

# A mentorálás transzformatív ereje a hittanárok és a lelkészek pályafejlődésének támogatásában

*Elméleti keretek, gyakorlati kihívások és az egyházi kontextus*

■ NAGY KRISZTINA

Evangélikus Hittudományi Egyetem Diakóniai Képzési Központ  
adjunktus

E-mail: honthegyi.nagy.krisztina@lutheran.hu



■ PÁNGYÁNSZKY ÁGNES

Evangélikus Hittudományi Egyetem

lelkész, rektorhelyettes, tanszékvezető egyetemi docens

E-mail: agnes.pangyanszky@lutheran.hu



■ SERES-BUSI ETELKA

Evangélikus Hittudományi Egyetem

docens

E-mail: busi.etelka@gmail.com



DOI: 10.61894/LP.2025.100.8-9.4

► A mentorálás kulcsfontosságú szerepet játszik a hittanárok és lelkészek pályafejlődésének támogatásában, különösen a változó oktatási és egyházi környezetben. Jelen tanulmány elméleti keretet kíván nyújtani a mentorálás transzformatív erejének megértéséhez, miközben feltárja a gyakorlati kihívásokat ebben a specifikus közegben. A cikk áttekinti a mentorálás történeti aspektusait, kortárs értelmezéseit, kiemelve annak szerepét a karrierfejlesztésben, a szakmai identitás formálásában és a pszichoszociális támogatásban, mindezt a konstruktivista és szituatív tanuláselméletek mentén értelmezve. A tanulmány hangsúlyozza a mentorálást befolyásoló többszintű szervezeti kontextus (intézményi mikrokörnyezet, egyházi és felsőoktatási struktúrák, alapértékek, rejtett tantervi hatások) jelentőségét. Részletesen tárgyalja a mentorálás sajátosságait a pedagógusképzésben (indukció, a mentorpedagógus szerepei és motivációi) és a lelkészképzésben (teológiai dimenziók, a „mentorgyülekezet” mint tanulóközösség, Ma-son stratégiai területei). A kifejtés érinti a mentor–mentorált kapcsolatok dinamikáját, a diszfunkciók lehetőségét, a mentorált proaktivitásának fontosságát. A tanulmány következtetése szerint a hatékony és etikus mentorálás tudatos tervezést, folyamatos önreflexiót, a mentorok alapos felkészítését és a specifikus egyházi kontextus körültekintő figyelembevételét igényli.

*Kulcsszavak:* mentorálás / hittanári/lelkészi pályafejlődés / egyházi kontextus / szakmai identitás / mentor–mentorált kapcsolat

## A mentorálás szerepe a változó oktatási és egyházi környezetben. A téma aktualitása

A felsőoktatásban és a munkaerőpiacon végbemenő változások, valamint a hallgatói populáció sokszínűsége egyre inkább előtérbe helyezik a személyre szabott tanulás és a kompetenciaalapú képzés iránti igényt. A mentorálás mint oktatási gyakorlat ezen igények kielégítésére kínál hatékony megoldást, mivel olyan tanuláselméletekre (facilitatív, transzformatív, konstruktív) épül, amelyek ciklikus, diákközpontú megközelítéseket és reflektív tanulási tapasztalatokat helyeznek előtérbe egy biztonság-

gos, támogató légkörben. Jelentős erőforrás-igényessége ellenére a mentorálás kulcsfontosságú szerepet játszik a hallgatók pályakonstrukciójában, pályaképének alakulásában, ezért folyamatos vizsgálata, fejlesztése és kutatása elengedhetetlen.

A lelkési szolgálatba indulás mentori kísérésének igénye a Magyarországi Evangélikus Egyház változó kontextusában egyre erősebbé válik.<sup>1</sup> A mentorálás pedagógiai megközelítése megerősíti ezt a szakmai igényt, amellyel a 21. század első negyedében az egyházban megvalósuló lelkészképzés és a lelkészek szakmai fejlődése és hivatásgondozása is gazdagodott. A hittanárok életpályamodelljében szintén fontos szerepet játszik a mentorálás, és az Evangélikus Hittudományi Egyetemen kínált mentorpedagógus- és mentorlelkészképzés ezekre a gyakorlati igényekre és a hivatásgondozás új kihívásaira reagál, és igyekszik támogatni mind a pályakezdő, mind a már szolgálatban álló lelkészek és hittanárok szakmai és személyes kiteljesedését, valamint az egyház megújuló szolgálatát.

## A támogató kapcsolat „evolúciója”

### *A mentorálás történeti aspektusai*

Az a sajátos kapcsolat, amelyre a mentorálás kifejezést használjuk, ősi, talán azt is mondhatjuk, hogy a tanulás támogatásának egyik legrégebb formája, melynek neve Mentórra, Odüsszeusz fiának, Thélemakhosznak a mentorára utal. Hasonló kapcsolatokra találhatunk utalásokat a különböző vallások köréből származó írásokban, így például a Bibliában és a rabbinikus hagyományban is. A középkori inaskodás gyakorlatában és más olyan területeken szintén központi szerepet játszott, ahol a tudás elsajátítása és továbbadása személyes kapcsolat keretében valósult meg. Ez a modell az iskolák létrejöttét követően is fennmaradt, de különleges jelentőségre a 20. század utolsó harmadától kezdve tett szert.

A mentorálás, amely egyaránt tekinthető tevékenységnek, módszernek és eszköznek, egyszerre szolgálja a mentoráltak, a vezetők és a szervezet fejlődését, érdekeit. A módszer szükségességére, sikerére és jelentőségére utal, hogy gyakorlata kifejezetten gyorsan terjedt el az egész világon a legkülönbözőbb szakmai területeken és szervezeti keretek között az utóbbi negyven-ötven évben, és ma már számos nemzeti és nemzetközi szervezet (lásd például az IMA-t és az EMCC-t)<sup>2</sup> foglalkozik a mentorálás kérdéskörével. Nuis, Segers és Beusaert százhat tanulmányt tekintettek át, a mentorálás definícióit, jellemzőit, tartalomelemzés segítségével és történeti vetületben is egyaránt vizsgálták (NUIS–SEGERS–BEUSAERT 2023). Arra hívják fel a figyelmet, hogyan változtak a hangsúlyok a mentorálással kapcsolatban, s milyen utakon jutottunk el a hetvenes évek munkahelyi környezeteiben zajló kutatásaitól (amikor a mentort még tanácsot adó és hatalmi pozícióban lévő, gondoskodó személyként azonosították) a lemorzsolódás csökkentését és közösségi szolgálatot célzó értelmezésén keresztül ahhoz a helyzethez, amikor már az oktatási programok szerves részeként jelenik meg a felsőoktatási tanulásban.

<sup>1</sup> 2025 tavaszán indult az Evangélikus Hittudományi Egyetem Gyakorlati Tanszékén kutatás arról, mi az evangélikus lelkészek szubjektív tapasztalata és reflexiója a segédlelkési és a beosztott lelkési évek indulásáról a kísérés és a mentorálás átélésében. A folyamatban lévő kutatás részeredményei szerint a lelkési szolgálat kezdetén tapasztalt felettesi vagy mentori kíséréssel kapcsolatban a kérdőívet eddig kitöltő lelkészek visszajelzési alátámasztják ennek létjogosultságát és igényét. A szakmai kísérés fontosságát 4,68 átlaggal értékelték a válaszadók (1–5 skála: nem fontos – nagyon fontos, N = 31).

<sup>2</sup> IMA: International Mentoring Association (<https://www.mentoringassociation.org>); EMCC: European Mentoring and Coaching Centre (<https://www.emccglobal.org>).

## A mentorálás értelmezései

Elterjedtsége ellenére a mentorálásnak nincs egységes definíciója, azonban a különböző meghatározások számos közös elemet tartalmaznak. Hagyományosan egy tapasztaltabb szakember (mentor) és egy kevésbé tapasztalt kolléga (mentorált) közötti, a karrierfejlesztést és személyes fejlődést egyaránt támogató kapcsolatként írják le, mely átfogó erőfeszítés az önállóság és a felelősségvállalás attitűdjeinek fejlesztésében is. A European Mentoring and Coaching Centre (EMCC) meghatározása szerint: „A mentorálás [olyan] tanulási kapcsolat, amely magában foglalja a készségek, az ismeretek és a szakértelem megosztását a mentor és a mentorált között fejlesztő beszélgetések, tapasztalatmegosztás és szerepmodellezés révén. A kapcsolat sokféle kontextust lefedhet, továbbá befogadó, kétirányú partnerség a kölcsönös tanulás érdekében, amely értékeli a különbségeket.” (EMCC 2025) Napjainkra a hagyományos definíciók újraértelmezése vált szükségessé, mivel a mentorálás módszertana jelentősen kibővült, új lehetőségeket teremtve a változó tanulási és munkakörnyezetekben (MULLEN–KLIMAITIS 2019). Ennek értelmében a személyes-szakmai kapcsolaton túl a szervezeti, a kulturális és a globális kontextus figyelembevétele is elengedhetetlenné vált. A mentorálás így mély, méltányos tanulásként<sup>3</sup> értelmezhető, amely „társadalmi transzformatív értékkel bír” (uo.).

A mentorálás egyik központi célja a karrierút előmozdítása és a szakmai identitás fejlesztése. Egy szisztematikus irodalomlemezés (hetvenhárom cikk áttekintésével, NABI et al. 2024) alapján a karrierút navigációjának támogatása, a kapcsolódó döntéshozatali képességek fejlesztése, a releváns ismeretek megszerzése, valamint a pszichológiai, szociális és érzelmi támogatás nyújtása kerül előtérbe. A pszichoszociális támogatás pozitívan mozdítja előre a pályaválasztással kapcsolatos mutatókat, mint pl. a karrieroptimizmust és az önhatékonyt. A példakép (*role model*) megléte szintén fontos tényező (CRISP–CRUZ 2009).

Garvey szerint a mentorálás kulcskompetenciái: a figyelem, a kérdéstechnika, a kihívások megfogalmazása és a megerősítő kísérés. A mentorálás legtöbbször átmeneti, liminális helyzetben valósul meg, egy szolgálat vagy munka kezdetén, egy új pozícióban vagy egy új élethelyzetben. Ezek az átmeneti helyzetek az álmok, a célkitűzések, a fejlődés utáni vágyakozás, a kreativitás hangsúlyos időszakai, amelyek igénylik a mentorált és mentor közös „álmát”, a proaktivitás együttes megvalósulását (GARVEY 2010, 344. o.).

A legtöbb kutatás közvetlen pozitív kapcsolatot azonosít a mentorálás és a karrierfejlesztési eredmények között. Ugyanakkor a mentorálásra vonatkozó adatok nem mindig egyértelműen pozitívak (NABI et al. 2024). Ezt a mentorálási programok hatékonyságának mérési nehézségei is okozhatják (NUIS–SEGBERS–BEAUSAERT 2023), illetve befolyásolhatják kontextuális tényezők, pl. a mentorálási formák különbségei, a hallgatói csoportok sajátosságai (LUNSFORD et al. 2017; NABI–WALMSLEY–AKHTAR 2021), a mentorálási tartalom típusa, valamint az, hogy a mentor szerepfelfogásában a karrierfókusz vagy a pszichoszociális funkció dominál-e.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> A mentorálással kapcsolatban ez jelentheti a mentoráltak számára személyre szabott, szükségletalapú támogatás nyújtását, az eltérő háttérük, korábbi tapasztalataik, esetleges hátrányaik mentén, azonosítva szociokulturális, gazdasági, nyelvi, tanulási nehézségekre vonatkozó hátrányaikat és minimalizálva azokat, miközben a megfelelő támogatás mellett az az elv érvényesül, hogy mindenki képes magas szintű eredményt elérni.

<sup>4</sup> A szakmai fejlődés támogatásának a mentoráláson kívül természetesen számos más módja is van, pl. a tanácsadás, a tréning, a coaching és a szupervízió. Ezekben a támogatási formákban közös, hogy kliens-/tanuló- és tanulás-/fejlődésközpontúak, és a szervezeti nézőpontot is képviselik; továbbá mindegyik forma hozadéka lehet a véleménynyilvánítás lehetősége, a közösségi hálózat építése, a konstruktív és őszinte visszajelzés, valamint a szakmai inspiráció (lásd KURÁTH–BÁNYAI 2024). Emellett azonban akár jelentős különbségek is lehetnek a módszerek és eszközök alkalmazásában, az idői keretek meghatározásában, a célrendszer összetettségében és a folyamat résztvevőinek szerepértelmezésében (SIMON 2001, 15. o.; GARVEY 2010, 344. o.; HUSSEY–CAMPBELL–MEIER 2020).

## *A tudás konstrukciója és a szituatív tanulás*

Az iskolai képzés nem képes minden, a munkavégzés során felmerülő egyedi helyzetre, feladatra, valamint a szervezetek specifikus kultúrájára és tudásigényére felkészíteni a munkavállalókat. Ez különösen igaz az olyan komplex, hosszadalmas felkészülést igénylő hivatásokra, ahol a megfelelő kompetenciákkal rendelkező jelöltek megtalálása és megtartása kritikus fontosságú. Éppen ezért a szervezeten belüli, munkahelyi szituatív tanulásnak kiemelt szerepe van a hatékony tudástranszferben és a gyakorlati kompetenciák elsajátításában (BAKACSI 2015).

Tanulmányunkban a mentorálás keretében folyó tanulást a konstruktivista, szociokonstruktivista tanuláselméletek keretei között (NAHALKA 2002), alapvetően munkahelyi szituatív tanulásként értelmezzük (LAVE–WENGER 1991), mely kulturálisan a rendszer és a szervezet szintjén beágyazottan (OECD 2009; LÉNÁRD et al. 2020) megy végbe.

E tanulási folyamatban kiemelt szerepet játszanak a formális, informális és nem formális tanulási aktusok (RAPOS et al. 2020), a reflektivitás (SZIVÁK 2014), a mentoráltak és a mentorok közös, aktív (WOOD–STANULIS 2009) és legalább részben önszabályozó tanulása (RAPOS et al. 2020).

## A mentorálás szervezeti kontextusa

### *Rejtett és látható kontextuális rétegek*

A mentorálás dinamikáját a kereteit biztosító szervezeti közeg markánsan befolyásolja. Elmondhatjuk, hogy sajátos, többszintű, tripla kontextuális keretről van szó, melynek egymásra épülő rétegei együttesen hordozzák, formálják és közvetítik azt a komplex, sokszor rejtett elemeket is tartalmazó elvárásrendszert, amely a mentorálási folyamatot alapvetően hatja át és orientálja.

Az első réteget ebben a közvetlen intézményi mikrokörnyezet jelenti. A mentorálási folyamat egy adott gyülekezetben vagy iskolában zajlik, amely a napi interakciók és a konkrét tevékenységek közvetlen színterét biztosítja. Itt öltönek testet a mentorálási módszerek, itt zajlanak a találkozók, és itt érzékelhetők leginkább a személyes kapcsolatok dinamikái. Közvetetten, mégis erőteljesen hat az átfogóbb egyházi szervezet egésze, illetve a képzést biztosító felsőoktatási intézmény a rendelkezésre álló erőforrásokkal, a képzési programokkal a mentorok kiválasztásának kritériumaival vagy akár a mentorálás általános szervezeti kultúra jellemzőin keresztül. A legtágabban pedig az egyház, illetve a felsőoktatási intézmény által képviselt alapértékek, teológiai irányelvek, pedagógiai elvek és etikai normák ölelik körül a mentorálást, s fejtik ki hatásukat a szervezeti kultúrába mélyen beágyazódott alapértékeken keresztül (pl. a szervezet által közvetített nyitottság-zártság, hierarchiák, „hagyományozódó” működésmódok), így határozva meg a mentorálás átfogó célkitűzéseit és kívánatos eredményeit (legyen szó a szakmai kompetenciák elmélyítéséről, a hitéleti vagy lelki fejlődés támogatásáról, a közösségi integráció elősegítéséről, illetve az intézményi identitással való azonosulás erősítéséről). Ezen a szinten explicit elvárások is megfogalmazódnak, ugyanakkor jelentős hatást gyakorolnak a kevésbé nyilvánvaló, ún. „rejtett tantervi” elemek, íratlan szabályok, ki nem mondott elvárások is (KODÁCSY–SIMON–SERES–BUSI 2024).

## Szervezeti kontextus és személyes kihívások

A mentorálásban részt vevők sokféle egyéni igénnyel és elvárással érkeznek, és a mentorálási gyakorlatok is rendkívül változatosak lehetnek. Ez a sokszínűség, párosulva a rejtett tantervi hatásokkal, jelentős kihívást jelent a mentorálási folyamatok egységes minőségbiztosítása szempontjából. A nehézséget tovább fokozhatja, hogy a mentorálás személyes és bizalmi jellegéből adódóan a túlzott formalizálás vagy a merev szabályozás kontraproduktív lehet, miközben az intézményi felelősség megköveteli a hatékonyság és az etikus működés bizonyos szintű garantálását.

A szervezeti kontextus mellett a résztvevők eltérő szükségletekkel és kihívásokkal lépnek be a mentorálási kapcsolatba, aktuális egyéni élettémáik, pszichoszociális vagy esetlegesen paranormatív kríziseik (pl. a kiegészítés veszélye, a pályaelhagyási szándék, a személyes veszteségek megélései) is jelentős erőforrást igényelnek a megküzdés során. A mentor szerepe a pályaalakulás, a pályakonstrukció kísérelésében eltérő lehet a különböző életkérdésekkel éppen aktuálisan dolgozó mentoráltakkal kapcsolatban. Ha fiatal felnőttkorú a mentorált, akkor lehet számára éppen az egyik legjelentősebb élettéma a szoros kapcsolatok építésének igénye, és az is lehet, hogy éppen konfúz szakmai szerepállapot jellemzi. Ebben az időszakban a partneri kommunikáció a leginkább előrevívő. Ha a mentorált a felnőttkor generatív időszakában jár (pl. „későbbi” elköteleződésű, elhívású vagy pálya-/hivatásválasztású hallgatók esetében), akkor a stagnálás elkerülése és tapasztalatainak érvényessége kerülhet középpontba.

Mivel mind a hittanárképzés, mind a lelkészképzés során nagyon személyes, az identitást mélyen érintő szerepek alakulnak, a mentorálás során a mentálhigiénés szemlélet, a rugalmas és empatikus jelenlét lényeges, ezért nem minden jó szakember lesz jó mentor is egyben. Fontos a megfelelő mentorok kiválasztása (szakmai tudás, emberi kvalitások, kommunikációs készségek alapján) és képzésük (a mentorálási, reflektivitáshoz kapcsolódó technikákkal, módszertani repertoárral vagy például andragógiai, didaktikai kompetenciák mentén stb.).

A következőkben a két nagy terület sajátosságainak fókuszált bemutatására térünk át.

## A mentorálás értelmezése a pedagógusok korai pályafejlődésének támogatásában

### *A mentorálás a pedagógusképzésben*

A pedagógusok korai pályafejlődésének mentori támogatása a mentorálás egy speciális területe. A közoktatási-tanárképzési mentorálás az USA-ban az 1980-as években jelent meg, és a következő évtizedekben elterjedt az egész világon – hazánkban 2009 után. Napjainkban a pedagógusok képzésében a mentorálás az indukció (bevezetés) speciális, egyben legelterjedtebb (és gyakran egyetlen) formája, „fő stratégiája” (NORMAN–FEIMAN–NEMSER 2005; European Commission 2010). Ezáltal tapasztalt (és gyakran képzett) tanárok mint mentorok szakmai, szakmaszocializációs és érzelmi/személyes támogatást nyújtanak a mentoráltaknak (akik legtöbbször pályafejlődésük korai szakaszában lévő pedagógusok: tanárhallgatók, -jelöltek vagy a tanárképzést már elvégzett pályakezdők, gyakorlók), annak érdekében, hogy elősegítsék szakmai tanulásukat, ezáltal tanári kompetenciáik fejlődését (NAGY 2020, 23. o.). Így gördülékenyebbé válik „a szakma kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedés” is (HOBSON et al. 2009, 207. o.).

A pedagógushallgatók, -jelöltek és gyakorlók esetében az iskolai tanárképzők, a vezetőtaná-

rok és a mentorok feladatai eltérőek lehetnek a mentoráltak egyes csoportjainak szükségletei szerint. A mentorálás elsősorban a pedagógusok gyakorlati felkészítését, a valóságok okozta problémák kezelését és a korai pályaelhagyás elkerülését szolgálja. A szakmai indukció részeként a mentorálás hasznos eszköznek tekinthető ezeknek a problémáknak a megoldására, hisz a kutatási eredmények szerint pozitív hatást gyakorol a tanárok korai pályafejlődésére 1. az elköteleződés és a pályán maradás; 2. az osztálytermi gyakorlat; valamint 3. a tanulói eredményesség terén (INGERSOLL–STRONG 2011, 4. o.; European Commission 2010). A közoktatási-tanárképzési mentorálás esetében a mentorálási modellek fő célként koncentrálhatnak: az érzelmi (humanisztikus és terápiás megközelítések) vagy a szakmai támogatásra (ennek részeként a kompetenciák fejlődésére, a reflektivitásra stb.) (NAGY 2024). Ezek a mentorálás valós gyakorlatában szinte sohasem valósulnak meg „vegytisztán”, elemeiket gyakran szintetizálják.

### *A mentorpedagógus szerepei és motivációi*

A tanárok gyakran akkor vállalnak mentorszerepet, amikor már kompetensnek érzik magukat saját tanári szerepükben (KUHN–HAGENAUER–GRÖSCHNER 2022). Ebben közrejátszik, hogy összetett szerepkört töltenek be: tevékenységeik közé tartozik az érdekképviselés, a tanítás, a példamutatás, a tanácsadás. Feladatuk feltárni a mentorált szükségleteit (pl. az óraszervezés, a diákokkal/szülőkkel való bánásmód kapcsán), és elősegíteni, hogy a kezdő tanárt a kollégák szakemberként ismerjék el. A mentor segítheti a saját szakmai hálózatához való hozzáférést, és inspirálódhat a mentorált friss ötleteiből, támogatva azok megvalósítását is. A mentorpedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások között megjelenik, hogy el kell fogadniuk a mentoráltat a kompetenciáik aktuális fejlettségi szintjén (QURESHI–ÜNLÜ 2024).

A mentoroknak azonban gyakran mélyen gyökerező elképzeléseik vannak a tanulásra vonatkozóan, ami időnként ahhoz vezet, hogy direktebb, irányítóbb kommunikációt alkalmaznak (akár saját megfogalmazott szerepfelfogásuktól eltérően) (COTHRAN et al. 2008). S bár a mentoroknak szóló irodalmak általában a mentorált önállóságának és problémamegoldásának fejlesztését hangsúlyozzák, mégis előfordul, hogy a mentorok kész válaszokat és megoldásokat kínálnak a saját stratégiák kidolgozására való ösztönzés helyett<sup>5</sup> (COTHRAN 2008). Ennek gyakran „racionális” okai vannak: a „tudásátadás” jó érzése a mentorok részéről, valamint az „időmegtakarítás” igényének észlelése a mentorált felől. Még a mentor–mentorált pár tagjai közötti kisebb életkori és tapasztalati különbségek esetén is tapasztalták a mentor által alkalmazott direktebb stílust, ami a mentort tudásforrásként, a mentoráltat befogadóként pozicionálja.

A mentortanárok mentorálási stílusa és motivációi kapcsán kutatások azt találták, hogy a mentor magasabb sikerelvárásai és az, hogy nagyobb társadalmi hasznosságúnak értékeli a mentori tevékenységet, közvetlenebbül vezet konstruktív tevékenységszervezéshez; míg a transzmisszív („átadó”, „közvetítő” jellegű) mentorálási stílus a mentorálásnak tulajdonított extrinzik személyes értékkel jár együtt (KUHN et al. 2024). Ezt befolyásolhatja a mentorok képzésben való részvétele (illetve ennek

<sup>5</sup> Az Evangélikus Hittudományi Egyetemen a végzett gyakorlópedagógusok portfólióinak elemzése kapcsán ehhez képest eltérő, főképpen dilemmákat kiemelő, mélyen reflektív végiggondolásokat tartalmazó leírásokkal találkoztunk. Erről jelen lapszám következő tanulmányában olvashat bővebben.

elmaradása), saját hallgatói múltbeli tapasztalatai, illetve kontextuális tényezők is (pl. nincs elég idő reflektív beszélgetésekre vagy konstruktív módon alakuló beszélgetésekre az órák között, ami „idő-takarékos” megoldásokra készíti a mentorokat (függetlenül a mentorálásról való egyéb elképzelésüktől) (KUNH et al. 2024).

## A mentorálás megvalósulása a lelkészképzés és a lelkési hivatás kísérésének kontextusában

### *A mentorálás teológiai és gyakorlati dimenziói a lelkési pályán*

A Magyarországi Evangélikus Egyház gyakorlatában a 2000-es években kezdődött a lelkészjelöltek és lelkészek mentorálásának professzionális kísérése a lelkészképzésben a hatodéves gyakorlati év bevezetésével, majd ezt követte egyházi szinten a lelkési életpályamodell (LÉM) megszületése. Mindkét fejlesztés elősegítette a lelkészek tudatosabb és reflektáltabb hivatásgyakorlását. Ennek a szemléletbeli és módszertani szükségességét a korábban évszázadokon át működő principális–segédlelkész modell megváltozása indokolta. A principálisok és a segédlelkészek között korábban szolgálat közben zajló tapasztalatátadás mára egyre ritkábbá vált (SZABÓ 2001, 95. o.), így gyakori, hogy frissen végzett lelkészek püspöki kihelyezéssel önállóan kerülnek gyülekezetbe, ahol hivatalos felettesük az esperes, de a gyülekezeti lelkési feladatokat önállóan látják el.

Ebben a megváltozott egyházi környezetben a mentorálás gyakorlatának pedagógiai (BATES–BURBANK 2019, 32. o.) és vezetéselméleti megalapozottsága (GARVEY 2010, 343. o.) és a lelkési hivatás kihívásainak kritikus vizsgálata megerősítette a mentorálás jelentőségét az egyházi szolgálatban. A tradicionális principális–káplán együttműködés növekvő hiányérzetét pótolhatja az a mentorálási forma, amelyben nem marad egyedül sem a gyakorlati évét végző lelkészjelölt-hallgató, sem a lelkési szolgálatát beosztott lelkési státuszban megkezdő, ha maga mellett tudhat olyan lelkészt, aki mentorként kíséri pályája kezdetén.

A kontextuális mentorálás kultúrájának egyházi befogadásakor bibliai példák is segítenek megérteni a közös formálódás és tapasztalatátadás egyházi jelentőségét. Jézus és tanítványai együttműködése jól megfigyelhető abban a mozzanatban, amikor Jézus kiküldi hetvenkét tanítványát, hogy azok kettesével menjenek minden városba és helységbe (Lk 10,1). Ószövetségi példaként említhetjük Mózeset és az őt mentoráló Jetrót (2Móz 18,14–27), újszövetségi példaként pedig Pál és Barnabás (ApCsel 13,1–3), valamint Pál és Timóteus együttműködését (2Tim 2,1–13) (RÉZ-NAGY 2010, 25–26. o.).

„A Jézus nevében történő szolgálat többet követel annál, mint hogy magányos vállalkozás legyen.” Willimon kontextusba helyezi a bibliai tradíciót, és megerősíti azt az interperszonális igényt, ami a lelkési szolgálatot jellemzi (WILLIMON 2017, 48. o.). A mai lelkési szolgálat sokrétűsége – az igehirdetéstől a közösségszervezésig – megköveteli, hogy a lelkész képes legyen hivatásában megújulni, eligazodni és megőrizni elköteleződését (SZABÓ 2001, 95. o.). Willimon nyomán a lelkési szolgálat interperszonális jellege is rámutat: a lelkész, aki hitéből, személyiségéből, életéből Istennek és ember-társainak ad, ne feledkezzen meg arról, hogy saját maga befogadóképességét és befogadókészségét is őrizze és ápolja.

A lelkész mint mentor a lelkési szolgálat széles spektrumában új meghatározást igénylő szerepkör. Garvey megállapítására támaszkodhatunk, aki a mentorálás bonyolult definíció helyett a geertzi *thick description* értelmező, többretegű leírás alkalmazását javasolja (GARVEY 2010, 344. o.). Ez a meg-

közéltetés nagyobb teret enged annak a speciális kontextusnak, amelyben a lelkészjelöltek és a lelkészek közötti mentorálás megvalósulhat (HAMMOND 2016, 187. o.). Nem csupán egy adott egyházi közeg jellegzetességeire érdemes itt gondolnunk, hanem a lelkészi szolgálat teológiai értelmezésére is.

KOCHER, BYASSEE és HOWELL (2017) olyan „mentorokat” szólítottak meg, akik biográfikus megközelítésben reflektáltak a lelkészi mentorálás szolgálatára. A kötetükben olvasható vallomások mentorok és mentoráltak közötti mély kötődésekről, szeretetalapú visszajelzésekről szólnak, és barátságá, mély lelkéztestvéri kapcsolódássá váló mentori tapasztalatokról számolnak be.

### *A mentorgyülekezet mint tanulóközösség*

A lelkészjelöltek mentorálása az egyházi mentorálás sajátos területe.<sup>6</sup> A hatodéves gyakorlatban megvalósuló folyamatnak azonban nem csupán a mentor és a mentorált áll a fókuszában, hanem szoros kapcsolat alakul ki a mentorált és mentorgyülekezete között is. Bár az egyetemi rendszerben a lelkészjelöltek hallgatói státuszban vannak, gyülekezeti kontextusban, azaz a mentorgyülekezetben mégis szinte már lelkésként tekintenek rájuk, még ha csak szárnyaikat bontogatják is (MASON 2012, 2. o.). A gyakorlati év lehetőséget ad arra, hogy a lelkészi hivatás és életvezetés kérdéseiben ebben a „szárnybontogató” időszakban a lelkészjelölt életközeli tapasztalatokat szerezzen, megismerje a szolgálat mindennapjainak tartalmát és valóságát, és egy támogató gyülekezeti közösség tagjává váljon.

A gyülekezetben végzett tanulás célja, hogy kompetens lelkészek váljanak a gyakorlati évet befejező és ordinációra jelentkező lelkészekből. Az egyháznak célkitűzése, hogy lelkészei az evangélium hirdetésében, a szentségek kiszolgáltatásában és a keresztyén közösség pásztorolásában kiválóak legyenek, így a gyülekezetben folyó tanulás célja, hogy a gyakorlati évet befejező és ordinációra jelentkező lelkészek kompetenciáikat kiteljesíthessék. A mentorgyülekezet segíti és kíséri a mentoráltat abban, hogy lelkészjelöltből lelkésszé váljon, identitása formálódjon, tapasztalatot, gyakorlatot, önbizalmat szerezzen. Jelen van, bátorít, megerősít, hív, szinte „beleszereti” a mentoráltat a lelkészi hivatásba (MASON 2012, 14. o.).

MASON hat fő stratégiai területet jelöl meg a mentorgyülekezetté válás útján (2012):

1. *Tanuló gyülekezetté történő formálódás* • A gyülekezet nem csupán „befogadó”, hanem életével hozzájárul a hallgató jövőorientált tanulásához, a lelkészi szolgálatra való felkészüléséhez és reflektivitásának fejlődéséhez. A tanuló gyülekezet törekszik a stabilitás és a kreativitás közti dinamikus egyensúly megőrzésére, lelkileg egészséges közösség, lelkésze szereti hivatását, és elkötelezett a tanulás és a tanítás iránt.

2. *A mentorálási team kialakítása* • Ezt a teamet a mentorlelkész mellett a mentorálttal való együttműködésre nyitott tagok a gyülekezet vezetőivel, presbitereivel és szolgálattelvőivel együtt alkotják.

3. *A lelkészjelölttel kapcsolatos elvárások* • A következő attitűdök és kompetenciák iránymutatók a mentorgyülekezet és a lelkészjelölt közös elvárásai kapcsán: 1. mélyen átélt, eleven hitélet; 2. lelki nyitottság és látásmód Isten csodáinak felfedezésére; 3. kontextuális liturgiai érzékenység; 4. kötő-

<sup>6</sup> Az Evangélikus Hittudományi Egyetem gyakorlatában az öt év elméleti képzést követi az a hatodéves képzés, amelyben a hallgatók két félévnyi időben rezidens lelkészjelölti gyakorlaton vesznek részt egy mentorlelkész kísérésével és vezetésével (KORÁNYI-PÁNGYÁNSZKY 2021).



dési képesség; 5. társadalmi érzékenység az esetetek felé; 6. tanulásra nyitott lelkeség; 7. reziliencia, visszajelzés-elfogadási készség.

4. *Valós gyakorlat* • A szolgálat „szimulációja”, illetve gyakorlata valós gyülekezeti közösségben történik, amelyet meghatároz a reflektív gyakorlat folyamata: mind a megfigyeléshez, mind a részvételhez, mint az önálló feladatokhoz szorosan kapcsolódva.

5. *Természetes ritmus* • A gyakorlat programjának ütemezése a gyülekezeti élet természetes ritmusából fakad, és felöleli a lelkeszi szolgálat alapkompenciáit (igehirdetés és istentisztelet-vezetés, tanítás, lelkigondozás, gyülekezetvezetés).

6. *Visszajelzés* • A gyakorlati programba épített visszajelző folyamatok, informális feedback, tanulási terv követése, 360 fokos értékelés, pozitív visszajelzési stratégiák vagy elakadásról adott visszajelzés következetes megvalósításával.

## Metszetek a lelkesz- és hittanári mentorálásban

A már korábban említett lelkeszfelmérés,<sup>7</sup> illetve a következő tanulmányban röviden elemzett mentorportfóliókban olvasható narratívák megerősítik a nemzetközi kutatások tapasztalatait a mentorálás hatékonyságára, illetve személyes reflexióinak néhány fókuszpontjára vonatkozóan. Nuis és társai szisztematikus elemzése szerint minden harmadik tanulmányban szó esik a mentor és a mentorált illeszkedési kérdéseiről, összehangolásuk kiemelt fontosságúnak tűnik a kutatások szerint (NUIS–SEGGERS–BEAUSAERT 2023). Meghatározónak tűnik a hasonló háttér, a szak egyezése, a közös tanulmányi érdeklődés, de előkerül a nem vagy az időbeli elérhetőség is. Az informális verzióban a párba állítás kölcsönös megértés és tisztelet alapján történik, a formálisban pedig az egyes programok szervezik a mentoráltak igényeire és a mentorok kompetenciáira építve.

Sajnos diszfunkcionálisan működő mentor–mentorált kapcsolatok is előfordulhatnak (HUSSEY–CAMPBELL–MEIER 2020), s bár tudjuk, hogy gyakran a negatív tapasztalatok is segíthetnek a tanulásban és a fejlődésben, mégis a folyamat fájdalma, stresszterhelése hosszú időre megmaradó fekete pedagógiai nyomot hagy.<sup>8</sup> Természetesen a történeteken változtatni nehezen lehet, de tovább dolgozni vele, esetlegesen félreértéseket tisztázni mindenképpen hasznos, és bizonyos esetekben tanulási lehetőséggé válhat. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a résztvevők explicit módon meghatározzák a kapcsolattal szembeni elvárásaikat, és már a folyamat közben próbálják új alapokra helyezni a kapcsolatot, reflektálni a részvételt (SERES–BUSI 2024) és delegálni, ha erre szükség van.

Nagyon fontos azonban a különböző mentorálási folyamatokban nyomatékosítani, hogy a mentoráltak kezdeményezőkézsége, proaktivitása érdekes módon a saját elégedettségüket is növeli abban az értelemben, hogy előrejelzi a mentorálásban végbemenő kommunikáció hatékonyságát (QURESHI–ÜNLÜ 2024).

Azok a mentortanárok pedig, akik szakmai képzésen vettek részt, úgy tekintenek a mentorálásra, mint amiből ők is profitálnak. Úgy tűnik, a szakmai képzés tudatosítja a mentortanárokban azokat az előnyöket, amelyeket a mentorálás hozhat szakmai fejlődésük számára (KUHN et al. 2024).

<sup>7</sup> E felmérés idevágó eredményeiről egy következő tanulmányban számolunk be részletesebben.

<sup>8</sup> A tanármentorok portfólióinak elemzése és a lelkeszszek személyes visszaemlékezéseiből nyert adatok feldolgozása is ezt igazolja.

## A mentorálás jövőbeli kutatási lehetőségei a lelkészi és hittanári szolgálatban

A fentiekben kísérletet tettünk arra, hogy a lelkészi és a hittanári hivatás egyébként is rendkívül összetett kontextusában rámutassunk a mentorálás dinamikusan fejlődő és gyakran dilemmákkal teli támogató folyamatának speciális kihívásaira. Számos további kérdés megvitatása (pl. a folyamat értéktelítettsége, az ezt közvetítő bonyolult kommunikációs jelenségek vagy a mentorált védelmének, szakmai kitettségének és láthatóságának tudatos kezelése) a területi korlátok miatt már nem lehetséges. Hasonlóan további árnyalt kifejtésre várnak olyan érzékeny területek a mentorálással kapcsolatban, mint a tekintély és a hatalmi dinamikák kérdése, a kulturálisan érzékeny kommunikációs készségek fejlesztése vagy a különböző gyülekezeti szubkultúrák és egyéni érzékenységek figyelembevétele is.

Különös figyelmet igényel a sérülékenyebb, alulreprézantált vagy az egyházi intézményrendszerben, illetve annak kapcsolati hálójában kevésbé járatos mentoráltak támogatása. Az ilyen helyzetben lévő lelkészek vagy hittanárok számára a hivatásuk pontos szerepdefiníciója, a közösségbe való beilleszkedése vagy a szakmai érvényesülés sokkal nagyobb kihívást jelenthet. A mentor feladata itt a méltányosság jegyében végzett aktív bevezetés, a kapcsolati tőkéhez való hozzáférés biztosítása és az esetleges előítéletekkel szembeni fellépés. Ez magában foglalja a mentorált egyedi szükségleteinek felismerését és az azokra adott adekvát válaszokat. Mindezek mellett kritikus kérdés a mentorfejlesztő programok eredményeinek fenntarthatósága is.

A fentiek mentén esetlegesen kibontakozó konstruktív konfliktusok a fejlődés fontos katalizátorai lehetnek, amennyiben a felek képesek ezeket nyíltan, tiszteletteljesen és a közös cél érdekében kezelni. S bár a mentorálásnak – mint minden emberi kapcsolatnak és fejlesztő folyamatnak – lehetnek buktatói és nem várt következményei, a hittanári és lelkészi pályán betöltött szerepe és értéke vitathatatlanul rendkívül jelentős. A hatékony és etikus mentorálás azonban tudatos tervezést, folyamatos önreflexiót, a mentorok alapos felkészítését és a specifikus egyházi kontextus körültekintő figyelembevételét igényli. A jövőbeli kutatások és fejlesztések számára fontos irányt jelölhet ki ezen sajátosságok mélyebb feltárása és a jó gyakorlatok rendszerezett megosztása.

## The Transformative Power of Mentoring in Supporting the Career Development of Religious Educators and Pastors

*Theoretical Frameworks, Practical Challenges and the Church Context*

- ▶ **Mentoring plays a crucial role in supporting the career development of pastors and religious education teachers, particularly on the background of the church and in Hungary's changing educational environment. This study aims to provide a theoretical framework for understanding the transformative power of mentoring, while exploring the practical challenges within this specific context. The paper reviews the historical aspects and contemporary interpretations of mentoring, highlighting its role in career development, professional identity formation, and psychosocial support, all interpreted through the lens of constructivist and situated learning theories. The study emphasizes the significance of the multi-layered organizational**

**context influencing mentoring (institutional microenvironment, church and higher education structures, core values, hidden curriculum effects). It discusses in detail the specifics of mentoring in teacher education (induction, roles and motivations of mentor teachers) and in pastoral training (theological dimensions, the „mentor congregation” as a learning community, Mason’s strategic areas). The exposition touches upon the dynamics of mentor–mentee relationships, the possibility of dysfunctions, and the importance of mentee proactivity. The study concludes that effective mentoring requires conscious planning, continuous self-reflection, thorough preparation of mentors, and careful consideration of the specific church context.**

*Keywords:* mentoring / career development of pastors and RE teachers / church context / professional identity / mentor–mentee relationships

## Felhasznált irodalom

- BATES, Alisa J. – BURBANK, Mary B. 2019. *Agency in Teacher Supervision and Mentoring. Reinvigorating the Practice*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315225494>
- BENCSIK Andrea – JUHÁSZ Tímea 2016. A mentorálás mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3. évf. 1. sz. 179–184. o.
- COTHRAN, Donetta – MCCAUGHTRY, Nate – SMIGELL, Sara – GARN, A. – KULINNA, Pamela H. – MARTIN, Jeffrey J. – FAUST, Roberta 2008. Teachers’ Preferences on the Qualities and Roles of a Mentor Teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27.évf. 2. sz. 241–251. o. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.241>
- CRISP, Gloria – CRUZ, Irene 2009. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50. évf. 6. sz. 525–545. o. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- EMCC 2025. *European Mentoring and Coaching Centre*. <https://www.emccglobal.org>. (Megtekintés: 2025. június 3.)
- European Commission 2010. *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers. A Handbook for Policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010)*. European Commission, [Brüsszel]. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- GARVEY, Bob 2010. Mentoring in a Coaching World. In: Elaine Cox – Tatiana Bachkirova – David Clutterbuck (szerk.): *The Complete Handbook of Coaching*. SAGE Publications, London. 341–354. o.
- HAMMOND, Theresa 2016. Q Methodology as an Evaluation Tool: Evaluating Coaching and Mentoring in the Pastoral Ministry. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue 10. 185–201. o.
- HOBSON, Andrew J. – ASHBY, Patricia – MALDEREZ, Angi – TOMLINSON, Peter D. 2009. Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25. évf. 1. sz. 207–216. o. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- HUSSEY, Lisa – CAMPBELL-MEIER, Jennifer 2020. Are You Mentoring or Coaching? Definitions Matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53. évf. 3. sz. <https://doi.org/10.1177/0961000620966651>
- IMA 2025. *International Mentoring Association*. <https://www.mentoringassociation.org>
- INGERSOLL, Richard M. – STRONG, Michael A. 2011. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81. évf. 2. sz. 201–233. o. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- KOCHER, Craig T. – BYASSE, Jason – HOWELL, James C. 2017. *Mentoring for Ministry. The Grace of Growing Pastors*. Cascade Books, Eugene, Oregon.

- KODÁCSY-SIMON, Eszter – SERES-BUSI, Etelka 2024. Church School Students' Narratives on Their Schools and the Hidden Curricular Effects. *Journal of Empirical Theology*, 36. évf. 2. sz. 296–311. o. <https://doi.org/10.1163/15709256-20231152>
- KORÁNYI András – PÁNGYÁNSZKY Ágnes 2021. Az evangélikus lelkési szolgálat és a lelkészképzés útkeresése. Adottságok, lehetőségek, kihívások. *Lelkipásztor*, 96. évf. 1. sz. 2–7. o.
- KUHN, Clara – HAGENAUER, Gerda – GRÖSCHNER, Alexander 2022. “Because you always learn something new yourself!” An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113. évf. 2. sz. 1–12. o. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- KUHN, Clara – HAGENAUER, Gerda – GRÖSCHNER, Alexander – SCHILLER, Friedrich – BACH, Andreas 2024. Mentor Teachers' Motivations and Implications for Mentoring Style and Enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139. évf. 4. sz. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>
- KURÁTH Gabriella – BÁNYAI Edit (szerk.) 2024. *Vezetőfejlesztés a 21. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789636640538>
- LAVE, Jean – WENGER, Etienne 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LÉNÁRD Sándor – KOVÁCS Ivett – TÓTH-PJECZKA Katalin – URBÁN Krisztián 2020. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 8. évf. 1. sz. 46–61. o. <https://dx.doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3>
- LUNSFORD, Laura Gail – CRISP, Gloria – DOLAN, Erin – WUETHERICK, Brad 2017. Mentoring in Higher Education. In: David Clutterbuck (szerk.): *The SAGE Handbook of Mentoring*. SAGE Publications, London – Thousand Oaks. 316–334. o. <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n20>
- MASON, George 2012. *Preparing the Pastors We Need. Reclaiming the Congregation's Role in Training Clergy*. Rowan & Littlefield, Lanham, Maryland.
- MULLEN, Carol A. – KLIMAITIS, Cindy C. 2019. Defining Mentoring. A Literature Review of Issues, Types, and Applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 196. évf. 1. sz. 19–35. o. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- NABI, Ghulam – WALMSLEY, Andreas – MIR, Mahmood – OSMAN, Sonny 2024. The Impact of Mentoring in Higher Education on Student Career Development. A Systematic Review and Research Agenda. *Studies in Higher Education*, 50. évf. 4. sz. 739–755. o. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894>
- NABI, Ghulam – WALMSLEY, Andreas – AKHTAR, Imran 2021. Mentoring Functions and Entrepreneur Development in the Early Years of University. *Studies in Higher Education*, 46. évf. 6. sz. 1159–1174. o. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665009>
- NAGY Krisztina 2020. *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. PhD-disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy\\_krisztina\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf)
- NAHALKA István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NORMAN, Patricia J. – FEIMAN-NEMSER, Sharon 2005. Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21. évf. 6. sz. 679–697. o. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- NUIS, Wendy – SEGERS, Mien R. – BEAUSAERT, Simon 2023. Conceptualizing Mentoring in Higher Education. A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 41. évf. 11. sz. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
- OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD, [Párizs]. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- QURESHI, Henna A. – ÜNLÜ, Züleyha 2024. Mentoring Communication in Higher Education. A Qualitative Exploration. *Higher Education Research & Development*, 44. évf. 3. sz. 1–16. o. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2407080>

- RAPOS Nóra – BÜKKI Eszter – GAZDAG Emma – NAGY Krisztina – TÓKOS Katalin 2020. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8. évf. 1. sz. 28–45. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2> Web: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany\\_2020\\_1\\_28-45.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf).
- RÉZ-NAGY Zoltán 2010. A mentori hivatás önértelmezése. In: Szabó Lajos (szerk.): *A közösségépítő lelkész. Gyakorlati teológiai kézikönyv lelkészeknek és nem lelkészeknek*. Luther Kiadó, Budapest. 23–28. o.
- SERES-BUSI Etelka 2024. Reflektív technikák a mentorálási folyamatban – A mentori kapcsolat támogatása érdekében. In: Balogné Vincze Katalin – Kodácsy-Simon Eszter – Seres-Busi Etelka (szerk.): *Teológia és tanulás: a változás lehetősége. Az Evangélikus Hittudományi Egyetem oktatóinak és doktoranduszainak tanulmánykötete*. Evangélikus Hittudományi Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Luther Kiadó, Budapest. 210–223. o. <https://doi.org/10.56037/978-963-380-281-6.16>
- SIMON, Henry A. 2001. *Mentoring. A Tool for Ministry*. Concordia Publishing House, St. Louis.
- SZABÓ Lajos 2001. A gyakorlati (6. éves) képzés gyakorlati teológiai megközelítésben. *Lelekipásztor*, 76. évf. 3. sz. 95–96. o.
- SZABÓ Lajos (szerk.) 2010. *A közösségépítő lelkész. Gyakorlati teológiai kézikönyv lelkészeknek és nem lelkészeknek*. Luther Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK Judit 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- WOOD, Ann L. – STANULIS, Randi N. 2009. Quality Teacher Induction: “Fourth-wave” (1997–2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5. évf. 1. sz. 1–23. o. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>