Holik, 2017; Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019). A mentorálás folyamatának célja a szakmai közösségbe való betagozódás, a pedagógiai feladatokkal való megismerkedés és a lemorzsolódás, pályaelhagyás kockázatának csökkentése (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019; Sims és Cassidy, 2020; Sorenson, 2021; Šubrt, 2022). A magyarországi szabályozás rögzíti a gyakorlatvezető és mentortanárok feladatait mind a felsőoktatás, mind a pályakezdés területén. A szakirodalom mentor-megfogalmazása, a mentorokkal szembeni követelmények leírása és a jogszabály feladatlírásai között koherenciát tapasztaltunk (Imre és Imre, 2016; Tordai és Holik, 2017; Simon, 2019). A gyakorlatvezető mentortanár képzések – mind általános, mind zenei területen – igyekeznek olyan képességek, készségek és kompetenciák birtokába hozni a képzésben részt vevőket, amelyekkel magabiztosan láthatják el a jogszabályban meghatározott feladataikat.

Szisztematikus szakirodalom-elemzésünk során széles repertoárt ismerhettünk meg a mentorálás lehetőségeit tekintve. Kiemelendő közös pont lehet a tanulmányok között – egy-két kivételt leszámítva – az együttműködés, az együttműködői attitűd, amely kevésbé jellemző a tanárookra, zenetanárookra (Šubrt, 2023), nem csak Magyarországon (Shaw, R. D., 2020). Ennek az attitűdnek a kialakítása hozzájárul a mentorálás sikeréhez, a kapcsolati hálók kialakításához, ezzel összefüggésben a támogató környezet jelenlétéhez, amely támogatja az egyén személyes, szociális és szakmai fejlődését egyaránt (Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019). Több jó gyakorlatot is megismerhettünk – mint például a workshop –, ezek széleskörű alkalmazása szintén elősegíti a kapcsolati hálók kialakulását, erősödését, ezáltal a „jelentős másik”, illetve a „kritikus barát” személyének megtalálását (Kállai és Sági, 2016; Tordai és Holi, 2017).

A hazai zeneoktatás területén az együttműködés kialakítása különböző szakmai napokon, kurzusokon, workshopokon, illetve a tantestületen belüli segítségnyújtásban jól megvalósulhat. A pedagógusok túlterheltsége azonban megnehezíti, hogy esetleg az

ország más régiójában látogasson meg szakmai programokat a tanár. Ennek megoldására részben lehetőséget biztosít hazánkban a ZeneTanTár online platform,⁴ ahol órafilmekeket láthatunk, így elismert tanárok jó gyakorlataiba tekinthetünk bele, akiket akár workshopok megtartására is fel lehet kérni. A kapcsolati hálók a zenetanárok között elsősorban a diákok továbbtanulása során működnek kiemelkedően. A nemzetközi szakirodalomban látható jó gyakorlatokat hazánkban is meg lehet valósítani, amennyiben az intézmények anyagi lehetőségei engedik.

A feltárt szakirodalom megerősítette a hazai zeneoktatási gyakorlatokat, azonban ezek elszigetelten valósulnak meg. A hálózatosság kialakítása – az intézmények közötti együttműködés – még erősebb koherenciát teremthet (Šubr, 2023) a zenetanárok között, hogy tanítási munkánk még eredményesebbé váljon. A megismert dolgozatok rávilágítottak ezen területek hangsúlyosabbá tételére.

A zenetanárképzésben a mentorálás, a gyakorlatvezető mentortanárok munkája – tapasztalatunk szerint – nem ellenőrzött, így megvalósulása nagyban függ a vezetőtanárok elhivatottságától és a hallgatók tudásszomjától. Egy ellenőrző rendszer bevezetése pozitívan hathatna az oktatók és hallgatók kapcsolatára, a mentorálás pozitív hatásának megjelenésére, az imposztor szindróma és a lemorzsolódás csökkentésére. Emellett az együttműködő attitűd kialakulása és a segítségkérés lehetősége a későbbiekben a pályaszocializációban, a szakmai közösségbe való betagozódásban vagy a különböző kapcsolattartásokban támogathatja a pályakezdő zenetanárokat.

Limitáció

A mentorálás témája nagyon tág területen értelmezhető az oktatás világában is. A dolgozat csak a köznevelés, azon belül is elsősorban a zeneoktatás területére fókuszált. Nem esett szó a jó mentor tulajdonságairól, ez további szakirodalom-feldolgozást igényel annak ellenére, hogy a megismert tanulmányok egy része összegzően érinti a témát, de alapos megismerésre nem ad lehetőséget. Nem érintettük továbbá a mentorálás gyakorlati megvalósulását a hazai zeneoktatásban, ez szintén újabb kutatási területet mutathat meg számunkra. Emellett a képzőintézmények feltérképezése, ezáltal a képzések tartalmának összevetése szintén nem része dolgozatunknak, egy újabb kutatás lehetőségét rejti.

Pető Áron András

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Váradí Judit

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Irodalom

401/2023 (VIII. 30). Kormányrendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 07. 30.

18/2024. (IV. 4.) BM rendelet a pedagógus teljesítményértékelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2024-18-20-0A> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 22.

Austin, J. R. & Berg, M. H. (2020). A Within-Program Analysis of edTPA Score Reliability, Validity,

and Utility. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 226, 46–65. DOI: [10.5406/bulcoursmusedu.226.0046](https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.226.0046)

Ásványi, Zs., Barakonyi, E. & Riedelmayer, B. (2022). Az imposztor szindróma munkaerő-piaci relevanciája. *Marketing & Menedzsment. The Hungarian Journal of Marketing and Management*, 2, 59–71. DOI: [10.15170/MM.2022.56.02.06](https://doi.org/10.15170/MM.2022.56.02.06)

- Berg, M. H. & Conway, C. M. (2020). Retired Teachers as Mentors in the American String Teachers Association Mentor Program. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 59–78. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.223.0059](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.223.0059)
- Bergee, M. J., Tast, R. L., & Wheeler, B. (2020). A Q Analysis of Judgments of Centrality in Music Education Courses of Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 225, 7–21. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.225.0007](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.225.0007)
- Bíró, Gy. (2022). A mentorálás néhány folyamatjellemzője a pedagógus-képzés gyakorlatában. *Deliberationes*, 15(2), 29–48. <https://deliberationes.gfe.hu/index.php/deliberationes/article/view/120/144> DOI: [10.54230/Delib.2022.2.29](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29)
- Bourdieu, P. (2010). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó. 156–178.
- Bumgarner, A. (2020). Inside the Choral Classroom: Advice for the First-Year Teacher (Part 1). *The Choral Journal*, 61(1), 10–17.
- B. Tier, N. (2018). Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században. Interjú Révai Nórával. In: B. Tier, N. & Szegedi, E. (szerk.), *Alma a fán 5*. Tempus Közalapítvány. 24–33.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel, Gy. & Szántó, Z. (szerk.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula.
- Dávid, M. & Polonkai, M. (2019). A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük. In Szabó, Zs. (szerk.), *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 635–645. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Di Blasio, B., Paku, Á. & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 183–193. https://olyoiartok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_11-12_18.pdf Utolsó megtekintés: 2024. 07. 30.
- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers. European Commission staff working document. European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Feenstra, S., Begeny, C. T., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I. & Jordan, J. (2020). Contextualizing the impostor “syndrome”. *Frontiers in psychology*, 11, 575024. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.575024](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575024)
- Fejes, J., Kasik, L. & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40–54.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99–125. DOI: [10.3102/0091732X025001099](https://doi.org/10.3102/0091732X025001099)
- Godó, K. (2021). A „Tanitsunk Magyarországrét mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 21–41. DOI: [10.18458/KB.2021.2.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21)
- Hagen, J. K. (2022). Investigating the Impact of an Action Research Project on the Cooperating Teacher/ Student Teacher Relationship. *Contributions to Music Education*, 47, 151–174.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teaching Education*, 25(1), 207–216. DOI: [10.1016/j.tate.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001)
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013): Judge mentoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2(2):89–108.
- Imre, A. & Imre, N. (2016). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben. In Kállai, G. (szerk.), *Középkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 9–21. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Kállai, G. & Sági, M. (2016). „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz” – pályakezdő pedagógusok a gyakoronoki rendszerről. In Kállai, G. (szerk.), *Középkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 79–108. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235–250. DOI: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kostchy, B. (2012). Mentor a pedagógusképzésben. *Módszertani közlemények*, 52(2), 20–27. http://acta.bibl.u-szeged.hu/39707/1/modszertani_052_002.pdf
- Linzenbold, G. (2025). A mentortanárok szerepe a magyar klasszikus szaxofon oktatásban. *Szakközlözet*. Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Mason, E. (2022). Reflective Practice and the Choral Director. *The Choral Journal*, 63(1), 49–56.
- Major, É. (2015). A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlat során – egy kérdőíves kutatás tanulságai. In Major, É. & Veszelszki, Á. (szerk.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5817/11-TAMOP_BTK_BMK_11-Tan%C3%A1r-r%C3%A1-v%C3%A1l%C3%A1s-tan%C3%A1r-s%C3%A1g.pdf Utolsó letöltés: 2024. 08. 21.

- McCarthy, M., Madura, P., Rutkowski, J. & Nichols, J. (2020). A Historical Study of the Committee on Institutional Cooperation (CIC) Music Education Group, 1965–2015. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 224, 28–45. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.224.0028](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.224.0028)
- McDonald, J., Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E. (2020). Making the Case: The Benefit of Intensive Conducting Workshops for Early-Career Choral Conductors. *The Choral Journal*, 61(2), 30–40.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. & Stewart, L. A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. DOI: [10.1186/2046-4053-4-1](https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1)
- Palmore, G. (2021). Student Times. Representation, Mentorship, and Empowerment: Insights of Contemporary Female Choral Conductors. *The Choral Journal*, 62(3), 67–74.
- Petriné Feyér, J. (1997). Mentor. In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.), *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó.
- Pető, Á. A. (2022). Zenetanárokkal szembeni elvárások az alap- és középfokú gordonkaoktatásban. *Parlando*, 4. https://www.parlando.hu/2022/2022-4/Peto_Aron_Andras.pdf Utolsó letöltés: 2024. 11. 01.
- Ramsey, N. K. (2022). Generation Z Leaders' Perspectives of Professional Organizations in Music Education. *Contributions to Music Education*, 47, 211–228.
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életútban. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. 79–102.
- Révész, J. (2018). *A tanítás mint értelmiségi hivatás*. Közép- és Kelet-Európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Wertsch, J. V., del Río, P. & Alvarez, A. (szerk.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press. 139–164. DOI: [10.1017/CBO9781139174299.008](https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008)
- Shaw, J. T. (2020). Urban Music Educators' Perceived Professional Growth in a Context-Specific Professional Development Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(4), 440–464. DOI: [10.1177/0022429419889295](https://doi.org/10.1177/0022429419889295)
- Shaw, R. D. (2020). Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 328–350. DOI: [10.1177/0022429420920634](https://doi.org/10.1177/0022429420920634)
- Sikes, P. J., Measro, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. The Falmer Press. <https://archive.org/details/teachercareerscr0000sike/page/n5/mode/2up> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 20.
- Sims, W. L. & Cassidy, J. W. (2020). Impostor Feelings of Music Education Graduate Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 249–263. DOI: [10.1177/0022429420946899](https://doi.org/10.1177/0022429420946899)
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*. L'Harmattan.
- Sorenson, R. (2021). "How Can I Get Better?": An Instrumental Case Study of Three Experienced Music Teachers and Their Journey to Expertise. *Contributions to Music Education*, 46, 225–244.
- Šubrt, P. (2022). A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében In K. Nagy, E. & Zagyváné Szűcs, I. (szerk.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.46403/Reflexiok.2022.53](https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.53)
- Šubrt, P. (2023). A pedagógusok véleménye a szakmai együttműködésről a pedagóguskompetenciák tükrében. *Doktori (PhD) értekezés*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.15773/EKKE.2023.004](https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.004)
- Szabó, É. & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), 3–20. DOI: [10.14232/iskkult.2023.5.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.5.3)
- Szekszárdi J. (2008): Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analizise”). *Iskolakultúra*, 9-10:17-128.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036>
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(4), 5–21. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6549>
- Tordai, Z. & Holik, I. (2017). A mentortanári munka SWOT analízise. In: Tóth, P., Hanczvikkel, A. & Duchon, J. (szerk.), *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. 249–262.
- Walzer, D. A. (2020). Music Technology Educators' Use of Andragogical Principles for Adult Students Using Technology for Learning. *College Music Symposium*, 60(1), 1–21.
- Weimer, K. R. (2021). An Intrinsic Case Study of One Music Educator's Professional Development Through Podcasting. *Contributions to Music Education*, 46, 245–263.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511803932](https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932)

Westerlund, H. M. (2020). Stories and Narratives as Agencies of Change in Music Education: Narrative

Mania or a Resource for Developing Transformative Music Education Professionalism? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 7–25. DOI: [10.5406/bulcoursmusedu.223.0007](https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.223.0007)

Jegyzetek

- ¹ <https://firgraf.oh.gov.hu/kepesitesi-jegyzetek/szakiranyus-szakjegyzek/html?page=1&pageCount=50&orderBy=1&hataly=2024-07-30&direction=ASC&kepzesnevMagyar=Kod%C3%A1ly> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.; <https://firgraf.oh.gov.hu/kepesitesi-jegyzetek/szakiranyus-szakjegyzek/html/page/27/pageCount/50/orderBy/1/direction/ASC/hataly/2024-07-30> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ² https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szak/3801/szakleiras Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ³ <https://art.pte.hu/hu/zenei-mentor-es-gyakorlatvezeto-tanar-szakiranyu-tovabbkepzes> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ⁴ Órafilmek. <https://zenentantar.mzmsz.hu/orafilmek/> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 01.

Absztrakt

A pályakezdés nehézségeinek leküzdésében segítséget nyújtó mentorálás zenei területen – különösen Magyarországon – kevésbé kutatott terület. Dolgozatunk hazai szakirodalmi ismereteket és a mentorok munkáját hivatott bemutatni. Jelen kutatásunk elsődleges célja, hogy megismerjük a külföldi szakirodalmat, amelynek feltáráshoz szisztematikus szakirodalom-elemzést végeztünk. Keresésünk a JStore adatbázisban a PRISMA irányelvek alapján 30 tanulmányt eredményezett, amelyből két szűrés után kilenc írás tartalomelemzése képezi dolgozatunk kutatási részét. A szűrés során a gyakorlati alkalmazhatóságra helyeztük a hangsúlyt, így olyan tanulmányokat elemeztünk, amelyek jó gyakorlatokat tartalmaznak. A megismert tanulmányok a mentorálás folyamatában hangsúlyozzák az együttműködést és az együttműködő attitűd kialakítását, amely több területen valósulhat meg. Ezeket jó gyakorlatokként adaptálhatjuk a hazai zeneoktatás gyakorlatába. A dolgozatokban a mentorálás kiemelt szerepet kap a pályaelhagyás mérséklésében, az imposztor-jelenség enyhítésében és az egész életen át tartó tanulás, valamint az együttműködő attitűd kialakításában. A megismert tanulmányok eredményei támogatják a képzőintézmények – ezen belül a gyakorlatvezető-mentortanárok – munkáját, valamint a tanárjelöltek és a kezdőtanárok egyaránt jó gyakorlatokat, segítséget találhatnak saját szakmai és személyes fejlődésük érdekében.

Kulcsszavak: mentorálás; jó gyakorlatok; pályakezdő és posztiniciális pedagógusok