



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő, DSc, professor emeritus, programigazgató

Kocsis Rita

A mentortanárok vélekedése a pedagógusképző kompetenciákról

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. habil. Sántha Kálmán

Eger, 2021

Doktori értekezésem elkészítéséhez nagyon köszönöm témavezetőm, Dr. Sántha Kálmán támogatását. Tanár Úr a legnehezebb időkben is támogatott, bizalmával kitüntetett. Szakmai és lelki tanácsai, segítőkészsége és türelme nélkül ez a dolgozat nem jöhetett volna létre. Külön köszönöm Dr. Falus Iván Professzor Úr biztatását, támogatását. Professzor Úr lehetőséget biztosított számomra, hogy kutatócsoportja tagjaként megismerkedjem a pedagóguskutatás módszertanával. Segítségével és támogatásával átsegített a legnagyobb kihívásokat igénylő időszakokon is.

Nagyon köszönöm családom, barátaim és kollégáim odaadó segítségét, szeretetük és támogatásuk nélkül nem boldogultam volna.

A legnagyobb köszönettel fiainak, Gergőnek tartozom, aki mellettem állt minden pillanatban, örömben és nehézségekben is. Doktori értekezésemet a legnagyobb szeretetemmel Neki ajánlom.

Tartalom

1. BEVEZETÉS	5
1.1. A téma aktualitása	6
1.2. A kutatás módszerei.....	7
2. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	9
2.1. Az oktatás változásai	9
2.2. A mentorálás és a mentortanári professzió összefüggései	11
2.3. A mentorálás fogalma	15
2.4. A tanítási gyakorlatot szabályozó jogszabályi háttér	18
2.5. A mentortanárok feladatai.....	21
2.6. A pedagógusképzők.....	25
2.6.1. A pedagógusképzők meghatározása	25
2.6.2. A pedagógusképzők identitása, szervezeti kerete.....	26
2.6.3. A pedagógusképzők jellemzői.....	29
2.6.4. A pedagógusképzők kompetenciái.....	31
3. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE	37
3.1. Hipotézisek.....	37
3.2. Minta, mintavétel	38
3.3. A Creswell-féle integrált értelmező szekvenciális modell alkalmazása	39
3.4. A kérdőív alkalmazása	40
3.4.1. A kvantitatív kutatás módszere.....	40
3.5. A fenomenológiai mélyinterjú.....	44
3.6. A Seidman-féle mélyinterjúk kvalitatív tartalomelemzése Mayring alapján.....	46
3.7. A kvalitatív módszertani kritériumok teljesítése	51
3.7.1. Objektivitás a kvalitatív kutatásban: a hermeneutikai kör, a fegyelmezett szubjektivitás	51
3.7.2. Az érvényességi kritérium a kvalitatív vizsgálatban: a trianguláció.....	51
3.7.3. A kvalitatív vizsgálat megbízhatósága: külső és belső megbízhatóság	52
3.8. Etikai szempontok.....	53
4. AZ ADATOK ELEMZÉSE	55

4.1. Adatelemzés a kvantitatív kutatás során.....	55
4.1.1. Leíró statisztikai elemzések.....	55
4.1.2. Matematikai statisztikai elemzések.....	55
4.1.3. A kérdőív pszichometriai mutatói.....	56
4.1.4. A minta bemutatása a demográfiai adatok alapján.....	57
4.1.5. Kvantitatív adatelemzés.....	63
5.1. Adatelemzés a kvalitatív kutatás során.....	82
5.1.1. A szövegtörzs meghatározása és elemzése.....	83
5.1.2. A tartalmi strukturálás folyamata.....	84
5.1.2.1. A kódolás vezérfonala.....	84
5.1.2.2. A kódolás.....	95
5.1.2.3. A kódok vizualizálása: Code- Matrix –Browser.....	97
5.1.2.4. A kódok vizualizálása szöveggel.....	101
5.1.2.5. Vizualizálás MAXMaps alkalmazásával.....	104
5.1.2.6. Az összefoglalás.....	107
6. A hipotézisek igazolása.....	113
7. A kvalitatív adatok elemzése kategóriánként.....	125
8. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK.....	130
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	133
JOGSZABÁLYOK (ÁLLÁSFOGLALÁSOK, ÚTMUTATÓK).....	143
MELLÉKLETEK.....	145
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	221
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	223
FÜGGELÉK.....	224

1. BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedben a pedagógusképzésről, ezen belül a mentorálásról való gondolkodásban nemzetközi és hazai viszonylatban is jelentős változások történtek. Az Európában meghatározó nézetrendszer szerint a pedagóguspálya szakmai életútnak tekinthető, melyre a folyamatos szakmai fejlődés jellemző. Az életút három fő szakasza a pedagógusképzés, a bevezető támogatási szakasz (indukciós szakasz), valamint a folyamatos szakmai fejlődés szakasza (Stéger, 2010; Council of the European Union, 2008, 2009). A mentortanár a pedagógus szakmai életút mindhárom szakaszában aktív közreműködő. Mentortanárrá saját szakmai életútjának harmadik szakaszában, annak is legaktívabb, legtöbb tapasztalatot felvonultató időszakában válik, pedagógusképző szakmáját pedig a mentorált szakmai életútjának első és második szakaszában gyakorolja.

A nemzetközi és a hazai neveléstudományban már az 1990-es évek végén elindult az a folyamat, melynek eredménye a pedagógusképzőkre vonatkozó egységes kompetenciarendszer kidolgozása (Buchberger és tsai (szerk.), 2000; Kocsis és mtsai, 2012; Supporting Teacher Educators, 2013), 2015-re kialakult a hazai pedagógusképzőkre vonatkozó kompetenciarendszer (Falus és Estefánné, 2015). Hangsúlyossá vált az az állásfoglalás, hogy a mentortanárok egyértelmű relevanciával bírnak a pedagógusképzők között (Boudreau, 1999; Lesznay, 2005; Di Blasio és tsai, 2013). Hazánkban a 2010-es évek elején megkezdődött a gyakorlatvezető mentortanárok egységes professzionális képzése (Javaslatok, 2009). 2013 óta rendeletek szabályozzák a mentorok feladatkörét (326/2013. sz. Kormányrendelet; 8/2013. EMMI rendelet). Összegzésre kerültek a gyakornoki évek gyakorlatvezető mentortanári tevékenységet is tárgyaló első tapasztalatai (Sallai, 2015).

A mentorok fontos szerepet töltenek be a pedagógusképzők csoportjában azáltal, hogy hidat képeznek az elméleti és gyakorlati pedagógusképzésben (Nyaumwe és mtsai, 2005; Giebelhaus és Bowman 2002 idézi Tarman, 2012; Falus és Estefánné, 2015; Abad és Pineda, 2018; Phang és mtsai, 2020), azonban a képzettség, a szakmai tapasztalat alapján heterogén csoportot alkotnak, definiálásuk és szakmai identitástudatuk jelenleg is a hazai és a nemzetközi kutatások tárgya (Péchy, 2004 idézi Révész, 2010; Izadinia, 2016; Andreassen és mtsai, 2019).

Értekezésemben a megkérdozett mentortanárokat a pedagógusképző kompetenciákra vonatkozólag reflektáltattam. Kutatásom fókuszában a mentortanárok a pedagógusképző

kompetenciák általuk vélelmezett fontosságáról, valamint önértékelés formájában ezek megvalósíthatóságáról mondják el véleményüket, hipotéziseim ezeket a kérdésköröket vizsgálják. Kutatásom relevanciáját mutatja, hogy egyrészt a pedagógusképzőkre vonatkozó kompetenciarendszer, másrészt a mentortanárok vélekedésének feltárása a pedagógusképző kompetenciákról a nemzetközi és a hazai neveléstudományi kutatásokban még számos lehetőséget rejt magában.

1.1. A téma aktualitása

Témám fókuszát az a tanulmánykötet szolgáltatja, amely a „Gyakornoki Minősítő Vizsgák”, valamint a „Pedagógus jelöltek felkészítése” című, 2013 szeptemberében indult pilot projektek eredményeiről szól. A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése (Oktatási Hivatal, 2015) című kötetben megfogalmazott tapasztalatok rávilágítanak a magyar mentortanárok munkájának eredményeire és nehézségeire, kritikát fogalmaznak meg a mentortanárok felkészítésével kapcsolatban.

Az önértékeléseket elemezve szembeűnő, mennyire kevés pozitívumot említenek a mentortanárok a saját kompetenciáik tekintetében. Az önértékelésben jól elkülöníthetőek a képzett és nem képzett mentorok közötti különbségek is.

Magabiztosnak érzik magukat a mentorok az óramegbeszélésekben, a konzultációk vezetésében, illetve a gyakornokok személyes támogatásában, a hatékony együttműködés kialakításában, a pozitív visszajelzések adásában (Sallai, 2015a). A képzett mentorok általában szakszerűen értékelnek és terveznek, jóval több teret adnak arra, hogy a gyakornokok önállóan reflektáljanak munkájukra, kevésbé avatkoznak be konkrét megoldási javaslatokkal az önértékelés folyamatába. Az elemző értékelésben a képzett mentorok általában jobban teljesítettek (Ritter és Sallai, 2015).

A hiányosságok listája sokkal hosszabb. A mentorok legtöbbször a kompetenciarendszer struktúrájának ismeretével kapcsolatos problémákról számoltak be, azonban nem ismerik eléggé a diagnosztikus értékelés és a fejlődési terv kapcsolatát sem, valamint súlyos gondjaik vannak a reflektivitással kapcsolatban is. A mentorok saját mentori kompetenciáik fejlettségét rendkívül különbözően ítélik meg (Sallai, 2015a).

A képzett és a nem képzett mentorok között jelentős különbségek tapasztalhatóak abban a tekintetben, hogy mennyire képesek pontosan értékelni a pályakezdő pedagógusok

kompetenciáit (*Falus, Fóris és Hütter, 2015*). A mentorok úgy vélik, hogy képzésük alatt nem kaptak kellő felkészítést arra, hogy megismerjék a gyakornoki kompetenciák struktúráját, és a kompetenciák mentén pontos értékelést tudjanak adni a pályakezdő pedagógusokról. Ezt az is alátámasztja, hogy viszonylag kevés kompetenciaelemet érintenek az értékeléskor (*Falus, Fóris és Hütter, 2015; Sallai, 2015*).

Hasonlóan bizonytalanok érzik magukat a mentorok a szaktudományi segítség adásában. A hiányosságok listájának elején említették a mentorok a szakma szépségének átadásához szükséges kompetenciákat, de a gyakornokkal való konfliktusok kezelésében is bizonytalanok a vezető pedagógusok (*Sallai, 2015a*). Többször a kapcsolati képességek hiánya is nehezíti a közös munkát (*Falus, Fóris és Hütter, 2015; Sallai, 2015*).

Komoly problémák mutatkoznak a diagnosztikus értékelés és a fejlődési terv összefüggéseiben. A mentorok egy része túlságosan általános célokat fogalmaz meg a fejlődési tervben és nem veszik kellő mértékben figyelembe a diagnosztikus értékelés adatait (*Falus, Fóris és Hütter, 2015*).

Nagy különbség van a képzett és a nem képzett mentorok között a gyakornokok reflektív gondolkodásának fejlesztését illetően (*Ritter és Sallai, 2015*). A mentorok egy része komoly gondokkal küzdött a reflexiók írásakor, többen a reflexió pontos fogalmával sem voltak tisztában (*Sallai, 2015a*). Kevés súlyt fektetnek a gyakornok reflektivitásának fejlesztésére (*Sallai, 2015a; Ritter és Sallai, 2015; Sallai, 2015b*).

A kezdeti tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a törekvések, amelyek a mentortanárok szerepét hivatottak növelni, a gyakorlatban még nem érték el maradéktalanul céljukat.

1.2. A kutatás módszerei

Doktori értekezésemben a kombinált paradigmát követtem a Creswell-féle szekvenciális modell alapján (ld. 3.3. fejezet). A kombinált paradigma alkalmazása lehetőséget biztosít a neveléstudományban dolgozó kutató számára a kutatási probléma különböző perspektívákból történő láttatására. Mivel kutatói nézőpontomban a kvantitatív és a kvalitatív paradigma teljes mértékben összeegyeztethető, így a kombinált paradigma alkalmazása mellett döntöttem, amikor a neveléstudományi kutatások számára kihívást jelentő látens tartalmak feltárásának lehetősége után kutattam. A kombinált módszertan a kvalitatív és kvantitatív módszerek kizárólagosságának álláspontját haladja meg,

pragmatikus módon a kutatási kérdésből kiindulva a módszertani szempontból optimális kutatási módszereket keresi. Választásom a Creswell-féle értelmező szekvenciális tervezés modelljére esett, ahol az almódszer, a kvantitatív adatgyűjtés és elemzés megelőzte a főmódszert, a kvalitatív adatgyűjtést és elemzést. Az almódszer ezzel segíti a főmódszert a mélyebb összefüggések feltárásában. A szekvenciális tervezés típusai közül az értelmező szekvenciális tervezés modelljét választottam. Az almódszerként választott kvantitatív vizsgálatot (kérdőíves adatgyűjtés-és elemzés) a főmódszer, a kvalitatív adatgyűjtés-és elemzés, majd az adatok értelmezése követte (*Sántha, 2015*). Az elemzés irányát a Mayring-féle tartalomelemző kommunikációs modell alapján határoztam meg. Mayring modelljében alapkritérium a kvalitatív-quantitatív ellentét feloldása. A modellben szisztematikusan követik egymást a szabályvezérelt elemzési lépések. A tartalomelemzés elméleti megfontolásokon alapuló, kategóriavezérelt szövegelemzés, ahol megjelenik a visszacsatolás és az interszubjektív ellenőrizhetőség. Mayring módszerét „kvalitatív orientáltságú tartalomelemzésnek” nevezi, melyben fázismodelleken ábrázolva megjelennek a kvalitatív és a kvantitatív technikák, ezzel logikus, biztos módszertani alapokon álló tartalomelemzési eljárást biztosítva a kutatónak (*Mayring, 2015*).

A kvalitatív tartalomelemzés során az interpretálás alapformái közül a deduktív kategóriaalkalmazást, a strukturálást használtam. A strukturálással az volt a célom, hogy rögzített kritériumok mentén ábrázoljam a szöveg szerkezetét. A strukturáláson belül a tartalmi strukturálást követtem, melynek során az elméletből létrehozott kategóriarendszerekből indultam ki, egyes tartalmi csomópontokhoz kerestem szövegegységeket, és azok elemzésével próbáltam összegezni a mentortanár pedagógusképzők kompetenciáira vonatkozó gondolkodását (*Mayring, 2000, 2002*). A kvalitatív adatelemzéshez a MAXQDA szoftvert használtam. Különösen fontosnak tartom, hogy kutatásom kvalitatív részében a hazai kvalitatív kutatások körében még kevésbé ismert Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztam.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Az oktatás változásai

Az oktatás jövőjét prognosztizáló kijelentések a kétezres években olyan kihívásokról, célokról és elvárásokról szólnak, melyek kutatási témám szempontjából is relevánsak. A kétezres évek előttünk álló évtizedei hatalmas társadalmi, gazdasági, technológiai változásokat tartogatnak. Az iskolák feladata, hogy felkészítsék a következő generációt a nagy társadalmi, gazdasági feladatok megoldására. Hangsúlyosabbá válik az empátia, a megbecsülés, a tolerancia, a segítőkészség, a kultúrák közötti kommunikáció tanítása, az új tanulási technikák és stratégiák, az önszabályozó tanulás képessége, a projektoktatás, a csoportmunka, a problémaközpontúság. A megnövekvő és áttekinthetetlen mennyiségű információ feldolgozásánál a kritikai gondolkodás kerül az előtérbe (*Hargreaves, 2000; Guerriero, 2017; Posch, 2018; Prenzel, 2018*).

A kritikai gondolkodásra nevelés a pedagógus részéről összetett elemző munkát, sokoldalú professzionális felkészültséget igényel. Filozófiai értelemben véve a kritikai gondolkodás egyfajta belső késztetésen alapul, mely arra irányul, hogy az egyén a hozzá érkező információk révén megértse a valóságot és megkonstruálja ebből saját tudását. Ehhez racionális, célirányos, logikus, reflektív gondolkodásra van szükség. A kritikai gondolkodást egy komplex modell segítségével kell szemlélni, hiszen a kritikai gondolkodás fejlesztésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulókra ható társadalmi, kulturális, oktatási, nyelvi vagy éppen érzelmi tényezőket sem. Ezáltal a kritikai gondolkodásra nevelés rendkívül összetett pedagógiai folyamatként értelmezhető, mely elmélyült felkészülést, naprakész tudományos ismereteket követel a pedagógusoktól. Ha a többváltozós modell alapján gondolkodunk a kritikai gondolkodásra nevelésről, figyelembe kell vennünk a tanulók egyéni ismereteit, képességeit, attitűdjeit, és szükségszerűen fel kell készülnünk a differenciált oktatásra (*Fábián, 2018*).

Az iskola egyidejűleg több szocializációs és integrációs feladatot fog ellátni. Az oktatás egyre komplexebb feladattá válik. A kompetenciák hangsúlyosabb szerepbe kerülnek, a kompetenciákra épülő öntudat és önértékelés fejlesztése központi jelentőségűvé lesz. A tanárképzés és tanártovábbképzés számára ez azt jelenti, hogy a módszertani és pedagógiai kompetenciák mellett egyre fontosabbá válnak a tanulók személyiségfejlődését,

egyéni érdeklődését előtérbe helyező trendek. Nagyobb szükség lesz az oktatás különböző szereplőinek együttműködésére, egymás támogatására a tantervfejlesztés, a tanárképzés és továbbképzés területén (Posch, 2018, Wenzler-Cremer, 2020). A pedagógusképzők különböző csoportjai közötti együttműködésre kiváló példa a hazai pedagógusképzők számára Hollandia, ahol az intézményi és iskolai tanárképzők között szoros együttműködés van. A gyakorlóiskolák és a kutatásokat végző ún. fejlesztő iskolák anyagi támogatást kapnak az államtól, pedagógusképző teammunkát végeznek (Hütter, 2015).

A hazai pedagógusképzés megújítása, a mentor és a felsőoktatási intézmény kapcsolatának megerősítése céljából fontos gyakorlati példákat találunk Németországban is. A 90-es évektől elinduló reformtörekvéseknek köszönhetően létrejöttek itt olyan integrációs modellek, melyek célja az elméleti és gyakorlati képzés összehangolása volt. Egy-egy képző intézmény saját modellt dolgozott ki, így az egyetemek lettek a modellek névadói. Egyes reformmodellek már az egyetemi képzési szakaszban működnek (pl. bielefeldi modell, háromszög-modell), mások egy gyakorló félév közbeiktatásával számolnak (dortmundi modell), vagy projekt munkán alapulnak (kasseli, münsteri, kielii, hamburgi modell). A modellek többsége az egyetemi oktató- mentortanár- hallgató hármason keresztül próbálja megteremteni az együttműködés lehetőségét a pedagógusképzés résztvevői között (Bikics, 2002). Az egyetemeken létrejövő tanárképzési központok (ZfL- Zentren für Lehrerbildung) biztosítják a helyszínt a hálózatosodáshoz, itt keletkeznek a szakmódszertani és neveléstudományi tárgyú közös kutatási témák, itt ismerheti meg a szakmai közönség az egyetemeken zajló tanárképzés eredményeit (Blömeke, 2001). Az egyre összetettebb tanári munkához speciális ismeretekre, magas szintű professzionalizmusra, a teammunka változatos formáira, a mentortanárok és a pedagógusképző intézmény partnerségi kapcsolatának kiépítésére van szükség (Prenzel, 2018; Grimmer és mtsai, 2018). A kiváló oktatási rendszerek a kiválóan képzett tanárokon alapulnak. A tanárok a tanulás szakemberei, speciális ismeretekkel rendelkeznek, melyek folyamatos átalakuláson mennek át. Az új ismereteket a pedagógusok saját gyakorlatukból, kutatási eredményekből, illetve szakmai közösségeken keresztül tudásmegosztás útján szerzik meg (Guerriero, 2017). A professzionális szinten dolgozó pedagógusok képzését csakis egységes elvek alapján gondolkodó, professzionálisan felkészült pedagógusképzők végezhetik. Fontos a pedagógusképzők tevékenységének, ezen belül a mentortanári munka jelentőségének elismerése, a mentortanárok vezetői képességeinek fejlesztése (Kuswando, 2017; Hestness és mtsai, 2018; Chu, 2019).

2.2. A mentorálás és a mentortanári professzió összefüggései

A mentorálás és a mentortanári professzió összefüggéseinek kutatása az utóbbi évtizedekben egyre többször szerepel a neveléstudomány kutatási témái között (*Huling és Resta, 2001; Ewing és Smith, 2003; Bray és Nettleton, 2007; Anhorn, 2008; Cothran és mtsai, 2008; Darling-Hammond és mtsai, 2009; Rots és mtsai, 2010; Tarman, 2012; Maphalala, 2013; Buchanan és mtsai, 2013; Hudson, 2013; Kidd és mtsai, 2015; Constantinescu, 2015; Chu, 2019*). A kutatási eredmények rámutattak a tanárképzés és a tanárok szakmai fejlődésének fontosságára. A tanárok kiválósága ugyanis egyértelműen hozzájárul a tanulók eredményességéhez (*Darling-Hammond, 2000, Hanushek, Kain és Rivkin, 1998, Munoz, Prather és Stronge, 2011, Wright, Horn és Sanders, 1997* idézi *Guerriero, 2017*).

A szakirodalom a mentorálást központi stratégiaként említi a pedagógusképzésben (*Maphalala, 2013*). Egyes szerzők létfontosságú szerepet, kulcsszerepet tulajdonítanak a mentorálásnak a tanárok szakmai bevezető képzésében (*Bray és Nettleton, 2007; Darling-Hammond és mtsai, 2009*). Hudson (2013) a költséghatékony szakmai fejlődés lehetőségét látja a mentorálásban.

A mentori támogatás hiánya azonban negatívan befolyásolja a pályakezdő pedagógusok karrierterveit, hatással van a tanári pályaelhagyásra is (*Darling-Hammond, 2003* idézi *Anhorn, 2008; Kidd és mtsai, 2015*). A mentortanár segítsége nélkül a kezdő pedagógusok egy része a szükséges kompetenciák hiányáról számolt be munkájuk egyes kulcsfontosságú területein (*Ewing és Smith, 2003*). Ezzel szemben az intenzív mentorálásban részt vevő kezdő pedagógusok sokkal kisebb valószínűséggel hagyják el a pályát, a lemorzsolódás aránya esetükben közel kétharmadával csökkent (*Darling-Hammond, 2003*, idézi *Anhorn, 2008; Hobson és mtsai, 2009, Smith és Ingersoll, 2004, Wang és Odell, 2002* idézi *Rots és mtsai, 2010*), sőt a mentorálás hatására a kezdő tanárok osztálytermi teljesítménye is javult (*Darling-Hammond és mtsai, 2009*). Rotz és munkatársai (2010) pozitív összefüggéseket találtak a mentorálás és a kezdő pedagógusok iskolai gyakorlatról alkotott véleménye között. Gordon Győri (2002) a japán pedagógusképzés példáján mutatja be a mentorálás pozitív pályaszocializációs hatását. A kezdő tanár és mentora között

rendszerint igen erős bizalmi viszony alakul ki, amely a kölcsönös tiszteleten és a felelősségtudaton alapul. A fiatal kolléga pályaszocializációjára nagy gondot fordít a munkahelye, a kollaboratív munka, a folyamatos szakmai konzultációk megerősítik a kezdő tanárok pályára iránti elkötelezettségét, biztonságérzetét. A tanítás így közös konstrukcióvá válik, a tanár és az intézmény közösen része a professzionalizációs folyamatnak.

A pályakezdő pedagógusok tanári pályáról alkotott nézeteit azonban a mentoráláson kívül számos egyéb tényező befolyásolja, például a szakma státusza. A tanári szakma státusza sajnos nem éri el a más értelmiségi pályákon dolgozó szakemberek státuszát. Státusz alatt itt szakmai tekintélyt, méltányos munkakörülményeket és javadalmazást értünk (UNESCO / ILO, 2008: 21 idézi Guerriero, 2017).

Egy szakma státusza szorosan összefügg azzal, hogy az adott szakma professziónak tekinthető-e, vagy sem. Egyes kutatók véleménye szerint a pedagógus szakma tulajdonképpen csupán ún. „félprofesszió” (Hoyle, 2001, Howsam és mtsai, 1985, Krejsler, 2005, Ingersoll és Merrill, 2011, idézi Guerriero, 2017), mivel nem rendelkezik a professzióra jellemző valamennyi tulajdonsággal.

Howsam (1985) alapján a professziót az alábbiak szerint jellemezhetjük (Howsam és mtsai, idézi Guerriero, 2017):

- Egy professzió képviselői arra szerveződnek, hogy az egyén és a társadalom számára alapvető szolgáltatásokat nyújtsanak.
- Minden professzió egy meghatározott szükséglet vagy funkció ellátását szolgálja.
- A professzió képviselői a szakmai kultúra széles repertoárjával, azaz a szakma gyakorlásához szükséges magatartásformákkal és készségekkel rendelkeznek.
- A döntéseket a szakemberek a rendelkezésre álló leghatékonyabb ismereteik alapján hozzák meg, figyelembe véve a szakma szabályait, elméleti háttérét, és a lehetséges összefüggéseket.
- A professzió egy vagy több tudományterületen alapul, ezekre építi ismereteit és készségeit.
- A professzió képviselői egy vagy több szakmai egyesületbe szerveződnek, autonómiát élveznek a szakma gyakorlásához szükséges körülmények megteremtése és a szakmai ellenőrzés területén, például felvételi vizsgát szerveznek, meghatározzák az oktatási szabványokat, belső vizsgákat tartanak és engedélyeket adnak ki. A szakmában lehetőség van a karrierépítésre, etikai és teljesítményi előírások, szakmai fegyelem jellemzi a szakmát.

- Minden professzió rendelkezik saját szabályrendszerrel arra vonatkozóan, ki kezdheti el a szakmát és hogyan gyakorolhatja azt.
- A professzió elsajátítását hosszas egyetemi vagy főiskolai tanulmányok előzik meg.
- A professzió és a professzió gyakorlói a társadalom nagyfokú bizalmát élvezik.
- A szakemberek nagyon motiváltak, élethosszig tartó elkötelezettség jellemzi őket a professziójuk iránt.
- Egyes esetekben a szakember az ügyféltől vagy egy munkáltató szervezettől kap megbízást a feladat elvégzésére.
- A professzionális szakember munkavégzését általában nem felügyeli a munkahelye, és mentesül a közvetlen nyilvánosság értékelése alól. A szakember vállalja a felelősséget a hivatásáért, és a társadalom által elszámoltatható.

Ezzel szemben a félprofesszió képviselőjének státusza alacsonyabb, rövidebb képzésben vesz részt. Az általa végzett szolgáltatás és / vagy szakértelem szintje társadalmilag nem elfogadott, vagy nem rendelkezik a professzionális szakember számára biztosított szakmai autonómiával. Tudása és készségei kevésbé specializáltak. Hajlamos arra, hogy jobban azonosuljon a munkáltatójával, és kevésbé a szakmájával, adminisztratív felügyelet és ellenőrzés alá tartozik. Kevesebb autonómiát élvez a szakmaidöntéshozatalban, inkább a vezetők felé elszámoltatható. Olyan szervezetek irányítása alatt áll, amelyeken belül ugyanabban a félészakmában alkalmazott személyek dolgoznak. Az ügyfél és a félprofesszió gyakorlója között gyakran nincs, vagy nem lehetséges a személyes kommunikáció (*Howsam és mtsai*, 1985 idézi *Guerriero*, 2017).

Annak meghatározása, hogy egy szakma mikor nevezhető professziónak, összefügg a professzionalizmus fogalmával. Ezzel összefüggésben különösen figyelemreméltó *Freidson* (2001) meghatározása, mely szerint a professzionizmus többek között elkötelezettséget jelent a minőségi munka iránt, és kevésbé fontos jellemzője a gazdasági haszonszerzés (*Freidson*, 2011 idézi *Guerriero*, 2017). A professzionalizmus fogalmához tehát olyan speciális attitűdök és pszichológiai jellemzők is kapcsolódnak, amelyek ideálként, értékként jelennek meg a társadalomban (*Guerriero*, 2017). Erre utalnak a „hivatás”, „életpálya” kifejezések is (*Bárdos*, 2014-15). Kiemelkedően fontos a mentortanári munka professzióként való értelmezésénél a szakmai autonómia és a szakmai fejlődés megléte (*Kovács és Orgoványi-Gajdos*, 2020). Értekezésemben a mentortanári szakma és a mentortanári professzió fogalmakat a szakirodalmi hivatkozások által

alátámasztott munkafogalmakként használom (Fónai és mtsai, 2012; Guerriero, 2017; Kovács és Orgoványi-Gajdos, 2020; Szivák és mtsai, 2020).

A mentortanár feladata, hogy a kezdő pedagógusok számára modellezze a tanári professziót (Maphalala, 2013; Breaux és Wong, 2003 idézi Anhorn, 2008), Mint sok professzió esetében, úgy a tanári szakmára is jellemző, hogy a kezdő pedagógusok úgy érzik, képességeiket a kollégáktól való tanuláson keresztül fejleszthetik (Buchanan és mtsai, 2013). A mentortanár érvekkel támasztja alá döntéseit, így segítve a kezdő tanárt a döntések megértésében, az elméleti és gyakorlati ismeretek szintetizálásában. Eközben a mentor megismerteti a mentoráltat gondolkodásmenetének logikájával (Bray és Nettleton, 2007).

A mentor feladata, hogy segítse a kezdő tanárok hatékonyságának fejlődését (Zachary, 2000 idézi Cothran és mtsai, 2008; Darling-Hammond és mtsai, 2009). A hatékonyság szempontjából a szakirodalom felhívja a figyelmet az interperszonális kapcsolatok, a személyközi támogatás fontosságára (Fives és mtsai, 2007, Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy, 2007 idézi Rots és mtsai, 2010). A mentoráltért vállalt felelősség legtöbbször nagy kihívást jelent a mentortanár számára (Buchanan és mtsai, 2013), a mentori hivatás professzionális megoldásokat követel. Ezek a folyamatok fokozott érzelmi és intellektuális kihívást jelentenek a mentortanárok számára, a mentortanári professzionalizmus iránt támasztott követelmények nagy nyomást gyakorolnak rájuk. Újabb energiákat kell mozgósítaniuk, növekvő munkaterheléssel kell számolniuk, közérzetük romolhat (Hargreaves, 2000; Gillett-Swan és Grant-Smith, 2020).

A professzió jellemzői alapján megállapítható, hogy egy szakma professzionális szintű gyakorlásához a kognitív összetevők mellett igen hangsúlyos egyes attitűdbeli vonások megléte is, ezek többek között az elhivatottság, az elköteleződés, a motiváltság, a felelősségvállalás, valamint egyre fontosabbá válik a kooperáció, a szakmai együttműködés iránti nyitottság.

A mentorálás kölcsönös előnyökkel járó, kétirányú tanulási folyamat (Schön, 1990, Le Cornu és Ewing, 2008 idézi Bray és Nettleton, 2007). A szakmai beszélgetések eredményei túlmutatnak a mentor-tanítvány kapcsolaton (Bray és Nettleton, 2007), a közös munka a mentor gondolkodásán is változtat (Le Cornu és Ewing, 2008 idézi Bray és Nettleton, 2007). A mentor a mentorálás során a folyamatos szakmai tanulás állapotában van, a mentorálttal végzett közös munka állandó együttműködésre és reflektálásra ösztönzi (Carter és Francis, 2001 idézi Buchanan és mtsai, 2013). A folyamatos szakmai fejlődés összpontosításra, tudatosságra készíteti a mentort, segít azonosulni a vezetői szerepkörrel. A

mentorálás tehát nagy hatással van a mentorra is (*Hawk, 1986-87 idézi Huling és Resta, 2001*). A mentorok szakmai kompetenciái, kognitív készségei fejlődnek, új ötletekhez jutnak a tanítással kapcsolatban (*Ganser, 1997 idézi Huling és Resta, 2001*). A mentorálás során végzett reflektív gyakorlat lehetőséget teremt a szakmai megújulásra, regenerálódásra, új energiák mozgósítására, mindez megerősíti a mentorok tanítás iránti elköteleződését (*Ford és Parsons, 2000; Steffey és mtsai, 2000 idézi Huling és Resta, 2001; Lesznyák, 2005*). A mentorálás számos pszichológiai előnnyel is jár a mentor számára. A mentorok önbecsülése növekedhet (*Wollman-Bonilla, 1997 idézi Huling és Resta, 2001*), elégedettebbek lesznek, önbizalmuk javul (*Scott, 1999 idézi Huling és Resta, 2001*), a pedagógus pálya és a mentortanári professzió iránti elkötelezettségük is erősödik (*Boreen és mtsai, 2000 idézi Huling és Resta, 2001*).

A mentortanárok professzionalizmusa és a mentorálás egymást kölcsönösen feltételező, egymásra hatással lévő fogalmak. A pálya iránti elköteleződésben, a tanárok hivatástudatának kialakulásában a szakmáját professzionálisan végző mentortanár kulcsfontosságú szerepet tölt be, a mentorálás folyamata pedig erősíti a mentortanár szakmai fejlődését, professzionális szintű munkavégzését és a mentortanári hivatás iránti elköteleződését.

2.3. A mentorálás fogalma

A mentorálás definiálása szakmai közmegegyezésen alapul, a mentor felé támasztott elvárások határozzák meg a fogalom definícióját, évezredekre visszanyúló hagyománya van a fogalom használatának (*Di Blasio és mtsai, 2011*). Értekezésemben a mentorálás és a mentortanár fogalmak 21. századi értelmezését vettem alapul (*326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet; Eurydice, 2021*).

A mentortanárok sajátos szerepet töltenek be azáltal, hogy kapcsolatot teremtenek az elméleti és gyakorlati pedagógusképzés között (*Falus és Estefánné, 2015*). Képzettségük alapján kisebb számban akkreditált mentori képzettséggel rendelkező mentorokról, magasabb számban képzettség nélküli, de tapasztalattal rendelkező mentorokról beszélhetünk (*Sallai, 2015a*).

A mentorálás már hosszú ideje jelen van a pedagógusképzés gyakorlatában. A

mentorokat többnyire szakvezetőként, vezetőtanárként említették és főleg a gyakorlóiskolák elismert, tapasztalt pedagógusai végezték ezt a munkát. Még a 2000-es évek elején is nagy volt a bizonytalanság az iskolai gyakorlatban dolgozó pedagógusképzők elnevezésében. A hétköznapi szóhasználatban a szakvezető, vezetőtanár, mentor kifejezéssel találkozunk (Péchy, 2004 idézi Révész, 2010). Országos nyilvántartás még 2009-ben sem készült a gyakorlóiskolákban, illetve a külső gyakorlólhelyen dolgozó mentorokról (Bácsi és mtsai, 2009, idézi Révész, 2010). A mentorálás a 2000-es évek elejétől került a hazai szakirodalom érdeklődési körébe. A szakirodalom a mentorálással kapcsolatban új szakma születéséről beszélt (Trencsényi, 2011). A 2000-es évek elején készült kutatások alapján a mentorálást a pedagógusok többsége még nem tartotta vonzónak (Révész, 2010). A szakirodalomban a 2010-es évek elején arról olvashatunk, hogy a szakmai tapasztalat mennyire meghatározó a mentorok munkájában, a nemzetközi szakirodalom és a hazai gyakorlat alapján öt - hét év gyakorlat szükséges az eredményes mentori munkához, és a mentorok mindennapokban szerzett szakmai gyakorlata jó alap arra, hogy a pedagógusképző szakma professzióvá válhasson (Révész, 2010). Természetesen nem kétséges, hogy a mentorálás inkább gyakorlatias jellegű pedagógiai tevékenységnek tekinthető, de az egységes elméleti és gyakorlati képzés fontosságát sem lehet megkérdőjelezni a mentortanári szakma professzióvá válásának folyamatában.

A 2000-es évek első évtizedében az Európai Unió tagállamainak csupán felében működött a kezdő tanárok bevezető képzése az elvárt formában, egységes elvárásokról azonban nem beszélhettünk (Falus, 2010). 2009 novemberében az Európai Unió Tanácsának kezdeményezésére az Európai Unió Bizottsága „Pályakezdő tanárok koherens és rendszerszintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve” címmel összegezte a pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos elképzeléseket. Ennek alapja a mentorrendszer hazai bevezetése (Stéger, 2010). 2009 végén a Comenius programon belül kidolgozásra került a mentorképzést segítő, magyar nyelvre is lefordított tananyag (www.tissnte.eu) (Falus, 2010).

A 2010-es évek elején a szakirodalomban már megjelent a pedagógusképzők egységes professziójának elképzelése. A szakirodalom szerint a pedagógusképzők egységes szakma képviselői, munkájuk közös képzést igényel. A mentorok egységes képzése az első lépés volt a közös professzió kialakításában. Ezzel együtt jelent meg az igény arra, hogy a pályakezdő pedagógusok munkáját kizárólag képzett mentortanárok végezzék (Falus, 2016).

A mentorképzés iránti érdeklődés megnőtt, a szakirodalomban a 2010-es évek

második felében már arról olvashatunk, hogy a mentorképzésen való részvétel népszerű, hasznos szakmai kihívást jelentő tevékenység a tapasztalt pedagógusok számára (*Kotschy, Mogyorósi és Taskó, 2016*).

A mentorálás időben és tartalmában változatos lehet a mentor aktuális feladatkörétől függően, a fogalom értelmezése sokrétű (*Berk és mtsai, 2005* idézi *Di Blasio és mtsai, 2011; Taskó, 2018*). A mentorálás külön szakma, professzió, a szakma gyakorlása sajátos felkészülést igényel. A mentor foglalkozhat a mentoráltat közvetlenül befolyásoló, motivációs, képességeket vagy készségeket érintő, esetleg szocializációs problémákkal, illetve személyek közötti konfliktushelyzetekkel. A mentor segítséget nyújthat egy személynek, de szűkebb vagy tágabb környezetének is. Munkáját végezheti formális vagy informális keretek között, intuíciónra hagyatkozva vagy professzionális keretek között. A mentorálás hagyományos formái mellett beszélhetünk csoportos mentorálásról, kortársmentorálásról, vagy a mentorálás online formáiról is (*Taskó, 2018*).

A mentor szakmai tapasztalata, a személyre iránti bizalom, valamint a mentorált számára modellértékű, iránymutatást jelentő és a meggyőződését formáló szakmai munka meghatározó jellemzői a mentornak, mint segítő szakembernek. A mentor támogatja a pályakezdő pedagógusok szakmai gyakorlatát, irányítja tapasztalatszerzésüket, elemzi, fejleszti és értékeli munkájukat, segíti a pályakezdők szakmai szocializációját és elköteleződését a szakma iránt, az élethosszig tartó szakmai fejlődés igényének kialakítását (*Glickman és Bey, 1990* idézi *Lesznyák, 2005; Di Blasio és mtsai, 2011; Kocsis és mtsai, 2012; Taskó, 2018; Eurydice, 2021*). A mentor emellett képes a hátrányos helyzetű és a speciális nevelési igényű tanulók támogatásának megtervezésére és szervezésére (*Di Blasio és mtsai, 2011; Taskó, 2018*).

A mentor a felsőoktatási intézmények által működtetett gyakorlóiskolákban, partneriskolákban és külső gyakorlólhelyeken dolgozik. Tevékenysége páros munkaformára alapul, a mentor és a mentorált közötti információk időben rögzített keretben, partneri viszonyban kerülnek megosztásra (*Di Blasio és mtsai, 2011*). A mentor elsősorban minta és szakértő partner a mentorált számára, tanácsadóként ritkábban kell megnyilvánulnia. Mivel tevékenysége elsősorban gyakorlatorientált, ezért a mentoráltak hitelesebbnek tekintik a mentortanároktól kapott információkat, mint az elméleti ismereteket (*Lesznyák, 2005*). A mentor-kezdő tanár kapcsolat a kezdő tanár munkájának hatékonyságát jelentősen növeli, emellett az intézmény, mint szervezet szakmai színvonalát is emeli a jógyakorlatok átadása által (*Eurydice, 2021*).

Értekezésemben a jogszabályi keretek között rögzített feladatkörrel rendelkező képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésben részt vevő mentorok vélekedését vizsgálom (326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet). A rendeletek alapján az igazgató által megbízott mentor segíti és felügyeli a gyakornok beilleszkedését a közoktatási intézményben a jogszabályok által meghatározott gyakornoki idő alatt és keretek között. Rendszeresen látogatja a gyakornok óráit, konzultációkat tart a gyakornokkal, félévente értékeli írásban a gyakornok pedagóguskompetenciáinak fejlődését, a gyakornoki státusz lezárásával a gyakornok tevékenységéről készített összefoglaló értékelést az intézményvezető és a gyakornok rendelkezésére bocsájtja (Eurydice, 2021).

2.4. A tanítási gyakorlatot szabályozó jogszabályi háttér

Hazánkban a mentortanári feladatkör tartalmát és szervezeti kereteit részletekre kiterjedő jogszabályi háttér biztosítja. A tanári képzés követelményeiről szóló 111/1997. kormányrendelettel indult a rendszerváltás utáni első tanárképzést érintő reformhullám. A rendelet alapján a tanítási gyakorlat kettős rendszer szerint működött: a vezetőtanár irányítása mellett került sor a gyakorlóiskolában a csoportos nevelési-oktatási tanítási gyakorlatra és az iskolai tanítási gyakorlatra, majd a gyakorlóiskolán kívüli oktatási intézményben az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra (111/1997.(VI.27) Korm.rendelet).

Magyarországon a 277/1997. (XII. 22.) számú Kormányrendelet szerint 2015. január 1-től vezető tanár csak pedagógus-szakvizsgával rendelkező személy lehet (277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet). A 41/1999-es miniszteri rendelet szerint a tudományos fokozattal, valamint doktori címmel rendelkező pedagógus pedagógus-szakvizsgával egyenértékű végzettséggel rendelkezik, így vezetőtanári feladatokat is elláthat (41/1999. (X. 13.) OM rendelet). A vezetőtanári feladatokra a rendeletek azonban speciális képzést nem kínáltak. A mentori munkára felkészítő képzések időtartama az egységes mentorképzés bevezetéséig rendkívül eltérő volt, általában 15 és 400 óra közötti. A jogi szabályozás, a képzés tartalma sem volt egyértelmű (Révész, 2010).

A második nagy reformhullámmal, a bolognai reform keretében létrejöttek az alap- és mesterképzési szakok. A tanári mesterszakon a képzési modulokat teljesítő hallgatónak féléves összefüggő iskolai gyakorlaton kellett részt vennie vezetőtanár támogatásával. A szakmai gyakorlat helyszíne a gyakorlóiskolákon kívüli oktatási intézmény. A tanítási

gyakorlat során a tanárjelöltnek meg kellett ismerkednie az iskolában tanító pedagógusok teljes feladatkörével, be kellett kapcsolódnia az iskola mindennapi tevékenységeibe (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet). Ezáltal teret kapott a hazai pedagógusképző modellben a pályakezdéshez szükséges kompetenciák rendszerének kialakítása, különös tekintettel az európai pedagógus szakmai életút két alappillérére, a reflektivitásra és a szakmai fejlődés iránti elkötelezettségre (Stéger, 2012). A külső tanítási gyakorlat időtartamából és összetettségéből következően a vezetőtanár szerepe és felelőssége is összetettebb lett, szükségessé vált a tevékenységi kör részletes szabályozása. A bevezető támogatási szakasszal kapcsolatban 2007. szeptember 1-től került sor a gyakornoki státusz szabályozására (Gyakornoki szabályzat, 2007). Az állami fenntartású közoktatási intézményekben a pályakezdő tanár határozatlan idejű kinevezésére csak a hároméves gyakornoki időszak letelte után, a munkáltató minősítésével kerülhetett sor. A törvény biztosította a gyakornok számára a szakmai segítő támogatását, aki félévenként értékelte is a gyakornok munkáját, tevékenységéért kereset-kiegészítésben részesült. A szakmai segítő végzettsége, képzési követelményei, tevékenységének célrendszere és a minőségbiztosítás lehetőségei azonban nem kerültek szabályozásra (Stéger, 2012).

Az iskolai gyakorlat törvényerejű szabályozására a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 102. §-ban került sor először. A törvény az általános és középiskolai képzést osztatlan képzéssé tette mesterfokozat szerzésével, valamint a hallgatóijogviszony keretében két féléves szakmai gyakorlatot ír elő a hallgatóknak egyéni összefüggő iskolai gyakorlat formájában (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról). A 2011. évi CXC. törvény rögzítette a tanári életpályamodell és a továbbképzési rendszer kereteit, részletesen ismertette a pedagógusok előmeneteli rendszerét, amely tartalmazza többek között a gyakornok fokozat bevezetését is (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). A gyakorlati rendszer kibővítésével megnőtt az igény az újabb gyakorlóléhelyek, a gyakornokok támogatását ellátó egységes képzettségű tapasztaltpedagógusok iránt.

A mentortanári szakma oktatáspolitikai szinten való megerősítésére a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendeletben került sor. A rendelet hangsúlyozza, hogy a hallgatók mentorálásának célja a felkészítés az életpályára, a pályakezdőket mentoraik a kezdeti beilleszkedésben segítik. A kormányrendelet 5/A. pontja rögzíti a mentor és a gyakornok közös munkájának feltételeit (326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet). Ezen szakasz kiemelt mentori feladata a kezdő tanár pályán tartása (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017).

A mentorok feladatait körvonalazza a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés

közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. A rendelet 2. melléklete rögzíti a képzési és kimeneti követelményeket, melyek a mentortanárok munkáját orientálják. A melléklet a tanárképzésben megszerezhető tanári tudást, készségeket, képességeket és attitűdöket összegzi nyolc területen:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- a szak módszertani és a szaktárgyi tudás,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
- a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
- valamint az autonómia és a felelősségvállalás területén.

A 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (megállapította: 249/2015. (IX.8.) Korm. rendelet 4. §- Hatályos: 2015. IX. 9-től) komplexebb módon, kilenc kompetenciában rögzíti a tanári felkészítés képzési és kimeneti követelményeit. A kompetenciák leírásaiban megjelentek új területek, amelyek sokkal összetettebbé teszik a mentortanár munkáját:

- a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
- esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
- szakmai feladatok, szaktudományos, tantervi tudás,
- pedagógiai tevékenységek megvalósításához kapcsolódó önreflexiók,
- a tanulók személyiségfejlődésének elemzése,
- problémamegoldás,
- elkötelezettség a szakmai fejlődésért,
- a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.

A kormányrendelet rögzíti, hogy Magyarországon a tanárjelöltek az osztatlan tanárképzés alatt kerülnek intézményi gyakorló helyre, ahol vezetőpedagógus mentor irányításával csoportos pedagógiai és egyéni szakmai gyakorlaton vesznek részt, ezt követően két féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot teljesítenek. Ez idő alatt gyakorlatvezető mentortanár segítségével dolgoznak, később két éven keresztül pályakezdőként is mentortanár segíti munkájukat (326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet). A rendeleti szabályozás természetesen hozzájárult a mentortanári szakma erősödéséhez, a mentori státusz kérdése azonban napjainkban is szabályozatlan. A szükséges munkafeltételek, a megfelelő bérezés, az órakedvezmény kérdése még rendezésre vár. A nem megfelelően felkészült, nem kellően elhivatott mentortanárok hátráltatják a kezdő tanárok pályaszocializációját (Falus, 2020). Mindez pedig végső soron akár pályaelhagyással is járhat.

2.5. A mentortanárok feladatai

A pedagógiai tudás nagyrészt a gyakorlatban és a gyakorlatból keletkezik, ezáltal a gyakorlóiskolák, a mentortanárok szakmája is felértékelődik (Falus, 2020; Szivák, Gazdag és Nagy, 2018). A mentor áthidalja az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékot (Zubora és Holik, 2017). Az általa vezetett gyakorlat hozzájárul a szaktárgyak pedagógiai ismeretéhez (Kimmel, 2017), a tanárjelölt nézetrendszerének feltárásához és a gyakorlattal való szembesítéséhez (Falus, 2020). Németországban például a mentortanárok jelentős számban bekapcsolódnak a pedagógusképző intézmények munkájába. A gyakornokok az iskolákban mentorpedagógusok irányításával dolgoznak, emellett a Pedagógusképző Intézetben vagy a Pedagógusképző Szemináriumon (Seminar für Lehrerbildung vagy Studentenseminare) a reflektivitást középpontba állító pedagógiai szemináriumokon vesznek részt. A mentortanárok egy része szemináriumvezetőként is dolgozik (Bikics 2008, 2014, idézi Héjja-Nagy, 2015), ezzel megteremtve a kapcsolatot az elméleti és a gyakorlati tanárképzés között.

A szakirodalomban a mentortanárokkal kapcsolatos definíciók, az ezekből következő elvárások igen sokszínűek, rendkívül összetett szakmát feltételeznek. A mentorálás definiálásával kapcsolatos szakirodalomban hangsúlyos szerephez jut a mentor pszichológiai, pedagógiai tudása. A jó mentor a pályakezdő pedagógus sikerességének egyik

záloga (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017). A mentor a mentori feladat ellátásához szükséges képzettséggel rendelkező, empatikus, pszichológiai érzékelő személy (Bárdos, 2014-2015). Képző és modellértékű szakember, a tanári pályafejlődés ösztönzője (Szivák, Gazdag és Nagy, 2018; Wexler, 2020). Meghatározó modell a pályakezdő pedagógus szerepértelmezésében, attitűdformálásában, a pályaszocializáció segítője. Fontos érzelmi támasz a „valóságok” kezelésében, a pályaelhagyás megakadályozásában (Falus, Fóris és Hütter, 2015; Zubora és Holik, 2017; Gholam, 2018). A segítő, támogató mentorokrendkívül nagy hatással vannak a tanárjelöltekre. A kezdő tanárok támogatása a tapasztalt tanár kompetenciáin is túlmutató készségeket, képességeket feltételez (Szivák, Gazdag és Nagy, 2018). A mentori segítség hozzájárul a gyakornok személyiségének fejlődéséhez, de a mentor segítségével lesz képes a kezdő pedagógus professzionálisan ellátni összetett feladatkörét egyetemi hallgatóként és tanárként egyaránt (Kottmann és Pieper, 2020). A pályakezdő pedagógusok többségére jellemző a bizonytalanságérzés, ezért szükségük van támogatásra, ezáltal erősödik az én-hatékonyság érzésük. A pozitív énkép, mely az önismeret részét képezi, a pályaszocializáció során épül ki (Ritter, 2015). A gyakornoknak tehát leginkább a mentor segítő kompetenciáira van szüksége a szakmai, módszertani támogatástól kezdve a személyét érintő pozitív visszajelzésekig (Sallai, 2015a; Ritter, 2015). A mentori tevékenység alapfeltétele az empátia, az együttműködés, a személyes példamutatás. A facilitáló, támogató mentorálás feltétele a segítő készségek megléte (Falus, Fóris és Hütter, 2015; Sallai, 2015). Amellett, hogy a mentor, mint elhivatott felnőttképző szakember törekszik az egész életen át tartó tanulásra, a kezdő tanár tudásszervezésének is irányítója. A szakirodalom hangsúlyozza azt is, mekkora szerepet kapnak a mentor munkájában professzionális felnőttképző szakmai ismeretei. A mentorálás a felnőttkori tanulásszervezési formák közé tartozik. Felnőttkorban elsősorban az önszabályozó tanulás, mint tanulásszervezési forma hangsúlyos (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017). A tudásalkotás a mentális modellek megosztása révén is létrejöhet, jó példa erre a mentorálás (Lukács és Dorner, 2019). A professzionális tanulás (Professional Learning) (Vámos, 2013), valamint a munkahelyi tudásmenedzsment (Stéber és Kereszty, 2016) is a mentorálás egyik formája. A szakirodalom kiemeli azt is, hogy hasznos lenne a mentorok és mentoráltak kapcsolatába beépíteni ún. külső mentorokat, azaz a pedagógusképző intézmények oktatóinak aktívabban részt kellene venniük az iskolai gyakorlatok koordinálásában, együttműködve a külsőtanítási gyakorlat mentorával (Shanks, 2017; Talbot és tsai, 2018).

A mentorálás hozzájárulhat a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017). A reflektív gondolkodás a kapcsolati képességek egyik eleme, a

reflektivitás fejlesztéséhez a segítő készségek is szükségesek (*Falus, Fóris és Hütter, 2015; Sallai, 2015*). A reflektív gondolkodás a tanári munka hatékonyságának fontos támasza. A reflektív tanítás segíti a pedagógus tudatosságát, lehetőséget nyújt az önellenőrzésre, ezáltal a folyamatos fejlődésre (*Sallai, 2015a; Ritter, 2015; Ritter és Sallai, 2015*).

A mentorálás egyik legfontosabb feladata a pályakezdő pedagógus reflektivitásának kialakítása, fejlesztése. A reflektív gondolkodásnak nagyon fontos szerepe van a pedagógus szakmai fejlődésében, a pályához szükséges fontos rutinok kialakulásában (*Stéger, 2010; Ritter és Sallai, 2015*). A gyakornokok a legtöbb esetben nem tudják pontosan meghatározni a reflexió fogalmát, nem képesek a magas szintű reflexióra. A reflektív szemlélet kialakításához, a tudatosság fejlesztéséhez elengedhetetlenül fontosak mindenekelőtt a kollégákkal való beszélgetések, a mentorok segítsége (*Ritter, 2015*). A reflektivitás fejlesztése azonban az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat a mentortanár számára (*Sallai, 2015b*). Ahhoz, hogy a mentor képes legyen segíteni a gyakornok reflektivitásának fejlődését, neki magának is nagyon fejlett reflektivitással kell rendelkeznie (*Ritter, 2015*). A reflektív gondolkodás az egész pedagógus pályát átfogó szakmai fejlődés kulcsa. A kezdő tanár autonómiájának kialakulásában is hangsúlyos szerephez jut a reflektivitás. A felnőttkori tanulási stratégiák alkalmazásának köszönhetően a reflektivitás erősödése növeli a kezdő tanárok hatékonyságát. A mentoráláskor végzett reflexiók mind a mentort, mind a mentoráltat nézőpontváltásokra készítetik. A mentortanárok a mentorálás során számos tanári személyiséget befolyásoló részletre reflektálnak, ugyanakkor figyelembe kell venniük a kezdő tanár szakmai autonómiára irányuló törekvéseit (*Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017*). A mentoráltak autonómatörekvéseinek különbségeire a mentoroknak eltérő módon kell reflektálniuk (*Harrison, 2007* idézi *Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017*). A hagyományos hierarchikus mentor-mentorált kapcsolatra jellemző reflexiókat fel kell váltania az együttműködésen alapuló, kutatás-alapú reflektálásnak, amely a közös munkára épít mentor és mentorált között (*Tonna és tsai, 2017*).

A mentorálás abban a tekintetben is kettősséget jelent a mentorok számára, hogy felnőttképzőként és kollégaként is helyt kell állniuk (*Káplár-Kodácsy és Dorner, 2017; Zubora és Holik, 2017*). A mentorszakma hasonlóságot mutat a kritikus-barát és a facilitátor segítő, támogató feladatával. A mentor minden esetben személyes kapcsolatot ápol a mentoráljával, saját felelősségének tartja a mentorált szakmai fejlődését (*Simon, 2011*). A hazai mentorképzésben is jelentős szerephez jut a kritikus-barát kapcsolat kialakítása mentor és mentorált között (*Kotschy, 2010, idézi Simon, 2011*), azonban a gyakorló mentorok szakmáról alkotott felfogását még mindig inkább a tanár-diák viszony határozza meg,

kevésbé a fiatal kollégával való együttműködés (*Kotschy, Mogyorósi és Taskó, 2016*).

A mentor és mentorált viszonyának egyenrangú, bizalmi kapcsolatnak kell lennie. Közös munkájuk a mentor segítő szerepére alapul, azonban a kapcsolat kétirányú. A pályakezdő pedagógus friss gondolatai, elképzelései ösztönzőleg hatnak a mentorra. A közös munka sikerének alapvető feltétele a felelősségi körök és a szerepek tisztázása, valamint a mentor kiválósága (*Stéger, 2010*). A kezdő pedagógusok konkrét elvárásokkal fordulnak a mentorok felé (*Ritter, 2015*). A pedagógusjelölteknek leginkább a differenciált, egyéni igényeket előtérbe helyező támogatásra van szükségük (*Kotschy, Mogyorósi és Taskó, 2016; Kovács és Kereszty, 2016*).

A mentori munka általában a napi gyakorlati kérdések megbeszélésére terjed ki, de gyakran személyesebb jelleget is kaphat (*Sallai, 2015a*). A közös óraelemzés a mentorálás egyik leghangsúlyosabb része. Lényeges a mentor saját szakmájáról való gondolkodása, módszertani eszköztára, mentori szokásrendszere (*Ritter és Sallai, 2015*). A pályakezdő tanároktól érkező visszajelzések, információk segítik a mentort abban, hogy a kezdő pedagógusok karrierterveivel összhangban végezze segítő tevékenységét (*Zubora és Holik, 2017*). A közös munkát erősíti a Tanárképzők Szövetségének 2009-es ajánlása, mely szerint a mentor és mentorált munkáját a közösen megfogalmazott egyéni fejlesztési terv, és a folyamatos fejlesztő értékelés segíti (*Rapos, 2009*).

A jó mentor ismérvei a tudatosság, az alkalmazkodás a mentorált egyéni szükségleteihez, valamint a rugalmasság, a differenciálás fontossága (*Káplár-Kodácsy és Dörner, 2017*). A mentorálás sikeressége függ attól, hogy a mentoranár milyen mértékben képes értékelni és elemezni a pályakezdő pedagógus kompetenciáit, a meglévő kompetenciák elemeit. Ez teremti meg számára a lehetőséget arra, hogy pontosan feltárja a gyakorlók induló státuszát (*Falus, Fóris és Hütter, 2015*).

A mentorálás felfogható egyfajta pedagógiai innovációnak (*Fazekas, 2018*), az oktatás kutatás-fejlesztéssel foglalkozó innovációs részének (*Vámos, 2013*). A mentortanárok az oktatási innovációk átvételében és implementációjában is szerepet játszanak (*Bükki, 2017*). A szakemberek egyetértenek abban, hogy küszöbön áll a mentorálás megreformálása. A pedagógusképzés egyre inkább a gyakorlat felé orientálódik. A mentorálás azonban nem pusztán a gyakorlati tapasztalatok átadásából áll, hanem egyfajta kifinomult, árnyalt, bölcsen alkalmazott gyakorlat átadásán kell, hogy alapuljon (*Lofthouse, 2018*).

A mentortanárok rendkívül speciális és összetett szakmai feladatot látnak el. Hídszerepet töltenek be a közoktatás és a felsőoktatás, az elméleti és a gyakorlati

pedagógusképzés között. Elsődleges hivatásuk mellett rendelkeznek másodlagos szakmai identitással is. Szakmai felelősségük kiemelkedően nagy a kezdő pedagógusok pályaszocializációjában, pályán tartásában. Kifinomult pszichológiai érzéssel, magas szintű pedagógiai kultúrával, professzionális szakmaisággal kell rendelkezniük. Mindezek alapján méltó helyük van a pedagógusképzők között.

2.6. A pedagógusképzők

2.6.1. A pedagógusképzők meghatározása

A pedagógusképzők meghatározása a 2000-es évek első évtizedéig az európai országok felében nem történt meg, főként a pedagógia és a pszichológia területén dolgozó tanárookra, oktatókra korlátozódott a definíció. Így az alkalmazásukkal és képzésükkel kapcsolatos kritériumok is hiányoztak (*Falus, 2014-2015*). A 2010-es évek elejére csupán hét országban történt kísérlet a pedagógusképzők kompetenciáinak meghatározására, ez azonban csak a képzők egyes csoportjaira vonatkozott, például a mentortanárookra. Az egységes kompetenciarendszer hiánya nehezebbé tette az alkalmas pedagógusképzők kiválasztását, képzését (*Caena, 2012* idézi *Falus, 2014-2015*).

A hazai kutatói- fejlesztői érdeklődés korán ráirányult a pedagógusképzők definiálásával kapcsolatos kérdéskörre, a pedagógusképzők, ezen belül a mentortanárok egységes kompetenciáinak megfogalmazására (*Falus, 2010; Kotschy, 2012; Kocsis és mtsai, 2012*). Hazánkban a Pedagógusképzők Szövetsége mindig is hitet tett amellett, hogy a gyakorlóiskolákban és a partneriskolákban dolgozó mentortanárok a pedagógusképzők közé tartoznak (*Falus, 2015b*).

Az Európai Unió Bizottsága a 2010-es évek elején több tapasztalatcsere konferenciát is szervezett, amelyeknek a tagállami szintű oktatáspolitikai pedagógusképzőkre vonatkozó részének egységes alapokra helyezése, a pedagógusképző professzió fogalmi szintű tisztázása volt a legfőbb célja. Az Európai Unió pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői csoportja többéves kutatómunkája áll a pedagógusképzőkre vonatkozó szakmai koherencia megerősítése mögött, a szakértői tanácskozásokon a magyar munkacsoport a kezdetektől fogva képviselteti magát, jelentősen hozzájárul a szakértői vélemények szintéziséhez (*Falus,*

2015b; Stéger, 2018).

Az európai pedagógusképzéssel kapcsolatban az Európai Bizottság 2010-ben Reykjavikban rendezett egy szakértői tapasztalatcserét (Peer Learning Activity- PLA) „Az európai tanárképzők szakmaisága” címmel. A tanácskozás résztvevői megegyeztek abban, hogy szükség van a pedagógusképzők egységes definiálására, közös alapkompenciáik meghatározására, képzésükre és a szakmát összetartó identitásképző elemek kialakítására. 2012-ben Brüsszelben „A tanárképzők politikai támogatása” című Tapasztalatcsere Konferenciára került sor, melyen az Európai Unió tagállamaiból 149 szakértő vett részt. A tanácskozáson megfogalmazódott az az igény, hogy az oktatáspolitikusoknak nemzeti szinten ösztönözniük kell a pedagógusképzők kompetencialistájának kidolgozását, erősíteni kell a pedagógusképző közösségeket, a pedagógusképzők folyamatos szakmai fejlődését. 2012-ben készült el a 2010-es PLA-t összegző dokumentum, melyben néhány tagállam példáján ismertetik a szerzők a pedagógusképzők kiválasztásának kritériumait. 2013-ban Dublinban került megrendezésre az „Integráció, innováció és fejlesztés- a tanárképzők szakmai identitása” című konferencia. A tanácskozás résztvevői hangsúlyozták, hogy a pedagógusképzők többféle identitást építhetnek ki, szükséges kidolgozni a pedagógusképzők pedagógiájának alapelveit. Kiemelt figyelem illette a mentorok, mint a kezdő pedagógusok fejlődését segítő pedagógusképzők támogatását célzó modellek bemutatását. A konferenciák után az Európai Bizottság szakértő csoportja „A tanárképzők támogatása a jobb tanulási eredmények érdekében” címmel adta ki összegző dokumentumát, melyben ismételten hangsúlyozta a pedagógusképzők identitását segítő és támogató intézkedések megtételét, azok jogszabályi alapokra helyezését (Falus, 2014-2015; Falus, 2015b).

2.6.2. A pedagógusképzők identitása, szervezeti kerete

A 2000-es évektől egyre fontosabb kérdéssé váltak a pedagógusképzőket összekötő identitásképző elemek, valamint egyéni szakmai fejlődésük dinamizmusa, identitástudatuk kialakulásának folyamata (Bullough Jr., 2005; Olsen, 2008; Olsen és Buchanan, 2017). Az identitás mint az értékek felismerése, felvállalása (Taylor, 1989 idézi Bullough Jr., 2005) az önismeret fejlődésével összefüggő, állandó kihívást jelentő fejlődési folyamat eredménye (Palmer, 1998, idézi Bullough Jr., 2005; Izadinia, 2014 idézi Olsen és Buchanan, 2017). Az identitásképződés dinamizmusának következtében folyamatosan változik a pedagógusképző

szakember identitástudata és ez hatással van a környezetére, a fejlődés különböző szakaszaiban alternatív identitás-értelmezések alakulhatnak ki, az identitás folyamatos konstrukció eredménye (*Bullough Jr., 2005; Olsen és Buchanan, 2017*). Az identitás felismeréséhez erős érzelmek is kapcsolódhatnak (*Zembylas, 2003, idézi Bullough Jr.*). Olsen (2008) a pedagógusképzést holisztikus, dinamikus folyamatként értelmezi.

A hazai és a nemzetközi neveléstudományi kutatók egyetértenek abban, hogy a pedagógusképzők három területen dolgoznak: a pedagógushallgatók alapképzésében, a gyakorlók bevezető képzésében, valamint a gyakorló pedagógusok továbbképzésében. Az Európai Unió szakértői csoportjának összegzése szerint (*Supporting Teacher Educators, 2013 idézi Falus, 2015*) a pedagógusjelöltek és a pedagógusok formális képzésének valamennyi résztvevője -oktatók, vezető tanárok, mentorok, pedagógus továbbképzők – pedagógusképzőnek tekinthetők. A pedagógusképzők alapképztségéhez kötődő ún. elsődleges kompetenciák mellett létezik egyfajta másodlagos tudás, közös kompetenciák, képességek, attitűdök, melyekkel minden pedagógusképzőnek rendelkeznie kell, ez a szakmai együttműködés feltétele (*Falus, 2015; Murray és Male, 2005 idézi Olsen és Buchanan, 2017; Sandvik és tsai, 2020*). A különböző területeken dolgozó pedagógusképzők azonban mélységükben eltérő mértékben vannak a kompetenciák birtokában. Minden pedagógusképző kompetenciára szükségük van, de különbség van az egyes csoportok esetében abban, hogy melyik kompetenciaterület hangsúlyosabb a szakmájukban. Az alábbiakban ismertetésre kerülő nemzetközi példák betekintést nyújtanak a pedagógusképző fogalom értelmezésének sokszínűségébe.

Az Amerikai Egyesült Államokban hasonló álláspontot vall az oktatáspolitikai pedagógusképzők identitásával kapcsolatban, mint az Európai Unió hivatalos szervei: pedagógusképzők azok a személyek, akik pedagógusok képzésével, oktatásával foglalkoznak. A különböző területeken dolgozó pedagógusképzőktől természetesen különböző szintű képzettség várható el. A közoktatásban tevékenykedő pedagógusok minimum három tanév után válhatnak pedagógusképzőkké (*Fóris, 2015*).

Hollandiában a pedagógusképző professzió leírásához használt fogalmi keret használja az elsődleges és a másodlagos tanítás fogalmát, ezáltal egyértelművé teszi a különbséget pedagógus és pedagógusképző között. Előbbi a tanulók tanítására, míg az utóbbi fogalom a tanulókat tanító pedagógusok, vagy pedagógusjelöltek tanítására vonatkozik. A pedagógusképző professzió sajátossága tehát a másodlagos tanítás. A holland sztenderd igen pontosan leírja és differenciálja a pedagógusképző fogalmát és szerepkörét. Miközben a

pedagógusképzést egységes professziónak tekinti, különbséget tesz intézményi, iskolai, kutató, tantervfejlesztő, tantárgypedagógus, pedagógustovábbképző és értékelő pedagógusképző között. A témám szempontjából releváns mentortanárra a holland sztenderd szerint az iskolai pedagógusképzők közé tartozik, ő gyakorlóiskolában foglalkozik pedagógusokkal vagy pedagógusjelöltekkel (*Hütter, 2015*).

Németországban a pedagógusképző kifejezést a szakemberek széles értelmezési keretben használják. Ide tartoznak az egyetemi pedagógusképzők, a pedagógusképzés első szakaszában részt vevő iskolai vezetőtanárok, mentorok, a gyakornoki szakasz mentortanárai, akik gyakran a pedagógiai és módszertani szemináriumok vezetői, valamint a pedagógusképző intézmények oktatói, szemináriumvezetői. Az iskolai pedagógusképzők részben a pedagógusképző intézmények alkalmazásában állnak. A pedagógusképzők Németországban erős szakmai identitással rendelkeznek, az iskolákban nagy a versengés a pedagógusképző állás betöltésére (*Bikics, 2014, idézi Héjja-Nagy, 2015*).

Franciaországban a pedagógusképző professzió egységes fogalomhasználatáról nem beszélhetünk. Itt a „formateur” (képző) kifejezést használják a pedagógus szakmára felkészítő, felsőoktatásban dolgozó szakemberek, valamint az iskolai gyakorlatot vezető mentortanárok megnevezésére. A mentorok részt vesznek a pedagógusok továbbképzésében is. A „képző” fogalmat nem használják a bevezető szakasz mentoraira, valamint a mentorként is tevékenykedő szaktanácsadókra, szakfelügyelőkre és a szaktudományok felsőoktatásban dolgozó oktatóira. (*Stéger, 2018*).

A pedagógusképző fogalom sokszínű értelmezéséhez hasonlóan a pedagógusképzők képzését biztosító szervezeti keretek, a képzési és továbbképzési lehetőségek is igen eltérőek mélységükben és szervezettségükben. Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógusképzők szakmai és érdekképviselői szervezetei a Pedagógusképzők Szövetsége (The Association of Teacher Educators), valamint a Pedagógusképző Főiskolák Szövetsége (The American Association of Colleges of Teacher Education). Az 1920 óta létező Pedagógusképzők Szövetsége elkötelezetten támogatja a pedagógusképzők folyamatos szakmai fejlődését, ezt a célt szolgálja a pedagógusképzőkre vonatkozó két tudományos folyóirat, a *Journal of Teacher Education*, valamint a *Teaching and Teacher Education*. A pedagógusképzők számára összeállított egységes bevezető képzés, formális továbbképzés jelenleg még nincs az USA-ban. (*Fóris, 2015*). A pedagógusképzőket az USA-ban nem regisztrálják, a felsőoktatásban a pályán eltöltött idő a meghatározó a szakmai előmeneteli rendszerben (*Fóris, 2015*).

Németországban sincs egységes képzési rendszer a pedagógusképzők, ezen belül a mentortanárok számára. A mentori képzés tartalma tartományonként változó (Héjja-Nagy, 2015). A gyakornoki szakaszban tevékenykedő szemináriumvezetők azonban saját szervezettel rendelkeznek, melynek neve Német Szemináriumvezetők Munkaközössége (Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter). A szervezet rendszeresen szervez konferenciákat, saját folyóiratot működtet Seminar címmel (Bikics, 2014, idézi Héjja-Nagy, 2015).

Franciaországban sincs a pedagógusképzők részére formális képzés, vagy az egységes pedagógusképző professzióra vonatkozó törvényi szabályozás. A Francia Oktatási Intézet működtet azonban egy programot, amely jó gyakorlatok implementálásán keresztül igyekszik erősíteni a kapcsolatot az egyetemi kutató központokkal és a regionális oktatási hatóságokkal. Létezik egy online platform is M@gistère néven, amely online továbbképzésekre, munkaanyagok megosztására jött létre (Stéger, 2018).

Norvégiában a 2000-es évek elején létrehoztak egy nemzeti kutató és képző intézményt (NAFOL) a pedagógusképzők számára, ahol PhD képzést, nemzetközi kutatási lehetőségeket biztosítanak a pedagógusképzők számára. Finnországban a pedagógusképzők kutatási tevékenységet folytatnak, a tudományos élet képviselői (Falus, 2014-15). Hollandiában nagyon erős alapokon áll a pedagógusképző szakma elismerése. 1997-ben jött létre állami támogatással a Holland Pedagógusképzők Szövetsége, a VELON. A szervezet kidolgozta a pedagógusképzők kompetenciarendszerét, sztenderdjeit, a szakmai minőségért felelős önkéntes regisztrációs rendszert, a pedagógusképzők tudásbázisát. (Hütter, 2015). Hollandiában és Magyarországon példaértékű volt a pedagógusképző szövetségek: a VELON, valamint hazánkban a Tanárképzők Szövetsége szerepe a pedagógusképzők egységes sztenderdjeinek kialakításában (Falus, 2014-15).

Az európai tanárképzés összehangolásának fontos szervezete az ENTEP (European Network on Teacher Education Policies), valamint a Tanárképzők Európai Szövetsége (ATEE) (Falus, 2014-2015).

2.6.3. A pedagógusképzők jellemzői

A pedagógusképzők különböznek egymástól munkahelyük, beosztásuk, szaktárgyuk, képzettségi szintjük, oktatási tapasztalatuk alapján. A közoktatásban dolgozó vezetőtanárok és mentorok elismertsége pedagógusképzőként nem is mindig nyilvánvaló (Falus, 2014-

2015). A pedagógusképzők többszörös identitással rendelkeznek, többnyire az elsődleges szakmájukat tekintik mérvadónak, sokan nem is tekintik magukat pedagógusképzőnek (Swennen, 2010 idézi Falus, 2014-2015). Számukra az élethosszig tartó tanulás mindig kulcsfogalom marad. Ezzel szemben alapképzésük még a 2000-es évek elején is hiányos volt, vagy nem is működött, kiválasztásuknál csupán az elsőrendű tudásukat és képességeiket vették figyelembe, másodrendű tudásuk háttérben maradt. A pedagógusképzők elsőrendű tudása alatt a szaktárgy eredményes oktatásához való tudást, másodrendű tudás alatt a pedagógussá válás segítségét értjük. Ehhez szükséges a felnőttoktatás pedagógiájának ismerete (Murray, 2002 idézi Falus, 2014-2015). A pedagógusképzők számára szükséges kompetenciák a szakirodalom szerint az alábbi csoportokba sorolhatók:

- tudásfejlesztés, kritikai gondolkodás, kutatás
- szervezési képességek
- transzverzális kompetenciák (döntéshozatal, vállalkozás, csapatszellem)
- vezetői képességek
- együttműködés, kapcsolatépítés, kommunikáció (Falus, 2014-2015).

A 2010-es reykjavíki konferencia hét kompetenciacsoportban foglalta össze a pedagógusképzőkre vonatkozó kompetenciákat: az elsőrendű pedagógus kompetenciák a tanulók támogatására, a másodrendű kompetenciák a tanítás tanítására irányulnak. A további kompetenciaterületek a tudásfejlesztés-kutatás, a rendszerkompetenciák, a transzverzális, vezetési, valamint az együttműködési és kapcsolatteremtési kompetenciák nevet kapták. Az Európai Bizottság 2010-es ajánlása megfogalmazza a bevezető képzés azon a lépéseit, melyek során a pedagógusok pedagógusképzőkké válnak. A képzőknek el kell sajátítaniuk a kutatást, a felnőttoktatáshoz szükséges tudást és készségeket, az önreflektív készségek fejlesztését. A folyamatos szakmai fejlődés módszerei igen változatosak, a PhD kurzusoktól a virtuális tudásmegosztásig terjednek és nagyban építenek a pedagógusképzők felelősségtudatára, szakmai fejlődés iránti elkötelezettségére. A pedagógusképzők meghatározó modellként szolgálnak a pedagógusjelöltek, gyakornokok számára, ezért tisztában kell lenniük tevékenységük hatásával (Falus, 2014-2015).

2.6.4. A pedagógusképzők kompetenciái

A pedagógusképzőkre vonatkozó egységes kompetenciarendszer leírása egyrészt a pedagógusképző szakma egységét erősíti, másrészt hozzájárul a pedagógusképzők szakmai fejlődéséhez, cél-és keretrendszert biztosít a pedagógusképzők számára, valamint lehetőséget teremt az önreflexióra. A pedagógusképzők képzésével foglalkozó szakemberek munkájához is hozzájárul a kompetenciarendszer, hiszen meghatározhatja a képzés célrendszerét, tartalmi elemeit és módszertanát. Az egységes kompetenciarendszer megléte és ismerete hozzájárul a szakma minőségbiztosításához, a szakma fejlődéséhez, támpontot adhat a pedagógusképző képzésre jelentkezők válogatásánál, valamint más felsőoktatásban dolgozó szakember számára is segítséget nyújthat (Falus, 2015). Az alábbiakban bemutatásra kerülő nemzetközi példák betekintést nyújtanak a pedagógusképzőkre vonatkozó egységes kompetenciarendszer kidolgozásának lehetőségeibe.

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógusképző intézmények akkreditálását végző NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) nevű szervezet beemelte akkreditációs protokolljába a 80-as évek végétől megerősödő kompetenciamozgalom eredményeit, az INTASC kompetenciáit, valamint kidolgozta a pedagógusképző intézmények számára követendő kompetenciákat. A pedagógusképzők kompetenciáinak kidolgozását a Pedagógusképzők Szövetsége kezdeményezte 1992-ben. Több mint másfél évtizedes előkészítő munka után, 2008-ban fogadta el a Pedagógusok Szövetsége a kilenc kompetenciából, valamint azok eléréséhez szükséges indikátorokból álló kompetencialistát. A Pedagógusok Szövetsége ügyelt arra, hogy a meghatározzák azokat az értékelési módokat is, amelyek segítségével meg lehet állapítani az indikátorok meglétét. Ennek leggyakoribb módjai a portfólió, az értékelési központokban lezajló gyakorlatok, valamint a személyes interjúk (Fóris, 2015).

A Holland Pedagógusképzők Egyesülete, a VELON az 1990-es évek végén indította el a pedagógusképző kompetenciák (saját szóhasználatukkal sztenderd) kidolgozásának folyamatát. A sztenderd rendkívül részletesen kidolgozott, középpontját a pedagógusképzők tevékenységét meghatározó alapelvek adják, ezek mutatják meg a pedagógusképző professzió alapjait. Az alapelvekhez négy kompetenciatérület tartozik: a pedagógiai kompetencia, a szakmai tanulás irányításának kompetenciája, a szervezési és menedzsment kompetencia, valamint a fejlesztési kompetencia. A kompetenciákhoz attitűdök, indikátorok és tudásbázis tartoznak. A sztenderd alkotói az elméleti kidolgozottság mellett gondoskodtak

arról, hogy a sztenderd alkalmazói számára gyakorlati példákon, illusztrációkon keresztül világosabbá váljanak a pedagógusképző professzió sajátosságai (Hütter, 2015).

Németországban a pedagógusképzők számára még nem készült külön kompetencialista, rájuk is a Kultuszminiszterek Tanácsa (Sekretariat der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) által 2014-ben elfogadott tanári sztenderdek érvényesek. A sztenderdeket a 2005-2006-os tanévtől szövetségi szinten alkalmazzák a tanárképzésben. A sztenderdekben megfogalmazott kompetenciaterek (oktatás, nevelés, értékelés, innováció) ismeretekre, képességekre, készségekre és attitűdökre vonatkoznak (Sekretariat, 2014). Ausztriában a pedagógusképzők identitását meghatározó kompetenciarendszer kidolgozása jelenleg is folyamatban van. Az Ausztriai Pedagógiai Főiskolák Kutatási Térképén (Forschungslandkarte der Pädagogischen Hochschulen in Österreich) szereplő kutatási projekt 2019 és 2021 között hivatott meghatározni a tanárképzők szerepértelmezését (Forschungslandkarte, 2020).

Az alábbiakban a hazai pedagógusképzők kompetenciái kerülnek ismertetésre a Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna által szerkesztett kötet alapján (Falus és Estefánné, 2015). A pedagógusképző kompetenciák tágabb horizontban, mindig a pedagógusképzésre fókuszálva vizsgálják a tanári kompetenciákban szereplő területeket. Az első pedagógusképző kompetencia például a professzionális szakmai tanítási gyakorlat modellezését tartalmazza, mely magában foglalja a tanári kompetenciákat is. „Az elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért” tanári kompetencia a 7. pedagógusképző kompetenciában például „Felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért” néven, tágabb perspektívában vizsgálja az érintett témát.

1. Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal).

A kompetencia leírásában nagy szerephez jut a pedagógusképzők tudatosságának hangsúlyozása. A pedagógusképző felhívja a tanárjelölt, illetve a gyakornok figyelmét az általa alkalmazott modell tudatos használatára, tudatosan elemzi az oktatásban használt modellt. Tisztában van azzal, hogy a modell mintaértékű a kezdő pedagógus számára, ismeri a mintakövetéses tanulás sajátosságait. Mindezekből következik, hogy a pedagógusképzőnek törekednie kell arra, hogy az általa ismert legkorszerűbb mintát mutassa meg a pedagógusjelölteknek: használja az adaptív oktatás, a kritikus gondolkodás és a

problémamegoldás módszereit, a reflektív gyakorlatot, építse be mindennapi gyakorlatába a legújabb kutatási eredményeket. A pedagógusképző munkájában a reflektivitás a modell elemzésében és értékelésében is megjelenik. Miközben a pedagógusképző segíti és támogatja a kezdő pedagógusokat, törekszik az együttműködésre kollégáival és a tanárjelöltekkel. A kompetencia leírása magába foglalja a tanári kompetenciákat, de kiemeli, hogy az eltérő beosztásban dolgozó pedagógusképzők gyakorlatában különböző tartalommal jelenik meg ez a kompetencia.

2. Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket.

A pedagógusképző hozzájárul a pedagógus szakmai identitástudatának kialakulásához, segít a pálya iránti elköteleződés kialakításában. Ennek feltétele, hogy rendelkezzen a pályaszocializációra vonatkozó ismeretekkel, képes legyen támogatni a tanári kompetenciák kialakulását, elkötelezett és elhivatott legyen a pedagógus pálya iránt, emellett fogadja el az esetleges pályakorrekciókat. A pedagógusképző legyen képes feltárni a tanárjelöltek, továbbképzésben részt vevő pedagógusok nézeteit, járuljon hozzá a nézetek módosításához, az esetleges konceptuális váltáshoz. Alakítson ki támogató tanulási környezetet mind az indukciós szakaszban a tanítási gyakorlat idején, mind a továbbképzésekre jelentkező pedagógusok esetében az önképzés, az élethosszig tartó tanulásra való felkészülés segítségével. A pedagógusképző tudjon reflektálni a hozzá érkező, pedagógus szakmát érintő kérdésekre, képes legyen a tanári gyakorlat reflektív elemzésére, saját pályafejlődésének megtervezésére.

3. Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.

A pedagógusképzőnek kollaboratív szemlélettel kell rendelkeznie. A pedagógusképző ismeri a helyi és regionális pedagógusképző intézmények, gyakorlólhelyek szervezetét és külső kapcsolatrendszerét, rendelkezik ismeretekkel az országos és nemzetközi pedagógusképző intézményekkel kapcsolatban. Ismeri az együttműködés módjait, a

pályázati és projektlehetőségeket. Képes az intézményen belüli és intézmények közötti teammunkára, jó gyakorlatok létrehozására, a tapasztalatok implementációjára, részt vesz a hálózatépítésben.

4. Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.

A pedagógusképző rendelkezik megfelelő szakmai önismerettel, ismeri erősségeit és a szakmához szükséges fejlesztésre szoruló elemeit. Tisztában van a reflektív gondolkodás elméletével és gyakorlatával, fontosnak tartja az önreflexiót, ismeri ennek módszertanát. Rutinszerű tevékenységeivel és a problémás helyzetekkel kapcsolatban rendszeresen elemzi gyakorlatát, valamint a tevékenységei következményeit is. Szakmai vitákban megosztja reflexióit, a szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépíti gyakorlatába. Tisztában van a saját szakmai fejlődéséhez szükséges lépésekkel, a szakmai előmeneteli rendszerrel. Elfogadja az élethosszig tartó tanulás, szakmai fejlődés fontosságát. Tapasztalatait, új ismereteit szakszerűen építi be pedagógiai gyakorlatába.

5. A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.

A pedagógusképző tudományos módszerekkel elemzi pedagógiai gyakorlatát, kutatásokkal igazolt eredményeket ér el, kutatja innovációinak hatását. Ismeri a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket, a releváns kutatási kérdéseket, kutatási módszereket, pályázati lehetőségeket. Képes hipotéziseket megfogalmazni, kutatócsoportokban dolgozni, saját kutatásába bevonja kollégáit, tanítványait. A kutatási eredményeket beépíti saját pedagógiai gyakorlatába. Eredményeit képes tudományos igényességgel közzétenni. Motivált abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerje, alkalmazza, részt vegyen szakmai vitákban. Nyitott az új kutatási eredmények iránt, egyúttal kritikával szemléli saját kutatási eredményeit és mások kutatásait is. Szerepet vállal a kutatások implementációjában. A mentorok, vezetőtanárok és más pedagógusképzők más-más módon és mélységben vesznek részt a kutatásokban. A mentorok általában akciókutatásokat végeznek, vagy bekapcsolódnak nagyobb léptékű kutatásokba.

6. Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében.

A pedagógusképző ismeri a pedagógusképző professziót, az oktatáshoz és a pedagógusképzéshez tartozó pedagógiai-pszichológiai, neveléstudományi, tantárgypedagógiai, szaktudományos kutatási eredményeket. Ismeri és alkalmazza a határtudományok kutatási eredményeit. Tisztában van a pedagógusképzés rendszerével, az európai és hazai oktatáspolitikai irányvonalakkal. Járatos a pedagógusképzéssel és a pedagógus továbbképzéssel kapcsolatos fejlesztési törekvésekben. Képes implementálni, adaptálni a fejlesztési programokat. A pedagógusképző figyel a képzésben részt vevő hallgatók, pedagógusok nézetrendszerére, tudására, és ez alapján állítja össze a differenciált fejlesztési programot. Képes a fejlesztésben részt vevők diagnosztikus értékelésére. Reflektál fejlesztő tevékenységére, pedagógusképző szerepére. A pedagógusképző a pedagógiai folyamatok tervezésénél rendszerszinten gondolkodik. A pedagógusképző tevékenységet a bevezető képzés és a továbbképzés szervesen egymásra épülő rendszerben szemléli.

7. Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért.

A pedagógusképző ismeri a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi hátterét, az ehhez kapcsolódó dokumentumokat, terveket, jógyakorlatokat. Elfogadja az esélyegyenlőségen alapuló oktatás elveit, ismeri az ennek megvalósításához szükséges módszereket. Ismeri azokat a fórumokat, amelyek az oktatáspolitikai döntéshozók befolyásolására alkalmasak. Képes a pedagógusképzéssel kapcsolatos dokumentumok kritikus módon való elemzésére, felismeri az oktatáspolitikai eredményeit és gyengeségeit. Véleményét képes világosan kifejezni a közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül. Felelősségteljesen alakítja szakmai nézeteit, fontos számára a pedagógusképzők társadalmi szerepvállalása.

8. Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.

A pedagógusképző idegen nyelveket beszélő, IKT ismeretekkel rendelkező, nyitott, nemzetközi kontextusban gondolkodó pedagógus. Tisztában van a nemzetközi szakirodalomban használatos fogalmakkal, globális kitekintéssel rendelkezik a pedagógusképzés irányvonalaival illetően. Nemzetközi szakirodalmat olvas, ismeri a pályázati és együttműködési lehetőségeket. Reflektál a nemzetközi fórumokon megjelenő javaslatokra, lehetőség szerint adaptálja azokat. A hazai pedagógusképzést nemzetközi összefüggésekben értékeli, képes azokat nemzetközi szinten bemutatni, tisztában van a hazai pedagógusképzés beágyazottságával Európában.

Kutatásom elméleti részében rámutattam a mentortanári szakma összetettségére, a szakma előtt álló egyre bővülő kihívásokra. Elhelyeztem a mentortanárok tevékenységét a pedagógusképző professzió színes palettáján, majd rámutattam, hogy mennyire sokrétű a pedagógusképzők megítélése a hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján.

Az elméletre alapozva a továbbiakban kutatásom kombinált módszertanon (mixed methods) alapuló empirikus részét ismertetem. A gyakorlati részben a mentortanárok vélekedését vizsgáltam a pedagógusképző kompetenciákra vonatkozóan.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

3.1. Hipotézisek

Értekezésemben hat hipotézist fogalmaztam meg a mentortanárok vélekedésének feltárására a nyolc pedagógusképző kompetenciára vonatkozóan. A pedagógusképző kompetenciák mennyisége és összetettsége indokolta a hipotézisek számosságát. Hipotéziseim a következők:

H1. Mind a képzett mentortanárok, mind a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok a professzionális szakmai gyakorlat modellezését tartják a legfontosabb pedagógusképző kompetenciának.

H2. A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok fontosnak ítélik meg a pedagógussá válás, a szakmai fejlődés támogatását.

H3. Nincs szignifikáns különbség a képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok gyakorlati tevékenységre való reflektálásában.

H4. A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok hasonlóan gondolkodnak az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztéséről.

H5. A képzett gyakorlatvezető mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok véleménye szignifikánsan különbözik a professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák fontosságáról.

H6. A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok önértékelése szignifikáns eltéréseket mutat a professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák megvalósításával kapcsolatban.

3.2. Minta, mintavétel

A kvantitatív kérdőíves vizsgálatot N=113 elemszámú mintán végeztem. Két részmintával dolgoztam:

- A mentortanár-képzésbe jelentkező pedagógusok (N=75)
- A több éve mentortanárként tevékenykedő pedagógusok (N=38)

A nem-véletlen mintavételi technikák közül a szakértői mintavételt használtam (Csikos, 2009). A kutatási terület céljaira az alapsokaságból a képzett gyakorlatvezető mentortanárokat, illetve a gyakorlatvezető mentortanár-képzésre jelentkező vagy a képzésen már részt vevő pedagógusokat jelöltem ki. A képzett gyakorlatvezető mentortanárok vagy szakvizsgázott pedagógusok és gyakorlatvezető mentortanár szakiránnyal rendelkeznek, vagy gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést, illetve gyakorlatvezető mentorpedagógus szakirányú továbbképzést végeztek. Ők képezték kutatásomban az egyik részmintát. A nem képzett mentortanár részmintába ezen képzések egyikén részt vevő, vagy jelentkezni szándékozó pedagógusokat soroltam, akik kapcsolatban állnak az ország valamelyik gyakorlatvezető mentortanár- vagy mentorpedagógus képzést folytató felsőfokú oktatási intézményével. Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés Magyarországon kilenc felsőoktatási intézményben zajlik, a végzettség elnevezése szakvizsgázott pedagógus (gyakorlatvezető mentortanári szakterületen). Gyakorlatvezető mentorpedagógus képzést jelenleg két felsőoktatási intézményben tartanak. Az információkat a www.felvi.hu felületről szereztem be. A felvételi tájékoztató 2020. október 15-étől hatályos, az adatokat a 2021. februárban induló keresztfél éves képzések szakkeresőjéből vettem. Kutatásom során az Észak-Magyarország régió, a Közép-Magyarország régió, valamint a Dél-Dunántúl régió pedagógusképző központjait kerestem fel, az ott dolgozó munkatársak ajánlásával és közreműködésével juttattam el a kérdőívemet a gyakorlatvezető mentortanárként, gyakorlatvezető mentorpedagógusként dolgozó, vagy a fenti képzések valamelyikében részt vevő vagy a képzésre jelentkező pedagógusok számára. A válaszok hozzám interneten keresztül, a kitöltött online Google kérdőívben anonim módon jutottak el. A válaszadás önkéntes és anonim jellegére az etikai szabályok betartását szem előtt tartva a kérdőív bevezetőjében is felhívtam a résztvevők figyelmét.

Kutatásomban kombinált módszertant alkalmaztam, a kevert modell alapján a kvalitatív vizsgálatban a kvantitatív vizsgálat nagymintájából emeltem ki a kvalitatív vizsgálat résztvevőit. A továbbiakban ismertetem az általam használt kombinált modellt, ez alapján határoztam meg a kvalitatív vizsgálat mintáját és a mintavételi stratégiát (ld. 5.1.1. fejezet).

3.3. A Creswell-féle integrált értelmező szekvenciális modell alkalmazása

Napjainkban a neveléstudományi kutatásokban is egyre inkább helyet kapnak, sőt előtérbe kerülnek az integrált modellek alapján végzett kutatások. Az adatok alaposabb megértése, az összefüggések feltárása szempontjából számomra is előnyös választásnak bizonyult a kombinált módszertan alkalmazása. A kombinált, vagy kevert módszertan alkalmazása során a kvantitatív és a kvalitatív módszertant kombináltam.

Dolgozatomban a mentortanárok szakmai kultúrájáról, autonómiájáról, meglévő vagy hiányzó pedagógusképző kompetenciáiról és a pedagógusképző szakmáról, mint professzióról való gondolkodásuk mélyebb rétegeit szándékoztam kideríteni. Ehhez egyrészt kvantitatív módszert, az általam fejlesztett kérdőívet (ld. 2.sz. *Melléklet*) használtam, a kvantitatív vizsgálat során feltáruló összefüggések okait pedig a Seidmann-féle mélyinterjú, valamint az annak elemzésére szolgáló kvalitatív tartalomelemzés Mayring által kifejlesztett eljárásával tártam fel.

Megtaláltam azokat a szempontokat, amelyek figyelembe vételével a két különböző módszer által feltárt adatok kiegészítik egymást, ezért a kvantitatív mérőeszközöm fejlesztésénél a hazai szakirodalomban mintaként szolgáló pedagógusképző kompetencialistát vettem alapul (*Falus és Estefánné, 2015*), a kvalitatív módszerként szolgáló Seidman-féle mélyinterjúban pedig felfedeztem a kérdőív elemzése után kirajzolódó tendenciákat, különös tekintettel a pedagógusképzők professzionalizmusát gátló emocionális, szociokulturális háttér feltárására. A mintázatok feltárására kiválóan alkalmas volt a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés, melynek alapelveit a 3.6. fejezetben ismertetem. Mindkét kutatási módszer használatánál vezérfonalként tartottam szem előtt azelemzésem fő kategóriáit, amelyek deduktívan, elméletvezérelten álltak rendelkezésemre: a pedagógusképző kompetenciákat, illetve a pedagógusképző professziót. Ezáltal

biztosítottam, hogy mindkét módszerrel ugyanazokat a jelenségeket írjam le. A kvalitatív és kvantitatív vizsgálati eredményeim integrációjának szempontjából az eredmények egymás komplementerei, kiegészítői lettek, ezzel segítve az ok-okozati tényezők feltárását (Sántha, 2009). Ez azt is jelenti, hogy a vizsgálat tervezése és kivitelezése mind elméleti, mind módszertani szempontból megfelelő volt.

Kutatásomat a kombinált módszertanban gyakran alkalmazott Creswell-féle értelmező szekvenciális modell alapján végeztem. A szekvenciális modelleket Creswell „főmódszer-almódszer modellnek” is nevezi, mivel a kvalitatív és kvantitatív módszereket a kutató a vizsgálat különböző fázisaiban alkalmazza. Kutatásomban az értelmező szekvenciális modellt követtem. Az almódszer (kvantitatív vizsgálat) megelőzte a főmódszert (kvalitatív vizsgálat), ez Morse jelrendszere alapján a következőképpen jelölhető: kvant→ KVAL. Az értelmező szekvenciális modell alkalmazásával olyan információk megszerzése volt a célom, amelyek szükségesek a főmódszer által feltárt adatok mélyebb összefüggéseinek felfedezéséhez (Sántha, 2009).

3.4. A kérdőív alkalmazása

3.4.1. A kvantitatív kutatás módszere

A kérdőívvel a mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok gondolkodását tártam fel a pedagógusképző kompetenciákkal kapcsolatban. Arra kerestem a választ, hogy a mentortanárok mennyire tartják fontosnak a pedagógusképző kompetenciákat és mennyire tudják megvalósítani munkájuk során a kérdőívben megfogalmazottakat, azaz képesek-e megfelelni saját elvárásaiknak. Mérőeszközöm egy saját szerkesztésű kérdőív, amelyet Google űrlappal készítettem el. A kérdőív összeállításakor figyelembe vettem, hogy a mentortanároknak mint pedagógusképzőknek rendelkezniük kell egy speciális pedagógusképzőkre jellemző kompetenciarendszerrel, ezért a kérdőív készítésénél a pedagógusképző kompetenciák rendszeréből indultam ki (Falus és Estefánné, 2015). A kérdőívben a pedagógusképzők kompetenciáira kérdeztem rá, különös tekintettel azokra a kompetencia-területekre, amelyek a mentortanárok professzionalizálódására utalnak. A figyelmem a professzió meghatározásából eredő azon fogalmakra irányult, melyek a pedagógusképző kompetenciákban is megjelennek. Ezek a

tudományos megalapozottsággal végzett tevékenység, az élethosszig tartó elköteleződés a szakma iránt, a motiváltság, a felelősségvállalás, a társadalmi szerepvállalás (*Howsam és tsai*, idézi *Guerriero*, 2017). A kérdőív összeállításánál figyelembe vettem továbbá a 21. századi tanári professzió elvárásairól szóló elméleteket, amelyek többek között kiemelik az pedagógusok közötti együttműködés fontosságát (*Hargreaves*, 2000).

A kérdőív szerkesztésénél első lépésként összeállítottam a pedagógusképző kompetenciák alapján a kérdőívemben szereplő itemek listáját (ld. *1.sz. Melléklet*). Ezután az elméleti háttér alapján meghatároztam a tanári professzionalizmusra jellemző kompetencia-területeket. Ezek a következők:

- a szakma szabályainak ismerete, elméleti háttértudás
- tudományos megalapozottság
- folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség
- nagyfokú motiváltság
- élethosszig tartó elkötelezettség a szakma iránt
- felelősségvállalás a szakma iránt
- széleskörű együttműködés igénye

Ezután hozzárendeltem a kompetencia-területekhez az itemeket. A tanári professzionalizmusra jellemző kompetencia-területek és az itemek kapcsolatát az 1. sz. táblázat tartalmazza. A kódok a kompetencia sorszámára, valamint az item sorszámára utalnak (pl. 101 = 1. kompetencia, 1. item). Hipotéziseim megfogalmazásakor a pedagógusképző kompetenciákat és a pedagógusképző professzióra kifejezetten jellemző kompetenciaterületeket vettem figyelembe (ld. *1.sz. táblázat*).

1. sz. táblázat: A pedagógusképző professzióra jellemző kompetencia-területek

a professzionalizmus jellemzője	az item kódja	item
a szakma szabályainak ismerete, elméleti háttértudás	738	Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi háttérét szabályozó dokumentumokat, terveket, joggyakorlatokat.
	841	Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.
tudományos megalapozottság	104	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.
	529	Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.
	530	Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.

	531	Kihasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.
	534	Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.
a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség	423	Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.
	427	Részt veszek szakmai vitákban.
	428	Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.
	843	Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.
nagyfokú motiváltság	535	Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.
élethosszig tartó elkötelezettség a szakma iránt	206	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.
	211	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.
	212	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.
felelősségvállalás a szakma iránt	739	Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.
	740	Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.
széleskörű együttműködés igénye	315	Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.
	316	Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.
	317	Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.
	318	Részt veszek a munkahelyi teammunkában.
	319	Részt veszek intézmények közötti teammunkában.
	320	Részt veszek jógyakorlatok létrehozásában.
	321	Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.
	322	Kihasználom a pályázati és projektlehetőségeket.
	532	Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.
533	Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	

A kérdőívem három részből állt (a kérdőív kérdéseit lásd 2. sz. Melléklet):

1. Háttérváltozók
2. A fontosságra vonatkozó kérdések
3. A megvalósításra vonatkozó kérdések

2. sz. táblázat: A pedagógusképző kompetenciák előfordulása a kérdőívben

A kompetencia sorszáma	A kompetencia elnevezése	Az ítemek száma	A válaszok száma (fontosság+megvalósulás)
1.	Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal).	5	10
2.	Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket	9	18
3.	Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.	8	16
4.	Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	6	12
5.	A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez	7	14
6.	Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében.	2	4
7.	Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért	3	6
8.	Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.	3	6

A kérdőív első része kilenc kérdést tartalmaz az általános kérdésekre vonatkozóan (nem, életkor, lakóhely, jelenlegi munkahely, nyelvismeret, IKT ismeretek, mentortanár végzettség, mentortanár munkakör, neveléstudományi tárgyú olvasmány). Az utolsó öt háttérváltozóval (nyelvismeret, IKT ismeretek, mentortanár munkakör, neveléstudományi tárgyú olvasmány) a válaszadók felkészültségét, a pedagógusképző kompetenciáknak való megfelelést szándékoztam felmérni. A közép-vagy felsőfokú nyelvismeret lehetővé teszi az idegen nyelvű szakirodalom olvasását, nemzetközi konferenciákon való részvételt. A legalább felhasználói szintű IKT ismeretek alapvetően fontosak a 21. században nem csak a mentorálással foglalkozó pedagógusok számára, hanem feltételei a hatékony tanári munkának. A mentorálással eltöltött idő és a neveléstudományi tárgyú olvasmányok a mentorok professzionális felkészültségének mutatói.

A kérdőív második és harmadik része 43 ítemet tartalmaz a nyolc pedagógusképző

kompetenciában szereplő 43 megállapításra vonatkozóan, minden itemre két kérdést tettem fel egymással párhuzamosan egyrészt a fontossággal, másrészt a megvalósítással kapcsolatban. A 43 itemre tehát összesen 86 választ kellett adni. A pedagógusképző kompetenciák előfordulását a kérdőívben a 2. táblázat tartalmazza. A kérdőív 52 zárt végű és 6 nyílt végű kérdést tartalmazott. A zárt végű kérdések egyválasztós feleletválasztó kérdések voltak. A kérdéseket 1-től 5-ig terjedő Likert-típusú skálán értékelték a válaszadók. A nyílt végű kérdésekre hosszabb válaszok voltak adhatók. A nyílt végű kérdések az általános kérdések között találhatóak, ezekre a válaszadás önkéntes volt. A 7. kérdés b., c., és d. része nyílt végű kérdés. Az első és a második nyílt végű kérdés indoklást kért rövid válasz formájában, amennyiben a válaszadó gyakorlatvezető mentortanár képzésre jelentkezett, vagy a jelentkezését tervezi. A harmadik nyílt végű kérdés a gyakorlatvezető mentortanárok képzésének típusára vonatkozott, valamint arra, hány éve szerezte a képesítést. A 8. kérdés nyílt végű kérdése a tanárok mentorként eltöltött éveire kérdezett rá. A 9. kérdésben arra kértem a mentortanárokat, hogy idézzék fel a neveléstudománnyal kapcsolatos legutóbbi olvasmányélményüket.

A kérdőívet Word dokumentumban és online formában is elkészítettem, majd próbatesztelésre eljuttattam öt gyakorló mentortanár kollégának. Megjegyzéseik a kérdőív néhol túlzottan szakszerű nyelvezetére vonatkoztak, a jelzett problémákat javítottam.

3.5. A fenomenológiai mélyinterjú

Kutatásom kvalitatív részében vizsgálati eszközöm az Irving Seidman nevéhez kötődő fenomenológiai mélyinterjú. Seidman a mélyinterjút bemutató könyvében (*Seidman, 2002*) utal arra, hogy az alapelveket a fenomenológiából vette. A fenomenológia és a hermeneutika mint filozófiai háttér meghatározó lett az Amerikai Egyesült Államokban az 1970-es, 1980-as évek elején megjelenő különböző kvalitatív kutatómódszertani technikák kialakulásában (*Sántha, 2009*).

A Seidman-féle interjú az interakció alapján az egyéni interjúk közé, tartalmi iránya szerint a mélyinterjúk közé tartozik (*Szokolszky, 2004* idézi *Sántha, 2009*). Az interjú, mint vizsgálati eszköz kiválóan alkalmas érzelmek, gondolatok eredeti szövegkörnyezetben való feltárására, leírására. További előnye, hogy az etikai szempontok betartása mellett partneri viszony alakulhat ki a résztvevő és a kutató között, így az interjú által intenzívebb, mélyebb

gondolatokat vagyunk képesek feltárni (Sántha, 2009). A beszélők életeseményeik interpretálásával jelentést, személyes értelmet adnak a történeteknek (Pléh, 2013). A megértés egy-egy hermeneutikai kör, azaz szisztematikus, az összefüggések egyre mélyebb rétegeit feltáró interpretációs folyamat ciklikus szakaszainak eredményeképpen jön létre (Dilthey, 1974; Lenzen, 2004. idézi Németh, 2015). A hermeneutikai kör a neveléstudományban is használatos a beszéd, az írott szövegek és alkotások holisztikus szemléletű megértéséhez (Rittelmeyer – Parmentier, 2001 idézi Zrinszky, 2002). Hans-Georg Gadamer 1960-ban megjelent *Igazság és módszer* c. könyvében leírtak szerint a megértés az ún. „hermeneutikai beszélgetésen” alapul, mely szükségképpen egyfajta „horizont-összeolvadáshoz” vezet. A megértés és az értelmezés ugyanis csak akkor lehetséges, ha az értelmező elfogadja az interjúalany gondolkodását, együttműködik vele, reflektál rá személyes tapasztalatain, előzetes tudásán, teljes szubjektumán keresztül (Ballér, 2002). Az értelmező a világnak saját maga által való értelmezésén, a saját „tudásmintáján” keresztül képes megérteni a másik ember horizontját, a hermeneutikai körön belül lépésről lépésre bontja le a történetek kontextusfüggő egyéni értelmezéséből fakadó nehézségeket (Fenyő, 2002).

A 20. század elején Edmund Husserl fogalmazta meg a fenomenológia elméletét. A fenomenon Husserl értelmezésében a külvilág megtapasztalása, vagy a belső történetünk tapasztalatként való észlelése reflexióinkon keresztül. A kutatónak arra kell törekednie, hogy a fenomenológiai vizsgálat során eltűnjön a fenomenon egyedi jellege és felszínre kerüljön a fenomenon szerkezete, megnyilvánuljon strukturális felépítése (Németh, 2015).

Vizsgálatomban a főmódszer a kvalitatív vizsgálat, a mélyinterjúval a kvantitatív vizsgálat adatainak pontosítását végeztem. A mélyinterjúban részt vevő mentortanároktól saját tapasztalataik értelmezését kértem. A fenomenológiai mélyinterjú a kikérdezéssel élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú elemeiből áll. Nyílt kérdéseket alkalmaztam az interjúkban, célom az volt, hogy a résztvevők a mentorálással kapcsolatban rekonstruálják tapasztalataikat.

A fenomenológiai mélyinterjú három interjúból áll, éppen ezért már önmagában is eleget tesz a módszertani trianguláció módszerén belüli verziójának (Sántha, 2009). Az első interjú a kontextust teremtette meg a résztvevők tapasztalataihoz, a második interjúban a résztvevők rekonstruálhatták a részleteket a mentorálással összefüggésben, a harmadik interjúban a résztvevőket arra kértem, értelmezzék tapasztalataikat. Történetük hármas tagolásával lehetővé vált a résztvevők számára, hogy kiemeljék tapasztalataik számukra fontos elemeit, reflektáljanak azokra, majd rendezzék, tudatosítsák tapasztalataikat, ezáltal

értelmezzék azokat. Az interjúk a Seidman által javasolt felosztást követték. Egy-egy interjú kilencven perces volt, az interjúk felvétele között három nap telt el. Az interjúalanyoknak volt idejük arra, hogy végiggondolják az előző interjút, de nem vesztették el a kapcsolatot az interjúk között. Három időpont lehetőséget nyújtott arra, hogy jobban megismerjem a résztvevőket és tartalmas munkakapcsolat alakuljon ki köztünk. Az interjúszerkezet betartásával a vizsgálat érvényességét kívántam növelni, ezáltal lehetőségem nyílt a mondanivaló belső következetességét ellenőrizni (Seidman, 2002). Három résztvevővel készítettem mélyinterjút, mindhármukat a kvantitatív vizsgálat részmintáiból kértem fel az interjúkra. A három résztvevő a tipikus eseteket képviselte, ketten rendelkeztek gyakorlatvezető mentortanár képzettséggel, több mint tíz, illetve öt éve gyakorló mentorok, tapasztalt pedagógusok, egy résztvevő pedig tervezi, hogy jelentkezik a képzésre. Az első interjúban arra kértem a résztvevőket, hogy idézzék fel korai iskolai élményeiket, olyan helyzeteket az életükből, amikor segítő, tanácsadó, korrepetáló szerepben voltak, illetve mentori tevékenységüket helyezték el történetükben. Ezzel a résszel körvonalazódott a résztvevők szakmabeli élményeinek háttere.

A második interjúban az volt a kérésem a résztvevőkhöz, hogy iskolai élményeik részleteire fókuszáljanak. Mondják el, mivel foglalkoznak, idézzék fel egy munkanapjukat minél részletesebben, beszéljenek munkahelyi kapcsolataikról.

A harmadik interjúban a résztvevők értelmezték a mentorálás életükben betöltött szerepét. A célom az volt, hogy találják meg az élettörténetük elemei közötti összefüggéseket, reflektáljanak jelenlegi helyzetükre, annak értelmezésére. A háromrészes interjú minden szakasza önmagában is teljes, hiszen megtartja a történetek elbeszélésénél szokásos hármastagolást, emellett a három interjú is keretbe foglalja a résztvevő élettörténetét.

3.6. A Seidman-féle mélyinterjúk kvalitatív tartalomelemzése Mayring alapján

Vizsgálatom kvalitatív kutatómódszertani részében szövegelemző eljárásként a Seidman-mélyinterjúk tartalomelemzésére a Mayring által kidolgozott kvalitatív tartalomelemzési eljárást alkalmaztam. A Mayring-féle tartalomelemzés módszertanával

kapcsolatban a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el az előadásunk „A Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés tipizálása egy empirikus kutatás alapján” címmel (Katonáné és Subrt, 2017). Az alábbiakban részletesen ismertetem a hazai kvalitatív vizsgálatokban még kevésbé alkalmazott eljárást.

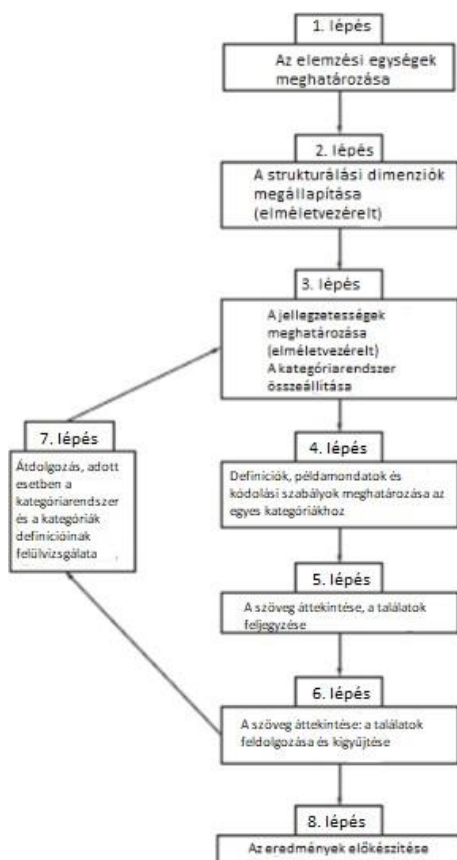
Philipp Mayring német pszichológus, szociológus és pedagógus, a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálásának egyik jeles képviselője. 2017-es nyugdíjba vonulásáig a klagenfurti Alpok-Adria Egyetem Pszichológia Intézetében a pszichológiai módszertan professzoraként dolgozott, hosszú éveken keresztül intézetvezető, a Pszichológia Intézetben belül működő mérés-értékeléssel és a kutatásfejlesztéssel foglalkozó központ (Zentrum für Evaluation und Forschungsberatung) vezetője volt. A nevéhez kötődő kvalitatív tartalomelemzés ötvözi Mayring tudományos pályafutásának minden elemét, különösen nagy figyelmet szentel a modell pszichológiai és szociológiai vetületére, valamint a pontosan kidolgozott kutatómódszertani alapok meglétére. A továbbiakban röviden ismertetem a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés helyét a szövegelemző eljárások sorában, majd bemutatom a modell szerkezetét, végül rátérek annak a konkrét eljárásnak az ismertetésére, amelyet a kvalitatív tartalomelemzés eljárásai közül a legalkalmasabbnak tartottam a kutatásom során keletkezett szövegek elemzésére. Mayring kiemeli a neveléstudományi kutatások önreflexiókon alapuló jellegét, melynek alapvető produktumai az interjúk, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések, kérdőívek nyílt végű kérdései, tehát dokumentumok, szövegek. Emellett több alkalommal rámutat a kutatások egyik hiányosságára, mely szerint a kutatók módszertani áttekintésükben általában csak arra térnek ki, hogy kvantitatív adatalemzést végeztek, esetleg arra, hogy a kvalitatív paradigma alapján végezték a kutatást, de részletesen nem írnak az általuk választott szövegelemzési technikákról (Mayring, 2012; Mayring 2015). Mayring arra is felhívja a figyelmet, hogy megfelelőbb lenne szövegelemzési eljárásokról beszélnünk, hiszen az eljárások túlmutatnak a technikák fogalmán. Mayring utal a társadalomtudományokban alkalmazott szövegelemzési típusok sokszínűségére, többek között megemlíti a kvalitatív kutatómódszertanból jól ismert Grounded Theory eljárást, és e típusok közé sorolja a kvalitatív tartalomelemzést is. Mayring szerint a kombinált paradigmát (Mixed Methods) követő kutatók számára nagy lehetőséget rejt magában a kvalitatív tartalomelemzés, mivel ötvözi a kvalitatív és kvantitatív elemzés lépéseit.

Mayring a kvalitatív tartalomelemzés kidolgozásánál a kommunikációtudományból jól ismert kvantitatív alapú ún. „Content Analysis” –re épít, amely a vizsgálni kívánt szöveget nem izoláltan elemzi, hanem a Lasswell (1948) nevéhez fűződő kommunikációs

modellbe helyezi (*Lagerberg, 1975* idézi *Mayring, 2015*). Mayring továbbfejlesztette a modellt, így a szövegelemzés során a kutatónak lehetősége nyílik a szöveg további aspektusait is figyelembe venni, például a beszélő érzelmi állapotát, emocionális viszonyulását a kutatás tárgyához, a szöveg keletkezése mögött rejlő szociokulturális hátteret. A Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés nagy előnyének tartom, hogy a szerző a kutatói kérdésekből, a vizsgálat céljából kiindulva többféle tartalomelemzési eljárást ajánl a kutatóknak (összefoglaló elemzés, explikáció, strukturálás/deduktív kategóriaalkalmazás, illetve ezek kombinációi). A különböző eljárásokban ugyan eltérő fázisokban, de minden esetben megjelennek a kvalitatív és kvantitatív elemzési lépések. Mayring kiemeli ennek jelentőségét, és hangsúlyozza, hogy a kvalitatív tartalomelemzésben egyértelműen a Mixed Methods koncepciója érvényesül (*Mayring, 2015*).

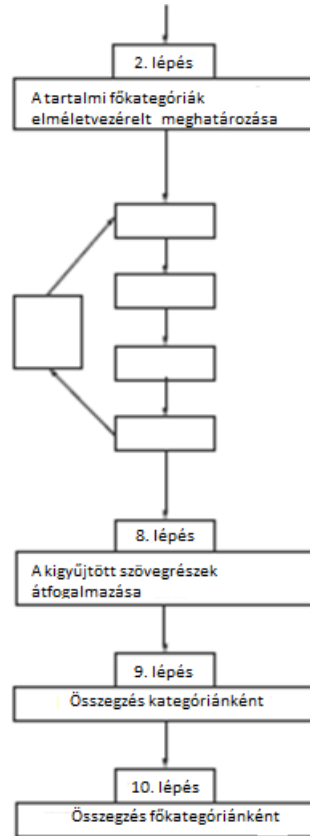
A Mayring-modell további előnyét abban látom, hogy a kvalitatív tartalomelemzés bármely eljárását választjuk is, a modell olyan lehetőségeket ajánl fel, amelyek révén a kutató képes elhatárolódni a szabad interpretációtól, így növelve a kutatás objektivitását, érvényességét és megbízhatóságát. Miután ugyanis eldöntöttük, mely eljárás illeszkedik legjobban a kutatásunk céljaihoz, olyan folyamatmodellek közül választhatunk, amelyek egyedi esetekre kivetítve is alkalmasak arra, hogy elérjük az elemzésünk célját. Minden eljárástípus szisztematikus és szabályvezérelt, a folyamatmodellek definiálják az elemzés lépéseit és rögzítik azok sorrendjét. Minden elemzési lépés mögött egy piloteszteléssel megalapozott szabály rejlik. Ezáltal nyer igazolást Mayring korábban ismertetett felvetése, mely szerint a kvalitatív tartalomelemzés nem pusztán egy technika, hanem döntések, megállapítások, elemzések sorából alakul ki. A folyamatmodell tartalmazza azokat a pontokat, ahová érdemes beépíteni a kvantitatív lépéseket, természetesen ennek alapos indoklásával és az eredmények gondos interpretálásával (*Mayring, 2012; Mayring 2015*).

A kvalitatív tartalomelemzés eljárásai közül a strukturálást, azaz a deduktív kategórialakotást választottam. A célom az volt, hogy a szövegek alkotóelemeinek feltárásával vázoljam a szövegek szerkezetét. Az 1. ábrán a stukturáló tartalomelemzés általános folyamatábrája látható.



1. ábra: A strukturáló tartomelemzés általános folyamatmodellje (Mayring, 2015 alapján 98.)

A strukturáláson belül Mayring különböző alcsoportokba rendezi a folyamatmodelleket, a felsorolt négy típusból (formai, tartalmi, tipizáló, skálázó strukturálás) a tartalmi strukturálást választottam. A tartalmi strukturálással az volt a célom, hogy bizonyos témákat, megjelenő aspektusokat kiszűrjek a szövegből és ezeket összesítsem. Az eljárás során az elméletből létrehozott kategóriarendszerhez szövegrészeket rendeltem. A kategorizálás után a parafrazisokba rendelt szöveget alkategóriánként, majd főkategóriánként rendszereztem, ehhez az összegzésnek nevezett eljárás szabályait használtam. A tartalmi strukturálás folyamatmodellje a 2. ábrán látható.



2. ábra: A tartalmi strukturálás folyamatmodellje (Mayring, 2015 alapján 100.)

A főkategóriák összegezésénél a következő interpretációs szabályokat követtem (Mayring, 2015):

1. parafrázis (a szövegrészek átfogalmazása)
2. általánosítás a meghatározott absztrakciós szinten
3. első redukció (szelekció)
4. második redukció (konstrukció/integráció)

A kódolás megbízhatósági mutatójának kiszámításáról részletesen az 4.7.3. fejezetben írtam. Mayring a kvalitatív tartalomelemzés jóságmutatóival kapcsolatban megjegyzi, hogy szükség van ún. specifikus tartalomelemzéshez kapcsolódó jóságmutatók kidolgozására, de kiemeli, hogy a kvalitatív kutatómódszertanban használt jóságmutatók, mint például a trianguláció, részben megoldásokkal szolgálhatnak erre a problémára (Mayring, 2015). Dolgozatomban a kvalitatív tartalomelemzés érvényességének és megbízhatóságának biztosítására a triangulációt alkalmazom (ld. 4.7.2. és 4.7.3. fejezet).

3.7. A kvalitatív módszertani kritériumok teljesítése

3.7.1. *Objektivitás a kvalitatív kutatásban: a hermeneutikai kör, a fegyelmezett szubjektivitás*

Az objektivitást, mint klasszikus metodológiai kritériumot a kvalitatív vizsgálatokban módosítva, a hermeneutikai kör fogalmával kiegészítve használjuk. Ez a módszertani tényező figyelembe veszi a kutató reflektivitását a kutatás aktuális problémáira, lehetőséget teremt a kutatás tárgyának módosításaira. A hermeneutikai kör segítségével a kutató visszacsatolást, megerősítést kap a kutatás aktuális állásával kapcsolatban. A kvalitatív kutatásmódszertan az objektivitás egyfajta biztosítékaként a „fegyelmezett szubjektivitás” fogalmát is használja. Ennek biztosítására a kutatással kapcsolatos előfeltevéseimet, a hitelességet biztosító adatokat rögzítettem a dolgozatomban. Biztosítottam az átláthatóságot, a vizsgálat során keletkezett adatokat a mellékletben és a függelékben csatoltam az értekezéshez. Mindezek mellett figyelembe kell venni azonban azt az elfogadott szemléletet, hogy a valóság személyes és társadalmi konstrukció, a kvalitatív kutató tehát nem vállalkozhat kizárólagos objektivitásra (Sántha, 2009).

3.7.2. *Az érvényességi kritérium a kvalitatív vizsgálatban: a trianguláció*

A trianguláció dolgozatomban betöltött funkcióját tágabb kontextusban értelmeztem, ez alapján a trianguláció a kvalitatív vizsgálat érvényességét hivatott biztosítani (Flick, 2008; Steinke, 2002 idézi Sántha, 2015). Kutatásomban a trianguláció Denzin-féle értelmezéséből indultam ki, mely szerint célszerű egy kvalitatív kutatáson belül többféle trianguláció-típust alkalmazni, ezzel tudjuk biztosítani a többszemponú elemzést (Denzin, 1989 idézi Sántha, 2015). A kvalitatív vizsgálat érvényességét a szisztematikus perspektív triangulációval, azaz különböző adatok és módszertan együttes alkalmazásával biztosítottam. A személyi triangulációval kapcsolatos megállapításokat a kvalitatív vizsgálat belső megbízhatóságával, a kódolással összefüggésben ismertetem (ld. 3.7.3. fejezet).

Az adatok triangulációját időbeli, térbeli és személyi dimenzióban értelmeztem. Az adatokat eltérő időpontokban, különböző személyektől és különböző vizsgálati technikákkal

gyűjtöttem. Kvalitatív kutatási technikaként a Seidman-féle mélyinterjút választottam. A mélyinterjú hármassztruktúrájú, egymásra épülő elemekből áll. Szerkezeti felépítéséből következően megvalósul az adatok triangulációja az időbeli és személyi dimenziók mentén. A különböző térbeli dimenziók sajátos helyzetben, az online térben jöttek létre. Az így keletkezett kvalitatív adatokat a MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével elemeztem. A kvalitatív vizsgálatban szövegadatokkal dolgoztam. A német VERBI Software programja, a MAXQDA felhasználóbarát, a Windows-hoz hasonlóan logikus felépítésű. A kódolást rendkívül megkönnyítette a színmódszer, illetve a szövegegységekhez és a kódokhoz csatolható emlékeztetők. Az adatok közötti kapcsolatok vizualizálására a MAXMaps, a Code-Matrix-Browser és a szintérikép grafikus eszközöket használtam. A MAXMaps eszköz fastruktúrában szemlélteti az adatok összefüggéseit (Sántha, 2013).

Dolgozatomban a módszertani trianguláció módszerek közötti verzióját (Between Method vagy Across Method) alkalmaztam. Két különböző módszert használtam (kvantitatív és kvalitatív), így különböző, de egymással összehasonlítható adatokat kaptam.

Kvantitatív mérőeszközöm egy általam fejlesztett online kérdőív (Pedagógusképző Kompetenciák Kérdőív), melyet Google űrlappal készítettem el. Kvalitatív kutatómódszertani technikaként a Seidman-féle fenomenológiai mélyinterjút választottam. Kutatásomban az elméleti, a személyi, a módszertani triangulációval, valamint az adatok triangulációjával megvalósult a szisztematikus perspektív trianguláció.

3.7.3. A kvalitatív vizsgálat megbízhatósága: külső és belső megbízhatóság

A kvalitatív vizsgálat megbízhatóságának két fajtája a külső és a belső megbízhatóság. A vizsgálat pontos dokumentálása mellett a külső megbízhatóság érvényesítésére rögzítettem a kutatói pozíciót, elemeztem a mintát és a környezetet, leírtam az elméleti háttérrel, bemutattam a módszereket, a lehetséges hibák, korrekciós lehetőségek megemlítésével. A kvalitatív kutatás belső megbízhatóságát a megfigyelési kategóriák rögzítésével, a kódolás módjának ismertetésével biztosítottam (Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004 idézi Sántha, 2009). A kódolás folyamata a következőképpen épült fel:

Az elemzés irányát a Mayring-féle tartalomelemző kommunikációs modell alapján határoztam meg. A kvalitatív tartalomelemzés során az interpretálás alapformái közül a deduktív kategóriaalkotást, a strukturálást alkalmaztam. A strukturálással az volt a célom,

hogy rögzített kritériumok mentén ábrázoljam a szöveg szerkezetét. A kódolási szisztémák közül az a priori kódolást használtam, vagyis a tartalmi strukturálást követtem, melynek során az elméletből létrehozott kategóriarendszerből indultam ki, egyes tartalmi csomópontokhoz kerestem szövegegységeket, és azok elemzésével összegeztem a mentortanárok pedagógusképző kompetenciáikra vonatkozó gondolkodását (Mayring, 2000, 2012). A tartalmi strukturálás folyamatáról részletesen a 5.1.2. fejezetben írtam.

A kódolás megbízhatósági mutatójának kiszámításánál a személyi trianguláció követelményeire támaszkodtam. A kódolás során a doktori értekezés kritériumait figyelembe véve intrakódolást alkalmaztam, azaz az első kódolási eljárás után egy nappal újra kódoltam ugyanazt a szöveget, majd a kategóriákat összehasonlítottam. Mivel a priori kódolást végeztem, ezért a megbízhatósági mutató meghatározása nem okozott gondot, hiszen a deduktív kategóriaalkotással keletkezett kódlista lefedte a szövegszegmenseket (Sántha, 2015). A kódolás megbízhatósági mutatóját az alábbi képlet alapján számítottam ki (Dafinou és Lungu, 2003 idézi Sántha, 2015):

$$km=2*n/i+j$$

n:= azon szituációk száma, ahol megegyezik a kódolás

i:= az első kódolás során kapott kódok száma

j:= a második kódolás során kapott kódok száma

A megbízhatósági mutató értéke 0,6 fölötti, a kategóriamegegyezések száma így elfogadhatóan magas (Sántha, 2013a idézi Sántha, 2015).

3.8. Etikai szempontok

A kutatás egész folyamata során figyelembe vettem az építő etika szempontjait, a résztvevőkkel egyenrangú, kollegiális kapcsolatot sikerült kialakítanom, a kutatás során kölcsönösen tiszteletben tartottuk egymást (Szabolcs, 2001 idézi Sántha, 2009). Kikértem a résztvevők beleegyezését, biztosítottam az anonimitásukat. Közreműködésük önkéntes alapon történt, adataik védelmének figyelembevételével. A résztvevők etikai vonatkozásaival kapcsolatban felmerülhet az a probléma, hogy a kérdésekre adott válaszaik szándékosan vagy önkéntelenül félrevezetőek lehetnek. Ezt a problémát a szakirodalom

szerint módszeren belüli triangulációval, tehát több kvalitatív módszer egyidejű alkalmazásával célszerű kiküszöbölni (*Sántha, 2009*). Mivel a kutatás kevert módszertanon alapul, ezért kutatásomban csupán egy kvalitatív módszert használtam. A szakirodalom a Seidman-interjút strukturájából adódóan önmagában is megfelelőnek tartja a módszertani trianguláció szempontjából (*Sántha, 2009*).

4.AZ ADATOK ELEMZÉSE

4.1. Adatelemzés a kvantitatív kutatás során

4.1.1. Leíró statisztikai elemzések

Az adatbáziskészítést, az adatok leíró és matematikai statisztikai elemzését az SPSS adatbáziskezelő program alkalmazásával végeztem. Nominális és intervallumskálán mért adatokkal dolgoztam, a munkát leíró statisztikai elemzésekkel kezdtem. A vizsgált személyeket a válaszaik alapján csoportosítottam. Kiszámoltam a részmintákon belüli csoportok abszolút gyakoriságát, valamint a változók abszolút gyakorisági eloszlását, melynek jelölése $f(a)$. A mérést adattáblákkal egészítettem ki. Kutatásomban releváns, hogy a teljes mintához képest milyen arányt képvisel az adott gyakorisági csoport, ezért kiszámoltam a relatív (százalékos) gyakorisági eloszlást, jelölése $f(\%)$. Ezzel lehetőségem volt a különböző elemszámú minták összehasonlítására, ennek az aránynak a kiszámítására. A középérték számításánál az intervallumskálán mért adatok esetében meghatároztam az átlagot.

A szóródás mérőszámai közül a szórást, mint szóródási mérőszámot választottam, mivel ez a mérőszám nem érzékeny a szélsőérték megváltozására, de nem is hagyja figyelmen kívül a szélsőértéket. A leíró statisztikai vizsgálatok után matematikai statisztikai eljárásokkal folytattam a kutatást (*Falus és Ollé, 2008*).

4.1.2. Matematikai statisztikai elemzések

A kutatásom során a mintát a vizsgált személyek mentortanári végzettsége szerint részmintákra osztottam, a felosztást a kérdőív háttérkérdései alapján végeztem. A feltárt egyéb változókat a csoportosításhoz a leíró statisztikai elemzés alapján állítottam össze. Kutatásom kvantitatív részében különbözőségvizsgálatokra került sor, mivel hipotéziseimben a változók közötti szignifikáns különbségek feltárását tűztem ki célul. A szignifikancia vizsgálatokkal meg tudtam állapítani a mintákkal reprezentált populációk közötti különbséget. Az összehasonlítás alapját az adta, hogy ugyanazt a változót több részminta esetén rögzítettem. Az volt a célom, hogy megtudjam, a részminták az adott változó alapján

mutatnak-e egymáshoz képest jelentős különbséget. Mivel két részmintával dolgoztam (képzett/nem képzett mentortanárok), ezért kétmintás t-próbát végeztem F-próbával. A különbözőségvizsgálatokhoz mindkét esetben mért, intervallumskálán értelmezett adatokat használtam. A kétmintás t-próba előtt megállapítottam a varianciák közötti különbséget, ez F-próbával történt. Mivel a két minta varianciája között nem volt szignifikáns különbség, ezért elvégezhető volt a kétmintás t-próba. A szignifikanciaszint értéke a kétmintás t-próba esetén $p < 0,05$ (Falus és Ollé, 2008).

4.1.3. A kérdőív pszichometriai mutatói

3. sz. táblázat: A kérdőív skáláinak belső konzisztenciája (N=113)

Skálák	Cronbach-alfa
1. kompetencia	0,909
2. kompetencia	0,942
3. kompetencia	0,908
4. kompetencia	0,917
5. kompetencia	0,927
6. kompetencia	0,911
7. kompetencia	0,776
8. kompetencia	0,864

A mérés objektivitásának biztosítása érdekében a vizsgálatot következetesen és tervszerűen hajtottam végre. A kérdőív tagolt és könnyen követhető. A kérdőívben az anonim kitöltés biztosított, a kitöltés online formában történt, a válaszadók egyénileg, térben és időben egymástól függetlenül töltötték ki a mérőeszközt.

A tartalmi érvényesség biztosítása céljából figyelembe vettem, hogy kérdőívben használt indikátorok mennyire felelnek meg a vizsgálni kívánt elméleti fogalmaknak (Falus, 2004). Az indikátorok listáját a szakirodalom feltárása után állítottam össze, ez biztosítja a kérdőív tartalmi érvényességét.

A kérdőívben szereplő skálák belső megbízhatóságát (konzisztenciáját) a Cronbach-alfa megbízhatósági mutató kiszámításával ellenőriztem. A skálán szereplő kérdések belső konzisztenciája minden esetben meghaladta a 0,71 értéket, így a skálák konzisztensnek tekinthetők. A megbízhatósági mutatókat a 3. táblázatban összegeztem.

4.1.4. A minta bemutatása a demográfiai adatok alapján

A minta létszáma 113 fő, a minta nem reprezentatív. A kérdőívet kitöltők 82,3 %-a nő, 17,7%-a férfi (ld. 4. táblázat), a férfiak és nők aránya jelentősen eltér. Az érték megközelíti a pedagógus pályán foglalkoztatottak országos átlagát (KSH, 2019/2020).

4. sz. táblázat: A nemek aránya a mintában (N=113)

Kategóriák	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
nő	93	82,3
férfi	20	17,7
Összes	113	100

A részminták esetében a képzett mentorok száma 38 fő, százalékos aránya 33,6%. A nem képzett mentorok többségben vannak, számuk 75 fő, százalékos arányuk 66,3 %. A nők aránya a két részmintában is jóval magasabb, mint a férfiak aránya, a képzett mentorok 78,9%-a, a nem képzett mentorok 84 %-a nő (ld. 5. táblázat). Az adatok alapján megállapítható, hogy a hölgyek jóval gyakrabban vállalkoznak mentortanári szerepre.

5. sz. táblázat: A nemek aránya a részmintákban

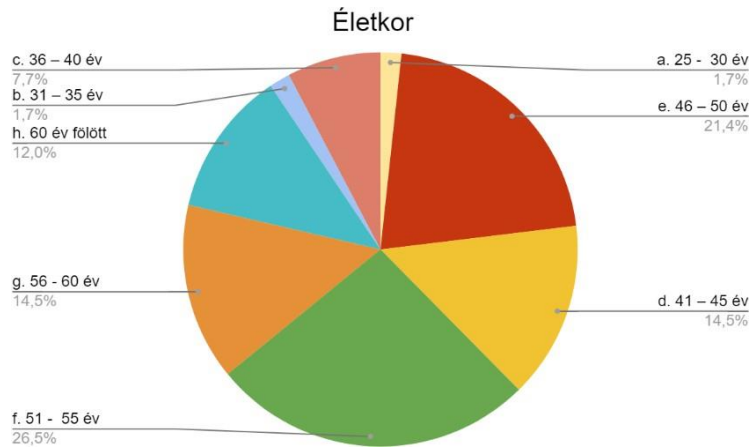
Kategóriák	Gyakoriság (db) képzett mentorok (N=38)	Százalékos gyakoriság (%) képzett mentorok (N=38)	Gyakoriság (db) nem képzett mentorok (N=75)	Százalékos gyakoriság (%) nem képzett mentorok (N=75)
nő	30	78,9	63	84
férfi	8	21,1	12	16
Összes	38	100	75	100

A kérdőívet kitöltő pedagógusokat életkoruk alapján nyolc kategóriába soroltam (ld. 6. táblázat). A minta életkor szerinti eloszlását a 3. ábra jól szemlélteti.

6. sz. táblázat: A minta eloszlása gyakoriság alapján (N=113)

Kategóriák	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
25 - 30 év	2	1,7
31 – 35 év	2	1,7
36 – 40 év	7	7,7
41 – 45 év	17	14,5
46 – 50 év	25	21,4

51 - 55 év	30	26,5
56 - 60 év	17	14,5
60 év fölött	13	12,0
Összes	113	100



3. sz. ábra: A minta eloszlása életkor alapján (N=113)

A mintában az 51-55 év közötti mentortanárok aránya a legmagasabb, a 25-30 és 31-35 év közötti tanároké a legalacsonyabb (ld. 3. sz. ábra). Megállapítható, hogy mintámban a mentortanárok közül a legtöbben 41-60 évesek, illetve hatvan év fölöttiek, ők adják a mentortanárok 88,9%-át. Nem meglepő ez az adat, hiszen a mentorok tapasztalt tanárok, akik több évtizedes pályafutás és kiemelkedő eredményesség elérésével jutottak el pedagógus pályájuk újabb szakaszához.

7. sz. táblázat: A minta eloszlása életkor alapján a részmintákban

Kategóriák	Gyakoriság (db) képzett mentorok (N=38)	Százalékos gyakoriság (%) képzett mentorok (N=38)	Gyakoriság (db) nem képzett mentorok (N=75)	Százalékos gyakoriság (%) nem képzett mentorok (N=75)
25 - 30 év	1	2,6	1	1,3
31 - 35 év	0	0	2	2,7
36 - 40 év	0	0	7	9,3
41 - 45 év	7	18,4	10	13,3
46 - 50 év	5	13,2	20	26,7

51 - 55 év	15	39,5	15	20,0
56 - 60 év	6	15,8	11	14,7
60 év fölött	4	10,5	9	12,0
Összes	38	100	75	100

A részmintákban a képzett mentortanárok között az 51-55 évesek aránya a legmagasabb (39,5%), a nem képzett mentortanárok közül a 46-50 évesek vannak a legtöbbben, százalékos arányuk 26,7% (ld. 7. táblázat).

Lakóhely szerint a legtöbb válaszadó megyeszékhelyen él (37,2%), a válaszadók 20,4%-a fővárosi, 16,8%-uk kisvárosban, 14,2 %-uk közepes méretű városban, 11,5 %-uk falvakban él.

8. sz. táblázat: A minta eloszlása a munkahely alapján (N=113)

Kategóriák	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
általános iskola	39	34,5
gimnázium	45	39,8
szakközépiskola	20	17,7
alapfokú művészeti iskola	2	1,8
gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény	2	1,8
kollégium	1	0,9
pedagógiai szakszolgálati intézmény	4	3,5
Összes	113	100

A mintában szereplő mentortanárok legnagyobb arányban gimnáziumban tanítanak (39,5%), 34,5%-uk általános iskolai tanár (ld. 8. táblázat).

A mentortanárok nyelvismeretével kapcsolatos adatokat a 9. táblázat tartalmazza.

9. sz. táblázat: A nyelvismeret százalékos eloszlása (N=113)

Szint	Angol nyelv (%)	Német nyelv (%)	Francia nyelv (%)	Orosz nyelv (%)	Egyéb nyelv (%)
B1	19,5	12,4	8,8	6,2	10,6
B2	23	10,6	2,7	8,8	7,1
C1	27,4	6,2	0,9	10,6	7,1

A mentortanárok 47,5%-a közép-illetve felsőfokú szinten beszéli az angol nyelvet, 16,8 %-uk tud németül (ld. 9. sz. táblázat). Ez az adat mutatja, hogy a mentortanárok jelentős része (64,3%) képes idegen nyelven tájékozódni a főként angol vagy német nyelvű nemzetközi szakirodalomban, illetve képes kommunikálni nemzetközi (tudományos)

fórumokon. Kimagaslóan jók a mentortanárok IKT ismeretei. 64,6%-uk felhasználói szinten, 29,2%-uk professzionális szinten, 6,2 %-uk alapszinten képes használni a számítógépet.

A 113 fős mintából 38 fő már rendelkezik gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel (33,6%), 75-en jelentkeztek képzésre (25,7%), vagy tervezik ezt (1,8%). A képzett mentorok 2-10 éve rendelkeznek végzettséggel, jellemzően szakvizsgázott pedagógusok gyakorlatvezető mentortanár szakiránnyal. A megkérdezettek 49,6%-a mentortanárként dolgozik. Figyelemre méltó ez az adat annak tükrében, hogy jelenleg csupán 33,6%-uk rendelkezik végzettséggel. 16%-uk tehát még végzettség nélkül végzi a mentortanári munkát. Arra a nyílt végű kérdésre, hogy mióta dolgoznak a kollégák mentortanárként, igen különböző válaszok érkeztek. A válaszokat a 10. táblázatban összegeztem.

10. sz. táblázat: A minta gyakorisága a mentortanárként eltöltött évek száma alapján (N=56)

Mióta dolgozik mentortanárként?	Válaszadók száma (db.)
alkalmanként	5
pár hónapja	2
1-2 éve	9
3-4 éve	9
5-6 éve	5
7-8 éve	9
10 éve	5
15 éve	3
20 éve	4
22-23 éve	3
30-32 éve	2

Az adatokból kitűnik, hogy a legtöbb válaszadó 1-4 éve dolgozik mentorként. Viszonylag nagy számban vannak 7-8 éve mentortanárként dolgozó kollégák (9 fő). Ők jóval nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, mint pár éve, vagy pár hónapja, esetleg csak alkalmanként mentoráló kollégáik. Néhányan több évtizedes mentortanári tapasztalatot tudhatnak magukénak (9 fő). Az adatokból látszik, hogy a végzett mentortanárok csoportja is rendkívül differenciált a mentortanári tapasztalat alapján.

11. sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanár végzettség megszerzésének időpontja alapján (N=37)

Mikor szerzett mentortanár végzettséget?	Válaszadók száma (db.)
pár hónapja	1
2-3 éve	3
4-5 éve	17
6-7 éve	2
8-9 éve	7
10 éve	2
20 éve	1
22 éve	1

Mentortanár végzettséggel a legtöbb pedagógus 4-5 éve rendelkezik (17 fő). Több évtizede csupán néhány mentortanár rendelkezik végzettséggel (4 fő) (ld. 11. sz. táblázat). A 9. és a 10. táblázat összevetéséből látható, hogy míg a legtöbb mentortanár 4-5 éve rendelkezik végzettséggel, és alig van olyan pedagógus, aki évtizedek óta végzett mentortanár, addig a gyakorlatban átlagban 1-8 éve dolgoznak mentortanárként a pedagógusok, de sokan évtizedek óta mentorálnak. Volt olyan válaszadó, aki jelezte, hogy 22 éve mentortanárként dolgozik ugyan, de a több mint két évtizede szerzett végzettségét „nem fogadták el akkreditálnak”. Egy másik válaszadó arról írt, hogy 5 éve végzett mentor, de gyakorlatilag már 22 év óta dolgozik mentortanárként. A végzettség és a gyakorlati tapasztalat között tehát óriási különbségek vannak.

Felmerült az a kérdés is, hogy miért jelentkeztek a mentortanár képzésre a szakirányú végzettséggel még nem rendelkező pedagógusok, illetve miért szeretnék a képzésen részt venni. A nyílt végű kérdésre 36 válasz érkezett, 30 válasz belső tényezőkre, 16 válasz külső okokra vonatkozik (ld. 12. táblázat; 13. táblázat).

12. sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanár képzésre való jelentkezés indoka alapján (belső tényezők) (N=30)

Miért jelentkezett a mentortanár képzésre?	Válaszadók száma (db.)
segítő szerep	10
folyamatos megújulás igénye	7
Érdekesnek tartja.	3
Közel áll hozzá.	2
Van kedve hozzá.	1
A szakmai megújulás szándéka vezérli.	7

13. sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanár képzésre való jelentkezés indoka alapján (külső okok) (N=16)

Miért jelentkezett a mentortanár képzésre?	Válaszadók száma (db.)
Szakvizsgáláshoz szükséges.	7
A mesterpedagógus vizsgáláshoz kell szakvizsga.	4
Kötelező szakvizsgát tennie, mert szakszolgálatnál dolgozik	1
Előléptetést vár tőle.	1
Ebben van gyakorlata.	1
Hasznosnak tartja.	1
Szüksége van rá az intézménynek.	1

Megállapítható, hogy jóval több pedagógus választja a képzést belső tényezők miatt. A segítő attitűd, a folyamatos szakmai fejlődés igénye, a motiváltság a legfontosabb okok a képzésre való jelentkezésnél. A külső okoknál rendkívül fontos a szakvizsga megszerzése. Ez jelentheti az elkötelezettséget az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt, természetesen anyagi –egzisztenciális okok is állhatnak a háttérben.

Az utolsó nyílt végű kérdés a mentortanárok neveléstudományi tárgyú olvasmányélményeire vonatkozott. Rendkívül színes, sokoldalú a mentortanárok érdeklődése. Huszonhét különböző témát említettek 14 témakörben, szinte kivétel nélkül mindenki válaszolt erre a kérdésre. A témaköröket és gyakorisági eloszlásukat a 14. táblázatban összegeztem.

14. sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanárok olvasmányélményei alapján (N=110)

Mi volt a legutóbbi olvasmányélménye neveléstudomány tárgykörben?	Válaszadók száma (db.)
szakmódszertan	13
reflektivitás	9
IKT, digitális oktatás	8
a kezdő tanár problémái	6
mentorálás	6
viselkedészavarok, iskolai agresszió kezelése	6

tehetséggondozás	3
kommunikáció	3
kooperatív tanulás	3
élménypedagógia	3
pszichológia	3
mérés-értékelés	3
alternatív pedagógia	2
intelligencia	2

Az általános kérdések alapján egy rendkívül sokszínű, sokoldalú érdeklődésű, segítőkész attitűdökkel rendelkező pedagógusképző csoport rajzolódott ki előttem, akik a pedagógusképző professzióra jellemző számos vonással rendelkeznek. Kérdőívem további részében arra voltam kíváncsi, mennyire tartják fontosnak és megvalósíthatónak a mentortanárok a pedagógusképzők kompetenciarendszerében megfogalmazott állításokat, illetve milyen messzire jutottak azon az úton, amely a pedagógusképzőkre jellemző tanári professzionalizmus felé vezet.

4.1.5. Kvantitatív adatelemzés

Kutatásomban kevert módszertant (Mixed Methods) alkalmaztam. A Creswell-féle értelmező szekvenciális tervezés modellje alapján állítottam össze a kutatás menetét, amely az almodszert és a főmodszert egymás utáni alkalmazásán alapul (Creswell, 2012). A kétfázisú modell első lépésében végeztem a kvantitatív adatgyűjtést és adatelemzést. A kvantitatív vizsgálat kutatásomban az almodszert szerepét töltötte be. A kvantitatív vizsgálatot követte második lépésként a főmodszert, a kvalitatív adatgyűjtés és adatelemzés. A kutatást harmadik lépésként az adatok értelmezése zárta (Morse alapján kvant→KVAL) (Sántha, 2015).

A kevert módszertan használatával a célom a kvantitatív vizsgálatból kirajzolódó mintázatok jobb megértése, ok-okozati összefüggések feltárása, a kvantitatív vizsgálat által feltárt problémák megértése volt.

A kvantitatív adatok feldolgozásához az SPSS 21 adatelemző szoftvert használtam, a leíró statisztikai módszerek mellett (abszolút gyakoriság, relatív gyakoriság, átlag, szóródás és szóródási terjedelem) a matematikai statisztikai módszerek közül különbözőségvizsgálatokat végeztem (kétmintás t-próba F próbával). Az adatokat a következő szempontok alapján elemeztem:

- a kompetencia átlaga
- a különbözőségvizsgálat eredménye
- a fontosság átlaga
- a megvalósítás átlaga
- az átlagok eltérése
- az átlagok rangsora
- a fontosság és a megvalósítás közti rangsorbeli különbségek

A táblázatokban szereplő kódok jelentése a következő:

F=fontosság, M=megvalósulás

pl. F_101= fontosság 1. kompetencia 01. kérdés

1. kompetencia: Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal).

15. sz. táblázat: Átlagok, rangsor (1. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_101 Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.	4,02	4,08	0,06	7.
M_101 Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.	3,92	3,62	0,3	9.
F_102 Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.	4,15	4,18	0,03	4.
M_102 Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.	3,92	4,06	0,14	8.
F_103 Felhívom a mentorált figyelmét a pedagógiai módszereim jellemzőire.	4,15	4,25	0,10	3.
M_103 Felhívom a mentorált figyelmét a pedagógiai módszereim jellemzőire.	4,28	4,06	0,22	2.
F_104 Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	4,13	3,93	0,20	5.
M_104	3,73	3,45	0,28	10.

Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.				
F_105 Töreksem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.	4,42	4,30	0,12	1.
M_105 Töreksem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.	4,07	3,76	0,31	6.

Az 1. kompetenciát a mentortanárok 4,42 és 3,45 közötti átlagon belül tartják fontosnak, illetve megvalósíthatónak. Megállapítható, hogy a kompetencia nagyon fontos és többnyire megvalósítható a pedagógusok számára. A professzionális szakmai gyakorlat modellezése a mentortanárok alapvető, mindennapos tevékenységei közé tartoznak, a pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataik nagyon fontos szakmódszertani, pedagógiai mintát jelentenek a mentoráltak. A mentortanárok munkája a leginkább gyakorlatias pedagógusképző tevékenység, ezért is foglal el központi helyet a professzionális szakmai modell átadása a mentortanárok gondolkodásában. A képzett és nem képzett mentorok hasonló módon fontosnak és megvalósíthatónak tartják ennek a kompetenciának a meglétét, szignifikáns különbség a két csoport átlagai között egyetlen esetben sem volt tapasztalható. A fontosság tekintetében az átlagértékek 4,42 és 4,08 közöttvannak, tehát ezt a kompetenciát nagyon fontosnak tartja a mentorok mindkét csoportja. Arra kérdésre, hogy mennyire tudják megvalósítani a mentorok az állításokban megfogalmazottakat, 4,06 és 3,45 átlag közötti válaszok érkeztek (ld. 15. sz. táblázat). Ezek az átlagok némileg elmaradnak a fontosság átlagértékeitől, de a pedagógusok úgy vélik, hogy többször, illetve szinte mindig meg tudják valósítani a kompetenciaelemeket.

A kutatásom kvalitatív részében feltárára került, hogy mi lehet az oka az átlagok közötti különbségnek? Milyen külső vagy belső tényezők akadályozhatják abban a pedagógusokat, hogy hatékonyabban tudják megvalósítani a professzionális szakmai gyakorlat modellezését, tanári kompetenciáik kibontakozását?

A különbségek több okra is visszavezethetők, ezek a pedagógusok tanári kompetenciarendszerrel kapcsolatos hiányzó ismereteiből, a legkorszerűbb, legújabb neveléstudományi kutatási eredményekről való információhiányból fakadnak. Előfordul, hogy a jól bevált gyakorlatot az adott pedagógiai helyzettől függően a pedagógusnak felül kell bírálnia, és más megoldást választania, alkalmazkodnia a pedagógiai szituációhoz. A kvalitatív vizsgálatban sor került az ok-okozati összefüggések feltárására (ld. 7. fejezet).

A képzett mentortanárok átlagai hat esetben magasabbak a nem képzett mentortanárok átlagainál. Ez négy esetben a kompetenciaelem megvalósításához, két esetben a fontosságához köthető. A képzett pedagógusok úgy tartják, hogy szinte mindig felhívják a gyakornok figyelmét a pedagógiai módszereikre, általában figyelembe veszik a tanári kompetenciarendszert, a legkorszerűbb tanári minta átadására törekednek, valamint a legújabb kutatási eredményekhez is többször hozzájutnak, mint a nem képzett mentorok. Nagyon fontos számukra a legkorszerűbb tanári minta átadása, valamint a legújabb kutatási eredmények követése.

A nem képzett mentorok három esetben tartják fontosabbnak a kompetenciaelemeket, mint képzett mentor kollégáik: a pedagógiai módszereik átadása során, a jól bevált gyakorlat alkalmazásában, illetve a tanári kompetenciarendszer ismeretében. Csupán egy esetben találtam arra bizonyítékot, hogy a nem képzett mentorok a megvalósításra is magasabb pontszámokat adtak, mint képzett mentor kollégáik, mégpedig a jól bevált gyakorlat alkalmazásánál.

Megállapítható, hogy mentortanárok számára a tanári munka mindennapi gyakorlata nagyon hangsúlyos. Fontos kérdés, hogy a mentorképzés mennyiben támogatja a pedagógusokat a professzionális tanári modell megkonstruálásában. Kutatásom kvalitatív részében erre is kerestem a választ (ld. 7. fejezet).

Egy újabb figyelemre méltó kérdés a kompetencia címében szereplő másik terület, a tanári kompetenciák megléte révén merült fel bennem. A címben szereplő, hangsúlyos szerepet betöltő tanári kompetenciarendszer figyelembevétele mindkét listán a középmezőnyben szerepel. Míg a kompetenciarendszer megalkotói kiemelt figyelmet szántak a tanári kompetenciák ismeretének, addig a pedagógusoknál mintha még nem lenne kellőképpen beágyazott a tanári kompetenciarendszer. Kvalitatív kutatásomban ennek a kérdésnek is utánajártam (ld. 7. fejezet).

Az itemek átlagai alapján a legfontosabb kompetenciaelem a legkorszerűbb tanári minta átadása, a legkevésbé fontos a legújabb kutatási eredmények ismerete. Megvalósíthatóság szempontjából a leghangsúlyosabb a pedagógiai módszerek megismertetése a mentorált kollégákkal, legkevésbé megvalósítható a legújabb kutatási eredmények beépítése a pedagógiai gyakorlatba. Mindkét listát a legújabb kutatási eredményekre alapuló munka zárja. Ezek alapján érdemes a mentorképzésben nagyobb hangsúlyt fektetni a tudományos ismeretek, elméleti alapok fejlesztésére, ezzel is segítve a pedagógusképző professzió kialakulását.

2. kompetencia: Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket.

16. táblázat: Átlagok, rangsor (2. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_206 Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	4,89	4,70	0,19	1.
M_206 Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	4,50	4,37	0,13	9.
F_207 Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.	4,34	4,22	0,12	12.
M_207 Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.	4,15	4,00	0,15	14.
F_208 Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.	4,78	4,56	0,22	3.
M_208 Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.	4,47	4,29	0,18	11.
F_209 Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.	4,15	3,94	0,21	16.
M_209 Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.	3,73	3,68	0,05	18.
F_210 Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.	4,71	4,57	0,14	5.
M_210 Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.	4,50	4,21	0,29	10.
F_211 Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	4,55	4,33	0,22	6.
M_211 Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	4,15	4,08	0,07	15.
F_212 Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	4,76	4,61	0,15	4.

M_212 Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	4,26	4,16	0,1	13.
F_213 Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.	4,50	4,56	0,06	7.
M_213 Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.	4,13	4,06	0,07	17.
F_214 Töreksem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.	4,89	4,68	0,21	2.
M_214 Töreksem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.	4,50	4,38	0,12	8.

A 2. kompetencia a mentortanárok értékelése szerint igen magas, 4,89 és 3,68 közötti átlagot ért el. Ezek alapján a pedagógussá válás folyamatának, a szakmai fejlődésnek a támogatása a mentortanárok munkájának egyik legfontosabb, leginkább megvalósítható eleme. A kompetencia kulcsfogalmai a tudatosság, tervszerűség, valamint a támogató, segítő attitűd, az elkötelezettség, a hivatástudat. Ezek az attitűdök és tulajdonságok a tapasztalt pedagógusoknak, így a mentortanároknak is igen fontos jellemzői. Mind a képzett, mind a nem képzett mentorok hasonlóképpen ítélik meg ennek a kompetenciának a meglétét, szignifikáns különbséget a két részminta átlaga között nem találtam. A fontosság átlagértékei 4,89 és 3,94 között vannak, ez alapján megállapítható, hogy a mentorok mindkét csoportja rendkívül fontosnak tartja ezt a kompetenciát. A megvalósítás átlaga minden itemnél alacsonyabb a fontosság átlagánál, 4,5 és 3,68 között alakul (ld. 16. sz. táblázat). Ez arra utal, hogy a mentortanárok tisztában vannak azzal, mennyire fontos segítő, támogató szerepük a tanárrá válás folyamatában, a mentorok mindkét csoportja hivatásuk legfőbb jellemzőjének tartja a segítő, támogató szerepet, gondolkodásukra képzettségüktől függetlenül jellemző a támogató attitűd. A támogatás megvalósulása azonban nem mindig zökkenőmentes. Legnagyobb különbség fontosság és megvalósulás között a hivatástudat kialakulásának, a pálya iránti elköteleződés segítésének átlagaiban van. Szintén nagy a különbség abban, hogy a mentorok mennyire tartják fontosnak, illetve mennyire tudják megvalósítani elhivatottságukat, pálya iránti elköteleződésüket, illetve mennyire képesek terveik szerint haladni az életpályájukon. Fontos kérdésnek tartottam annak tisztázását, hogy ennek háttérében belső tényezők állnak-e, amelyek összefüggnek a pedagógusok szakmájukról való gondolkodásával, vagy inkább külső tényezők, bizonyos feltételek hiánya vezet ehhez az eredményhez. Főmódszeremben, a kvalitatív kutatásban fontos helyet foglal el ennek a kérdésnek a megválaszolása. Szintén figyelemre méltónak tartom azt a kérdést,

ahogyan a mentorok arról gondolkodnak, hogyan tudnak hozzájárulni a mentoráltak nézeteinek módosulásához, az esetleges konceptuális váltáshoz. Ez a kérdés mind fontosság, mind megvalósulás szempontjából a lista végén szerepel, alacsony átlagértékekkel, egymáshoz viszonyítva is nagy különbséggel (ld. 16. táblázat). Összevettem ezt a kérdést a mentorált nézeteinek megismerésével kapcsolatos kérdéssel. Míg a mentorok fontos szerepet tulajdonítanak annak, hogy megismerjék a mentorált nézeteit (3. hely), ennek megvalósítását már bonyolultnak tartják (11. hely). Feltételezhető, hogy ez visszavezethető az 1. kompetenciánál tárgyalt kérdéskörre, és a mentortanárok hiányos elméleti ismeretei okozzák a nézetek feltárásának akadályait. Kvalitatív kutatásomban ennek a kérdésnek a megválaszolásával is foglalkoztam (ld. 5.1.2 7.fejezet).

A legkisebb különbségek fontosság és megvalósulás között a mentortanárok gyakorlati jellegű segítő, támogató tevékenységével függnek össze. A mentorok kevesebb akadállyal szembesülnek, amikor a mentorált tanítási gyakorlatát kell értékelniük, elemezniük, vagy pályakorrekciós szándékaikkal kapcsolatban kell tanácsot adniuk.

A 2. kompetencia minden kérdéskörében, fontosság és megvalósítás tekintetében egyaránt a képzett mentortanárok adtak magasabb pontszámokat. Egyetlen eltérést találtam ettől a tendenciától. A tanári kompetenciák kialakulásának segítségét a nem képzett mentorok igen kis mértékben fontosabbnak találják, mint a képzett mentorok. Ezt azzal magyarázom, hogy a kérdés a gyakorlati jellegű feladatok közé tartozik, és ez jobban illeszkedik mentortanári feladatkörükről alkotott elképzeléseikhez.

Kutatásom kvalitatív részében kerestem a választ arra a kérdésre, hogy vajon miért tartják ennyire fontosnak a 2. kompetencia meglétét a képzett mentortanárok. A kompetencia alapfogalmai (elkötelezettség és elhivatottság, a tanári életpálya tudatos tervezése, hivatástudat) mind a professzionalizmus jellemzői, ezek nagyobb távlatokat adnak a pedagógusképző szakma professzióvá válásához. A képzést teljesítő mentortanárok struktúrájában ismerik meg a pedagógusképzést, képesek ezt összefüggések rendszerébe illeszteni, munkájukról professzióként gondolkodni.

A 2. kompetencia megállapításai közül az első három helyen a pedagógus pálya iránti elkötelezettség és elhivatottság, a támogató környezet kialakítása, valamint a mentorált nézeteinek megismerése szerepel a legmagasabb átlaggal, mindhárom esetben a fontosság szempontjából. A lista utolsó két helyén a mentorált nézeteinek módosulásához, az esetleges konceptuális váltáshoz való hozzájárulás található, mind a fontosság, mind a megvalósulás szempontjából. Elgondolkodtatónak tartom ezt az eredményt, hiszen a nézetek feltárását a mentorok nagyon fontosnak tartják, a mentorált nézeteinek megváltoztatására viszont kevés

esélyt látnak. Kérdésként merült fel bennem, hogy vajon a mentorképzés sajátosságaiból, időbeli vagy egyéb korlátokból eredő okok miatt látják problémásnak ezt a kérdést, vagy esetleg felkészültségüket érzik hiányosnak a nézetek formálásához? Kvalitatív kutatásomban kerestem erre is a választ (ld. 7. fejezet).

Figyelemre méltónak találtam azt is, hogy a fontosság és a megvalósulás megítélésénél több esetben igen nagy rangsorbeli különbségek alakultak ki. Legnagyobb a különbség a tanári kompetenciák kialakulásának segítése esetén (10 hely), az életpálya tervezése, valamint a hivatástudat, a pálya iránti elköteleződés segítése esetében (9 hely) (ld. 16. táblázat). Ennél a kompetenciánál azonban a többi kérdés esetén is nagy eltéréseket találtam abban, hogy mennyire tartják fontosnak, és mennyire látják megvalósulni a mentorok az egyes kompetenciaelemeket. Az okok feltárására a kvalitatív vizsgálatban tértem ki (ld. 7. fejezet).

3. kompetencia: Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.

17.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (3. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_315 Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.	4,34	3,65	0,69	2.
M_315 Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.	3,71	3,18	0,53	9.
F_316 Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.	4,02	2,97	1,05	6.
M_316 Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.	3,52	2,49	1,03	10.
F_317 Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.	2,68	2,04	0,64	15.
M_317 Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.	1,84	1,49	0,35	16.
F_318 Részt veszek a munkahelyi teammunkában.	4,55	4,45	0,1	1.
M_318	4,23	4,29	0,05	3.

Részt veszek a munkahelyi teammunkában.				
F_319 Részt veszek intézmények közötti teammunkában.	4,07	3,34	0,73	5.
M_319 Részt veszek intézmények közötti teammunkában.	3,50	2,86	0,64	12.
F_320 Részt veszek jogyakorlatok létrehozásában.	4,21	3,44	0,77	4.
M_320 Részt veszek jogyakorlatok létrehozásában.	3,81	3,06	0,75	8.
F_321 Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.	3,52	2,40	1,48	11.
M_321 Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.	3,00	1,77	1,23	14.
F_322 Kihhasználom a pályázati és projektlehetőségeket.	3,81	3,44	0,37	7.1
M_322 Kihhasználom a pályázati és projektlehetőségeket.	3,26	3,02	0,24	3.

Az együttműködés kompetenciája egymástól rendkívül eltérő átlagértékeket ért el, 4,55 és 1,49 közötti (ld. 17. sz. táblázat). A mentortanárok az együttműködés kompetenciáját többnyire fontosnak és megvalósíthatónak tartják. Ez a viszonylag alacsony átlag azért is elgondolkodtató, mert a szakirodalom szerint a pedagógusképzés a 21. században olyan kihívások előtt áll, melyek megoldásához szoros szakmai együttműködésre lesz szükség intézményen belül, intézmények között és szakmai hálózatok között is (*Hargreaves*, 2000). Bár a pedagógusképzők korántsem alkotnak egységes szakmacsoportot, így a rájuk érvényes kompetenciarendszert is rugalmasan kell értelmezni, mégis fontos, hogy minden kompetencia megjelenjen valamennyi pedagógusképző csoport kompetenciafelfogásában. Az együttműködés kompetenciájánál különösen hangsúlyos az a kérdés, hogy mennyiben tér el egymástól a képzett és nem képzett mentorok felfogása a kompetenciák fontossága és megvalósulása tekintetében.

A 3. kompetenciára vonatkozó kérdőív-kérdések száma 16, a kétmintás t-próba F próbával 11 esetben szignifikáns különbséget mutatott a képzett és nem képzett mentorok csoportátlaga között, ez az esetek 68%-a. Szignifikánsan különbözően gondolkodnak a képzett és a nem képzett mentorok a helyi és regionális, országos, valamint nemzetközi pedagógusképző intézményekkel való együttműködés fontosságáról és megvalósulásáról, az intézmények közötti teammunka, a jogyakorlatok és a pedagógusképzés szakmai

hálózatának kialakításával kapcsolatban, mind a fontosság, mind a megvalósulás szempontjából. Csupán a munkahelyi teammunkát, valamint a pályázati és projektlehetőségeket tartják hasonlóan fontosnak és megvalósíthatónak. A legnagyobb különbség a szakmai hálózat kiépítésére vonatkozó kérdésnél alakult ki a két csoport között (ld. 17.sz. táblázat), a nem képzett mentorok kevésbé találták fontosnak, hogy részt vegyenek a szakmai hálózat kiépítésében, és erre kevésbé törekednek, mint a képzett mentorok. Legnagyobb az egyetértés közöttük a munkahelyi teammunka megítélésében és megvalósításában, sőt a nem képzett mentorok magasabbra értékelték a munkahelyi teammunka megvalósulását, mint a képzett mentorok. A munkahelyi teammunka az egyetlen terület, amelyet mindkét csoport nagyon fontosnak és megvalósíthatónak tart, a munkahelyen kívüli együttműködésről azonban eltérően gondolkodnak a képzett és nem képzett mentorok.

A fontosság átlaga 4,55 és 2,68 között van. Ez az érték alacsonyabb, mint a korábban ismertetett kompetenciák átlaga. A megvalósítás átlaga 4,29 és 1,49 közötti. A fontosság és a megvalósítás átlaga közötti jelentős különbség azt mutatja, hogy egyik csoport sem tartja tevékenysége központi elemének az együttműködést, ezeknek csak bizonyos formáit alkalmazza. Az átlagok mindig a képzett mentorok esetében magasabbak, tehát ők az együttműködés több lehetőségével élnek, mint a nem képzett mentorok. A legnagyobb különbség a fontosság és megvalósulás megítélésében a külföldi pedagógusképző intézményekkel való együttműködés esetében tapasztalható. A fontosság átlaga ennél a kompetenciaelemnél a legalacsonyabb. Ez azt jelenti, hogy a külföldi pedagógusképzőkkel való együttműködés a mentorok szerint nem hangsúlyos, és nem is igazán megvalósítható része a munkájuknak.

Kevésbé meglepő, hogy a kérdések rangsorában az első helyen a munkahelyi teammunkában való együttműködés fontossága áll, ezt követi a helyi és regionális pedagógusképző intézmények közötti együttműködés fontossága, a legkevésbé fontos és megvalósítható a mentorok számára a külföldi pedagógusképző intézményekkel való együttműködés. Sokkal figyelemreméltóbb, hogy a pedagógiai gyakorlatban ismert és jól bevált jógyakorlatok, pályázati és projektlehetőségek nem a lista elején, csupán a középmezőnyben szerepelnek (ld. 17. sz. táblázat). Ha ehhez még azt is hozzátesszük, hogy ez utóbbi két példánál is jelentős rangsorbeli különbségek vannak fontosság és megvalósulás között, akkor valóban érdemes feltenni azt a kérdést, hogy vajon miért nem élnek gyakrabban a mentorok a pályázati és projektlehetőségekkel, a jógyakorlatok kidolgozásával? Időhiány vagy információhiány, esetleg egyéb okok vannak a háttérben?

Kvalitatív kutatásomban kitértem ennek okaira (ld. 7. fejezet).

Az adatokból is kitűnik, hogy a mentorok együttműködése a pedagógusképzők más csoportjaival, intézményekkel, szervezetekkel még sok fejlesztési lehetőséget rejt magában. Különösen nagy szerep hárul a mentorképzésre, hiszen a mentorokat meg kell ismertetni az együttműködés formáival, a pályázati és projektlehetőségekkel. Az információ, a segítség elsősorban a pedagógusképzők képzése által juthat el a mentorokhoz.

4. kompetencia: Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.

18. sz. táblázat: Átlagok, rangsor (4. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_423 Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	4,76	4,57	0,19	2.
M_423 Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	4,26	4,06	0,20	8.
F_424 Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.	4,47	4,24	0,23	6.
M_424 Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.	4,15	3,08	1,07	9.
F_425 A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.	4,28	4,22	0,06	7.
M_425 A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.	3,97	4,01	0,04	11.
F_426 A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.	4,57	4,53	0,04	5.
M_426 A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.	4,10	4,25	0,15	10.
F_427 Részt veszek szakmai vitákban.	4,60	4,00	0,6	4.
M_427 Részt veszek szakmai vitákban.	3,92	3,69	0,23	12.
F_428 Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	4,86	4,48	0,38	1.

M_428 Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	4,65	4,16	0,49	3.
--	------	------	------	----

A 4. kompetencia átlagértékei 4,86 és 3,69 közöttiek. Ez a kompetencia a mentorok számára nagyon fontos és megvalósítható. A tizenkét kérdésből csupán három esetben van szignifikáns különbség a csoportátlagok között, ezek a szakmai vitákban való részvétel fontossága, valamint az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránti elköteleződés. Ez utóbbit mind fontosság, mind megvalósulás szempontjából különbözőképpen ítélik meg a mentorok. Fontos a kérdés abból a szempontból is, hogy a legmagasabb átlagokat mindkét területen ez az állítás érte el. Kimagaslóan nagy a fontosság átlaga a képzett mentoroknál (4,86), valamint a megvalósulás átlaga is (4,65). A nem képzett mentorok átlagai hasonlóan magasak (fontosság 4,48; megvalósulás 4,16), de még így is szignifikánsan különböznek a képzett mentorok átlagától (ld. 18. sz. táblázat). Megállapítható, hogy a mentorok mindkét csoportja rendelkezik azokkal a folyamatos szakmai fejlődéshez köthető attitűdökkel, amelyek a pedagógusképző professzió gyakorlásához nélkülözhetetlenek. A szakmai vitákban való részvétel fontosságának megítélésében a legnagyobb a különbség képzett és nem képzett mentorok között. Ez érthető, hiszen a képzett mentorok valószínűleg fejlettebb szakmai érvrendszerrel rendelkeznek, mint a nem képzett mentorok, így szívesebben kapcsolódnak be szakmai vitákba.

A nem képzett mentorok átlagai két esetben magasabbak, mint a képzett mentoroké, mindkét alkalommal a megvalósítás területén. A nem képzett mentorok fontosabbnak vélik a rutinszerű cselekvéseiket átgondolni, valamint a szakmai tanácsokat beépíteni a gyakorlatukba. Ez illeszkedik az eddigi eredményekhez, miszerint a nem képzett mentorok a hétköznapi gyakorlati pedagógiai tevékenységekre összpontosítanak, kevésbé képesek elrugaszkodni a mindennapok iskolai tevékenységétől és nyitni külső szervezetek, iskolán kívüli lehetőségek felé. A mentorképzésben már részt vett mentorok nagy előnye, hogy rendelkeznek olyan információkkal, szemlélettel, amelyek révén nyitottabbá váltak saját intézményükön kívüli pedagógiai lehetőségek felé is. A legkisebb különbség képzett és nem képzett mentorok között a rutinszerű tanári tevékenységek átgondolásával kapcsolatos. Közel azonosan gondolják megvalósíthatónak ezt a mindennapos pedagógiai tevékenységet.

A fontosság átlaga 4,86 és 4,00 közötti, igen magas érték. A legfontosabbnak tartott kompetenciaelemek az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránti elköteleződés, a szakmai erősségek kihasználása és a gyengeségek fejlesztése, valamint a szakmai vitákban való

részvétel. Legkevésbé fontosak, de magas átlaggal szerepelnek a rutinszerű tanári tevékenységek átgondolása és a szakmai visszajelzések fogadása. A megvalósítás átlaga 4,65 és 3,69 közötti. Ez az érték alacsonyabb, mint a fontosság átlaga. Kiemelkedően magas a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség átlaga, legalacsonyabb a szakmai vitákban való részvétel lehetősége.

A kompetenciaelemek rangsorával kapcsolatban figyelemre méltó, hogy mekkora a különbség egyes kompetenciaelemek helyzetében fontosság és megvalósulás szempontjából. A folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség esetében szinte alig van különbség fontosság és megvalósulás között, míg a szakmai vitákban való részvételnél a szándék és a megvalósulás között jelentős eltérés van (fontosság 4. hely; megvalósulás 12. hely). Hasonló a helyzet a szakmai visszajelzések esetében is (fontosság 5. hely; megvalósulás 10. hely), vagy a szakmai erősségek kihasználása és a gyengeségek fejlesztése terén (fontosság 2. hely; megvalósítás 8. hely). Kvalitatív kutatásomban kerestem a választ ezekre a kérdésekre (ld. 7. fejezet).

A problémahelyzetekben megvalósuló rendszeres reflektív tevékenységet a mentorok csupán a 6. helyen említették, a megvalósulás a lista végén, a 12. helyen szerepel. Hasonló a rutinszerű reflexiók helyzete is (fontosság 7. hely; megvalósulás 11. hely). Különösen fontos foglalkozni ezzel a kérdéskörrel, ha figyelembe vesszük, hogy még a képzett mentoroknál is viszonylag kisebb átlagokkal szerepelnek ezek a kompetenciaterületek (ld. 18. táblázat). Ezzel az eredménnyel összhangban van az elméleti részben bemutatott mentorokkal kapcsolatos kutatás (Sallai, 2015a), melynek egyik fontos problémaköre a mentorok reflektivitásának alacsony szintje. A mentorképzésben igen hangsúlyos a reflektivitás fejlesztése, ez a terület bizonyára a jövőben is sok feladattal látja el a mentorképzőket.

5. kompetencia: A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.

19. táblázat: Átlagok, rangsor (5. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_529 Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.	3,84	3,25	0,58	3.
M_529 Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.	3,39	2,74	0,65	5.
F_530 Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.	4,02	3,45	0,57	1.
M_530 Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.	3,55	3,06	0,49	4.
F_531 Kihhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.	2,63	2,22	0,36	9.
M_531 Kihhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.	1,78	1,81	0,03	13.
F_532 Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.	2,50	1,84	0,66	11.
M_532 Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.	1,60	1,46	0,14	14.
F_533 Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	3,07	2,45	0,62	7.
M_533 Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	2,52	2,18	0,34	10.
F_534 Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.	2,71	1,69	1,02	8.
M_534 Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.	1,84	1,44	0,40	12.
F_535 Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.	3,89	3,62	0,27	2.
M_535 Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.	3,31	3,06	0,25	6.

Az 5. kompetencia átlagértékei 4,02 és 1,44 közöttiek (ld. 19. sz. táblázat). Az átlag igen alacsony, a mentorok a kompetenciaelemeket kevésbé fontosnak és megvalósíthatónak tartják. Ezek az értékek a professzió, professzionalizmus kérdéskörön belül szemlélve különösen lényegesek, hiszen a professzionalizmus egyik fontos eleme a tudományos kutatások eredményeire alapuló szakmaiság. Figyelemre méltó, hogy a képzett mentorok is alacsony pontszámokat adtak mind a fontosság, mind a megvalósulás szempontjából. Ez alapján feltételezhető, hogy a kutatásalapú tanítás és pedagógusképzés még nem vált a mentortanárok pedagógiai gyakorlatának részévé. A kérdőív tizennégy kérdést tartalmazott a kompetenciával kapcsolatban, ennek felében a csoportátlagok különbsége szignifikáns eltérést mutat. Az eredmények abból a szempontból különösek, hogy a hét szignifikáns különbségen belül háromszor csupán a fontosság tekintetében tapasztalható szignifikáns különbség, a megvalósítással kapcsolatban már nem különböznek szignifikánsan az adatok. Ezek a kérdések a kutatócsoportokban való munkára, a saját kutatások csoportban való elvégzésére, valamint a tudományos fórumokon való megjelenésre vonatkoznak. Mindhárom kérdés a lista végén szerepel a rangsorban (ld. 19. sz. táblázat). Ha ehhez hozzátesszük, hogy a képzett mentortanárok szignifikánsan magasabbra értékelték ezeket a kompetenciaelemeket, mint a nem képzett mentorok, akkor egyrészt belátható, hogy a nem képzett mentorok szinte alig tulajdonítanak fontosságot a kutatásban rejlő lehetőségeknek, másrészt a mentorok nagyon ritkán tudnak élni a kutatás lehetőségével. Ennek okaira rákérdeztem kutatásom kvalitatív részében.

Két esetben mind a fontosság, mind a megvalósulás kérdésénél szignifikánsan különbözik egymástól a csoportok átlaga. A kérdések a mentor pedagógiai gyakorlatának tudományos módszerekkel való vizsgálatára, valamint a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredmények felhasználására vonatkoznak. Itt egyértelműen látszik, hogy a képzett mentorok fontosabbnak tartják és gyakrabban használják a kutatási módszereket, eredményeket. Úgy tűnik azonban, hogy kevesebb lehetőséget találnak arra, hogy kollégáikkal együtt kutassanak. A mentorképzés fontos feladata lehet a jövőben a közös kutatómunkára való felkészítés. Kérdőívemben rákérdeztem a mentortanárok neveléstudománnyal kapcsolatos olvasmányaira. A 113 megkérdezett mentor közül 107 mentor válaszolt a kérdésre, és mindannyian neveléstudományi tárgyú olvasmányokról számoltak be a legkülönbözőbb témakörökben (ld. 14. sz. táblázat). A mentorok érdeklődnek a neveléstudományi tárgyú írások, kutatási eredmények iránt, érdeklődésükre érdemes a mentorképzésben alapozni.

A fontosság átlaga 4,02 és 3,45 közötti. A legfontosabbnak tartott kérdések a pedagógiai kutatási eredmények felhasználásával, az erre irányuló motivációval, a

tudományos módszerek alkalmazásával kapcsolatosak, a mentorok legkevésbé a kutatócsoportban való munkát, a tudományos fórumokon való megjelenést tartják fontosnak. Figyelemre méltónak tartom, hogy a motivációra vonatkozó kérdés a fontosság rangsorában a második helyen áll, a mentorok tehát motiváltak abban, hogy megismerjék és alkalmazzák a neveléstudományi kutatási eredményeket.

A megvalósítás átlaga 3,55 és 3,06 közötti (ld. 19. sz. táblázat). Nem tapasztalható nagy különbség a fontosság és a megvalósítás között, mindkét terület viszonylag alacsony értékeket kapott. A képzett és nem képzett mentorok pontszámai a korábban vizsgált kompetenciáktól eltérően szinte alig különböznek. A legnagyobb különbséget a tudományos fórumokon való megjelenés fontosságával kapcsolatban találtam, ezt a képzett mentorok jóval fontosabbnak ítélik, mint a nem képzett mentorok. A korábban tapasztaltaktól eltérően nincs jelentős rangsorbeli különbség a fontosság és a megvalósulás között.

Összegezve megállapítható, hogy a vizsgált kompetencia jelenleg a kompetenciarendszer egyik legkevésbé hangsúlyos és legkevésbé fontos területe, bár a mentorokban megvan az érdeklődés, a motiváció a tanulással, tanítással, pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatások iránt.

6. kompetencia: Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében.

20. sz. táblázat: Átlagok, rangsor (6. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_636 Differenciált fejlesztési programot állítok össze.	4,28	3,86	0,42	1.
M_636 Differenciált fejlesztési programot állítok össze.	3,94	3,36	0,58	3.
F_637 Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.	4,07	3,57	0,5	2.
M-637 Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.	3,81	3,2	0,61	4.

A 6. kompetencia átlaga 4,28 és 3,2 közötti (ld. 20. sz. táblázat). A kompetencia a mentorok számára többnyire fontos és megvalósítható. Minden kérdésnél szignifikáns

különbség tapasztalható a csoportátlagok között mind a fontosság, mind a megvalósítás tekintetében. A képzett mentorok tehát szignifikánsan magasabbra értékelik a kompetencia fontosságát és megvalósulását. A fontosság átlaga magasabb, mint a megvalósulás átlaga, de a különbség nem jelentős. A mentorok hétköznapi pedagógiai tevékenységében tehát megjelenik a differenciált fejlesztési program és a diagnosztikus értékelés iránti igény. Az átlagok azonban nem kiemelkedően magasak. Ez figyelemre méltó, hiszen a mentorok gyakorlati tevékenységének egyik legfontosabb eleme a differenciált fejlesztés és a diagnosztikus értékelés, a pedagógusképzésről szóló hazai és nemzetközi modellek is alapvető pedagógusképző tevékenységként tekintenek a két említett területre. Kvalitatív kutatásomban megkérdeztem az interjúalanyokat a témáról (ld. 7. fejezet).

7. kompetencia: Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért.

21. sz. táblázat: Átlagok, rangsor (7. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_738 Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi hátterét szabályozó dokumentumokat, terveket, jógyakorlatokat.	4,07	4,06	0,01	2.
M_738 Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi hátterét szabályozó dokumentumokat, terveket, jógyakorlatokat.	3,81	3,72	0,06	4.
F_739 Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.	4,23	4,04	0,19	1.
M_739 Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.	3,86	3,58	0,28	3.
F_740 Mégfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.	3,13	2,01	1,12	5.
M_740				

Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.	2,39	1,60	0,79	6.
---	------	------	------	----

A 7. kompetencia átlaga 4,23 és 1,6 közötti (ld. 21. sz. táblázat). A kompetenciát a mentorok többnyire fontosnak és megvalósíthatónak tartják, de nem ez a leghangsúlyosabb terület a mentorok számára. A kompetencia a pedagógiai gyakorlat számára lényeges elemeket tartalmaz: a köznevelés és pedagógusképzés jogszabályi háttérét szabályozó dokumentumok, tervek, jógyakorlatok, az esélyegyenlőségen alapuló oktatás módszereinek ismeretét, az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményformálás lehetőségeit.

A csoportátlagok közötti szignifikáns különbséget csak az utolsó kérdés esetében találtam. Ez a kérdés az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményformálás fontosságáról és megvalósításáról szól. A különbség a csoportátlagok között magas (fontosság 1,12; megvalósítás 0,79). Ez arra utal, hogy a képzett mentortanárok jóval fontosabbnak tartják a véleményformálás lehetőségét, és gyakrabban élnek vele. Hasonló eredményeket tapasztaltam az 5. kompetencia vizsgálata során. A képzett mentorok fontosabbnak tartják a tudományos közösségekben való részvételt (kollégák bevonása saját kutatásba, tudományos fórumokon, kutatócsoportokban való részvétel). A két kompetencia releváns kérdéseire adott válaszok megerősítik azt a megállapítást, hogy a képzett mentorok nyitottabbak az intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvételre, mint a nem képzett mentorok. Az aktivitás mindenképpen a professzionalizálódás jele. Kvalitatív kutatásomban foglalkoztam ezzel a kérdéssel is.

A fontosság átlaga 4,23 és 4,04 közötti, a megvalósítás átlaga viszont 3,86 és 1,6 között van. Ehhez mérhető különbséget a két átlag között eddig még nem tapasztaltam. A mentorok tehát jóval fontosabbnak tartják a pedagógusképzésért való felelősségvállalást, mint amennyire abban részt tudnak venni. A képzett és nem képzett mentorok szinte azonosan vélekednek erről. A mentorok számára a legfontosabb, hogy ismerjék az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket, ezekhez tudnak a leginkább hozzáférni. Az oktatáspolitikával kapcsolatos fórumokon azonban nem jelennek meg gyakran, ezt a lehetőséget nem is tartják annyira fontosnak. Ennél a kompetenciánál is jól érzékelhető, hogy a mentorképzésben részt vett kollégák szakmailag aktívabbak, mint nem képzett mentortársaik. A felelősségvállalás kompetenciája további kérdéseket vet fel. Különösképpen, ha összehasonlítjuk a pedagóguspálya iránti

elköteleződés, elhivatottság magas átlagait a felelősségvállalás közepes pontszámaival. Valószínűleg attitűdök szintjén nagy a pedagógusok elhivatottsága a pálya iránt, ez az elköteleződés azonban a gyakorlatban nem tud kellőképpen megnyilvánulni. Kvalitatív kutatásomban erre a kérdésre is kerestem a választ.

8. kompetencia: Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.

22. sz. táblázat: Átlagok, rangsor (8. kompetencia)

Kérdés kóddal (F=fontosság, M=megvalósítás)	Átlag (képzett mentor) N=38	Átlag (nem képzett mentor) N=75	Átlagok különbsége	Rangsor
F_841 Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.	3,39	2,89	0,5	1.
M_841 Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.	2,84	2,5	0,33	3.
F_842 Véleményt formálok a hazai pedagógusképzésről nemzetközi fórumokon.	2,18	1,5	0,61	5.
M_842 Véleményt formálok a hazai pedagógusképzésről nemzetközi fórumokon.	1,50	1,33	0,17	6.
F_843 Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.	3,31	2,61	0,7	2.
M_843 Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.	2,60	2,30	0,3	4.

A 8. kompetencia átlaga 3,39 és 1,33 közötti, ez a legalacsonyabb átlag (ld. 22. sz. táblázat). A kompetencia a mentortanárok számára kevésbé fontos, néha megvalósítható. Azért figyelemre méltó ez az eredmény, mert a mentortanárok nyelvtudásuk alapján többnyire képesek lennének arra, hogy idegen nyelven olvassanak szakirodalmat, vagy részt vegyenek nemzetközi (online) fórumokon, hiszen 62,4 százalékuk legalább társalgási szinten beszél a neveléstudományi szakirodalomban, nemzetközi fórumokon legtöbbször használt angol vagy német nyelvet (ld. 9. sz. táblázat). Az érdeklődés hiányának tehát nem a csekély nyelvtudás az oka.

Szignifikáns különbséget a csoportátlagok között két esetben találtam. A képzett

mentorok jóval fontosabbnak tartják a véleményformálás lehetőségét nemzetközi fórumokon, mint a nem képzett mentorok, valamint úgy vélik, fontos követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit. A megvalósítás átlagai azonban kevéssé múlják felül a nem képzett mentorok átlagait, tehát a gyakorlatban nem tudnak részt venni ebben olyan mértékben, amennyire fontosnak tartják. Kvalitatív kutatásomban rákérdeztem ennek okaira (ld. 5.1.2. 7.fejezet)

A fontosság átlaga 3,39 és 1,33 közötti. A megvalósulás átlaga ettől alacsonyabb, 2,84 és 1,33 közötti, ezek a legalacsonyabb értékek. A mentorok a nemzetközi szakirodalom olvasását tartják a legfontosabbnak és leginkább megvalósíthatónak, a nemzetközi fórumokon való véleményformálást a legkevésbé fontosnak és megvalósíthatónak. Mint általában megállapítható, a képzett mentorok némiképp aktívabbak a véleményformálásban mint a nem képzett mentorok.

5.1. Adatelemzés a kvalitatív kutatás során

Mayring nagy lépést tesz a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálása felé, ezzel mintát mutat a kvalitatív irányultságú kutatóknak. Az általa kidolgozott tartalomelemzést követve első lépésként az interjúszövegeket elemeztem.

Mayring (2014) a történelemtudományból ismert forráskritikai eljárást párhuzamba állítja a kvalitatív tartalomelemzés kezdő lépésével. A kvalitatív tartalomelemzést a forráselemzéshez hasonlóan egy nyelvileg teljesen kész szövegen végzett eljárásnak tekinti, ezért azt javasolja, hogy a tartalomelemzés előtt a következő lépéseket végezzük el:

- a szöveg meghatározása
- a keletkezés körülményeinek elemzése
- a szöveg formális jegyeinek megállapítása

A kvalitatív tartalomelemzést Mayring ajánlását követve mutatom be. A lépcsőzetesen felépülő elemzést logikusnak és következetesnek tartom, ezért megtartottam az elemzés eredeti szerkezetét.

5.1.1. A szövegtörzshalmaz meghatározása és elemzése

Kutatásomban a mentortanárok gondolkodását vizsgáltam a pedagógusképző kompetenciákkal kapcsolatban. Kutatásom kvalitatív részében a Seidman-féle mélyinterjú hármas tagolását követve a résztvevők mentorálással kapcsolatos gondolkodását tártam fel. Az első interjú a kontextust teremtette meg a résztvevők tapasztalataihoz, a második interjúban a résztvevők rekonstruálhatták a részleteket a mentorálással összefüggésben, a harmadik interjúban a résztvevőket arra kértem, értelmezzék tapasztalataikat. Történetük hármas tagolásával lehetővé vált a résztvevők számára, hogy kiemeljék tapasztalataik számukra fontos elemeit, reflektáljanak azokra, majd rendezzék, tudatosítsák tapasztalataikat, ezáltal értelmezzék azokat. A három résztvevőt tipikus-intenzív mintavételi stratégiával választottam ki. Tekintettel a Mayring-féle tartalomelemzés összetettségére, elegendő releváns információval rendelkezem az adatelemzés után és ezzel elértem a telítettségi határt. A mellékletben megjelenő elemzések mennyisége is erre engedett következtetni. A célom a szemléltetés volt, kvalitatív vizsgálatom nem tekinthető reprezentatívnak.

A résztvevőkről:

- „A” interjúalany: egyetemi végzettséggel rendelkező tanár, mesterpedagógus huszonöt éves gyakorlattal. Rendelkezik gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel, több mint tíz éve gyakorlatvezető mentortanár.
- „B” interjúalany: egyetemi végzettséggel rendelkező tanár, pedagógus I. kategóriában, öt éves gyakorlattal. Még nem rendelkezik gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel, de tervezi, hogy jelentkezik a mentortanár-képzésre.
- „C” interjúalany: egyetemi végzettséggel rendelkező tanár, mesterpedagógus tizenöt éves gyakorlattal. Rendelkezik gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel, alkalomszerűen vannak mentorált hallgatói.

Mindháromuknak van kötődésük a mentortanár-szakmához. Az „A” interjúalany belső tényezők miatt, elhivatottságból választotta a mentortanár-szakmát. A „B” interjúalany a tanítási gyakorlaton, a mentortanára révén szerzett pozitív tapasztalatai alapján döntött úgy, hogy amint lehetősége lesz rá, jelentkezik a képzésre. A „C” interjúalany szakmai előmenetelként tekint a mentortanári hivatásra, anyagi megfontolásból és kollégája tanácsára

jelentkezett a mentortanár-képzésre. A résztvevőket ismerősök ajánlásával választottam ki, személyes megkereséseimre vállalták az interjúkat.

A keletkezés körülményeit meghatározta, hogy az interjúalanyok önkéntesen vettek részt a kutatásban, anyagi ellenszolgáltatást nem kaptak a részvételért. Az interjúsorozat strukturálatlan (1. és 3. interjú) és félig strukturált interjúból (2. interjú) állt. A strukturálatlan interjúk esetében a résztvevők szabadon válaszolták meg a Seidman-féle mélyinterjú szerkezetéből adódó kérdéseimet (ld. 1. fejezet). A félig strukturált interjúknál a kvantitatív vizsgálat elemzése során körvonalazódott kérdésekből összeállított lista alapján dolgoztam (ld. 28. sz. táblázat). Az interjúkat személyesen vettem fel, erre minden esetben a résztvevő otthonában került sor.

A szöveg formális jegyeivel kapcsolatban feljegyeztem, hogy az interjúkról hangfelvétel készült, a szövegeket Word-dokumentumban rögzítettem. A szövegek gépelésénél feltüntettem az interjúalany kódját (A/B/C), illetve az interjú sorszámát (1./2./3. interjú). A Word-dokumentumokat a MAXQDA szoftver szövegszerkesztő felületére másoltam át, a továbbiakban a szövegfeldolgozás a szoftveren keresztül történt.

Az elemzés irányát meghatározta, hogy az interjúkban a mentortanárok gondolkodását a pedagógusképző kompetenciák vonatkozásában tártam fel. Az interjúalanyokat a kompetenciákkal kapcsolatos nézeteikről, attitűdjeikről, ismereteikről, a kompetenciákhoz kapcsolódó cselekedeteik háttéréről kérdeztem. A Mayring (2014) által bemutatott tartalomelemző kommunikációs modell alapján a szövegelemzést az interjúalanyok emocionális, kognitív háttérének vizsgálatával, valamint a cselekvéseik háttérének feltárásával végeztem.

5.1.2. A tartalmi strukturálás folyamata

5.1.2.1. A kódolás vezérfonala

Az interjúkat a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés deduktív módszerei közül a tartalmi strukturálással elemeztem. A tartalmi strukturálással bizonyos témákat, tartalmakat és aspektusokat tudunk kiszűrni a szövegből, majd ezek összefoglalására kerül sor. Azt, hogy mely tartalmakat válasszunk, az elméletből kifejlesztett kategóriák és alkategóriák rendszere mutatja meg számunkra. A tartalmi strukturálás első lépéseként összeállítottam a kódolás vezérfonalát. Megfogalmaztam a kvantitatív adatelemzés alapján körvonalazódó

kérdéseimet, melyeket a mélyinterjúk résztvevőinek tettem fel kutatásom főmódszerében, a kvalitatív vizsgálatban. A kérdéseket és a kategóriákat az 23. sz. táblázatban összegeztem.

23. sz. táblázat: Kérdések és kategóriák

1. kompetencia: Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal)
2. Milyen külső vagy belső tényezők akadályozhatják abban a mentortanárokat, hogy hatékonyabban tudják megvalósítani a professzionális szakmai gyakorlat modellezését?
Kategória (alkategóriákkal): K.1. A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai K.1.1. Belső gátló tényezők K.1.2. Külső gátló tényezők
3. Mennyiben támogatja a mentorképzés a pedagógusokat a professzionális szakmai gyakorlat modellezésében?
Kategória: K.2. A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének támogatása a mentorképzésben
4. Mennyire ismerik a tanári kompetenciarendszert a mentortanárok?
Kategória: K.3. A tanári kompetenciarendszer említése
1. kompetencia: Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket.
5. A mentorok mennyire elhivatottak, elkötelezettek a tanári szakma iránt, mennyire képesek terveik szerint haladni az életpályájukon? Mennyire tartják a mentorok fontosnak a szakma iránti elkötelezettséget?
Kategória: K.4. A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakma iránti elkötelezettség megítélése K.5. A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakma iránti elkötelezettség megvalósulása
6. A mentortanárok mennyire tartják megváltoztathatónak a mentorált nézeteit?
Kategória: K.6. A mentorált nézeteinek megváltoztathatósága
7. Mennyire tartják fontosnak a mentortanárok a 2. kompetenciát?
Kategória: K.7. A 2. kompetencia a rangsor élén

8. A mentortanárok mennyire tartják fontosnak és mennyire megvalósíthatónak a 2. kompetenciában leírtakat?
Kategória: K.8. A 2. kompetencia fontosságának megítélése K.9. A 2. kompetencia megvalósíthatósága
2. kompetencia: Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.
9. Miért nem élnek gyakrabban a mentorok a pályázati és projektlehetőségekkel, a jógyakorlatok kidolgozásának lehetőségével?
Kategória: K.10. Pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok háttérben
3. kompetencia: Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.
10. Mi a mentortanárok véleménye az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránti elkötelezettségről?
Kategória: K.11. Elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt
11. Mennyire hangsúlyos a mentorok gondolkodásában a reflektivitás?
Kategória: K.12. A mentortanárok reflektivitása
4. kompetencia: A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.
12. A nem képzett mentorok mennyire tulajdonítanak figyelmet a kutatásban rejlő lehetőségeknek, illetve a mentorok milyen gyakran élnek a kutatás lehetőségével?
Kategória: K.13. A kutatásban rejlő lehetőségek
5. kompetencia: Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenységfejlesztésében.
13. Mennyire hangsúlyos a mentorok hétköznapi pedagógiai tevékenységében a differenciált fejlesztési program és a diagnosztikus értékelés iránti igény?
K.14. Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztése

6. kompetencia: Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért.
13. Mennyire nyitottak a mentorok az intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvételre?
Kategória: K.15. Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel
14. Milyen szinten jellemzi a mentortanárokat a felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért?
Kategória: K.16. Felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségéért
7. kompetencia: Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.
15. Hogyan gondolkodnak a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódásról a képzett és a nem képzett mentorok?
Kategória: K.17. Bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába

A kérdések segítségével létrehoztam az elméletvezérelt kategóriarendszert, majd megfogalmaztam a kategóriákhoz tartozó definíciókat. A definíciók mellé tipikus példákat kerestem a szövegből, és meghatároztam a kódolási szabályokat. A definíciók, illetve a tipikus példák segítségemre voltak abban, hogy a szöveget a kategóriarendszer segítségével elemezni tudjam. A kódolás vezérfonalát a 24. sz. táblázat tartalmazza.

24. sz. táblázat: A kódolás vezérfonala

Kategória	Definíció	Tipikus példák	Kódolási szabályok
K1. A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai			

<p>K1.1. (alkategória)</p> <p>Belső gátló tényezők</p>	<p>az 1. kompetenciára vonatkozó ismeretek, képességek, attitűdök hiánya pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanári kompetenciarendszerr el kapcsolatban - a legújabb kutatási eredményekkel kapcsolatban - a korszerű tanári minta átadásával kapcsolatban 	<p>„...ez az én saját személyes szubjektív elképzelésem a saját munkámról.</p> <p>Természetesen a több évtizedes tapasztalat révén nem biztos, hogy ez a tapasztalat elméletekben nagyon-nagyon korszerű alapokon nyugszik.”(Dokument (1), Pos. 1)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>
<p>K1.2. (alkategória)</p> <p>Külső gátló tényezők</p>	<p>kényszerhelyzet pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a pedagógiai módszerek megváltozásával kapcsolatban - időhiány miatt 	<p>„Ezért kellene velük (a pedagógusokkal) ezt (a kompetenciarendszert) megismertetni, időt adni nekik, hogy ez átmenjen.” (Dokument (1), Pos. 2)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>
<p>K.2.</p> <p>A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének támogatása a mentorképzésben</p>	<p>A mentorképzés támogató szerepének említése a professzionális szakmai tanítási gyakorlat modellezésével összefüggésben pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tanári kompetenciarendszerr el kapcsolatban - a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban - a pedagógiai módszerekkel kapcsolatban - a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményekkel összefüggésben 	<p>„Egy jó mentortanárképzésen nagyon jó elméleti képzést kapnak, és mindenképpen a legújabb kutatási eredményekkel és a legkorszerűbb mintával ismerkednek meg, itt gondolok a konstruktivizmusra.” (Dokument (1), Pos. 3)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>

	- a legkorszerűbb tanári minta követésével kapcsolatban		
K.3. A tanári kompetenciarendszer említése	A tanári kompetenciarendszerrel kapcsolatos ismeretek, képességek, attitűdök említése (tanári kompetenciák) ¹	„... (a kompetenciarendszer) a mindennapi életükben nincs benne, mert nem tudott elmélyülni, nem tudott beágyazódni és nem tudott a mindennapi gyakorlatba így belekerülni.” (Dokumentum (1), Pos. 4)	Egy vagy több elem említése
K.4. A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a	Attitűdök megnyilvánulása a pedagógussá válás támogatásával, az elhivatottsággal, a tanári	„Véleményem szerint a pedagógusok, főképpen a mentortanárok, akik	Egy vagy több elem említése

Az „[Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez](#)” 6. változata alapján (Érvényes 2019. június 27-től)

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. kompetencia: A tanulás támogatása
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermek ,tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja
8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

tanári szakma iránti elkötelezettség megítélése	szakma iránti elkötelezettség megítélésével kapcsolatban	ugye tapasztalt pedagógusok, tehát már több évtizede vannak a pályán, nagyon elhivatottak. Máskülönben nem választották volna ezt a szakmát, vagy nem maradtak volna meg a szakmájukban.” (Dokument (2), Pos. 1)	
K.5. A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakma iránti elkötelezettség megvalósulása	A támogatást, elhivatottságot, elkötelezettséget gátló tényezők említése pl. - oktatási feltételek hiánya - anyagi okok túlterheltség	„Valószínűleg itt az anyagi elismerésről lehet szó, illetve a munkakörülményekről, a túlterheltségről, a megbecsülésről, a társadalmi elismertség hiányáról. Ezért érezhetik csalódottnak magukat (a pedagógusok), és úgy érezhetik, hogy nem tudnak egy olyan karriert, olyan életpályát kiépíteni, amely az ő céljaikban szerepel.” (Dokument (2), Pos. 2)	Egy vagy több elem említése
K.6. A mentorált nézeteinek megváltoztathatósága	A pedagógiai nézetek (hitek, személyes elméletek, vélekedések, meggyőződések) megváltoztatását gátló problémák említése pl. - a mentor elméleti ismereteinek hiánya - a mentor felkészítésének	„Lehetséges, hogy nem tudnak összpontosítani erre a kérdésre (a nézetek megváltoztatására). Megint csak az időhiányt tudom felhozni, tehát a képzés bármennyire is fél	Egy vagy több elem említése

	<p>hiányosságai a mentorképzés során</p> <ul style="list-style-type: none"> - időhiány 	<p>évig vagy egy évig tart, de mivel nem tudnak eleget lenni a hallgatóikkal, ezért ezt nem tudják olyan könnyen elérni nálu,k mint hogyha tripla annyi időben tudnának együtt dolgozni .” (Dokument (2), Pos. 3)</p>	
<p>K.7. A 2. kompetencia a rangsor élén</p>	<p>A 2. kompetencia elemeinek említése</p> <p>pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elkötelezett és elhivatott a pedagógus pálya iránt. -Tanácsadó, segítő a pályakorrekcióknál. -Ismeri a mentorált pedagógiai nézeteit. - Hozzájárul a nézetek módosulásához. -Elemző, értékelő. - Tervei szerint halad a pedagógus pályán. - Segít a hivatástudat, a pálya iránti elköteleződés kialakulásában - Segíti a tanári kompetenciák kialakulását. - Támogató környezetet alakít ki a mentoráltjai számára. 	<p>Ha egy olyan képet kapnak a hallgatók a mentortanáróról, hogy ez egy igazi tanár, aki szívvel- lélekkel tanít, és általa ő képes elköteleződni a pálya iránt, akkor éri el igazán a célját (a mentor), és talán a képzett mentortanárok elméletekkel a hátuk mögött erre jobban rá tudnak világítani. (Dokument (2), Pos. 4)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>
<p>K.8. A 2. kompetencia fontosságának megítélése</p>	<p>A 2. kompetencia fontosságának említése (a 2. kompetencia elemeit ld. k.7. kategória definíció)</p>	<p>„Véleményem szerint ők (a képzett mentorok) kicsit távlatot abban látnak, tehát jobban látják azt, hogy akkor lesz igazából jó tanár valaki hogyha elkötelezett a pálya iránt.” (Dokument (2), Pos. 5)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>

<p>K.9. A 2. kompetencia megvalósíthatósága</p>	<p>A 2. kompetencia megvalósíthatóságának említése (a 2. kompetencia elemeit ld. k.7. kategória definíció)</p>	<p>„Több időre van szükség, több együtt töltött időre van szükség, jobban meg kell ismerniük egymást, a hallgatónak is jobban meg kell ismerni a mentorát. Lehet, hogy ez a gyakornok esetében már megvalósul a gyakornoki programnál, de a külső tanítási gyakorlat során nagyon nehezen. (Dokument (2), Pos. 6)”</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>
<p>K.10. Pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok háttérben</p>	<p>A mentor megnevezi azokat az okokat, amelyek miatt nem/ritkán él pályázati- és projektlehetőségekkel, illetve nem/ritkán vesz részt jógyakorlatokban. pl. - információk hiánya - időhiány - motiváció hiánya</p>	<p>„Nagyon kevesen vállalkoznak arra, hogy a mindennapos gyakorlatok mellett, a tanítási gyakorlatok mellett még egyéb lehetőségeket is megragadjanak. Ezek a pályázati- és projekt lehetőségek általában iszonyatos mennyiségű energiát igényelnek.” (Dokument (2), Pos. 7)</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>
<p>K.11. Elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt</p>	<p>Az élethosszig tartó szakmai fejlődés említése - a szakmai vitákban való részvétellel kapcsolatban - a szakmai visszajelzésekkel, tanácsokkal kapcsolatban - a szakmai gyengeségek</p>	<p>„A kollégák nagy része nem fogadja el a szakmai érveket, akkor sem, ha azokat elméletek által alátámasztották, mert ők ezeket nem ismerik. Ezért aztán én sem</p>	<p>Egy vagy több elem említése</p>

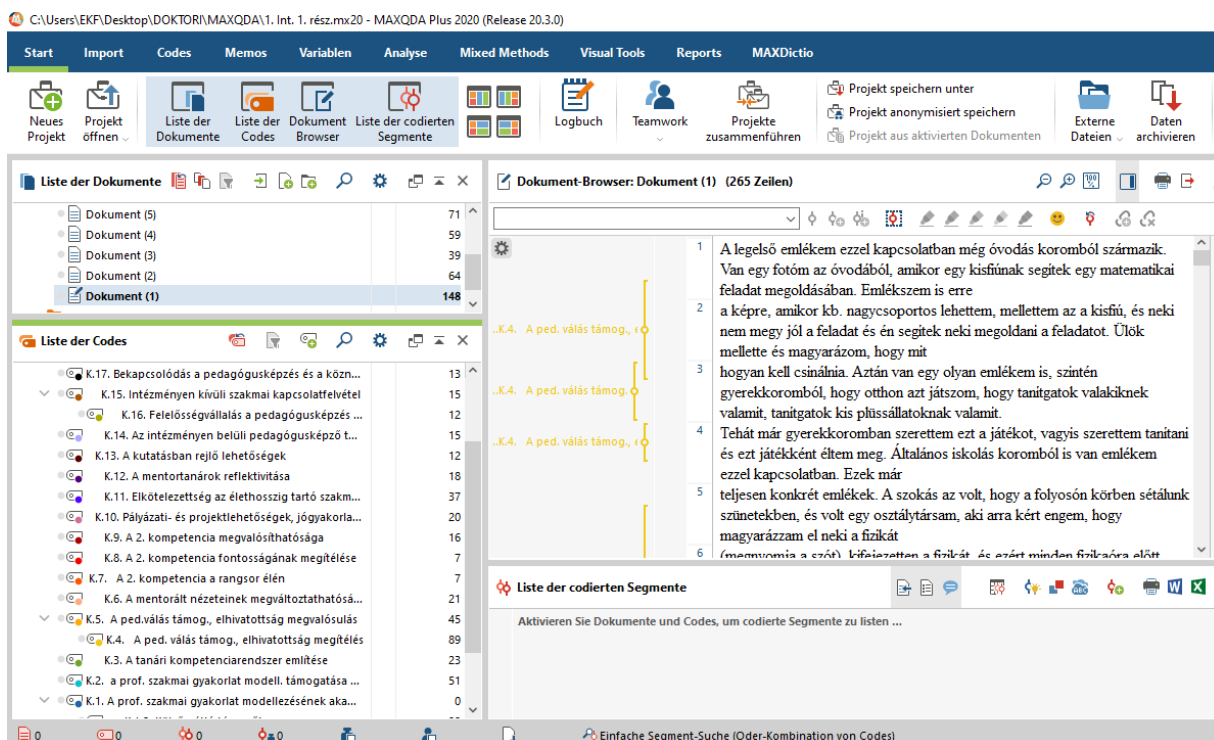
		fejlesztésével és a szakmai erősségek kihasználásával kapcsolatban	szívesen kapcsolódtam be a szakmai vitákba. „(Dokument (3), Pos. 1)	
K.12. mentortanárok reflektivitása	A	a menortanári tevékenység rendszeres elemzése, arra való reflektálás pl. - a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységekkel kapcsolatban - a rutinszerű tanári tevékenységekkel kapcsolatban	Nem könnyű a reflektálás, azt jelenti, hogy tudatosan szembenézek a saját tevékenységemmel, tudatosan elemzem a saját tevékenységemet, és felismerem a hibáimat is, természetesen a pozitívumaimat is. (Dokument (3), Pos. 2)	Egy vagy több elem említése
K.13. A kutatásban rejlő lehetőségek		A kutatásban rejlő lehetőségek említése pl. - tudományos módszerek alkalmazásával kapcsolatban - a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredmények felhasználásával kapcsolatban - a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségekkel kapcsolatban - a kutatócsoportokban való munkával kapcsolatban - kollégák, tanítványok saját kutatásba való bevonásával kapcsolatban - tudományos fórumokon való megjelenéssel kapcsolatban	„A mentorok, amikor megkezdték az egyetemet vagy a főiskolát, még nem volt jelen a kutatásalapú pedagógusképzés. A mindennapi gyakorlatban ezért nincsenek meg az alapjaik ehhez, tehát őket is meg kellene tanítani arra, hogy hogyan tudják hasznosítani a kutatási eredményeket.” (Dokument (3), Pos. 3)	egy vagy több elem említése
K.14. Az intézményen belüli		Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység említése pl.	„Nagyon sok időre és elszántságra van szükség	egy vagy több elem említése

pedagógusképző tevékenység fejlesztése	<ul style="list-style-type: none"> - differenciált fejlesztési program készítésével kapcsolatban - a diagnosztikus értékelés készítésével kapcsolatban 	<p>ehhez, hiszen a differenciált fejlesztés időigényes. Amennyiben egy- két mentoráltjuk van egy évben, akkor talán nagyobb az esély arra, hogy ezt meg tudják valósítani.” (Dokument (3), Pos. 4)</p>	
<p>K.15.</p> <p>Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel</p>	<p>Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel említése pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - az oktatáspolitikával kapcsolatos személyes véleményformálással kapcsolatban 	<p>„A külső intézményekkel való kapcsolatfelvételhez bátorság is kell, hiszen a megszokott életritmusból, a jól bevált, jól ismert körülmények közül a biztonságos légkörből mozdul ki a pedagógus, amikor külső intézményekbe látogat, vagy külső intézményekben dolgozó kollégákkal veszi fel a kapcsolatot. Ezt akkor tudja igazából megtenni, ha már olyan szinten magabiztos a szakmájában olyan tapasztalatokkal rendelkezik...”(Dokument (4), Pos. 1)</p>	<p>egy vagy több elem említése</p>
<p>K.16.</p> <p>Felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségéért</p>	<p>A köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért való felelősségvállalás pl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitűdök szintjén 	<p>„Tehát az elköteleződés megvan, viszont ennek a megvalósulása nehézségekbe ütközik. A</p>	<p>egy vagy több elem említése</p>

	- a mentortanár pedagógiai tevékenységében	mentortanárok leterheltsége miatt is mondhatjuk ezt.” (Dokument (4), Pos. 2)	
K.17. Bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába	A pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódás említése pl. - neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalom olvasásának említése - nemzetközi fórumokon való részvétel és véleményformálás említése - a pedagógusképzés nemzetközi irányelveinek említése	„Nem egyszerű nemzetközi projekteken részt venni. A gyakorló pedagógusok nagy része esetleg az Erasmus-programon keresztül találkozik nemzetközi programokkal, projekkel, esetleg egyes kollégák részt vesznek képzéseken, továbbképzéseken, és jó esetben külföldi ösztöndíjakhoz juthatnak, mondjuk szünidőben, tehát ennyi kapcsolatuk van a nemzetközi világgal.” (Dokument (4), Pos. 3)	egy vagy több elem említése

5.1.2.2. A kódolás

A szöveget deduktív módon, az elméletvezérelt kategóriarendszer segítségével, a MAXQDA tartalomelemző szoftver használatával kódoltam. A vizsgálathoz a MAXQDA Plus 2020 német nyelvű verzióját választottam, a munkafolyamat bemutatásához az általam használt német nyelvű munkafelületről származó ábrákat alkalmaztam. A munkámhoz felhasználtam a rendelkezésre álló online kézikönyv német változatát, a bemutató videókat, valamint Sántha Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése c. könyvét.



4.sz. ábra: Kódolás a MAXQDA Plus 2020 szoftver munkafelületén

A MAXQDA felületére a WORD-ben megszokott módon bemásoltam az interjúk WORD-dokumentum változatát. A MAXQDA az interjúkat „dokumentum” név alatt mentette. A kvalitatív tartalomelemzés során kilenc dokumentummal dolgoztam, ez a Seidman-mélyinterjúk felvételekor keletkezett kilenc rögzített interjúnak felelt meg. A MAXQDA felülete négy részre osztott, a bal felső részben látható a dokumentumok listája. A bal alsó részben a kódlista található. A kódokat és az alkódokat az 1. sz. táblázatban feltüntetett kategóriák nevéből deduktív módon fejlesztettem. A kódrendszert a 25. sz. táblázat tartalmazza.

25.sz. táblázat: A kódrendszer

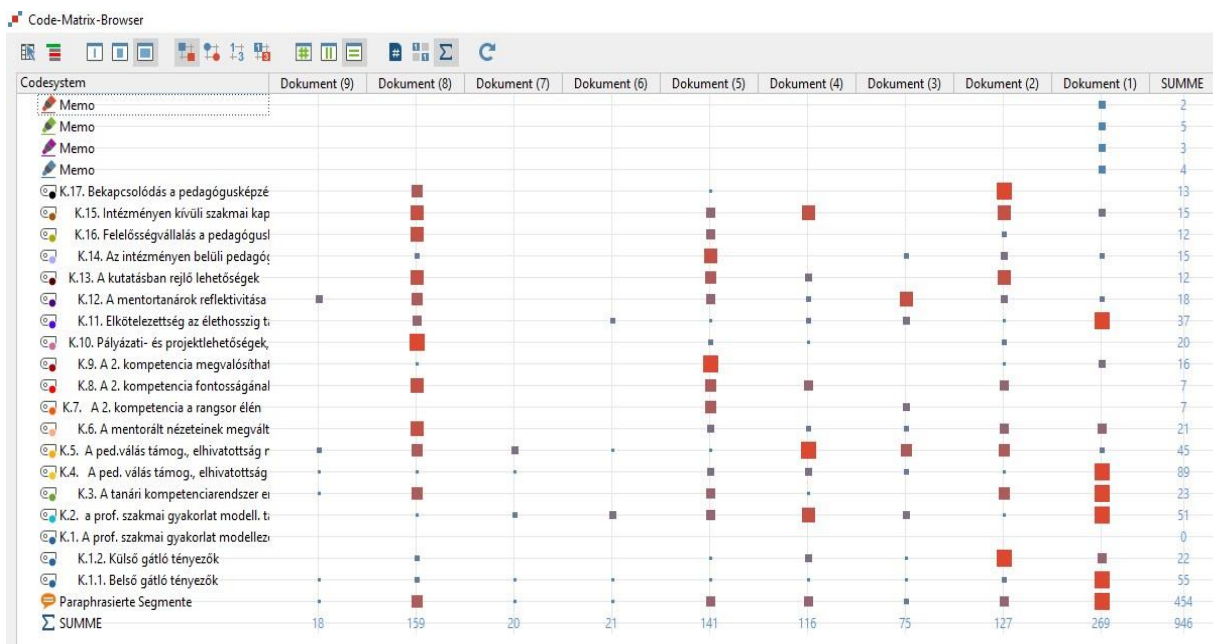
A kód jele	A kód neve
K1.	A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai
K1.1.	Belső gátló tényezők
K1.2.	Külső gátló tényezők
K2.	A prof. szakmai gyakorlat modell. támogatása mentorképz.
K3.	A tanári kompetenciarendszer említése
K4.	A ped. válasz támog., elhivatottság megítélés

K5.	A ped.válás támog., elhivatottság megvalósulás
K6.	A mentorált nézeteinek megváltoztathatósága
K7.	A 2. kompetencia a rangsor élén
K8.	A 2. kompetencia fontosságának megítélése
K9.	A 2. kompetencia megvalósíthatósága
K10.	Pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok háttér
K11.	Elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlőd.
K12.	A mentortanárok reflektivitása
K13.	A kutatásban rejlő lehetőségek
K14.	Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejl.
K15.	Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel
K16.	Felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés
K17.	Bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetköz.

A kódolni kívánt interjú szövege a munkaablak jobb felső részén, a Dokument Browser munkaablakban található. A kódoláshoz a klasszikus kódolást választottam, azaz egy szövegrészhez a tartalomtól függően egy vagy több kódot rendeltem hozzá. A Dokument Browser ablakban a kódok a kódolt szövegegyeség mellett, bal szélén jelennek meg (ld. 4. sz. ábra).

5.1.2.3. A kódok vizualizálása: Code- Matrix –Browser

A Code- Matrix –Browser a dokumentumokban megjelenő kódolás vizualizálására szolgál, ez jelentette számomra az elemzés egyik vezérfonalát. A vizuális ábrázolásmódból a szövegszegmensekhez tartozó kódok számát tudjuk leolvasni. Az oszlopokban a dokumentumok, a sorokban pedig a kódok vannak feltüntetve. A csomópontokban megjelenő szimbólumok mutatják, hogy egy kóddal hány kódolás történt az adott dokumentumban. Minél nagyobb és minél élénkebb színű a szimbólum, annál több kódolás történt az adott kóddal.



5.sz. ábra: A kódolások száma dokumentumonként

A vizuális ábrázolásból látható, hogy a kilenc dokumentumban összesen 946 kódolás történt. A legtöbb kódolás az 1. dokumentumban található (269 db.), a legkevesebb a 9. dokumentumban (18 db.) (ld. 5. sz. ábra) A kódolások számát kódonként a 26.sz. táblázatban ábrázoltam.

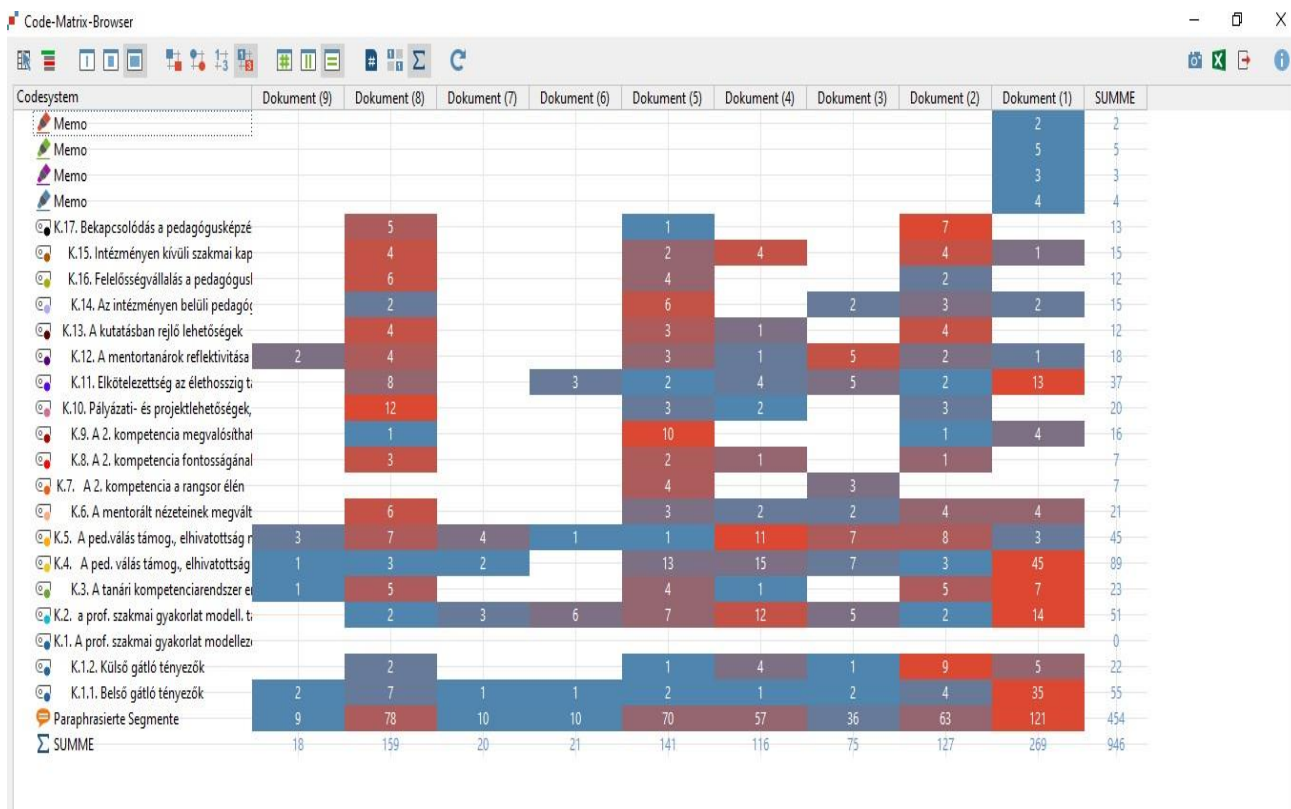
26.sz. táblázat: A kódolások száma kódonként

A kód jele	A kód neve	A kódolások száma (összes dokumentum) N=9
K4.	A ped. válasz támog., elhivatottság megítélés	89
K1.1.	Belső gátló tényezők	55
K2.	A prof. szakmai gyakorlat modell. támogatása mentorképz.	51
K5.	A ped.válás támog., elhivatottság megvalósulás	45
K11.	Elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlőd.	37
K3.	A tanári kompetenciarendszer említése	23
K1.2.	Külső gátló tényezők	22
K6.	A mentorált nézeteinek megváltoztathatósága	21

K10.	Pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok háttér	20
K12.	A mentortanárok reflektivitása	18
K9.	A 2. kompetencia megvalósíthatósága	16
K14.	Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejl.	15
K15.	Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel	15
K17.	Bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetköz.	13
K13.	A kutatásban rejlő lehetőségek	12
K16.	Felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés	12
K7.	A 2. kompetencia a rangsor élén	7
K8.	A 2. kompetencia fontosságának megítélése	7

A táblázatból kiolvasható, hogy a K4., K1.1 és a K2. jelű kódokhoz tartozik a legtöbb szövegszegmens, tehát az interjúalanyok a pedagógussá válás támogatásáról, a szakma iránti elhivatottságról, a tanári szakma iránti elkötelezettség fontosságáról beszéltek a legtöbbet (2. kompetencia). Leginkább attitűdjeikben fejezték ki, mennyire fontosnak tartják a pedagógussá válás támogatását, a szakma iránti elkötelezettséget.

A Heatmap (ld. 6. sz. ábra) ábrázolásán a színek intenzitása még látványosabban mutatja az interjúalanyok gondolkodásának struktúráját a pedagógusképző kompetenciákról.



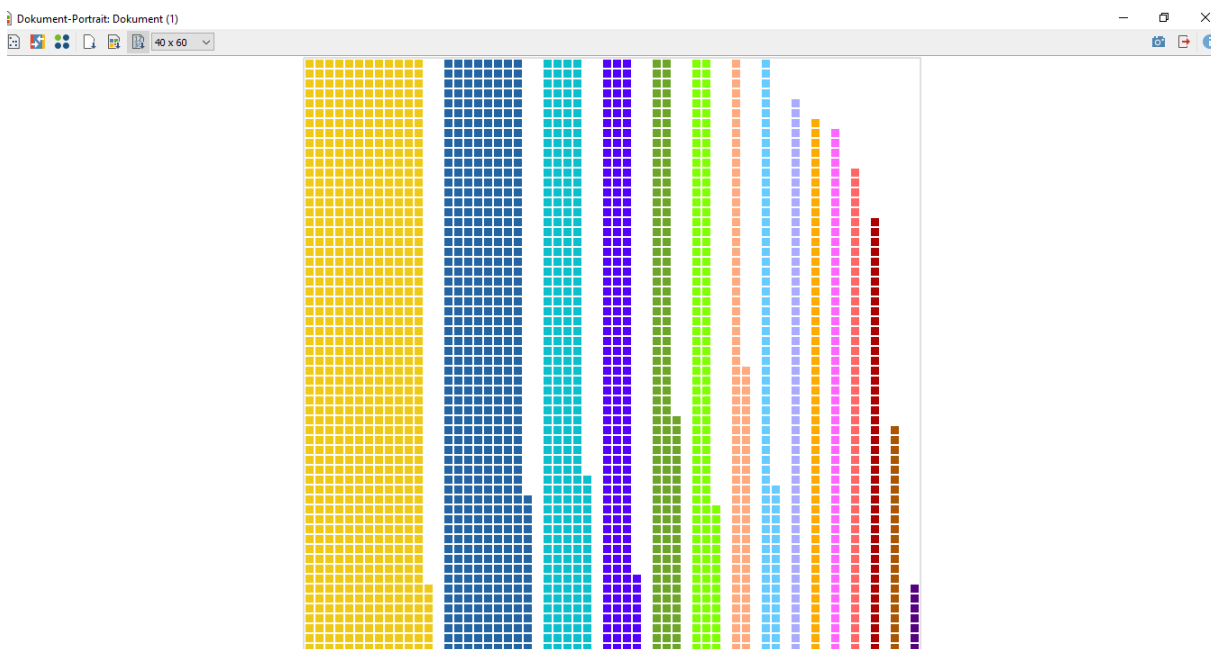
6.sz. ábra: A kódolások száma dokumentumonként (Heatmap)

Az ábrából leolvasható, hogy az „A” interjúalannyal készített 1. interjúban kiemelkedően sokszor (45 alkalommal) megjelenik az elköteleződés, elhivatottság fogalma (K4. jelű kód). Ez az interjú a résztvevők élettörténetét tárta fel kora gyermekkoruktól a jelenig. Egyértelműen látszik, hogy az „A” interjúalany szakmai élettörténetében kulcsfontosságú szerep jutott a szakma iránti pozitív attitűdöknek. Tekintettel arra, hogy az „A” interjúalany a legaktívabb, legsikeresebb pedagógus életpályát írta le a három résztvevő közül, megállapítható, hogy a korai pozitív attitűdöknek és az elköteleződés egész életpályát kísérő folytonos megerősítéseinek igen nagy szerepe van a pedagógus életpálya sikerességében. Figyelemre méltó, hogy a „B” interjúalany, aki előzetes beszámolója alapján mentoráltként szerzett korábbi pozitív tapasztalatai révén rendkívül elkötelezett a mentortanári szakma iránt, szintén nagyon sokszor beszélt az elköteleződésről (összesen 28 alkalommal), míg a „C” interjúalany, aki ugyan képzett mentortanárként dolgozik, de külső tényezők hatására (előmenetel, kollégák hatása) választotta ezt a tevékenységet, a három interjúban összesen hat alkalommal említette az elköteleződést a pálya iránt. Az ő gondolkodásában attitűdök

szintjén valószínűleg nincs jelen hangsúlyosan az elköteleződés a pálya iránt. Nagyon gyakran beszéltek a mentorok a professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályozó belső gátló tényezőkről (K1.1 jelű kód), 55 alkalommal került kódolásra szövegszegmens ebben a témában. A kód az 1. kompetenciára vonatkozó ismeretek, képességek, attitűdök hiányára vonatkozott. Az „A” interjúalany 41-szer említette a belső gátló tényezőket, 35 alkalommal az első interjúban, személyes élettörténetében.

5.1.2.4. A kódok vizualizálása szöveggéppel

Megvizsgáltam az „A” interjúalany dokumentumportróját (Elérési útvonal: Visual Tools→ Dokument-Portrait). A szöveggépet a 7. sz. ábra mutatja.

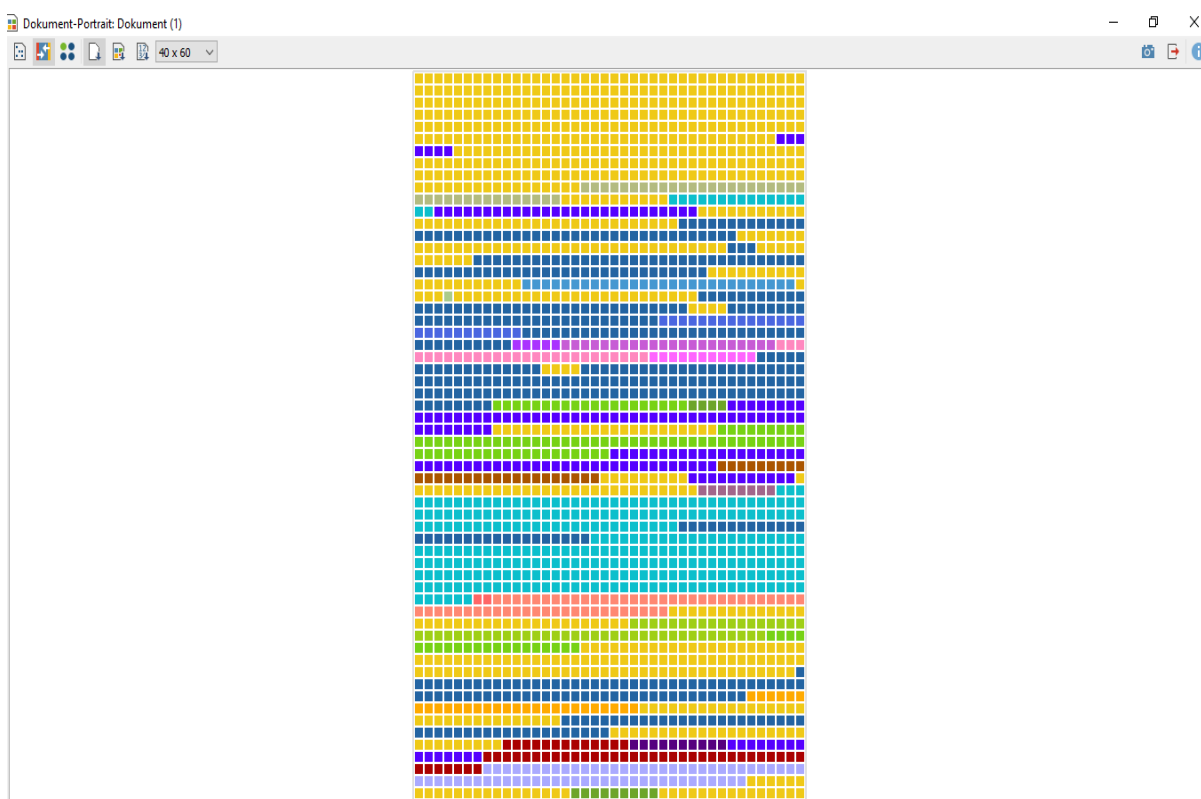


7.sz. ábra: Az 1. dokumentum szöveggépe („A” változat)

Az ábrán a kis négyzetek a kódok színét viselik, a második oszlopban megjelenő sötétkék szín mutatja a K1.1 kódot (Belső gátló tényezők). A szöveggép megmutatja a kódok terjedelmét, súlyozását, gyakoriságát. Ha a kurzorral a kiválasztott oszlopra kattintunk, szám adatok is megjelennek a kódolt szegmensek számáról és gyakoriságáról, valamint a kis négyzetek számáról és arányáról. Az 1. dokumentum („A” interjúalany 1. interjú) esetében 40 kódolt szegmens tartozik ehhez a kódhoz, ez a kódolt szegmensek több mint egynegyede (27,03%), a négyzetek száma 491 darab (41,33 %). Az „A” interjúalany arányaiban és terjedelmében nagyon sokat beszélt a professzionális szakmai gyakorlat modellezését gátló

belső tényezőkről.

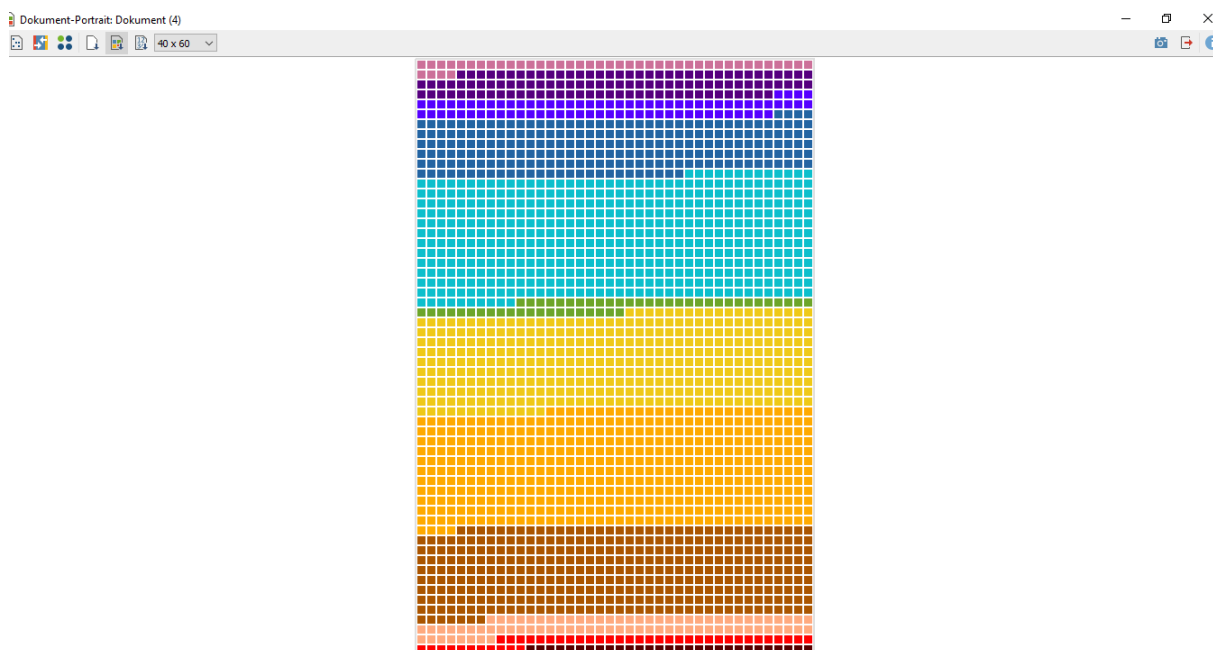
Ha ugyanezt a kérdést a szöveggépen belül egy másik vizualizációs eszközzel jelenítjük meg, akkor azt is le tudjuk olvasni, hogy az interjú mely részében beszélt a résztvevő egy bizonyos témáról (ld. 8. sz. ábra). Ez különösen az élettörténet elemzésénél fontos, hiszen láthatóvá válik, hogy az élettörténet egy bizonyos időbeli szakasza mely gondolatokat hív elő a beszélőből. Ezeket az élményeket a kódolással rendkívül jól lehet szemléltetni. Esetünkben a professzionális szakmai modellezés megvalósulását gátló tényezőket az interjú első harmadában, első felében látjuk megjeleníteni (sötétkék színnel jelölve). Ekkor az interjúalany a tanítási gyakorlatán és pályakezdő éveiben szerzett negatív élményeiről beszélt. Megállapítható, hogy a pályakezdőként szerzett negatív élmények a teljes életpálya során meghatározóak lehetnek, és mélyen elrejtve jelen vannak a pedagógusok tudatában.



8.sz. ábra: Az 1. dokumentum szöveggépe („B” változat)

A harmadik leggyakoribb kód a professzionális szakmai gyakorlat modellezésének támogatása a mentorképzésben (K2. kódjel). A mentorképzés támogató szerepének említése a professzionális szakmai tanítási gyakorlat modellezésével összefüggésben 51 alkalommal

jelent meg a dokumentumokban: az „A” interjúalanynál 21-szer, a „B” interjúalanynál 25-ször, a „C” interjúalanynál mindössze 5 alkalommal. Figyelemre méltó, hogy a „B” interjúalany (kezdő tanár, elhivatott a mentortanári szakma iránt) jóval többször beszélt a mentorálásról, a mentorképzés szerepéről, mint a „C” interjúalany. Jól leolvasható mind a 2., mind a 3. számú ábráról, hogy elsősorban az 1., élettörténetet feltáró interjúban (4. dokumentum) említi a „B” interjúalany a mentorálás, mentorképzés szakmai életében jelentős szerepet betöltő eseményeit.



9.sz. ábra: A 4. dokumentum szövegképe („C” változat)

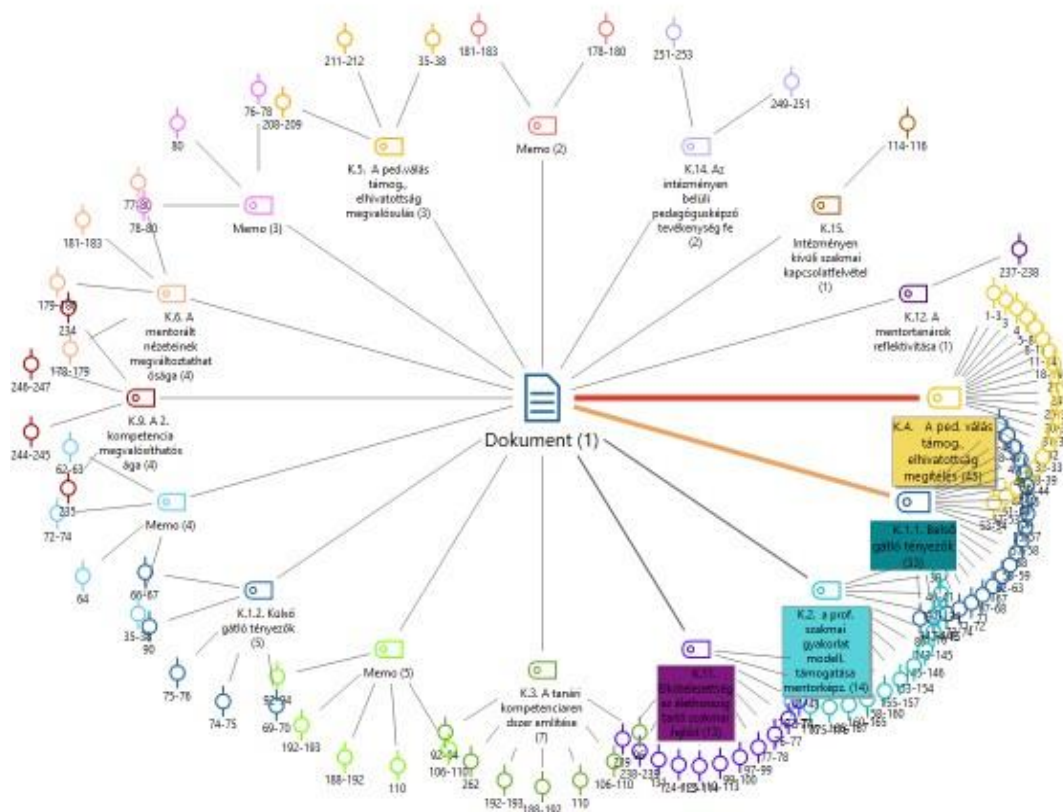
Tizenkét kódolt szegmens tartozik ehhez a területhez (világoskék színnel jelölt K2. kódjelű kód), ez a kódolt szegmensek 20,34%-a, a kis négyzetek 41, 92%-a (ld. 6. sz. ábra). A mentorálás, a mentorképzés hatása a professzionális szakmai gyakorlat modellezésében arányaiban és terjedelmében is jelentős szerepet kapott a „B” interjúalany gondolkodásában, ez motiválhatja őt abban, hogy elköteleződjön a mentortanári professzió iránt. (Az elköteleződés kiterjedését a narancssárga színnel jelzett terület mutatja).

5.1.2.5. Vizualizálás MAXMaps alkalmazásával

A MAXQDA a MAXMaps eszköz lehetőséget nyújt arra, hogy egy vagy két kódolt dokumentum adatait, illetve egy vagy több kód közötti összefüggéseket vizualizáljuk. A MAXMaps az adatok közötti összefüggéseket fastruktúrában ábrázolja.

Vizsgálatomban az esetmodellek közül az egy esetet (egy dokumentumot) vizualizáló modellt használtam. A modellsablont a Visual Tools→ Neues Dokument-Modell→ Einzelfall- Modell menüpont alatt találjuk. A kívánt dokumentum kiválasztása és a munkalapra húzása után beállíthatjuk, hogy hány kódot szeretnénk megjeleníteni gyakoriság alapján. Lehetőség van a kódolt szegmensek súlyozott megjelenítésére, ezt a munkasablon a kapcsolatokat jelző különböző vastagságú vonalak alkalmazásával vizualizálja. A munkasablon közepén a vizsgálni kívánt dokumentum szimbóluma jelenik meg, a belőle induló fastruktúra-szerű elágazások a kódokhoz, majd a kódolt szövegszegmensekhez vezetnek. A kódok a kódoláshoz kiválasztott színekben jelennek meg (Sántha,2013).

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



10.sz. ábra: Az 1. dokumentum esetmodellje MAXMaps alkalmazással („A” interjúalany, 1. interjú)

A 10. sz. ábra az „A” interjúalanyal készített 1. interjú alkalmával kódolt szövegszegmensek gyakoriságát, és a kódok szöveghez való kapcsolatának erősségét vizualizálja. Az ábrát a MAXMaps automatikusan elkészítette, a kódok és a kapcsolatokat jelző vonalak kiemelését és színezését azonban utólag is módomban állt elvégezni, ezáltal hangsúlyozni tudtam a dokumentumban szereplő leggyakoribb kódokat. Az ábráról leolvasható, hogy az „A” interjúalany rendkívül sok releváns információval szolgált a pedagógusképző kompetenciákkal kapcsolatban. Ez megállapítható a vele készült mélyinterjúsorozat minden elemére, a vele készített interjúkat a MAXMaps hasonlóan gazdag struktúrájú ábrákként vizualizálta (ld. 8. sz. *Melléklet 2., 3.* dokumentum). Az „A” interjúalanyal csaknem azonos mennyiségű releváns információt kaptam a „B” interjúalanytól. A vele készített interjúkat ábrázoló esetmodellek is hasonló felépítést mutatnak (ld. 8. sz. *Melléklet 4., 5., 6.* dokumentum). Az előzőektől eltérnek a „C” interjúalanyal készített interjúk esetmodelljei (ld. 8. sz. *Melléklet 7., 8., 9.* dokumentum). A vele készített első és harmadik interjú (7. és 9. dokumentum) tartalmában nem olyan mély, mint a többi interjú. Ez az adat abban az összefüggésben is sokatmondó, ha összevetem az interjúalanyok mentortanári pálya iránti elköteleződését, elhivatottságát az interjúk tartalmi mélységével. Az önmagáról elhivatottként nyilatkozó „A” és „B” interjúalanyal készített interjúk sokkal színesebbek, összetettebbek, erősebben kapcsolódnak az interjúk témájához, ezt mutatja a kapcsolatokat jelző vonalak vastagsága (ld. 8.sz. *melléklet*). Az előbbi megállapítások alól kivételt jelent a „C” interjúalanyal készített 2. interjú (ld. 8. sz.*melléklet 8.* dokumentum). Ebben az interjúban nagyobb szerep jutott személyemben az interjú készítőjének. A félig strukturált interjúban feltett kérdéseimmel ráirányítottam az interjúalany gondolatait a pedagógusképző kompetenciákra, így sokrétűbb, árnyaltabb információkat kaptam tőle. Más kérdés azonban ezeknek a válaszoknak a több esetben negatív kijelentéseket hordozó tartalma, erre a kvalitatív tartalomelemzés későbbi szakaszában, az 1. és 2. redukciós lépésben találhatóak releváns példák (ld. 6. sz. *Melléklet „C2”* és 7. sz. *Melléklet „C”* elemei). Az interjú tartalmi elemzésére a 5.1.2. fejezetben tértem ki.

A továbbiakban megvizsgáltam azokat a kódokat, amelyekhez az egyes dokumentumokban a legtöbb szövegszegmenset kódoltam. A vizsgálatomban a kódok dokumentumokhoz való kapcsolatának erősségét, azaz a kapcsolatot jelző vonalak

vastagságát vettem figyelembe. A 2 pontos vagy annál nagyobb vonalvastagságokkal ábrázolt kapcsolatokat. A táblázat elkészítéshez a dokumentumok esetmodelljeit használtam (ld. 10. sz. ábra és 8. sz. Melléklet). A létrejött kód-kapcsolat mátrixot a 27. sz. táblázat mutatja be.

27. sz. táblázat: Kód-kapcsolat mátrix

A dokumentum sorszáma (interjúalany)	1. (A)	2. (A)	3.(A)	4.(B)	5.(B)	6.(B)	7.(C)	8.(C)	9.(C)
A kód jele (a kódolt szövegszegmensek száma db.)	K4. (45)	K1.2 (9)	K4. (7)	K4. (15)	K4. (13)	K2. (6)	K5. (4)	K10. (12)	K5. (3)
	K1.1 (35)	K5. (8)	K5. (7)	K2. (12)	K9. (10)	K11. (3)	K2. (3)	K11. (8)	K12. (2)
	K2. (14)	K17. (7)	K2. (5)	K5. (11)	K2. (7)		K4. (2)	K5. (7)	K1.1 (2)
	K11. (13)	K3. (5)	K11. (5)	K11. (4)	K14. (6)			K1.1 (7)	
		K15. (4)	K12. (5)	K15. (4)	K16. (4)			K16. (6)	
		K13. (4)		K1.2 (4)	K7. (4)			K6. (6)	
		K6. (4)			K3. (4)			K17. (5)	
		K1.1 (4)						K3. (5)	
								K15. (4)	
								K13. (4)	
							K12. (4)		

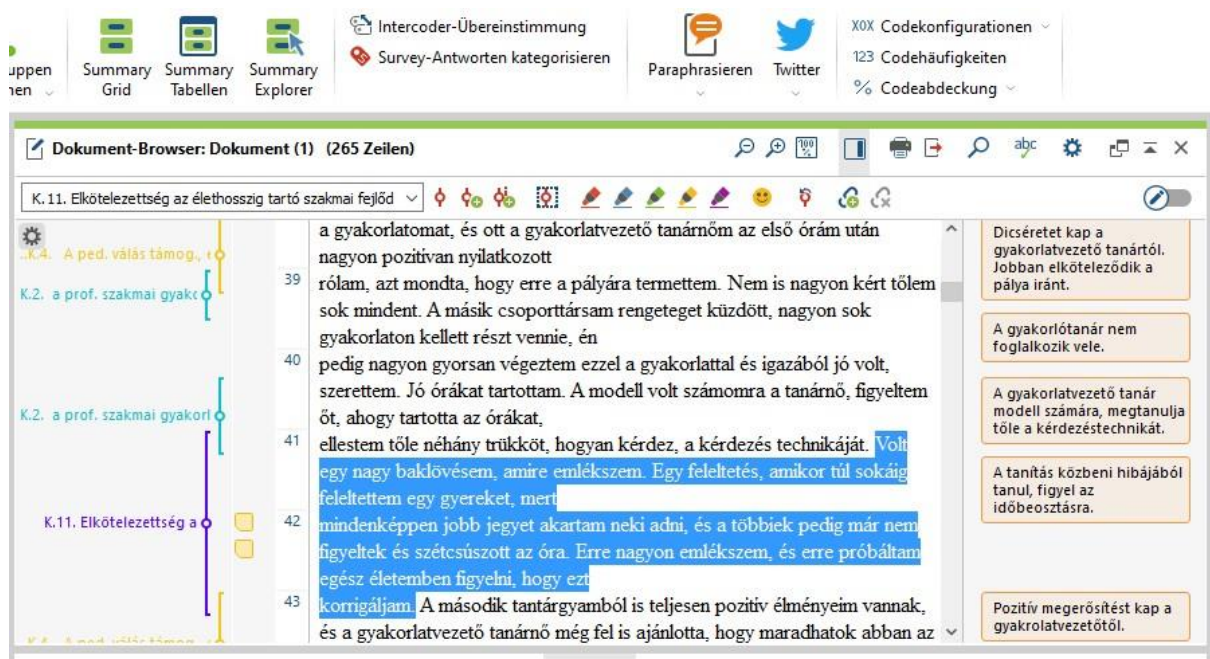
Az 27. sz. táblázatból kiolvasható, hogy az interjúkban a K4., K5., és K2. kódjelű kódokat használtam a leggyakrabban. A résztvevő mentortanárok legtöbb gondolata a 2. kompetenciával, azaz a pedagógusjelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének támogatásával, a pályaszocializáció, a folyamatos szakmai fejlődés segítségével kapcsolatos (ld. 26. sz. táblázat). Az interjúalanyok a pedagógussá válás támogatásáról, az elhivatottságról, a tanári szakma iránti elkötelezettségéről, ezzel kapcsolatos attitűdjeikről beszéltek a legtöbbet. Nagyon sokszor említették azokat a tényezőket, amelyek pedagógussá válás támogatását, az elhivatottság, elkötelezettség megvalósulását gátolják, sok szó esett a mentortanárok túlterheltségéről, az anyagi tényezőkről, a mentorálás feltételeinek hiányáról.

Igen hangsúlyosak a gondolkodásukban a professzionális szakmai gyakorlat modellezésének lehetőségei. Nagyon gyakran említették a mentorképzéssel kapcsolatos élményeiket a professzionális szakmai gyakorlat modellezésével összefüggésben.

5.1.2.6. Az összefoglalás

A szöveg kódolása és az adatok vizualizálása után a Mayring-féle deduktív tartalomelemzés instrukciói alapján a továbbiakban az összefoglalásból megismert lépéseket követtem.

Az összefoglalás a kvalitatív tartalomelemzés egyik alapformája. Minden kvalitatív tartalomelemző alapforma közül leginkább az összefoglalásnál van szükség a szöveg gondos előkészítésére. A szövegfeldolgozásnál a szövegfeldolgozás pszichológiája alapján jártam el, azaz figyelembe vettem a szövegvezérelt és a sémavezérelt feldolgozás alapelveit. Az összefoglaló kvalitatív tartalomelemzés során a redukciós fázisban alkalmaztam az általánosítás, a konstrukció, az integráció, a szelekció, és a csoportosítás eljárásait. (Mayring, 2014). Az összefoglaló tartalomelemzés kezdeti lépéseként meg kellett határoznom, hogy az összefoglalást a szövegfeldolgozó eljárások segítségével milyen absztrakciós szinten végzem. Az absztrakciós szinteket lépcsőről lépésre általánosítottam, így az összefoglalás egyre absztraktabbá vált.



11. sz. ábra: Parafrazeálás a MAXQDA Plus 2020 szoftver segítségével

A tartalomelemzés után keletkezett kódolt szövegegységeket rövid, tömör, tartalomra koncentráló formában írtam le. Ez a folyamat a parafrazeálás, a szövegrészek átfogalmazása. A parafrazeálás során kihagytam azokat a szövegrészeket, amelyek nem hordoznak tartalmat. A parafrázisokat egységes nyelvi szinten fogalmaztam meg. Mivel több személlyel vettem fel interjút, ezért különösen fontos volt az egységes nyelvi szint meghatározása. A parafrazeálást a MAXQDA szoftver „Analyse” menüpontja segítségével végeztem. A parafrázisokat a szoftver a Dokument Browser munkablak jobb szélén tüntette fel (ld. 11. sz. ábra).

Paraphrasen kategorisieren

454 Paraphrasen aus 9 Dokumenten

Codesystem	Dokument	Paraphrasen	Codes
	2	Dokument (9), Pos. ...	
	2	Dokument (9), Pos. ...	
	10	Dokument (9), Pos. ...	K.1.1. Belső gátló tényezők
	8	Dokument (9), Pos. 4	K.3. A tanári kompetenciarends...
	14	Dokument (9), Pos. ...	K.12. A mentortanárok reflektív...
	13	Dokument (9), Pos. ...	
	7	Dokument (9), Pos. ...	
	13	Dokument (9), Pos. ...	
	26	Dokument (9), Pos. ...	
	18	Dokument (9), Pos. ...	K.5. A ped.válas támogat, elhivatott...
	14	Dokument (9), Pos. ...	K.12. A mentortanárok reflektív...
	4	Dokument (9), Pos. ...	K.5. A ped.válas támogat, elhivatott...
	13	Dokument (9), Pos. ...	
	32	Dokument (9), Pos. ...	
	64	Dokument (8), Pos. ...	K.1.1. Belső gátló tényezők
	16	Dokument (8), Pos. ...	K.1.1. Belső gátló tényezők
	33	Dokument (8), Pos. ...	K.1.1. Belső gátló tényezők
	0	Dokument (8), Pos. ...	K.1.1. Belső gátló tényezők
	18	Dokument (8), Pos. ...	
	34	Dokument (8), Pos. ...	
		Dokument (8), Pos. ...	K.2. a prof. szakmai gyakorlat mod...
		Dokument (8), Pos. ...	K.3. A tanári kompetenciarends...
		Dokument (8), Pos. ...	K.3. A tanári kompetenciarends...
		Dokument (8), Pos. ...	
		Dokument (8), Pos. ...	K.3. A tanári kompetenciarends...
		Dokument (8), Pos. ...	K.3. A tanári kompetenciarends...
		Dokument (8), Pos. ...	

12. sz. ábra: A parafrázisok kategorizálása a MAXQDA Plus 2020 szoftver segítségével

A szoftver a parafrázisokat kategóriák szerint csoportosítja. Erre a „Paraphrasieren→Paraphrasen kategorisieren” ikon segítségével van lehetőség. A parafrázisok kategóriánkénti rendezése segítségével könnyen elkészíthető az a táblázat, amely a Mayring-féle tartalomelemzés következő lépését, az összefoglalást jelenti.

Kategória	Eset	Sorok száma	Az eset sorszám	Parafrázis (átírás)	Generalizálás	1. redukció
K1.1	B1	209-211.	1.	Máshogy végezné a mentorálást mint a gyakornoki idő alatt mellé rendelt mentor. Voltak jó tapasztalatai a korábbi mentora révén.	Vannak határozott nézetei a sikeres mentorálásról. Kritikát fogalmaz meg a mentorával kapcsolatban.	Kritikus a mentorával kapcsolatban. Vannak határozott nézetei a sikeres mentorálásról, mivel van összehasonlítási alapja. A sikeres mentorálás nem csak a mentortanáron, hanem a mentorált hallgató hozzáállásán is múlik. A túlzott munkaterhelés mentálhigiénés problémákat okozhat, erre figyelni kell a mentori munkában.
K1.1	B2	23-24.	2.	A tanárjelölt habitusától hozzáállásától is függ a sikeres mentorálás.	A tanárjelölt hozzáállásától is függ a sikeres mentorálás.	
K1.1	B3	21-22.	3.	Mentálhigiénés szempontból fontos, hogy a mentorálással járó többletmunka nem okozzon számára megterhelést.	Mentálhigiénés szempontokra is figyelni kell a mentorálás során. Kerülni kell a túlzott megterhelésből eredő problémákat.	
K1.2	B1	119-121.	4.	A mentortanárok sokszor nem vonják be a mentoráltat az iskolai életbe.	Kritika a mentorálással kapcsolatban	
K1.2	B1	200-206.	5.	Az új mentora nem segít neki. Nagy különbség van a két mentor attitűdjeiben.	Kritikát fogalmaz meg a mentorával kapcsolatban. Különbségek a mentorok attitűdjeiben	Vannak különbségek a mentorok attitűdjeiben (képzett-nem képzett mentor).

13. sz. ábra: Az 1. redukció folyamata („B” interjúalany, részlet)

A táblázatban kategóriákra és esetekre vonatkoztatva foglaltam össze a parafrázisokat (pl. K1.1 = 1. kategória 1. alkategória, B1 = „B” interjúalany 1. interjú). Feltüntettem a parafrázisokat (átírásokat), az általánosítás utáni parafrázisokat (ld. „Generalizálás” oszlop), valamint az 1. redukcióval kapott szövegeket (ld. 13. sz. ábra).

Elsőként meghatároztam az 1. redukció absztrakciós szintjét. Minden olyan parafrázist általánosítottam, amely ez alatt az absztrakciós szint alatt volt. Meghagytam azokat a parafrázisokat, amelyek a meghatározott absztrakciós szint fölött helyezkedtek el, ezáltal olyan parafrázisok jöttek létre, amelyek tartalmilag azonos szinten állnak. A szelekciós eredményeként megkaptam eljárással a hasonló tartalmú parafrázisokat átlós vonallal húztam át, valamint a lényegtelen és jelentéssel nem bíró parafrázisokat is elhagytam. Az 1. redukció mindhárom interjúalany esetében a Seidman-féle mélyinterjúsorozat egységes struktúráját. Az 1. redukció eredményeit az 4, 5. és 6. számú mellékletek tartalmazzák.

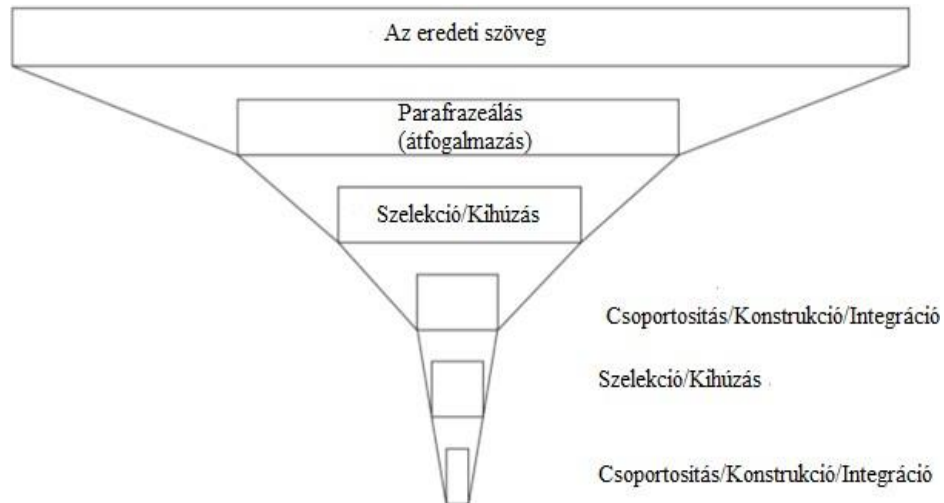
		<ul style="list-style-type: none"> • Személyisége is lehet a sikeresség oka. <p>-A kompetenciarendszer megismerése időigényes folyamat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elvárásoknak való megfelelés igénye • nagyfokú önállóság, autonómia kialakulása 	<ul style="list-style-type: none"> • a nézetek hosszútávú befolyásoló szerepe • nagyfokú szakmai autonómia kialakulása
K1.1	B	<p>-Kritikus a <u>mentorával</u> kapcsolatban.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vannak határozott nézetei a sikeres <u>mentorálásról</u>. • mivel van összehasonlítási alapja. <p>-A sikeres <u>mentorálás</u> nem csak a mentortanáron, hanem a mentorált hallgató hozzáállásán is múlik.</p> <p>-A túlzott munkaterhelés mentálhigiénés <u>problémákat okozhat, erre figyelni kell a mentori munkában.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A pályáján sokáig a pedagógushivatásról alkotott nézetei vezették. • A szakmai <u>konfliktusokra</u> attitűdváltással próbál reagálni • (<u>bizonytalanság érzése</u>) • Az elméleti ismeretekből próbál segítséget meríteni (pedagógiai pszichológia témájú szakirodalom) 	<p>-Nézetek a sikeres tanárszerepről:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanár személyisége meghatározó. • Nem szükségesek korszerű elméleti ismeretek (pl. kompetenciarendszer ismerete) • A sikeresség a mentorált attitűdjén is múlik. <p>-Tapasztalatok mentoránarként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kezdetben önbizalomhiány • A vezetős szerep hirtelen presztízsnövekedéssel jár, ennek kezelése nehéz. • nehézségek (konfliktuskezelés, <u>kollegiális</u> viszony kezelése) • szorongás a <u>kollegák</u> előtt • Nem megfelelő szerepértelmezés (A <u>túlzott elvárások demotiválóak?</u>)
K1.1	C	<p>-Nem volt önbizalma a <u>mentorálás</u>hoz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzett <u>mentor</u>, kollégája ösztönzésére jelentkezett. <p>-Véleménye szerint egyszerűbb és átláthatóbb szakmai gyakorlatra lenne szükség.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne kellene túl nagy elvárásokat támasztani a mentorált felé, • az elvárások illeszkedjenek a mentorált gyakorlatához. <p>-Azt tapasztalta, hogy a mentortanárok nem szívesen vállalkoznak joggyakorlatok bemutatására.</p>	<p>-Nézetek a sikeres tanárszerepről:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sikeresség oka a tanár személyisége. • Nem mindig rendelkezik korszerű elméleti ismeretekkel. • A mentorált attitűdjén is múlik a sikeresség. • A kompetenciarendszer 	

Kategória	Eset	Az 1. redukció parafrázisai	Generalizálás	2. redukció
K1.1	A	<p>-Tanárjelöltként és kezdő tanárként</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem kapott megfelelő szakmai segítséget, • nem működött megfelelően a szakmai együttműködés és a kommunikáció a <u>kollegák</u> között, <p>ezért</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív érzelmek, félelemérzés alakult ki benne a tapasztalt <u>kollegákkal</u> szemben. • Meg akart felelni az elvárásoknak. • Szakmai segítség hiányában nagyfokú önállóságra, szakmai autonómiára törekedett. • A pályaszocializációban és tapasztalt tanárként is a <u>pedagógus hivatásról</u> alkotott nézetei vezették. <p>- A szakmai <u>konfliktusok</u> miatt attitűdváltással próbálkozott.</p> <p>- Érdeklődik a pedagógiai pszichológia iránt.</p> <p>- A vezető szerepet presztízsként élte meg.</p> <p>- A felnőttoktatásban nem volt tapasztalata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mentorált segítése kapcsán beszámolt nehézségekről, megemlítette a konfliktuskezelés és a <u>kollegiális</u> viszony kezeléséből adódó nehézségeket. • A sikertelenségeket kudarcként éli meg. <p>-A sikeres tanár</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem mindig rendelkezik a legkorszerűbb elméleti ismeretekkel. 	<p>-Tapasztalatok tanárjelöltként és pályakezdőként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • szakmai segítség hiánya • nem megfelelő szakmai együttműködés és szakmai kommunikáció • a külső tanítási gyakorlaton és a gyakoronoki idő alatt öt <u>mentoráló</u> pedagógusok segítő attitűdjei különböznek. <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett tapasztalatok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív érzelmek (félelem) a tapasztalt <u>kollegákkal</u> szemben • A szakmai sikertelenséget kudarcként éli meg. • Kritikus a <u>mentorával</u> kapcsolatban. 	<p>A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai (belső gátló tényezők):</p> <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett negatív tapasztalatok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a <u>mentorálás</u> folyamatával kapcsolatban (szakmai együttműködés és kommunikáció hiánya) • a mentortanár segítő attitűdjével kapcsolatban <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett tapasztalatok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív érzelmek kialakulása (szorongás, félelemérzés, kudarcélmény, az elvárásoknak való túlzott megfelelés igénye, bizonytalanság) • kritikai attitűdök a mentorral kapcsolatban

			<p>megismerése időigényes.</p> <p>-Tapasztalatok mentoránarként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a vezető szerep presztizs • nehézségek a konfliktuskezeléssel és a kollegiális viszony kezelésével kapcsolatban • Kezdetben nem volt önbizalma. • A mentorálttal szemben nem kell túlzott elvárásokat állítani (<i>demotiváló hatású</i>) • Jógyakorlatok bemutatásával szembeni negatív attitűdök (<i>szorongás</i>) • Mentálhigiénés problémákhoz vezethet a túlzott megterhelés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentálhigiénés problémák jelentkezhetnek a túlzott munkaterheléstől.
K1.2	A	<p>-A túlterheltség miatt</p> <ul style="list-style-type: none"> • fizikai tünetei voltak. • A túlterheltség oka az időhiány. <p>-A mentoráláshoz hiányoznak a nyugodt munkakörülmények.</p>	<p>- A mentorálással együtt járó tényezők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Túlterheltség (fizikai tünetek) 	<p>A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai (külső gátló tényezők):</p>

14.sz. ábra: A 2. redukció folyamata (részlet)

A második redukciós lépésben a különböző interjúalanyoktól felvett, azonos kategóriára vonatkozó interjúrészletekből származó parafrázisokat vettem össze, majd ezeket egy új kifejezésben összegeztem a csoportosítás, a konstrukció és az integráció eljárásait alkalmazva. Az összefoglalás révén az interjúk során keletkezett nagy szövegmennyiséget áttekinthető módon tudtam rövidíteni, és a legfontosabb tartalmi elemeket ki tudtam emelni (ld. 14. sz. ábra). Az összefoglalás folyamatát a 15. sz. ábra mutatja be.



15.sz. ábra: A szöveg redukálása összefoglalással (Mayring, 2014 alapján 85.)

6. A hipotézisek igazolása

28. sz. táblázat. A pedagógusképző kompetenciák rangsora az átlagok alapján (N=113)

A kompetencia sorszáma	A kompetencia elnevezése	rangsor
2.	Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket.	1.
4.	Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	2.
1.	Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal).	3.
6.	Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében.	4.
7.	Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért.	5.
3.	Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.	6.

5.	A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.	7.
8.	Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.	8.

A mentortanárok a pedagógussá válás, szakmai fejlődés támogatását, valamint a reflektivitást tartják a legfontosabb és leginkább megvalósítható kompetenciáknak. A professzionális szakmai gyakorlat modellezése a harmadik helyre került (ld. 28. sz. táblázat). A kutatásalapú pedagógusképzés, illetve a pedagógusképzés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódás a mentorok számára a legkevésbé fontos és megvalósítható pedagógusképző kompetencia.

H1. *Mind a képzett mentortanárok, mind a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok a professzionális szakmai gyakorlat modellezését tartják a legfontosabb pedagógusképző kompetenciának.*

Vizsgálatomban kimutattam, hogy mind a képzett mentortanárok, mind a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok fontosnak és megvalósíthatónak tartják a professzionális szakmai gyakorlat modellezését. Szignifikáns különbség nem volt tapasztalható közöttük, de a képzett mentorok fontosabbnak tartják a megállapításokat, mint a képzésre jelentkező mentorok, és úgy vélik, jobban meg tudják valósítani az ezekben foglaltakat (ld. 29. táblázat). A kompetenciák rangsorában a professzionális szakmai gyakorlat modellezése a 3. helyet foglalta el (ld. 28. táblázat). **Az eredmények alapján első hipotézisemet el kell vetnem.** A mintában szereplő mentortanárok számára nem a professzionális szakmai gyakorlat modellezése (a tanári kompetenciák megléte) a legfontosabb pedagógusképző kompetencia.

29. sz. táblázat: Szignifikancia a professzionális szakmai gyakorlat modellezésére vonatkozó itemek esetében (N=113)

Az item kódja	Az item elnevezése	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
F_101	Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.	0,76	-
M_101	Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.	0,78	-
F_102	Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.	0,86	-
M_102	Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.	0,85	-
F_103	Felhívom a mentorált figyelmét a pedagógiai módszereim jellemzőire.	0,58	-
M_103	Felhívom a mentorált figyelmét a pedagógiai módszereim jellemzőire.	0,19	-
F_104	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	0,28	-
M_104	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	0,13	-
F_105	Töreksem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.	0,47	-
M_105	Töreksem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.	0,05	-

H2. *A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok fontosnak ítélik meg a pedagógussá válás, a szakmai fejlődés támogatását.*

Megállapítottam, hogy a pedagógussá válás, a szakmai fejlődés támogatását a mentortanárok mindkét csoportja igen magasra értékelte. Mind a képzett mentortanárok, mind a képzésre jelentkező pedagógusok rendkívül fontosnak és megvalósíthatónak találják a kompetencia indikátorait. Szignifikáns különbséget a részminták átlaga között nem találtam (ld. 30. táblázat). A segítő, támogató mentorszerep a legfontosabb kompetencia mindkét csoport számára, a kompetenciák rangsorában az első helyen szerepel. **Az adatok alapján második hipotézisem bebizonyosodott.** A mintában szereplő mentortanárok a

legfontosabb pedagógusképző kompetenciának tartják a pedagógussá válás és a szakmai fejlődés támogatását.

30. sz. táblázat: Szignifikancia a pedagógussá válás, a szakmai fejlődés támogatására vonatkozó itemek esetében (N=113)

Az item kódja	Az item elnevezése	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
F_206	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	0,14	-
M_206	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	0,40	-
F_207	Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.	0,57	-
M_207	Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.	0,44	-
F_208	Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.	0,09	-
M_208	Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.	0,27	-
F_209	Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.	0,22	-
M_209	Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.	0,75	-
F_210	Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.	0,32	-
M_210	Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.	0,07	-
F_211	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	0,17	-
M_211	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	0,68	-
F_212	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	0,31	-
M_212	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	0,56	-
F_213	Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.	0,67	-
M_213	Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.	0,68	-
F_214	Töreksem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.	0,10	-
M_214	Töreksem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.	0,49	-

H3. Nincs szignifikáns különbség a képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok gyakorlati tevékenységre való reflektálásában.

A hipotézisemben szereplő állítás a pedagógusképzők 4. kompetenciájában található. A kompetencia elnevezésében a következő mondat szerepel: „Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra.” (ld. 1. sz. *Melléklet*). Kérdőívemben erre a kompetenciaterületre hat item vonatkozik. A kétmintás t-próba elvégzése után megvizsgáltam a szignifikanciaszinteket a hat item esetében. Az eredményeket a 31. sz. táblázat tartalmazza.

Megállapítottam, hogy egyetlen item esetében sincs szignifikáns különbség a csoportátlagok között. **Az adatok alapján harmadik hipotézisem beigazolódott.** Nincs szignifikáns különbség a két részmintában szereplő mentortanárok gyakorlati tevékenységre való reflektálásában.

31. sz. táblázat: Szignifikancia a gyakorlati tevékenységre való reflektálásra vonatkozó itemek esetében (N=113)

Az item kódja	Az item elnevezése	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
F_423	Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	0,102	-
M_423	Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	0,281	-
F_424	Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.	0,173	-
M_424	Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.	0,062	-
F_425	A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.	0,722	-
M_425	A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.	0,825	-
F_426	A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.	0,748	-
F_426	A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.	0,388	-

H4. *A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok hasonlóan gondolkodnak az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztéséről.*

Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésével a 6. kompetencia foglalkozik. Kérdőívemben arra kérdeztem rá, mennyire fontos a mentorok számára, hogy differenciált fejlesztési programot állítsanak össze a mentoráltak számára, illetve hogy diagnosztikus módon értékeljék őket. A kompetencia a mentorok mindkét csoportja számára fontos és megvalósítható, azonban mind a fontosság, mind a megvalósítás esetében minden itemnél szignifikáns különbség tapasztalható a csoportátlagok között. Az eredményeket a 32. sz. táblázat tartalmazza.

Az adatok alapján megállapítottam, hogy a mentortanárok és a képzésre jelentkező pedagógusok szignifikánsan eltérően gondolkodnak az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztéséről, így **a negyedik hipotézisemet nem tudom alátámasztani.** Szignifikáns különbség van a két részmintában szereplő mentortanárok gondolkodásában az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésével kapcsolatban.

32. sz. táblázat: Szignifikancia az intézményen belüli pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó itemek esetében (N=113)

Az item kódja	Az item elnevezése	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
F_636	Mentoráltjaim számára differenciált fejlesztési programot állítok össze.	0,026	igen
M_636	Mentoráltjaim számára differenciált fejlesztési programot állítok össze.	0,004	igen
F_637	Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.	0,010	igen
M_637	Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.	0,003	igen

H5. *A képzett gyakorlatvezető mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok véleménye szignifikánsan különbözik a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák fontosságáról.*

Az 5. hipotézisre vonatkozó változók több pedagógusképző kompetenciában szereplő itemből állnak. A vizsgált huszonhét változónál tizennégy esetben állapítható meg szignifikáns különbség a csoportátlagok között (ld. 33. sz. táblázat), ez az esetek 51%-a. A szignifikáns különbség négy területen figyelhető meg: tudományos megalapozottság (3 változónál), a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség (2 változónál), felelősségvállalás a szakma iránt (1 változónál), széleskörű együttműködés igénye (8 változónál). Az adatok elemzése után megállapítható, hogy **az ötödik hipotézisem csak részben igazolódott**. A két részmintában szereplő mentortanárok véleménye a vizsgált változók felében szignifikánsan különbözik, elsősorban az együttműködés fontosságára vonatkozóan.

33. sz. táblázat: Szignifikancia a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák esetében (fontosság) (N=113)

a professzionalizmus jellemzője	az item kódja	item	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
a szakma szabályainak ismerete, elméleti háttértudás	F_738	Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi hátterét szabályozó dokumentumokat, terveket, jogyakorlatokat.	0,631	-
	F_841	Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.	0,173	-
tudományos megalapozottság	F_104	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	0,289	-
	F_529	Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.	0,008	igen
	F_530	Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.	0,004	igen
	F_531	Kihasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.	0,138	-
	F_534	Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.	0,001	igen

a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség	F_423	Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	0,281	-
	F_427	Részt veszek szakmai vitákban.	0,000	igen
	F_428	Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	0,002	igen
	F_843	Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.	0,198	-
nagyfokú motiváltság	F_535	Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.	0,235	-
élethosszig tartó elkötelezettség a szakma iránt	F_206	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	0,077	-
	F_211	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	0,174	-
	F_212	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	0,319	-
felelősségvállalás a szakma iránt	F_739	Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.	0,313	-
	F_740	Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.	0,000	igen
széleskörű együttműködés igénye	F_315	Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.	0,000	igen
	F_316	Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.	0,000	igen
	F_317	Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.	0,021	igen
	F_318	Részt veszek a munkahelyi teammunkában.	0,548	-
	F_319	Részt veszek intézmények közötti teammunkában.	0,001	igen
	F_320	Részt veszek jogyakorlatok létrehozásában.	0,000	igen

	F_321	Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.	0,000	igen
	F_322	Kihasználom a pályázati és projektlehetőségeket.	0,144	-
	F_532	Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.	0,010	igen
	F_533	Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	0,034	igen

H6. *A képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok önértékelése szignifikáns eltéréseket mutat a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák megvalósításával kapcsolatban.*

A 6. hipotézisre vonatkozó változók több pedagógusképző kompetenciában szerepelnek. A vizsgált huszonegy változónál csupán kilenc esetben találtam szignifikáns különbséget a csoportátlagok között (ld. 34. sz. táblázat). Ez az esetek 33%-a. Szignifikáns különbséget találtam a tudományos megalapozottság (2 változónál), a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség (1 változónál), felelősségvállalás a szakma iránt (1 változónál), valamint a széleskörű együttműködés igénye (5 változónál) területeken. Az adatok alapján megállapítottam, hogy a képzett mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok önértékelése nem mutat szignifikáns különbséget a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák megvalósításával kapcsolatban, ezért **hatodik hipotézisemet el kell vetnem**. A két részmintában szereplő mentortanárok önértékelése nem mutat szignifikáns eltérést a professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák megvalósításával kapcsolatban.

34. sz. táblázat: Szignifikancia a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák esetében (megvalósítás) (N=113)

a professzionalizmus jellemzője	az item kódja	item	A t-próba szignifikanciaszintje	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
a szakma szabályainak ismerete, elméleti háttértudás	M_738	Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi háttérét szabályozó dokumentumokat, terveket, jogyakorlatokat.	0,631	-
	M_841	Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.	0,173	-
tudományos megalapozottság	M_104	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	0,136	-
	M_529	Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.	0,003	igen
	M_530	Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.	0,009	igen
	M_531	Kihhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.	0,902	-
	M_534	Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.	0,078	-
a folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség	M_423	Kihhasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	0,281	-
	M_427	Részt veszek szakmai vitákban.	0,271	-
	M_428	Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	0,001	igen
	M_843	Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.	0,198	-
nagyfokú motiváltság	M_535	Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.	0,235	-

élethosszig tartó elkötelezettség a szakma iránt	M_206	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	0,408	-
	M_211	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	0,682	-
	M_212	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	0,561	-
felelősségvállalás a szakma iránt	M_739	Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.	0,313	-
	M_740	Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.	0,004	igen
széleskörű együttműködés igénye	M_315	Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.	0,018	igen
	M_316	Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.	0,000	igen
	M_317	Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.	0,092	-
	M_318	Részt veszek a munkahelyi teammunkában.	0,768	-
	M_319	Részt veszek intézmények közötti teammunkában.	0,023	igen
	M_320	Részt veszek jogyakorlatok létrehozásában.	0,001	igen
	M_321	Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.	0,000	igen
	M_322	Kihasználom a pályázati és projektlehetőségeket.	0,380	-
	M_532	Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.	0,469	-
	M_533	Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	0,212	-

Hipotéziseim igazolásának eredményei azt mutatják, hogy a képzett mentortanárok a vizsgálat mindkét területén (fontosság, megvalósítás) magasabb átlagértékekkel szerepelnek, mint a mentorképzésre jelentkező vagy abban részt vevő kollégáik. A kutatásom főmódszerében, a kvalitatív vizsgálatban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy vajon az eltérés oka az alaposabb, rendszerezett elméleti háttértudás meglétéből vezethető le? Megállapítottam továbbá, hogy a mentortanárok csaknem minden esetben magasabb pontszámokat adtak az egyes változókra fontosság szempontjából, mint a megvalósítás tekintetében. Vizsgálatom kvalitatív részében feltártam, mi akadályozhatja a gyakorlati megvalósulást (ld. 7. fejezet).

Hipotéziseim csak részben igazolták azt a feltételezésemet, hogy a tanári professzió legfontosabb eleme a mentortanárok számára a professzionális szakmai tanítási gyakorlat modellezése és a tanári kompetenciák ismerete. A kompetenciák rangsorában az első helyre került a pedagógussá válás és a szakmai fejlődés támogatása. Ezen belül a mentortanárok az attitűdök szintjén értékelték a legmagasabbra a kompetenciát. A segítő, támogató attitűd, a hivatástudat kialakulásának segítése, az elkötelezettség, elhivatottság a folyamatos szakmai fejlődés iránt a mentortanárok gondolkodásának legfontosabb elemei.

Ugyan a reflektivitás nem kapott kiemelkedően magas pontszámokat, de mégis az egyik legfontosabbnak tartott kompetencián belül kapott helyet. Míg a 2010-es évek elején megjelent kutatásokban a reflektivitás még a mentortanárok gyakorlatának kevésbé ismert és elismert területe, a mentortanárok gondolkodásában mára már megjelent a tudatos elemzés, értékelés a szakmai vitákban való részvétel igénye. A mentortanárok gyakorlati tevékenységével kapcsolatban nagyon kevés esetben találtam szignifikáns különbséget a képzett mentorok és a képzésre járó mentortanárok között. Egyetlen kivétel ettől az intézményen belüli pedagógiai tevékenység fejlesztése. Ebbe a kompetenciába tartozik a differenciált fejlesztési program és a diagnosztikus értékelés alkalmazása, ezeket a területeket a képzett mentortanárok sokkal fontosabbnak tartják és gyakrabban beépítik mentortanári gyakorlatukba, mint a nem képzett mentortanárok. Ezek a gyakorlati tevékenységek jól beépültek a képzett mentortanárok munkájába, ezt igazolja az a tény is, hogy az iskolai pedagógusképzés fejlesztése viszonylag magas pozíciót tölt be a rangsorban, a 4. helyen szerepel.

A hipotézisek igazolásából kitűnik, hogy alapvetően nincs szignifikáns különbség a tanári professzióra jellemző kompetenciák csoportátlagai között, bár a képzett mentorok fontosabbnak ítélik meg az adott változókat. Szignifikáns különbségek azokon a területeken jelentkeznek, melyek a kompetenciák rangsorában az utolsó helyeket foglalják el: a

tudományos megalapozottság, a véleményformálás, és leginkább az együttműködés területén. A képzett mentortanárok az együttműködés szinte valamennyi formáját jelentősen fontosabbnak ítélik meg, mint a nem képzett mentorok. A munkahelyi teammunka, a pályázati-és projektlehetőségek nem tartoznak ebbe a körbe, a képzett mentorok nem tartják nagyon fontosnak, hogy kihasználják ezeket a lehetőségeket. A megvalósulás tekintetében még kevesebb a szignifikáns különbség a két csoport átlagai között. Kutatásom kvalitatív részében kiemelten fontos szerephez jutott a mentortanárok együttműködésről való gondolkodásának megismerése. A tudományos megalapozottság, a pedagógusképzés és köznevelés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódás a mentortanárok gondolkodásában az utolsó helyeken szerepel, ennek okaira kvalitatív kutatásomban tértem ki (ld. 7. fejezet). Megállapítható, hogy a pedagógusképző szakma mentorálással foglalkozó szakemberei az utóbbi tíz évben jelentős lépéseket tettek annak érdekében, hogy a szakma a professziók közé kerüljön, de további jelentős változásoknak kell még megtörténniük a szakmán belül annak érdekében, hogy a mentorálást a jövőben a professzionalizmus jellemezze. Kutatásomat a továbbiakban a főmódszerrel, a kvalitatív vizsgálattal folytattam. Célom az volt, hogy a kvantitatív vizsgálat eredményei által körvonalazott kérdésekre mélyebb válaszokat találjak, feltárjam az ok-okozati összefüggéseket.

7. A kvalitatív adatok elemzése kategóriánként

A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai közé tartozhatnak azok a negatív tapasztalatok, amelyeket a mentortanárok tanárjelöltként és kezdő tanárként szereztek a mentorálással kapcsolatban. Amennyiben a szakmai együttműködés és a szakmai kommunikáció hiánya tanári pályájuk kezdetén megnehezítette számukra a pályaszocializációt, ennek hatásai mélyen megmaradtak a mentortanár szerepről való gondolkodásukban. Komoly hatása van a korai tanári tapasztalatokban annak, mennyire érzékeli a kezdő tanár a mentortanára segítő attitűdjeit. Ezek hiányában a később mentortanári feladatokat vállaló pedagógusoknak előzetes pozitív tapasztalatok nélkül nagyobb nehézségekkel kell szembenéznük a professzionális szakmai gyakorlat modellezése során. A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett negatív tapasztalatok hatására negatív érzelmek alakulhatnak ki a pedagógusokban. A szorongás, félelemérzés, kudarcélmény, az elvárásoknak való túlzott megfelelés igénye, a bizonytalanság érzése teljes

pályáján elkísérheti a pedagógusokat, mentortanárként újra átélhetik ezeket a negatív érzelmeket. A pályaszocializáció során kialakult nézeteik hosszútávon befolyásolják elképzelésüket a tanárszerepről, a mentortanári feladatokról. Hosszútávra kialakulhatnak kritikai attitűdjeik a mentortanári szerepkörrel, a mentorálás hatékonyságával kapcsolatban.

Az esetlegesen elmaradó mentori segítséget a pedagógusok a szakirodalomból való tájékozódással pótolhatják. Különösen fontos lehet számukra, ha pedagógiai pszichológiai, személyiséglélektani ismereteiket bővítik. A mentori segítség hiánya együtt járhat a pedagógus nagyfokú szakmai autonómiájának kialakulásával, amely pozitív hatást gyakorolhat a professzionalizálódásra.

Az interjúkban résztvevő mentortanárok a sikeres mentori szerepről határozott nézetekkel rendelkeznek. Kiemelték a mentor személyiségének jelentőségét, a személyiség hatását többnyire a korszerű elméleti ismeretek elé helyezték. Példaként megemlítették, hogy a kompetenciarendszer ismeretét és alkalmazását sem tartják meghatározónak a sikeres mentoráláshoz. Hangsúlyozták azonban a mentorált elfogadó attitűdjeit, mint a sikeres mentorálás zálogát. Kiemelték a mentor személyéből, attitűdbeli különbségekből, kompetenciái hiányából származó gátló tényezőket.

A mentorok mentortanári tapasztalataik közül elsősorban negatív vagy pozitív attitűdöket, érzelmeket említettek. A kezdetben jelentkező önbizalomhiányhoz, a konfliktuskezelésből, a mentoráltakkal szembeni kollegiális viszony kezeléséből származó nehézségekhez, a pedagógusjelöltek vagy a kezdő kollégák jelenlétében érzett szorongáshoz hozzájárulhat egy teljesen más típusú érzés. A vezetős szerep hirtelen presztízs-növekedéssel jár, ennek kezelése mentálisan nehéz lehet a mentortanár számára. Ehhez társulhat a nem megfelelő szerepértelmezés. A túlzott elvárások demotiválóak lehetnek a mentortanár számára, a fokozott munkaterheléstől mentálhigiénés problémák jelentkezhetnek. A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének akadályai között említették a mentorok a mentorálással együtt járó külső tényezőket: a mentoráláshoz szükséges nyugodt körülmények hiányát, az időhiányt. Megemlítették a pedagógusképző intézmények hiányosságait, a szakmai kommunikáció hiányát a pedagógusképző intézmény és a külső tanítási gyakorlat helyszínén dolgozó mentortanár között.

A professzionális szakmai gyakorlat modellezésének támogatása a mentorképzésben a mentortanárok gondolkodásában hangsúlyos szerepet tölt be. Kiemelik, hogy a mentoráltak a mentortanárra mint modellre tekintenek. A mentor hatására kialakulhat a pálya iránti elkötelezettség, elhivatottság. A korábbi negatív tapasztalatok miatt a mentorképzésre jelentkező pedagógusok kritikusan tekinthetnek a képzésre. Az

interjúalanyok azonban egyöntetűen hangsúlyozták, hogy a mentortanárképzésen pozitív élmények érték őket, támogató közegre találtak. Elsősorban a nagy tudással, tapasztalattal bíró tanárookra tekintettek modellként. A képzésen segítséget kaptak a professzionális szakmai modell elsajátításához mind az elmélet, mind a gyakorlat terén. Az „A” interjúalany arról is beszámolt, hogy a képzés hatására konceptuális váltáson ment át. Többen azt is hangsúlyozták, hogy a képzés hatására megváltoztak a pedagógiáról alkotott nézeteik, személyiségük.

A tanári kompetenciarendszerrel a pedagógusok általában a minősítésre készülve ismerkedtek meg. A kompetenciarendszer fogalmához általában negatív érzelmek kötődnek. A résztvevők arról számoltak be, hogy nem használják tudatosan a kompetenciarendszert, nem épült még be a gyakorlatukba. Megemlítették, hogy konceptuális váltásra van szükség a pedagógusok szemléletében a kompetenciarendszerrel kapcsolatban. Javaslatként felvetették, hogy továbbképzéseken kellene elsajátítani a kompetenciákat.

A pedagógussá válás támogatásával, az elhivatottsággal, a tanári szakma iránti elkötelezettséggel kapcsolatban elmondható, hogy a segítő szerep már kora gyermekkorukban megjelent a mentortanárok életében. A segítő szerephez pozitív attitűdök kötődtek. Tanáraik pedagógusmodellek voltak számukra, akik hozzájárultak a pedagógusszerepről alkotott nézeteik korai kialakulásához. Ezek a nézetek nagyon szilárdan tartották magukat pályájuk során, mereven ragaszkodtak a korai nézeteikhez.

A pályaszocializáció során, pályájuk kezdetén általában pozitív attitűdök, sikerélmények érték a pedagógusokat. Beszámolnak a hatékony szakmai kommunikáció élményeiről, pályájuk elején presztízsként élték meg a pedagógusszerepet.

A mentorképzésen pozitív tanármodellekkel, pozitív attitűdökkel találkoztak. A mentortanári tevékenységben a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségét látták az önismeret, a személyiségfejlődés, a reflektivitás területén. A mentortanári pálya iránt elhivatottságot éreztek. A mentorálás során azonban a kezdeti pozitív attitűdökhöz további pozitív, valamint negatív attitűdök is kötődtek. A résztvevők beszámoltak a szorongás, türelem, bizalom érzéséről. A pálya iránti kezdeti elköteleződés mellett a „C” interjúalany azonban akiégés tüneteiről is említést tett. A kiégés okai között megemlítették a pedagógus szakma alacsony társadalmi és anyagi megbecsültségét, ami a korai pályaelhagyás oka is lehet. A mentorok egyre gyakrabban találkoznak azzal, hogy mentoráltjaik a pályaelhagyást tervezik, ez motiválatlanná teheti őket.

A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakma iránti elkötelezettség megvalósulása a résztvevők szerint a mentorálás sikerességének

legfontosabb záloga. Véleményük szerint a megvalósulás elsősorban a mentor felelőssége. A megfelelő attitűdök, a professzionalizmus, a szükséges pedagógusképző kompetenciák meglétével sikeres lehet a mentorálás. A résztvevők úgy tartják, ez elsősorban mentor felelőssége, kiemelték a mentori nézetek szerepét. Megemlítették azonban a sikeres mentorálás feltételeként a támogató intézményi légkört is. A mentorok elhivatottságának csökkenése mögött a külső körülményeket említették.

A mentorált nézeteinek megváltoztathatósága, az esetleges konceptuális váltás előkészítése a résztvevők véleménye szerint már a külső szakmai gyakorlaton elkezdődhet, a gyakornoki idő alatt azonban több rá a lehetőség. Véleményük szerint a mentorok szakmai kommunikációja segítheti a folyamatot, bár nehéz megváltoztatni a nézeteket.

A 2. kompetenciát a mentorok többször említik. Beszélnek a mentor elhivatottságáról, a folyamatos szakmai fejlődés igényéről, a nyitottságról a szakmai együttműködés iránt, a támogató környezet megteremtésének fontosságáról. Véleményük szerint a 2. pedagógusképző kompetencia a legfontosabb, többször beszélnek a pályaszocializáció, a mentorálttal kiépített partneri viszony fontosságáról. A 2. kompetencia megvalósíthatóságával kapcsolatban megemlítik a hatékony mentorálás legfontosabb ismérveit, de említenek gátló tényezőket is, a például a mentor leterheltségét, a nem konstruktív iskolavezetést.

A pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok a résztvevők megítélése szerint sok többletmunkát igényelnek, gyakran nincs szakmai együttműködés a megvalósítás terén. A jógyakorlatok gyakran külső elvárások nyomására készülnek, sokszor érdektelenségbe fullad a bemutatásuk, nem hitelesek.

Az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránti elkötelezettség feltételei között említik a résztvevők a támogató intézményi környezetet, a mentor innovatív szemléletét, továbbképzéseken való részvételek lehetőségét, esetleges külföldi tanulmányutakat, a szakmai együttműködés igényét intézményen belül és kívül, a pedagógusképző kompetenciák meglétét. Említést tettek a fejlett szakmai kommunikációra, a reflektivitásra, az elméletek ismeretére, a szakirodalmi ismeretek, a szakmódszertani tudás bővítésére. A résztvevők véleménye szerint a képzett mentortanárok elkötelezettebbek a folyamatos szakmai fejlődés iránt.

A mentortanárok a reflektivitással kapcsolatban megemlítették, hogy nincs benne a napi gyakorlatukban, mivel sok idő kell az elsajátításához. Hozzáadták, hogy a képzett mentorok esetében fejlettebb lehet a reflektivitás, de negatív attitűdök is kötődhetnek hozzá a minősítésen átélt esetleges negatív élmények miatt.

A kutatásban rejlő lehetőségek a résztvevők megítélése szerint nem beágyazottak. Nem ismerik a mentortanárok, nem is tartják ezeket relevánsnak, csakis a gyakorlati életben használható eredményeket. Kiemelik, hogy fontos a mentorok pozitív hozzáállása a kutatási eredményekhez.

Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésével kapcsolatban elmondták, hogy a differenciált fejlesztést időigényesnek és nem túl gyakorinak tartják a mentorálás során. Szükséges hozzá a mentorált és a mentor szakmai együttműködése, valamint az, hogy a differenciált fejlesztés fogalma a mentorált nézetrendszerében jelen legyen. A diagnosztikus értékelés fontos a közös munkafolyamatban, azonban nem gyakori, időigényes folyamat. Fontos, hogy a mentorált nézetrendszerében is megjelenjen a diagnosztikus értékelés. de az értékelésnek ez a formája akár demotiváló is lehet a mentorált számára.

Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvételhez szükséges nagyfokú szakmai autonómia, kiépült kapcsolatrendszer, pozitív attitűdök, mint pl. a nyitottság, a rugalmasság. Ezt gátolja, ha a képző intézmény oktatóival nincs megfelelő szakmai kapcsolat. A „C” interjúalany beszámolt szorongásról a magasabban kvalifikált szakemberekkel szemben.

A pedagógusképzés és a köznevelés minőségéért érzett felelősségvállalással kapcsolatban a mentorok kiemelik, hogy bár a szakmai fórumokat az érdekegyesítés színtereinek tartják, de a nem megfelelő szakmai kommunikáció, az online fórumokon tapasztalható hangvétel elveszi a kedvüket a szakmai kommunikáció ezen formájától.

A bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába nem része a mentortanári gyakorlatnak, hiányzik ehhez az anyagi háttér, a pályázati lehetőségek, a pedagógusok megfelelő nyelvismerete, valamint a megfelelő információ a pályázatokról.

8. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Doktori értekezésem módszertana a kombinált paradigmán alapult. A Creswell-féle szekvenciális tervezés modellje alapján kutatásom főmódszerét a kvalitatív vizsgálat, almódszerét a kvantitatív vizsgálat jelentette, melyben az almódszer megelőzte a főmódszert. Az almódszer, a kérdőíves vizsgálat használata során olyan információkhoz jutottam a mintámban szereplő mentortanárokról, amelyek a főmódszerként alkalmazott mélyinterjúk strukturálásához nagyban hozzájárultak. Kutatásomban a két módszertani kultúra egymás komplementereként működött. A vizsgálatok kiegészítették egymást, megkönnyítették az ok-okozati összefüggések feltárását, árnyaltabb képet biztosítottak a kutatási témámról.

Külön kiemelem a kvalitatív vizsgálat során használt Mayring-féle tartalomelemzésről körvonalazódott véleményemet. A tartalomelemzés rendkívül kidolgozott, logikus, jól követhető lépéseken keresztül vezetett a teljes kvalitatív vizsgálaton át. A tartalomelemzés a MAXQDA szoftver használatával kombinálva ötvözte a kvalitatív és a kvantitatív elemeket, mely növelte a vizsgálat objektivitását és érvényességét. A szisztematikus perspektív trianguláció biztos támpontot jelentett számomra a kvalitatív vizsgálat során, végig logikusnak és jól strukturálnak éreztem a kutatás folyamatát. A Mixed Methods kombinált módszertant, a Mayring-féle tartalomelemzés eljárását, valamint a MAXQDA szoftvert kutatói pályámon a továbbiakban is használni fogom, valamint ajánlom a neveléstudomány területén dolgozó kutatótársaim figyelmébe is.

Az elmúlt évtizedben egyre nagyobb figyelem irányul a pedagógusképzők közoktatási és köznevelési intézményekben dolgozó csoportjára, a mentortanárookra. Az oktatáspolitikai törekszik arra, hogy jogilag is szabályozza, egységesítse a mentortanárok oktatásban betöltött szerepét, egyre több mentortanár vegyen részt szervezett keretek között mentorképzésen, így minél előbb kialakuljon kettős identitásuk, szakmájuknak tekintsék szaktanári feladataik mellett mentortanári munkájukat is.

Doktori értekezésemben helyzetelemzésre vállalkoztam. Azt kívántam feltárni, milyen mélységben jelenik meg a mentortanárok gondolkozásában a mentorálás mint professzió. A magyar pedagógusképzés korán kapcsolódott a nemzetközi törekvésekhez, hazánkban már kidolgozásra került a pedagógusképzők kompetenciarendszere. Kutatásom

alapján megállapítható, hogy a kompetenciarendszer meglehetősen egyoldalúan van jelen a mentortanárok gondolkodásában, attitűdök szintjén jelentősen erősebben, mint képességek és ismeretek terén. A mentortanárok elköteleződése, elhivatottsága a pálya iránt kiemelkedően magas. Attitűdökjeikben rendkívül elkötelezettek a mentori szerep iránt, motiváltak, és a pedagógus pályán képzelik el a jövőjüket, felelősséget vállalnak a szakmájuk iránt. Kutatási eredményeimből megállapítható azonban, hogy a professzionalizmus néhány ismerve még hiányzik, vagy hiányosan van jelen a mentortanárok gondolkodásában. A mentorálásról való elméleti háttértudásuk, és ennek megszerzése iránti igény még nem jellemző a mentortanárok többségére. Többnyire hiányoznak mind elméleti, mind gyakorlati szinten a mentorszakmához elengedhetetlenül szükséges ismeretek. Nem beágyazott a mentoráltakkal való differenciált foglalkozás, a diagnosztikus értékelés, de a reflektivitás sem hangsúlyos a gondolkodásukban. A pályáról, a mentori tevékenységről kialakult nézeteik szilárdak, nehezen változtathatóak.

Kutatásomból kiderült, hogy a mentortanárképzésnek kiemelkedően nagy jelentősége van a mentorok nézeteinek formálásában. Képzőikre modellként tekintenek, a szakmai megújulás igénye erősen jelen van gondolkodásukban. A mentortanárr-képzésben dolgozó szakemberek számára sokat ígérő lehet ez az eredmény. Érdemes lenne nagy figyelmet fordítani a képzésben a leendő mentortanárok nézeteinek formálása mellett azokra a területekre is, amelyek megléte a pedagógus-kompetenciák ismeretében eddig egyértelműnek tűnhetett: a differenciált fejlesztés, a diagnosztikus értékelés, a reflektálás fogalmaira. Fontos lenne ezen fogalmak elméleti szinten történő elmélyítése, valamint az alkalmazásuk beépítése a mentorképzésbe. Javaslom továbbá, hogy a mentortanárok számára a pedagógus-továbbképzés rendszerében jelenjenek meg speciális továbbképzési modulok a képzett mentortanárok számára, amelyeken a pedagógusképzők kompetenciáinak elmélyítésére kerülne sor elméleti és gyakorlati téren egyaránt. A mentorokat ért élmények, tapasztalatok feltárása a mentorképzés fontos állomása. Javaslom, hogy az élmények feldolgozása jelenjen meg a mentorképzésben, ezzel segítve a mentorokat a mentorálásból adódó problémák feldolgozásában.

A pedagógusképző szakma számára is nagy jelentőséggel bíró szakmai együttműködés a mentortanárr szakma professzionalizálódásának záloga. Kutatásomból egyértelműen kiderült, hogy a megkérdezett mentortanárok körében még nem jellemző a szakmai együttműködés iránti igény, még attitűdök szintjén sincs jelen gondolkodásukban ez a kompetenciaterület. Méginkább elzárkóznak a mentorok a tudományos fórumokon való

részvételtől. A kutatásalapú, professzionális gyakorlat iránti elköteleződés kevésbé jellemző a mentorokra. Sokszor a külső körülmények is közrejátszanak abban, hogy a mentorok nem tudják kihasználni kellő mértékben a rendelkezésükre álló képzési lehetőségeket. A státuszuk, anyagi elismerésük, feladatkörük professzionális ellátásához szükséges feltételek hiánya is gátolja szakmai fejlődésüket. Az oktatás folyton változó feltételei mellett egyre nagyobb terhelés nehezedik a pedagógusképzők ezen csoportjára, átfogó segítségre van szükségük. Érdemes lenne a jövőben tartalmában és gyakoriságában is erősíteni a mentortanárok és a pedagógusképző intézmények szakemberei közötti szakmai együttműködést, kiépíteni a pedagógusjelölt/gyakornok- mentortanár- felsőoktatási intézményben oktató pedagógusképző szakember szorosabb kapcsolatrendszerét. Ennek előnyei messze túlmutatnak a szakmai együttműködésen, pozitív hatása a résztvevő felek jóllétében is tapasztalható lenne.

Közel egy évtizeddel a változások után megérett az idő az újabb reformokra, a strukturális változtatásokra. Pedagógusképzőknek, felsőoktatási szakembereknek, az oktatáspolitikai képviselőinek együttműködésére van szükség ahhoz, hogy a megkezdett reformok folytatódjanak, és a mentortanárok elfoglalhassák megérdemelt helyüket a pedagógusképző szakma képviselői között.

A kutatás további lehetőségeire javaslataim számos irányt megjelölnek. Érdemes feltárni a professzionális szakmai együttműködés formáit, lehetőségeit és esetleges gátló tényezőit a pedagógusképzők különböző csoportjai között, bevonva a kutatásba a tanárjelölteket, pályakezdő pedagógusokat is. A mentortanári szakma professzionalizálódása szempontjából hasznos lenne feltárni a kutatási eredményeket integráló mentorképzés, mentortanár- továbbképzés lehetőségeit. A pedagógusképzés mint professzió kutatása is számos izgalmas kutatási területet kínál. Meggyőződésem, hogy ezek a kutatások a jövőben tovább fogják gazdagítani, árnyalni a neveléstudomány eredményeit.

Felhasznált irodalom

Abad, J. V. és Pineda, L. K. (2018): Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, **23**. (1) 85-98.

<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v23n1/0123-3432-ikala-23-01-00085.pdf>

(utolsó letöltés: 2021. 02.07.)

Andreasen, J. K. és tsai (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, **85**. 281-291.

Anhorn, R. (2008): The Profession That Eats Its Young. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, **74** (3).

Bárdos Jenő (2014-2015): A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra (pedagógiai ars poetica). *Pedagógusképzés*, **12-13**. (41-42). 47-68.

Bikics Gabriella (2002): Új utak a németországi pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, **1**. 79-89.

Blömeke, Sigrid (2001): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: Seibert, Norbert (szerk.): *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 131-162.

Boudreau, P. (1999): The Supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 24. **4**. 454-459.

Bray, L. és Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse education today*, **27** (8), 848-855.

Buchanan, J. és tsai (2013): Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, **38** (3), 124-141.

Buchberger, F. és tsai (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea University, Umea.

https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

(utolsó letöltés: 2021.04.27.)

Bullough Jr, R. V. (2005): Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, **21**, (2). 143-155.

Bükki Eszter (2017): Az oktatási innovációk léptékváltása: elméleti modellek és esettanulmányok Szingapúrból és a világ más tájairól. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **4**. 103-109.

Chu, Y. (2019): Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, **27**, (3), 251-271.

Constantinescu, R. S. (2015): Defining elements of the mentor teacher as a professional. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **197**, 1610-1613.

Cothran, D. és tsai (2008). Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher.

https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=coe_khs

(utolsó letöltés: 2021.08.06.)

Creswell, J. W. (2012): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Darling-Hammond, L. és tsai (2009): *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC. National Staff Development Council, 12.

Di Blasio Barbara és tsai (2013): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában

https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_kapuor?printMode=true

(utolsó letöltés: 2021.08.06.)

Ewing, R. és Smith, D. (2003): Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, **2** (1), 15-32.

Falus Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.

- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, **8.** (37). 19-36.
- Falus Iván (2014-2015): Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*, **12-13.** (41-42). 143-160.
- Falus Iván (2015a): A gyakornoki évek pilotprogramjának elemzése. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 15-20.
- Falus Iván (2015b): Pedagógusképzők az EU dokumentumaiban. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger. 53-63.
- Falus Iván (2016): A pedagógusképzés és a megújuló tanárképzők szövetsége. *Pedagógusképzés*, **1-4.** (43). 3-6.
- Falus Iván, Fóris Katalin és Hütter Eszter (2015): A diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlődési terv sajátosságai, kapcsolata. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 21-44.
- Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk., 2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger
- Fazekas Ágnes (2018): Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **1.** 42-58.
- Fábián Gyöngyi (2018): Reasons for non_critical thinking. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, **3.** 77-83.
- Fóris Katalin (2015): A pedagógusképzők sztenderdjei, tudásbázisa, képzése az USA-ban. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger. 64-76.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fónai Mihály, Ceglédi Tímea és Márton Sándor (2012): A Debreceni Egyetemen végzett DETEP-es hallgatók véleménye a programról, és munkaerő-piaci életútjuk néhány vonása. In: Fónai Mihály és Szűcs Edit (szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010 – 2011*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 62-73.

Forschungslandkarte der Pädagogischen Hochschulen in Österreich (2020): Rollenverständnis von LehrerbildnerInnen aus der Sicht der Lehrenden.

Gillett-Swan, J. és Grant-Smith, D. (2020): Addressing mentor wellbeing in practicum placement mentoring relationships in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, **4**. 393-409.

<https://www.ph-online.ac.at/kphvie/wbLDB.detailLeistung?pLstNr=447>

(utolsó letöltés: 2020.11.05.)

Gholam, A. (2018): A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, **2**. 1-12.

Guerriero, S. és Deligiannidi, K. (2017): The Teaching Profession and its Knowledge Base. In: Guerriero, S. (szerk.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris. 19-35.

Gordon Györi János (2002): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, **4**. 491–515.

Grimmett, H. és Tsai (2018): Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, **46**. (4) 340-353.

Hargreaves, A. (2000): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, **2**. 151-182.

Hestness, E. és Tsai (2018): Professional knowledge building within an elementary teacher professional development experience on computational thinking in science education. *Journal of Technology and Teacher Education*, **26**. (3). 411-435.

Héjja-Nagy Katalin (2015): Németország és Ausztria pedagógusképzéséről és pedagógusképzőiről. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger. 89-101.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, **39** (5), 771-783.

Huling, L. és Resta, V. (2001): *Teacher Mentoring as Professional Development*. ERIC Digest.

Hütter Eszter (2015): Pedagógusképzők kompetenciái Hollandiában. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger. 77-88.

Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. **2**. 127-143.

Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag. Budapest, 2009.

<https://docplayer.hu/19716728-Javaslatok-a-tanarkepzes-utolso-gyakorlati-felevevel-kapcsolatos-szakmai-es-gyakorlati-kerdesekrol.html>

(utolsó letöltés: 2020.11.20.)

Katona Istvánné (Kocsis Rita) és Subrt Péter (2017): A Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés tipizálása egy empirikus kutatás alapján. In: Kerülő Judit és tsai (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia PROGRAM és ABSZTRAKT KÖTET*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem. 265.

Káplár-Kodácsy Kinga és Dorner Helga (2017): Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **3**. 31-49.

Kidd, L. és tsai (2015): Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *Australian journal of teacher education*, **40** (3), 154-173.

Kimmel Magdolna (2017): A tantárgy-pedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 16 (44). **1-4**. 4-22.

Kocsis és tsai (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. OFI, Budapest.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf

(utolsó letöltés: 2021.08.05.)

Kotschy Beáta (2012): Mentor a pedagógusképzésben. *Módszertani Közlemények*. **2**. 20-27.

Kotschy Beáta, Mogyorósi Zsolt és Taskó Tünde (2016): A féléves egyéni összefüggő gyakorlat eredményessége az intézményvezető, hallgatók és mentorok véleménye alapján. *Pedagógusképzés*, 14 (43). **1-4.** 9-24.

Kottmann, B. és Pieper, C. (2020): Project “Schule für alle” as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phases. *Hungarian Educational Research Journal*, **3**. 232-251.

Kovács Zsuzsa és Kereszty Orsolya (2016): A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **4**. 20-30.

Kovács Edina és Orgoványi-Gajdos Judit (2020): Teachers’ Views about the Characteristics of Pedagogical Talents, *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS* **10**. (2). 78-94.

Magyarország 2020, Központi Statisztikai Hivatal (előzetes adatok), Budapest.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>

(utolsó letöltés: 2020. augusztus. 30.)

Kuswandono, P. (2017): Mentor teachers’ voices on pre-service English teachers’ professional learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, **6**. (2). 213-221.

Lesznyák Márta (2005): Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára. SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.

Lofthouse, R.M. (2018): Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher education: The role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, **3**. 248-260.

Lukács Andrea és Dorner Helga (2019): Nemzetközi tudásmenedzsment modellek összehasonlító elemzése. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **3-4**. 25-44.

Maphalala, M. C. (2013): Understanding the role of mentor teachers during teaching practice session. *International Journal of Educational Sciences*, **5** (2), 123-130.

Mayring, Ph. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. **2**.

https://www.ph.freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Vollte/xte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf

(utolsó letöltés: 2020.11.15.)

Mayring, Ph. (2012) : Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods. In: Gläser-Zikuda és tsai: *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Waxmann, Münster. 27-36.

Mayring, Ph. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Nyaumwe, L. J. és tsai (2005). Bridging the theory-practice gap of mathematics and science preservice teachers using collegial, peer and mentor coaching. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*.

<https://www.cimt.org.uk/journal/nyaumwe.pdf>

(utolsó letöltés: 2021.02.11.)

Olsen, B. (2008): Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, **3**. 3-6.

Olsen, B. és Buchanan, R. (2017): “Everyone wants you to do everything”: Investigating the professional identity development of teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, **44**. (1). 9-34.

Phang, B. L. és tsai (2020). Investigating Mentor Teachers' Roles in Mentoring Pre-Service Teachers' Teaching Practicum: A Malaysian Study. *English Language Teaching*, **13**. (11), 1-11.

Prenzel, M. (2018): Bildungsperspektiven für 2040. In: Breit, S. és tsai (szerk.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Leykam, Graz. 493-497.

Posch, P. (2019): Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In: Breit, S. és tsai (szerk.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Leykam, Graz. 486-492.

Rapos Nóra (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, **2-3**. 221-238.

Rapos Nóra és Kopp Erika (2016): Szükséges/lehetséges –e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, **1-4**. 49-59.

Révész Judit (2010): Mentorok a tanárképzés rendszerében: végzettség, juttatások. *Pedagógusképzés*, **2-3**. 5-19.

- Ritter Andrea (2015): A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 87-113.
- Ritter Andrea és Sallai Éva (2015): Az óraelemzések tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 115-157.
- Rots, I. és tsai (2010): Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, **26** (8), 1619-1629.
- Sallai Éva (2015a): A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 45-86.
- Sallai Éva (2015b): A gyakornoki évek pilotprogram tapasztalatainak összegzése, javaslatok. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 285-306.
- Sandvik, L.V. és tsai (2020): School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, **3**. 424-439.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2009): Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra*, **5-6**. 86-96.
- Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schober, B. és tsai (2019): Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: *Breit, S. és tsai (szerk.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Leykam, Graz. 458-484.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Lehrerbildung in Deutschland - Standards und inhaltliche Anforderungen.

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

(utolsó letöltés: 2020. 11.02.)

Shanks, R. (2017): Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, **3**. 158-163.

Simon Gabriella (2011): A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*, **1-2**. 47-64.

Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, **1**. 37-56.

Stéger Csilla (2018): A pedagógusképzőkre vonatkozó szabályozás Franciaországban. In: Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger. 102-109.

Supporting Teacher Educators, 2013

https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

(utolsó letöltés: 2021. 05.23.)

Szivák Judit, Gazdag Emma és Nagy Krisztina (2018): Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **3**. 5-18.

Szivák Judit, Nagy Krisztina és Gazdag Emma (2019): A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana). *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **1**. 5-19.

Szivák Judit és mtsai (2020): A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, **10**. 3-24.

Talbot, D. és tsai (2018): Trying to decide ... what sort of teacher I wanted to be': mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, **1**. 47-60.

Tarman, B. (2012): Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, **12** (3), 1964-1973.

Taskó Tünde (2018): A mentorálás megközelítései. In: Perjés István és Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 11-20.

Tonna, M.A. és tsai, (2017): Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, **3**. 210-227.

Trencsényi László (2011): Európai és Európán kívüli horizontok- ezúttal a mentorképzésről. *Pedagógusképzés*, **1-2**. 199-205.

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány. Oktatás-kutatás-innováció*, **2**. 23-42.

Wenzler-Cremer, H. (2020): Coping with diversity: Insights into the qualitative evaluation of a mentoring program. *Hungarian Education Research Journal*, **3**. 252–262.

Wexler, L.J. (2020): 'I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor': Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional Development in Education*, **2**. 211-228.

Zubora Márta és Holik Ildikó (2017): Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, **1-4**. 24-38.

Jogszabályok (állásfoglalások, útmutatók)

111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/admin/szabalyzato_k/torveny/111-1999.pdf

(utolsó letöltés: 2020. 03.10.)

277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700277.kor>

(utolsó letöltés: 2020. 02. 24.)

41/1999. (X. 13.) OM rendelet a pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről

<https://fejlesztok.hu/torvenyek/217-41-1999-x-13-om-rendelet-a-pedagogus-szakvizsga-kepesitesi-kovetelmenyeirol.html>

(utolsó letöltés: 2020. 04.12.)

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf.

(utolsó letöltés: 2020. 05.18.)

GYAKORNOKI SZABÁLYZAT - AZ OKM MINTA-AJÁNLÁSA

2007. október 31.

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2007/gyakornoki-szabalyzat>

(utolsó letöltés: 2020. 03.22.)

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

(utolsó letöltés: 2019. 12.11.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

(utolsó letöltés: 2020. 02.03.)

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>

(utolsó letöltés: 2020. 06.12.)

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

(utolsó letöltés: 2020. 03.14.)

Council of the European Union (2008): Council Conclusions on Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf

(utolsó letöltés: 2020. 03.26.)

Council of the European Union (2009): Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders.

<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>

(utolsó letöltés: 2021. 03.16.)

Eurydice (Az Európai Unió hivatalos portáljához tartozó weboldal)

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_hu

(utolsó letöltés: 2021.04. 28.)

Mellékletek

1. sz. Melléklet: Pedagógusképző Kompetenciák Kérdőív. Az itemek kompetenciák szerinti besorolása

1. kompetencia: Professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal).

01. Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.
02. Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.
03. Felhívom a mentorált figyelmet a pedagógiai módszereim jellemzőire.
04. Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.
05. Törekszem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.

2. kompetencia: Támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket.

06. Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.
07. Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.
08. Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.
09. Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.
10. Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.
11. Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.
12. Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.
13. Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.
14. Törekszem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.

3. kompetencia: Együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel.

15. Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.
16. Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.
17. Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.
18. Részt veszek a munkahelyi teammunkában.
19. Részt veszek intézmények közötti teammunkában.
20. Részt veszek jógyakorlatok létrehozásában.
21. Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.
22. Kihasznlom a pályázati és projektlehetőségeket.

4. kompetencia: Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.

23. Kihasznlom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.
24. Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.
25. A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.
26. A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.
27. Részt veszek szakmai vitákban.
28. Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.

5. kompetencia: A tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.

29. Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.
30. Felhasználok a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.
31. Kihasznlom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.
32. Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.
33. Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.
34. Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.
35. Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.

6. kompetencia: Közreműködik az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében.

36. Mentoráltjaim számára differenciált fejlesztési programot állítok össze.
37. Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.

7. kompetencia: Felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért.

38. Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi háttérét szabályozó dokumentumokat, terveket, jógyakorlatokat.
39. Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.
40. Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.

8. kompetencia: Szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.

41. Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.
42. Véleményt formálok a hazai pedagógusképzésről nemzetközi fórumokon.
43. Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.

2. sz. Melléklet: Pedagógusképző Kompetenciák Kérdőív

Kedves Kolléga!

A nevem Kocsis Rita, az Eszterházy Károly Egyetem doktorjelölt hallgatója vagyok, középiskolai tanár és gyakorlatvezető mentortanár. Ezzel a kérdőívvel szeretném feltárni a magyarországi mentortanárok és a mentortanár-képzésre jelentkező pedagógusok gondolkodását a pedagógusképző kompetenciákkal kapcsolatban. Kérem, szíveskedjen a kérdőív kitöltésével segíteni munkámat.

A válaszadás anonim és önkéntes, a kapott visszajelzéseket bizalmasan kezelem. Az eredmények az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola honlapján megjelenő disszertációmban lesznek elérhetőek.

Köszönöm a segítségét!

Kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre. A megfelelő válasz számát karikázza be.

1. Az Ön neme:
 - a. férfi
 - b. nő

2. Életkora:
 - a. 25 - 30 év
 - b. 31 – 35 év
 - c. 36 – 40 év
 - d. 41 – 45 év
 - e. 46 – 50 év
 - f. 51 - 55 év
 - g. 56 - 60 év
 - h. 60 év fölött

3. Lakóhelye:
 - a. főváros
 - b. megyeszékhely
 - c. közepes méretű város (25 ezer-100 ezer főig)
 - d. kisváros (10 ezer- 24 ezer főig)
 - e. falu

4. Jelenlegi munkahelye:
 - a. általános iskola
 - b. gimnázium
 - c. szakközépiskola
 - d. szakiskola (szakképző, középfokú iskola)
 - e. alapfokú művészeti iskola

- f. gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény
- g. kollégium
- h. pedagógiai szakszolgálati intézmény
- i. pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmény

5. Nyelvismeret:

- a. Nincs.
- b. Alapfokú nyelvtudás (B1 szint). Nyelv(ek):
- c. Középfokú nyelvtudás (B2 szint). Nyelv(ek):
- d. Felsőfokú nyelvtudás (C1 szint). Nyelv(ek):

6. IKT ismeretek:

- a. Alapszint (pl. Word használata szerkesztés nélkül)
- b. Felhasználói szint (pl. szövegszerkesztés, táblázatkezelés)
- c. Professzionális szint (pl. a teljes Office programcsomag használata)

7. Mentortanár végzettség:

- a. Nem rendelkezem gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel.
- b. Jelentkeztem gyakorlatvezető mentortanár képzésre.
 - Kérem, hogy röviden indokolja döntését:

.....

- c. Jelentkezni fogok gyakorlatvezető mentortanár képzésre.
 - Kérem, hogy röviden indokolja döntését:

.....

- d. Rendelkezem gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel.

- Hány éve?
- A képzés típusa:

8. Mentortanár munkakör:

- a. Még nem dolgoztam/nem dolgozom gyakorlatvezető mentortanárként.
- b. Gyakorlatvezető mentortanárként dolgozom.
 - Hány éve?

- 9. Kérem, idézze fel, milyen témakörben olvasott legutóbb neveléstudománnyal kapcsolatos hazai vagy nemzetközi szakirodalmat:

.....

Kérem, értékelje 1-5-ig, hogy mennyire tartja fontosnak, illetve mennyire tudja megvalósítani a munkája során az alábbi állításokban megfogalmazottakat. Értékelését a táblázat megfelelő helyén karikázással jelölje.

1= egyáltalán nem fontos

1= egyáltalán nem tudom megvalósítani

2= kevésbé fontos

2= néha meg tudom valósítani

3= többnyire fontos

3= többször meg tudom valósítani

4= nagyon fontos

4= szinte mindig meg tudom valósítani

5= rendkívül fontos

5= mindig meg tudom valósítani

	Állítás	Mennyire fontos számomra?					Milyen szinten tudom megvalósítani?				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Munkámat a tanári kompetenciarendszer figyelembevételével végzem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	Egy jól bevált gyakorlat alapján végzem a munkámat.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	Felhívom a mentorált figyelmezt a pedagógiai módszereim jellemzőire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Munkámba beépítem a pedagógiával kapcsolatos legújabb kutatási eredményeket.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Töreksem arra, hogy a legkorszerűbb tanári mintát mutassam a mentoráltjaimnak.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	Elkötelezett és elhivatott pedagógusként dolgozom.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Tanácsokkal segítem mentoráltjaim pályakorrekciós szándékait.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	Meg kell ismernem a mentoráltam tanári munkáról alkotott nézeteit.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Hozzájárulok ahhoz, hogy a mentoráltam nézetei módosuljanak, esetleg megváltozzanak.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	Tudatosan elemzem és értékelem a mentoráltam tanítási gyakorlatát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Terveim szerint haladok a pedagógus pályán.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	Segítem a mentoráltjaimat abban, hogy kialakuljon hivatástudatuk, pálya iránti elköteleződésük.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	Segítem a tanári kompetenciák kialakulását.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

14.	Töreksem arra, hogy támogató környezetet alakítsak ki mentoráltjaim számára.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
15.	Együttműködöm helyi és regionális pedagógusképző intézményekkel.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
16.	Együttműködöm országos pedagógusképző intézményekkel.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
17.	Együttműködöm külföldi pedagógusképző intézményekkel.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
18.	Részt veszek a munkahelyi teammunkában.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
19.	Részt veszek intézmények közötti teammunkában.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
20.	Részt veszek joggyakorlatok létrehozásában.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
21.	Részt veszek a pedagógusképzés szakmai hálózatának kiépítésében.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
22.	Kihasználom a pályázati és projektlehetőségeket.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
23.	Kihasználom szakmai erősségeimet és igyekszem fejleszteni a gyengeségeimet.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
24.	Rendszeresen elemzem a problémás pedagógiai helyzetekben való tevékenységeimet.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
25.	A rutinszerű tanári tevékenységeimet is átgondolom.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
26.	A szakmai visszajelzéseket, tanácsokat beépítem a gyakorlatomba.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
27.	Részt veszek szakmai vitákban.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
28.	Elkötelezett vagyok az élethosszig tartó szakmai fejlődés és a pedagógusképzés iránt.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
29.	Tudományos módszerekkel is vizsgálom a munkámat.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
30.	Felhasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatási eredményeket.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
31.	Kihasználom a pedagógiával kapcsolatos kutatói pályázati lehetőségeket.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
32.	Szoktam kutatócsoportokban dolgozni.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
33.	Saját kutatásomba bevonom kollégáimat, tanítványaimat.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
34.	Eredményeimet közzéteszem tudományos fórumokon.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

35.	Motivált vagyok abban, hogy az új kutatási eredményeket megismerjem, alkalmazzam.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
36.	Mentoráltjaim számára differenciált fejlesztési programot állítok össze.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
37.	Mentoráltjaimat diagnosztikus módon értékelem.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
38.	Használok a köznevelés és a pedagógusképzés jogszabályi hátterét szabályozó dokumentumokat, terveket, jógyakorlatokat.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
39.	Használok az esélyegyenlőségen alapuló oktatás megvalósításához szükséges módszereket.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
40.	Megfogalmazom az oktatáspolitikával kapcsolatos véleményemet a hazai közvélemény előtt személyesen, előadásokon vagy a sajtón, tömegkommunikációs eszközökön keresztül.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
41.	Szoktam olvasni neveléstudománnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
42.	Véleményt formálok a hazai pedagógusképzésről nemzetközi fórumokon.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
43.	Igyekszem követni a pedagógusképzés nemzetközi irányelveit.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

3. sz. Melléklet: kétmintás t-próba F próbával értékelése

item	A változó elnevezése	F-próba (F)	F-próba szignifikanciaszintje (sig.)	t-próba (t)	t-próba szignifikanciaszintje Sig. (2-tailed)	Van szignifikáns különbség a két csoport átlaga között?
1.	Fontosság_101	3,441	0,066	-0,302	0,763	-
1.	Megvalósít_101	5,436	0,022	1,957	0,54	-
2.	Fontosság_102	0,091	0,764	-0,176	0,860	-
2.	Megvalósít_102	0,008	0,929	-0,938	0,350	-
3.	Fontosság_103	0,271	0,604	-0,553	0,581	-
3.	Megvalósít_103	0,188	0,666	1,314	0,192	-
4.	Fontosság_104	0,344	0,559	1,065	0,289	-
4.	Megvalósít_104	0,041	0,841	1,500	0,136	-
5.	Fontosság_105	1,928	0,168	0,717	0,475	-
5.	Megvalósít_105	0,029	0,866	1,956	0,053	-
6.	Fontosság_206	8,437	0,004	1,786	0,077	-
6.	Megvalósít_206	1,884	0,173	0,831	0,408	-
7.	Fontosság_207	0,112	0,739	0,568	0,571	-
7.	Megvalósít_207	0,055	0,814	0,772	0,442	-
8.	Fontosság_208	7,464	0,007	1,832	0,070	-
8.	Megvalósít_208	0,826	0,365	1,102	0,273	-
9.	Fontosság_209	0,605	0,438	1,213	0,228	-
9.	Megvalósít_209	0,811	0,370	0,307	0,759	-
10.	Fontosság_210	5,215	0,024	1,121	0,265	-
10.	Megvalósít_210	0,934	0,336	1,786	0,077	-
11.	Fontosság_211	2,891	0,092	1,367	0,174	-
11.	Megvalósít_211	0,022	0,882	0,411	0,682	-
12.	Fontosság_212	3,651	0,059	1,001	0,319	-
12.	Megvalósít_212	0,417	0,520	0,584	0,561	-

13.	Fontosság_213	0,010	0,922	-0,424	0,672	-
13.	Megvalósít_213	0,184	0,669	0,413	0,680	-
14.	Fontosság_214	10,566	0,002	0,744	0,459	-
14.	Megvalósít_214	1,494	0,224	0,682	0,497	-
15.	Fontosság_315	3,864	0,057	3,617	0,000	igen
15.	Megvalósít_315	0,628	0,430	2,402	0,018	igen
16.	Fontosság_316	0,020	0,887	4,392	0,000	igen
16.	Megvalósít_316	0,004	0,953	4,318	0,000	igen
17.	Fontosság_317	0,036	0,850	2,346	0,021	igen
17.	Megvalósít_317	4,780	0,031	1,700	0,092	-
18.	Fontosság_318	3,931	0,050	0,603	0,548	-
18.	Megvalósít_318	0,565	0,454	-0,295	0,768	-
19.	Fontosság_319	14,676	0,000	3,330	0,001	igen
19.	Megvalósít_319	0,379	0,539	2,301	0,023	igen
20.	Fontosság_320	16,821	0,000	3,629	0,000	igen
20.	Megvalósít_320	7,480	0,007	3,280	0,001	igen
21.	Fontosság_321	0,829	0,365	4,241	0,000	igen
21.	Megvalósít_321	1,425	0,235	5,211	0,000	igen
22.	Fontosság_322	0,042	0,839	1,473	0,144	-
22.	Megvalósít_322	1,126	0,291	0,882	0,380	-
23.	Fontosság_423	7,157	0,009	1,651	0,102	-
23.	Megvalósít_423	0,101	0,751	1,084	0,281	-
24.	Fontosság_424	0,522	0,472	1,373	0,173	-
24.	Megvalósít_424	2,037	0,156	1,884	0,062	-
25.	Fontosság_425	0,108	0,744	0,356	0,722	-
25.	Megvalósít_425	0,293	0,589	-0,221	0,825	-
26.	Fontosság_426	0,652	0,421	0,323	0,748	-
26.	Megvalósít_426	0,160	0,690	-0,866	0,388	-
27.	Fontosság_427	1,842	0,177	4,032	0,000	igen
27.	Megvalósít_427	3,542	0,062	1,106	0,271	-
28.	Fontosság_428	19,623	0,000	3,242	0,002	igen

28.	Megvalósít_428	4,550	0,035	3,285	0,001	igen
29.	Fontosság_529	1,807	0,182	2,719	0,008	igen
29.	Megvalósít_529	2,159	0,145	2,989	0,003	igen
30.	Fontosság_530	2,732	0,101	2,951	0,004	igen
30.	Megvalósít_530	0,550	0,460	2,651	0,009	igen
31.	Fontosság_531	6,032	0,016	1,504	0,138	-
31.	Megvalósít_531	1,796	0,183	-0,123	0,902	-
32.	Fontosság_532	3,637	0,059	2,606	0,010	igen
32.	Megvalósít_532	0,405	0,526	0,727	0,469	-
33.	Fontosság_533	0,711	0,401	2,149	0,034	igen
33.	Megvalósít_533	0,074	0,787	1,256	0,212	-
34.	Fontosság_534	10,230	0,002	3,602	0,001	igen
34.	Megvalósít_534	4,272	0,041	1,791	0,078	-
35.	Fontosság_535	0,004	0,953	1,194	0,235	-
35.	Megvalósít_535	2,986	0,087	1,088	0,279	-
36.	Fontosság_636	2,092	0,151	2,254	0,026	igen
36.	Megvalósít_636	3,660	0,058	2,921	0,004	igen
37.	Fontosság_637	12,322	0,001	2,611	0,010	igen
37.	Megvalósít_637	3,991	0,048	3,071	0,003	igen
38.	Fontosság_738	0,003	0,959	0,069	0,945	-
38.	Megvalósít_738	0,201	0,655	0,481	0,631	-
39.	Fontosság_739	0,002	0,968	1,013	0,313	-
39.	Megvalósít_739	0,138	0,711	1,336	0,184	-
40.	Fontosság_740	0,969	0,327	4,109	0,000	igen
40.	Megvalósít_740	7,722	0,006	3,028	0,004	igen
41.	Fontosság_841	1,011	0,317	1,821	0,071	-
41.	Megvalósít_841	0,451	0,503	1,370	0,173	-
42.	Fontosság_842	7,878	0,006	2,498	0,015	igen
42.	Megvalósít_842	3,255	0,074	0,950	0,344	-
43.	Fontosság_843	0,455	0,501	2,770	0,007	igen
43.	Megvalósít_843	0,313	0,577	1,294	0,198	-

4. sz. Melléklet: 1. redukció 1. interjúalany (A)

Kategória	Eset	Sorok száma	Az eset sorszáma	Parafrázis (átírás)	Generalizálás	1. redukció
K1.1	A1	47-48.	1.	A külső tanítási gyakorlaton a gyakorlatvezető tanár nem foglalkozott vele.	Nincs mentortanári segítsége a tanítási gyakorlaton.	Tanárjelöltként és kezdő tanárként nem kapott megfelelő szakmai segítséget, nem működött megfelelően a szakmai együttműködés és a kommunikáció a kollégák között,
K1.1	A1	48-49.	2.	Két hétig magára hagyta a gyakorlatvezető tanár.	Nincs mentortanári segítsége a tanítási gyakorlaton.	ezért negatív érzelmek, félelemérzés alakult ki benne a tapasztalt kollégákkal szemben. Meg akart felelni az elvárásoknak. Szakmai segítség hiányában nagyfokú önállóságra, szakmai autonómiára törekedett. A pályaszocializációban és tapasztalt tanárként is a pedagógus hivatásról alkotott nézetei vezették. A szakmai konfliktusok miatt attitűdváltással próbálkozott. Érdeklődik a pedagógiai pszichológia iránt.
K1.1	A1	49.	3.	Nem tudott tanulni a gyakorlatvezető tanártól.	Nincs mentortanári segítsége a tanítási gyakorlaton.	A vezető szerepet presztízsként élte meg.
K1.1	A1	49.	4.	Nem tartotta mintának a gyakorlatvezető tanárt.	A mentortanár nem minta.	A felnőttoktatásban nem volt tapasztalata. A mentorált segítése kapcsán beszámolt nehézségekről, megemlítette a konfliktuskezelés és a kollegiális viszony kezeléséből adódó nehézségeket. A sikertelenségeket kudarcként éli meg.

K1.1	A1	49.	5.	A tanítványok is panaszkodtak a gyakorlatvezető tanárra.	Panasz a mentoránára a tanítványok részéről.	A sikeres tanár nem mindig rendelkezik a legkorszerűbb elméleti ismeretekkel. Személyisége is lehet a sikeresség oka.
K1.1	A1	50.	6.	Magára volt hagyva a tanítási gyakorlat alatt.	Nincs mentortanári segítsége a tanítási gyakorlaton.	A kompetenciarendszer megismerése időigényes folyamat.
K1.1	A1	54.	7.	A külső tanítási gyakorlaton nem volt segítsége.	Nincs mentortanári segítsége a tanítási gyakorlaton.	
K1.1	A1	55-57.	8.	Pályakezdőként kicsit fél a tapasztalt kollégáktól. Az iskola elvárásainak is meg akar felelni.	Megfelelési kényszer az elvárásoknak. Tart a tapasztalt kollégáktól.	
K1.1	A1	57-58.	9.	A saját szakos kollégáktól sem kap segítséget.	Nincs szakmai segítsége kezdő tanárként.	
K1.1	A1	58-59.	10.	Nem volt mentorálás, magára volt hagyva a kezdő tanár.	Nincs szakmai segítsége kezdő tanárként.	
K1.1	A1	72-74.	11.	Nem volt szakmai együttműködés. Negatív attitűdök a kollégáktól. Nem kér segítséget, törekvés az önállóságra. Pályakezdő nézetek említése. Kommunikáció hiánya	Nincs szakmai együttműködés. Nincs szakmai kommunikáció. Pályakezdő nézetek-törekvés az önállóságra	
K1.1	A1	80.	12.	Nem kap magyarázatot a kérdéseire.	Nincs szakmai együttműködés.	
K1.1	A1	85-86.	13.	Megpróbál máshogy viszonyulni a beosztottakhoz.	Attitűdök változtatásával próbálkozik.	
K1.1	A1	87-88.	14.	Presztízsnak éli meg, hogy ő van vezető pozícióban. Érti, hogy tartanak tőle.	A vezető szerep presztízsz.	

K1.1	A1	89-90.	15.	Örül a magasabb pozíciónak.	A vezető szerep presztízs.	
K1.1	A1	150-152.	16.	Az egyetemen nem kapott modern módszertani képzést. A pszichológia tantárgyat kedvelte a legjobban.	Nincs korszerű módszertani képzés az egyetemen. A pszichológia kedvelése	
K1.1	A1	201-202.	17.	A mentoráltat nem egyszerű szembesíteni a gyengeségeivel, hibáival.	Nehéz a mentorált segítése.	
K1.1	A1	204-205.	18.	Segítő szerep nehézségei	Nehéz a mentorált segítése.	
K1.1	A1	205-207.	19.	Szakmai felelősség a mentorált munkájáért	Szakmai felelősség mentortanárként	
K1.1	A1	216.	20.	Előfordul konfliktus a mentorált és a tanulók között, A konfliktuskezelés nem egyszerű	Nehéz a mentorált segítése, a konfliktusok kezelése.	
K1.1	A1	221-222.	21.	A kollegiális viszonyt betartani sem egyszerű.	Nehéz a mentorált segítése. A kollegiális viszony kezelése.	
K1.1	A1	225-226.	22.	Kudarcként élte meg, ha nem sikerült segíteni a tanítványának.	Ha a segítség sikertelen, kudarcként éli meg.	
K1.1	A2	185-197.	23.	A szakmai gyakorlat modellezésénél a mentortanár csupán a személyes elképzelését képes megmutatni az oktatással, pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban. Előfordulhat, hogy a pedagógus nem rendelkezik a legkorszerűbb elméleti	A mentortanár személyes nézeteit tudja bemutatni a szakmai gyakorlat modellezésénél. A legkorszerűbb elméleti tudással nem mindig rendelkezik.	

				tudással, de a személyisége sikeres.		
K1.1	A2	264-267.	24.	Időt kellene biztosítani a tanároknak arra, hogy elmélyüljenek a kompetenciarendszerben.	Időre van szükség a kompetenciarendszer megismeréséhez.	
K1.1	A3	8-11.	25.	Óvatos a fiatal felnőtt kollégák oktatásával kapcsolatban.	A felnőttoktatásban nincs tapasztalata.	
K.1.2.	A1	66-67.	26.	Fárasztó a munka, fizikai tünetek.	Fárasztó a munka, fizikai tünetek.	A túlterheltség miatt fizikai tünetei voltak. A túlterheltség oka az időhiány.
K.1.2	A1	90.	27.	Szakmai kommunikáció hiánya.	Szakmai kommunikáció hiánya.	A mentoráláshoz hiányoznak a nyugodt munkakörülmények.
K1.2	A2	16-22.	28.	Kevés az idő az óramegbeszélésekre. A mentor túlterhelt.	Kevés az idő az óramegbeszélésekre. A mentor túlterhelt.	A külső tanítási gyakorlat túl rövid az erős bizalmi kapcsolat kiépüléséhez.
K1.2	A2	22-23.	29.	Csak tanítás után tudnak nyugodt körülmények között megbeszéléseket tartani.	Nehéz nyugodt körülményeket teremteni az óramegbeszélésekhez.	Nincs idő a szakmában való elmélyülésre, nem jut elég idő a mentoráltakra.
K1.2	A2	26-27.	30.	A tennivalói függvényében tud hallgatót vállalni.	A mentor elfoglaltságához mérten tud hallgatót vállalni.	
K1.2	A2	31-38.	31.	Fizikai és szellemi megterhelést jelent számára a mentorálás a hétköznapi tevékenysége mellett. Nem kap órakedvezményt.	A mentorálás fizikai és szellemi megterhelést jelent.	
K1.2	A2	160-163.	32.	A külső tanítási gyakorlat igen rövid, ez alatt nem tud kialakulni erős bizalmi kapcsolat a mentorált és a mentor között.	A külső tanítási gyakorlat rövideje miatt nem alakul ki erős bizalmi kapcsolat a mentorálttal.	

K1.2	A2	225-227.	33.	Nem foglalkoznak a tanárok napi szinten a kompetenciarendszerrel.	A kompetenciarendszer nem a mindennapi gyakorlat része.	
K1.2	A2	245-256.	34.	Nincs elég idő a szakmában való elmélyülésre.	Nincs idő a szakmában való elmélyülésre.	
K1.2	A2	259-263.	35.	Nincs idő a szakirodalomban való elmélyülésre.	Nincs idő a szakirodalomra.	
K1.2	A2	267-269.	36.	Az időhiány a legnagyobb gátló tényező.	Az időhiány a legnagyobb gátló tényező.	
K1.2	A3	67-69.	37.	Az időhiány miatt nem tud megfelelően foglalkozni a mentoráltjaival.	Kevés az idő a mentoráltakra.	
K2	A1	40-41.	38.	A gyakorlatvezető tanár modell számára, megtanulja tőle a kérdezéstechnikát.	A mentor modellszerepben a tanítási gyakorlat során.	Már a tanítási gyakorlata során modellnek tekintette a mentortanárt. <i>(Szüksége van a mentortanárra mint modellre.)</i>
K2	A1	131-134.	39.	Tanármodellről alkotott nézetek ártértékelése. Konceptuális váltás a mentorképzés hatására	Tanármodellről alkotott nézetek ártértékelése. Konceptuális váltás a mentorképzés hatására	Kezdetben kritikus a mentorképzéssel kapcsolatban. <i>(Tanárjelöltként és kezdő tanárként negatív tapasztalatokat szerzett a mentortanár modellszerepével kapcsolatban).</i> Támogató közeget tapasztalt a mentorképzésben.
K2	A1	145-146.	40.	Az elméleti képzés a mentorképzésen	Megemlíti az elméleti képzés szerepét mentorképzés alatt.	A konstruktivista paradigma alapján szervezett mentorképzés mind elméletben, mind módszertanban újszerű volt számára. (kutatásalapú tanárképzés, videotrénings, reflektív gyakorlatok)
K2	A1	158-160.	41.	Új pedagógiai gyakorlatok, meglepető feladatok a mentorképzésen	Megemlíti a gyakorlati feladatok újszerűségét a mentorképzés alatt.	A mentorképzés hatására konceptuális váltáson ment át, megváltoztak a (mentor)tanárról mint modelltől kialakult nézetei. A képzés segítette a professzionális szakmai modell elsajátításában.
K2	A1	166-167.	42.	konstruktivista szellemben zajlott a mentorképzés, új	Újszerű módszertannal ismerkedik meg a	Reflektál a tudására, felismeri erősségeit. A tapasztalt tanár rutinos, rugalmasan tud

				módszertannal ismerkedik meg. Kutatásalapú képzés	mentorképzés alatt. Konstruktivizmus. Kutatásalapú tanárképzés.	váltani. Szakértői szinten tud döntéseket hozni.
K2	A1	175-176.	43.	Új módszerek (videotréning), új élmények, reflektivitás fejlesztése	Új módszerekkel ismerkedik meg a mentorképzés alatt (videotréning, reflektív gyakorlatok)	
K2	A1	176.	31.	Kezdetben nem hitt a képzés hatékonyságában.	Kezdetben szkeptikus a mentorképzéssel kapcsolatban.	
K2	A1	176-177.	32.	Sokat változott a hozzáállása.	Konceptuális váltás a képzés hatására.	
K2	A2	227-244.		A tapasztalt tanár rutinosan meg tudja tartani az órát, rugalmasan tud váltani. Szakértői szinten tud döntéseket hozni a tapasztalata alapján.	A tapasztalt tanár rutinos, rugalmasan tud váltani. Szakértői szinten tud döntéseket hozni.	
K2	A2	271-287.		A jól felépített mentortanárképzés segít a professzionális szakmai modell elsajátításában, a mentor megismerkedhet a legújabb elméletekkel, a gyakorlatban is kipróbálhatja. Nagyon meggyőzőnek kell lennie a képzésnek.	A nagyon jól felépített mentortanárképzés segít a professzionális szakmai modell elsajátításában (elmélet, gyakorlat).	
K2	A3	42-43.		A mentorképzés alatt fontos ismereteket szerzett.	Fontos ismereteket szerzett a mentorképzésben.	
K2	A3	48-50.		Fontos volt számára a támogató közeg a	Támogató közeg a tapasztalt a mentorképzésben.	

				mentorképzésen. Nem élt át szorongást.		
K2	A3	55-57.		Reflektál tudására, felismeri erősségeit.	Reflektál a tudására, felismeri erősségeit.	
K3	A1	106-110.	33.	Eredményes szakmai kommunikációt akadályozó tényezők említése, nézetek változása	Szakmai kommunikáció hiánya	
K3	A1	192-193.	34.	Szakmai együttműködés hiányosságai: óralátogatások és a hozzájuk kapcsolódó attitűdök, érzések	Szakmai Együttműködés hiánya. A vezetőség óralátogatásai miatt negatív attitűdök alakultak ki benne.(szorongás)	Megemlíti a szakmai együttműködés hiányát munkahelyén. Az esetleges óralátogatások során negatív érzelmeket élt meg, szorongást érzett.
K3	A1	262.	35.	Szereti a megújulást, az új feladatokat.	Szereti a kihívásokat.	Elkötelezett a szakmai fejlődés iránt.
K3	A2	141-150.		Van több példa az eredményes szakmai kommunikációra.	Van több példa az eredményes szakmai kommunikációra.	Vannak jó példák az eredményes szakmai kommunikációra.
K3	A2	209-218.		Eltérően fontosnak tarthatják a mentorok a kompetenciarendszert. Kevés tanárnak épült be a mindennapi gyakorlatába.	A kompetenciarendszer megítélése eltérő, még nem épült be amindennapi gyakorlatba.	A kompetenciarendszer még nem épült be a pedagógusok gyakorlatába. Sok pedagógus negatív érzelmeket kapcsol a kompetenciarendszer fogalmához („nehézségek, megküzdés”) Konceptuális váltásra van szükség a kompetenciák megítélésével kapcsolatban, ezt továbbképzésekkel lehetne elérni.
K3	A2	218-225.		Nem volt még idő a kompetenciarendszer beépülésébe, a gondolkodásbeli váltásra a kompetenciákkal kapcsolatban.	A kompetenciarendszer még nem épült be a mindennapi gyakorlatba. Konceptuális váltásra van szükség a kompetenciák megítélésével kapcsolatban.	

K3	A2	292-299.		A kompetenciarendszer megismerése csupán kötelező feladat volt a tanárok számára, nem mélyült el.	A kompetenciarendszer még nem épült be a mindennapi gyakorlatba.	
K3	A2	300-311.		Továbbképzéseken lehetne beszélni egy-egy kompetenciáról, hogy azt a tanárok megismerhessék. A portfólió írásához esetleg negatív érzelmek kötődnek ("nehézségek, megküzdés"), a pedagógus averziót érezhet a kompetenciák iránt.	A kompetenciarendszer megítélése negatív lehet („nehézségek, megküzdés”). A kompetenciarendszerről továbbképzéseket kellene tartani.	
K4	A1	1-3.	36.	Gyermekkorában szívesen segített társainak.	Gyermekkor óta segítő szerepet tölt be.	A segítő szerep gyermekkor óta jellemzi, számára a tanításhoz pozitív attitűdök kapcsolódnak (játék, hasznosság érzése) A tanári pálya iránti elkötelezettségét a mentortanártól kapott pozitív megerősítések tovább erősítették. Biztos anyagi háttérrel látott a pedagógus pályában. A gimnáziumi tanárait modellértékűnek vélte, irántuk tiszteletet érzett, de pozitív attitűdök nem kötődtek hozzájuk. A tanári pályáról alkotott nézetei a tanármodellek alapján alakultak ki. A tanári pályát a pálya iránti pozitív attitűdökkel kezdi. Perfekcionizmus jellemzi.
K4	A1	3.	37.	A tanítás játék.	Száma a tanítás játék.	
K4	A1	4.	38.	A tanítás játék	Száma a tanítás játék.	
K4	A1	8-11.	39.	Rájött a "tanítva tanulás " hasznosságára.	Rájött a "tanítva tanulás " hasznosságára.	
K4	A1	11-14.	40.	Szívesen segített, nehezen kért segítséget. A magyarázatot hasznosnak tartotta.	Segítő szerepet tölt be. Rájött a "tanítva tanulás " hasznosságára.	
K4	A1	18-19.	41.	Gyermekkorától tanár akart lenni, vagy embereknek információkat átadni.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi.	
K4	A1	21.	42.	Kitartott az elképzelése mellett.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi	
K4	A1	24.	43.	Rendesen készül az órákra, hasznosnak tartja a tanítást anyagi megfontolásokból is.	Anyagi okokból is elkötelezett a pálya iránt.	

						<p>A továbbképzések során újabb pozitív tanármodellekkel találkozott, ők elsősorban pszichológusok voltak.</p> <p>Folyamatos szakmai fejlődés iránti igény jellemzi, a pedagóguspályán továbblépési lehetőségnek tartotta a mentorálást.</p> <p>A mentortanárképzést pozitívan éli meg, a mentorszerephez pozitív és negatív érzelmek is kötődtek (szorongás, türelem). Véleménye szerint erős bizalmi kapcsolat alakulhat ki a mentortanár és a mentorált között.</p> <p>Kritikai hangvétellel reflektált mentortanári attitűdjeire. (túlzott gondoskodás kritizálása)</p>
K4	A1	25-30.	44.	Gimnáziumi tanárai modellértékűek. Nézeteket alkot a tanárszerepről a modellek alapján. Hagyományos iskolába járt, tanárait tisztelte, de nem került hozzájuk érzelmileg közel.	Gimnáziumi tanárai modellértékűek voltak. Nézeteket alkotott a tanárszerepről a modellek alapján. Érzelmileg nem tudott közel kerülni a tanáraihoz.	
K4	A1	30-31.	45.	Lelkesen készült az óráira. Jó érzés volt, hogy anyagilag is függetlenedhet a családjától.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi. Anyagi okokból is elkötelezett a pálya iránt.	
K4	A1	31-32.	46.	A tanári pályában anyagi biztonságot látott, úgy gondolta, van presztízse a pályának.	Presztízst jelent számára a tanári pálya.	
K4	A1	32.	48.	A családban is volt presztízse a pályának.	Presztízst jelent számára a tanári pálya.	
K4	A1	32-33.	49.	A tanári pálya biztos jövőképet jelent számára,	Presztízst jelent számára a tanári pálya.	

				büszkeséggel töltötte el a foglalkozása.	
K4	A1	38-39.	50.	Dicséretet kap a gyakorlatvezető tanártól. Jobban elköteleződik a pálya iránt.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi. Pozitív megerősítést kap a mentortanártól.
K4	A1	43-44.	51.	Pozitív megerősítést kap a gyakorlatvezetőtől.	Pozitív megerősítést kap a mentortanártól.
K4	A1	44-45.	52.	Elkötelezetté teszik a pálya iránt a pozitív megerősítések.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi. Pozitív megerősítést kap a mentortanártól.
K4	A1	54-55.	53.	Mindig pozitív attitűdjei voltak a tanítással kapcsolatban.	A tanítás iránti pozitív attitűdökkel kezdi a pályát.
K4	A1	59-60.	54.	Pozitív attitűdök a munkahelyén, nem volt leterhelt.	A tanítás iránti pozitív attitűdökkel kezdi a pályát.
K4	A1	60.	55.	Felkészült a feladatokra.	A tanítás iránti pozitív attitűdökkel kezdi a pályát.
K4	A1	65-66.	56.	Lelkesen dolgozik, élmény, presztízs. nagyra becsüli a munkát.	A tanári pálya iránti elkötelezettség jellemzi. A tanítás iránti pozitív attitűdökkel kezdi a pályát. Presztízst jelent számára a tanári pálya.
K4	A1	102-103.	57.	Segítőképzés, emberséges pedagógus-modellek, pszichológusok.	A továbbképzés során találkozott pozitív tanármodellekkel. Ők elsősorban pszichológusok voltak.
K4	A1	123.	58.	vezetői attitűdök említése	Beszámolt vezetői attitűdjeiről.

K4	A1	129.	59.	Folyamatos szakmai fejlődés iránti igény	Folyamatos szakmai fejlődés iránti igény jellemzi.	
K4	A1	129-130.	60.	Pozitív tanármodellek, pszichológusok	A továbbképzés során találkozott pozitív tanármodellekkel. Ők elsősorban pszichológusok voltak.	
K4	A1	131.	61.	Mentortanárképzés említése. Pozitív attitűd.	A mentortanárképzéshez pozitív érzelmek kötődnek.	
K4	A1	186-188.	62.	Vágyik arra, hogy mentortanár lehessen.	Vágyott a mentortanár szerepre.	
K4	A1	188.	63.	Presztízsnak véli a mentorálást.	Presztízsnak véli a mentorálást.	
K4	A1	194-199.	64.	Kezdetben tartott a mentorálástól, a hallgatók véleményétől.	Kezdetben negatív érzelmek kötődtek a mentortanár szerephez (szorongás).	
K4	A1	199-201.	65.	Felemás érzés a mentorálás: pozitív és negatív attitűdök (öröm és félelem, teher) is kötődnek hozzá.	Presztízsnak véli a mentorálást. Kezdetben negatív érzelmek kötődtek a mentortanár szerephez (szorongás)	
K4	A1	212-214.	66.	Új módszertant, új gyakorlatot hoznak a mentoráltak. Lehet tanulni tőlük.	Pozitív attitűdök kötődnek a mentoráltakhoz.	
K4	A1	232.	67.	Türelem mint pozitív attitűd említése	Pozitív attitűdök kötődnek a mentoráltakhoz. (türelem)	
K4	A1	257-259.	68.	Túlságosan gondoskodó típus	Kritikusan szemléli mentortanári szerepét.	

					(Túlzott gondoskodás jellemzi.)	
K4	A2	158-160.		Erős bizalmi kapcsolat alakulhat ki a mentortanár és a mentorált között.	Erős bizalmi kapcsolat alakulhat ki a mentortanár és a mentorált között.	
K4	A2	320-325.		A mentortanárok különösen elhivatottak a pálya iránt, nagyon fontosnak tartják az elhivatottságot.	A mentortanárok különösen elhivatottak a pálya iránt.	
K4	A3	4-5.		A tanítás öröm, élmény, flow-élmény.	A tanítás élmény.	
K4	A3	5-6.		Kortársakat, tanítványokat, mentoráltakat is szeret tanítani.	Mindenkit szívesen tanít.	
K4	A3	20-21.		Elkötelezett a tanári pálya iránt, megfelelőnek tartja.	Megfelelő számára a tanári pálya.	
K4	A3	22-23.		Pozitív attitűdök jellemzik a pálya iránt.	Pozitív attitűdök jellemzik a pálya iránt.	
K4	A3	28.		Perfekcionizmus jellemzi.	Perfekcionizmus jellemzi.	
K5	A1	35-38.	69.	A tanítási gyakorlat alatt félt a nagy kihívástól, elvárásoktól.	Tanárjelöltként meg akart felelni az elvárásoknak.	
K5	A1	208-209.	70.	A mentorált nézeteitől is függ a a mentorálás sikeressége.	A mentorált nézeteitől is függ a a mentorálás sikeressége.	
K5	A1	211-212.	71.	A mentoráltak attitűdjeit el kell fogadni. Pozitívumokat is hoznak magukkal a mentoráltak (pl. lendületesség, új elképzelések)	Toleránsnak kell lenni a mentorálttal szemben. Pozitív attitűdjei vannak a mentoráltakal kapcsolatban.	A mentorálás sikeressége függ a mentorált nézeteitől, a mentortanár pozitív attitűdjeitől a mentorálttal kapcsolatban (pl. tolerancia) A mentortanár felelős a mentorált tevékenységéért. Professzionizmusra, szakmai igényességre kell készíteni a hallgatókat. A mentornak rendelkeznie kell a konfliktuskezelés, a megfelelő szakmai kommunikációra való felkészítés eszközeivel.
K5	A2	59-67.		Előfordulnak konfliktusok a tanárjelöltek viselkedéséből adódóan a gyakorlaton a korosztályok	Előfordulnak konfliktusok a tanárjelöltek viselkedéséből adódóan.	

				közötti hasonlóságból adódóan.		A mentorált személyiségéhez igazodva szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai ismeretekre vonatkozó segítséget kell nyújtani, segíteni a pályaszocializációban. A mentorokat a legnagyobb fokú szakmai elhivatottság jellemzi, Ennek csökkenése külső körülményekre vezethető vissza (túlterheltség, anyagi és erkölcsi megbecsültség hiánya).
K5	A2	70-82.		A mentortanárnak kell szóvá tenni, ha a mentorált viselkedése vagy megjelenése nem megfelelő.	A mentortanár felelős a mentorált tevékenységéért.	Pályáján a kudarcok ösztönözték, a siker kárpótolta. Kiegészítés nem jellemzi, a mentori tevékenységéről pozitív visszajelzéseket kapott.
K5	A2	98-114.		A mentorált hallgatók néha nem készítik az óratervet az órára, meg kell velük értetni, hogy a pedagógus munkakör is szakma, amit professzionális szinten csak felkészülten lehet folytatni. A mentorálás felnőttoktatás, ez is nehézségeket jelent.	A mentorálás konfliktusokkal is járhat mentor és mentorált között. A professzionalizmusra, szakmai igényességre kell készíteni a hallgatókat.	
K5	A2	151-158.		A mentoráltat meg kell ismertetni azzal, hogyan zajlik a szakmai kommunikáció, meg kell őket ismertetni a kollégák habitusával, attitűdjeivel. A mentor gyámolító szerepet tölt be kezdetben.	A mentoráltat meg kell ismertetni a szakmai kommunikációval, segíteni kell őt a pályaszocializációban.	
K5	A2	163-166.		A mentortanárnak általában nem okoz gondot a konfliktuskezelés, a	A mentor felkészült a szakmai	

				szakmai kommunikáció a mentorálttal.	kommunikációban, a konfliktuskezelésben.	
K5	A2	338-347.		Az elhivatottság csökkenése kizárólag külső körülményekre vezethető vissza.	A mentorok elhivatottságának csökkenése kizárólag külső körülményekre vezethető vissza.	
K5	A2	347-351.		Mentortanárnak csakis a legelhivatottabb tanárok jelentkeznek.	Mentortanárnak csakis a legelhivatottabb tanárok jelentkeznek.	
K5	A2	352-358.		Hiányoznak a megfelelő anyagi feltételek, nagy a túlterheltség, alacsony az elismertség, a társadalom megbecsülése. Nincs apálya mögött anyagi és erkölcsi megbecsültség.	Nagy a túlterheltség. Nincs a pálya mögött anyagi és erkölcsi megbecsülés.	
K5	A3	30-31.		A kudarcok ösztönözték.	A kudarcok ösztönözték.	
K5	A3	34-35.		A siker kárpótolja a fáradtságért.	A siker kárpótolja.	
K5	A3	37-39.		Kétségekkel kezdte a mentorálást. Próbálta a legjobb tudása szerint végezni. Pozitív visszajelzéseket kapott.	A mentorálásról pozitív visszajelzéseket kapott.	
K5	A3	57-61.		Folyamatos megújulás jellemzi, nem találkozott a kiégéssel.	Nem jellemzi a kiégés.	
K6	A2	362-369.		A mentortanárok aképzésen megismerik a nézetekről szóló elméleteket, meg kellene kezdődnie a konceptuális váltásnak a képzés hatására.	A mentortanárok a képzésen megismerik a nézetekről szóló elméleteket. Meg kellene kezdődnie a konceptuális váltásnak a képzés hatására.	A hallgatók nézeteiről szóló elméletekkel a mentorok a képzés alatt ismerkednek meg, az esetleges konceptuális váltás ezzel kapcsolatban a képzés alatt elkezdődhet. A kezdő tanár nézeteinek megváltoztatására a hosszabb gyakoronoki idő alatt több lehetőség adódik.

K6	A2	369-377.		A sikeres mentortanár elfogadja a nézetekről szóló elméleteket. Saját példáját hozza. Nála a mentorképzés hatására indult el a konceptuális váltás.	A mentorképzésen szó van a nézetekről szóló elméletekről. A képzés hatására elindulhat a konceptuális váltás.	Igyekszik támogató környezetet biztosítani a mentoráltak. Megítélése szerint mentorként a pályája csúcsára ért.
K6	A2	386-389.		A hosszabb gyakornoki idő alatt jobban van lehetőség a nézetek megváltoztatására.	A hosszabb gyakornoki idő alatt jobban van lehetőség a nézetek megváltoztatására.	
K6	A3	51-55.		Reflektál az interjúra. A helyzetén változtatni kell, ha nem megfelelő a munkahelye.	Ha nem megfelelő a munkahelye, időben változtatni kell.	
K7	A3	66-67.		Igyekszik támogató környezetet biztosítani a mentoráltjai számára.	Támogató környezetet biztosít.	Igyekszik támogató környezetet biztosítani a mentoráltak. Megítélése szerint mentorként a pályája csúcsára ért.
K7	A3	73-76.		A pályája csúcsára ért mentorként.	Mentorként a pályája csúcsán van.	
K8	A2	391-398.		A képzett mentorok távlatokban látják a pálya iránti elkötelezettség fontosságát, ezért tartják fontosabbnak a szakmai fejlődés biztosítását, a pályaszocializáció segítségét.	A képzett mentorok távlatokban gondolkodnak a pályaszocializáció fontosságáról.	A képzett mentorok nagyobb távlatban gondolkodnak a pályaszocializáció fontosságáról.
K9	A1	234.	72.	A mentorált személyiségéhez igazítja a segítségnyújtást.	A mentorált személyiségéhez igazítja a segítségnyújtást.	
K9	A1	235.	73.	Alkalmazkodni kell a mentorálthoz, szükségesek a pszichológiai ismeretek.	A mentoráláshoz szükségesek a pszichológiai ismeretek.	

K9	A1	246-247.	74.	Szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai segítségnyújtás	A mentorálás során szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai segítségnyújtásra van szükség.	
K9	A2	398-404.		A mentortanárok motiváltsága által a mentorált jobban elköteleződik a pálya iránt. A mentortanárt ebben segíti a képzésen megszerzett elméleti háttér.	A mentortanárok motiváltsága által a mentorált jobban elköteleződik a pálya iránt. A mentortanárt ebben segíti az elméleti háttér.	A motivált mentortanár hatására nagyobb a mentorált elköteleződése a pálya iránt.
K10	A2	411-412.		A pályázati-és projektlehetőségek kihasználása nagy energiabefektetést kívánt a mentortól.	A pályázati-és projektlehetőségek kihasználása nagy energiabefektetést kíván.	A pályázati- és projektlehetőségek nagy energiabefektetést kívánnak a mentortanártól, A jógyakorlat egyfajta innováció, amely a mentorálásnál is nagyobb elhivatottságot igényel.
K10	A2	418-423.		A pályázati -és projektlehetőségek kihasználása szép feladat, sok sikert hoz, fejlesztő hatású, de nagyon energiaigényes.	A pályázati-és projektlehetőségek kihasználása nagy energiabefektetést kíván.	
K10	A2	424-431.		A jógyakorlat innovatív jellegű, nagy tapasztalatot, a mentorálásnál is nagyobb elhivatottságot igényel. Sokszor hiányoznak a feltételek és az elszántság.	A jógyakorlat innovatív jellegű, nagy tapasztalatot, a mentorálásnál is nagyobb elhivatottságot igényel.	
K11	A1	25.	75.	Módszertani felkészültség jellemzi.	Módszertani felkészültség jellemzi.	Módszertanilag felkészült. Reflektál módszertani és attitűdbeli hibáira.
K11	A1	41-43.	76.	A tanítás közbeni hibájából tanul, figyel az időbeosztásra.	Reflektált a módszertani hibáira, tudatosan korrigálta azokat.	Az új intézményvezetés támogatása meghatározó volt szakmai elkötelezettségében, pedagóguspályán való

K11	A1	72-74.	77.	Nem volt szakmai együttműködés. Negatív attitűdök a kollégáktól. nem kér segítséget, törekvés az önállóságra. Pályakezdő nézetek említése. Kommunikáció hiánya	Nem volt szakmai együttműködés. Negatív attitűdök a kollégáktól. nem kér segítséget, törekvés az önállóságra. Pályakezdő nézetek említése. Kommunikáció hiánya	előmenetelében. Folyamato szakmai fejlődés jellemzi. Innovatív pedagógus, pályázatokat írt, projekteket valósított meg. Intézményen kívüli szakmai együttműködést kezdeményezett. Mentortanár-képzésre jelentkezett. Pályája kiteljesedett. Nagy a pálya iránti elköteleződése.
K11	A1	76-77.	78.	Konfliktusok említése a tanulókkal. Tanári attitűdjeire reflektál. Túl szigorúnak ítéli magát.	Reflektált az attitűdbeli hibáira.	A pedagógusok többsége nem képes önreflexióra, vitakultúrájuk alacsony. A neveléstudományi elméletek relevanciáját többségük elutasítja.
K11	A1	77-78.	79.	Korábbi nézetek és a saját maga elé támasztott elvárások összeütközésbe kerülnek az intézményi elvárásokkal. Nem kap szakmai segítséget a nézetek megváltoztatásához.	Pedagógiai nézetei és elvárásai nem feleltek meg az intézményi elvárásoknak. Nem kapott szakmai segítséget a nézetek megváltoztatásához az intézményében.	
K11	A1	110-113.	80.	Pályázatok, projektek megvalósítása. Az új intézményvezetés támogatta innovációit.	Pályázatokat írt, projekteket valósított meg. Az új intézményvezetés támogatta az innovációkat.	
K11	A1	113-114.	81.	Intézményen kívüli együttműködés a projektek által. Pozitív attitűd	Az intézményen kívüli együttműködést valósít meg. Pozitív attitűdjei vannak a projektekkel és pályázatokkal kapcsolatban.	
K11	A1	124-125.	82.	A pálya csúcspontján. Elismerések.	A pályája csúcspontján elismeréseket kapott.	

K11	A1	131.	83.	Mentortanárképzés említése. Pozitív attitűd.	Mentortanárképzés említése. Pozitív attitűd.	
K11	A1	238-239.	84.	Elkötelezett a pálya iránt.	Elkötelezett a pedagóguspálya iránt.	
K11	A2	445-452.		A pedagógusok nagy része nem fogadja el a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek érveit. A mentor emiatt nem szívesen vett részt szakmai vitákban. A pedagógusok vitakultúrája nem fejlett.	A pedagógusok nagyrésze nem fogadja el az elméletek jelentőségét. A pedagógusok vitakultúrája nem fejlett.	
K11	A2	453-456.		A pedagógusok többsége nem képes szakszerűen reflektálni, nem szívesen szembesülnek a problémákkal. A kritikát támadásnak vélik.	A pedagógusok többsége nem képes szakszerűen reflektálni. A pedagógusok vitakultúrája nem fejlett.	
K11	A3	14-16.		Ő volt az első mentor az intézményében, sok mentoráltat vállal.	Ő volt az első mentor az intézményében.	
K11	A3	28-30.		Törekszik a legjobbat elérni a szakmai életben.	Folyamatos szakmai fejlődés jellemzi.	
K11	A3	32-33.		A pályán megtett lépések állomások.	Folyamatos szakmai fejlődés jellemzi.	
K12	A1	237-238.	85.	Reflektál a hibáira, a kudarcokra.	Reflektált a hibáira.	A reflektivitást fontosnak tartja. Először a mentorképzésen találkozott a fogalommal. A mentorképzésen nincs idő az önreflexió megtanulására.
K12	A2	461-468.		Nagyon nehéz az önreflexió, tanulni kell, a külső reflexiókat elfogadni is nehéz.	A pedagógusok többsége nem képes szakszerűen reflektálni. A pedagógusok vitakultúrája nem fejlett.	Reflektál a munkaterhelésére, az attitűdjeire. Önmagát céltudatosnak, törekvőnek tartja.
K12	A2	468-472.		A mentorképzésen nincs lehetőség az önreflexió megtanulására, ehhez több	A mentorképzésen nincs idő az önreflexió megtanulására.	

				időre van szükség. A fogalommal a képzésen meg lehet ismerkedni.		
K12	A3	44-45.		Fontosnak tartja a reflektivitást. fogalommal mentorképzésen találkozott.	A reflektivitás fontos. Először a mentorképzésen találkozott a fogalommal.	
K12	A3	62-63.		Reflektál saját magára. Céltudatos, törekvő.	Reflektál saját magára. Céltudatos, törekvő.	
K12	A3	70-71.		Reflektál munkaterhelésre.	Reflektál munkaterhelésre.	
K13	A2	480-485.		A kutatásalapú pedagógusképzés nem volt jelen a tapasztalt pedagógusok képzésében, nincsenek meg az alapjaik. Nem tudják hasznosítani a kutatási eredményeket.	A kutatásalapú pedagógusképzés nem volt jelen a tapasztalt pedagógusok képzésében. Nem tudják hasznosítani a kutatási eredményeket.	A tapasztalt tanárok képzésük során nem találkoztak a kutatásalapú pedagógusképzés fogalmával, ezért a kutatási eredményeket sem tudják hatékonyan beépíteni gyakorlatukba. Feltételezi, hogy a legújabb kutatási eredmények nem relevánsak a mentortanárok munkájában.
K13	A2	489-491.		A legújabb kutatási eredmények megismerése talán nem is a mentortanárok kompetenciája.	Nem a mentorok kompetenciája a legújabb kutatási eredmények megismerése.	
K14	A1	249-251.	86.	Diagnosztizáló szerep említése (orvoslás metafora)	Megemlíti a diagnosztizáló szerepet a tanácsadás során.	A mentor tanácsadó szerepben is dolgozik, diagnosztikusan értékeli.
K14	A1	251-253.	87.	Tanácsadás (diagnózis algoritmus alapján) nyújtása a bizonytalanoknak.	A bizonytalanoknak tanácsot ad, diagnosztizáló szerepben is dolgozik.	Bár a mentorálás során szükség van a differenciálásra és a diagnosztikus értékelésre, ez mégsem gyakori, mivel nagyon időigényes folyamat.
K14	A2	115-121.		Az egyéni megbeszéléseket előnyben részesíti. Differenciált fejlesztést igyekszik alkalmazni.	Szükség van a differenciálásra a mentorálás során.	

K14	A2	504-512.		A differenciált fejlesztés időigényes, még a képzett mentorok gyakorlatában sincs benne kellőképpen a differenciálás és a diagnosztikus értékelés.	A differenciálás és a diagnosztikus értékelés nem gyakori, időigényes.	
K14	A2	516-525.		Nem minden mentor van tisztában a differenciálás és a diagnosztikus értékelés alapfogalmaival.	A differenciálás és a diagnosztikus értékelés nem gyakori, nem ismert.	
K15	A1	114-116	88.	Külső szakemberekkel hosszútávú együttműködés.	Külső szakemberekkel hosszútávú együttműködés jellemzi. .	
K15	A2	530-536.		Az intézményen kívüli kapcsolattartáshoz bátorság, magabiztosság, sok tapasztalat kell a pedagógus részéről.	Az intézményen kívüli kapcsolattartáshoz, magabiztosság, sok tapasztalat kell.	Az intézményen kívüli kapcsolattartáshoz nagyfokú szakmai autonómiára van szükség (magabiztosság, tapasztalat), valamint kiépült kapcsolatrendszerre.
K15	A2	536-541.		Az intézményen kívüli kapcsolatfelvételhez megfelelő kapcsolatrendszer kell. Ki kell lépni a komfortzónából.	Az intézményen kívüli kapcsolatfelvételhez megfelelő kapcsolatrendszer kell. Ki kell lépni a komfortzónából.	A mentortanárok rendelkeznek ezzel, nyitottabbak, aktívabbak, leküzdötték negatív érzéseiket (szorongás).
K15	A2	541-546.		A mentortanárok már rendelkeznek intézményen kívüli kapcsolatrendszerrel, ezt a képzés alatt szerezték meg. Nyitottabbak, aktívabbak, leküzdötték negatív érzéseiket (szorongás).	A mentortanárok már rendelkeznek intézményen kívüli kapcsolatrendszerrel,. Nyitottabbak, aktívabbak, leküzdötték negatív érzéseiket (szorongás).	
K15	A2	546-550.		Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel más szakmákban jobban	A teammunkához szükséges a mentor nagyfokú autonómiája.	

				működik Pl. teammunka. A pedagógus nagy szabadságfokkal kell, hogy rendelkezzen, ha team-ben szeretne dolgozni.		
K16	A2	555-558.		A mentortanárok nagyon elkötelezettek a pálya iránt a választott specializációjuk révén.	A mentortanárok nagyon elkötelezettek a pálya iránt.	
K17	A2	575-576.		Nem egyszerű nemzetközi kutatásokban, projektekben részt venni.	Nehézkes a nemzetközi kutatásokban, projektekben való részvétel.	Magyarországon nem része a gyakorlatnak a nemzetközi kutatásokban, projektekben való részvétel, nem releváns ez a kérdés. Hiányzik az anyagi háttér, a pályázati lehetőségek, a pedagógusok megfelelő nyelvismerete.
K17	A2	585.		Hiányzik az anyagi háttér, a pályázati lehetőségek.	Hiányzik az anyagi háttér, a pályázati lehetőségek.	
K17	A2	588-593.		Jó nyelvismeret is szükséges a külföldi szakmai programokhoz. A mentortanárok számára nem releváns kérdés.	Jó nyelvismeret is szükséges. A mentortanárok számára nem releváns kérdés.	
K17	A2	593-597.		Magyarországon nem jelent még még a köztudatban. Nyugaton, Japánban gyakoribb.	Magyarországon nem része a gyakorlatnak.	

5. sz. Melléklet:1. redukció 2. interjúalany (B)

Kategória	Eset	Sorok száma	Az eset sorszáma	Parafrázis (átírás)	Generalizálás	1. redukció
K1.1	B1	209-211.	1.	Máshogy végezné a mentorálást mint a gyakoronoki idő alatt mellé rendelt mentor. Voltak jó tapasztalatai a korábbi mentora révén.	Vannak határozott nézetei a sikeres mentorálásról. Kritikát fogalmaz meg a mentorával kapcsolatban.	Kritikus a mentorával kapcsolatban. Vannak határozott nézetei a sikeres mentorálásról, mivel van összehasonlítási alapja. A sikeres mentorálás nem csak a mentortanáron, hanem a mentorált hallgató hozzáállásán is múlik.
K1.1	B2	23-24.	2.	A tanárjelölt habitusától, hozzáállásától is függ a sikeres mentorálás.	A tanárjelölt hozzáállásától is függ a sikeres mentorálás.	A túlzott munkaterhelés mentálhigiénés problémákat okozhat, erre figyelni kell a mentori munkában.
K1.1	B3	21-22.	3.	Mentálhigiénés szempontból fontos, hogy a mentorálással járó többletmunka nem okozzon számára megterhelést.	Mentálhigiénés szempontokra is figyelni kell a mentorálás során. Kerülni kell a túlzott megterhelésből eredő problémákat.	
K1.2	B1	119-121.	4.	A mentortanárok sokszor nem vonják be a mentoráltat az iskolai életbe.	Kritika a mentorálással kapcsolatban	
K1.2	B1	200-206.	5.	Az új mentora nem segít neki. Nagy különbség van a két mentor attitűdjeiben.	Kritikát fogalmaz meg a mentorával kapcsolatban. Különbségek a mentorok attitűdjeiben	Vannak különbségek a mentorok attitűdjeiben (képzett-nem képzett mentor). Későbbi mentorával nem volt lehetősége rendszeres szakmai kommunikációt folytatni.
K1.2	B1	206-208.	6.	Nem voltak rendszeresek a szakmai megbeszélések az új mentorral.	Kritikát fogalmaz meg a mentorával kapcsolatban.	

					Nem volt rendszeres szakmai kommunikáció.	
K1.2	B1	213-215.	7.	Nagy ellentétet tapasztal a korábbi és a gyakornoki mentora között.	Különbségek a mentorok attitűdjeiben	
K2	B1	107-112.	8.	Modellként tekintett a mentortanár pedagógiai rutinjára. Kicsit ijesztő volt számára a sok feladat. Formálódnak az attitűdjei.	Modellként tekintett a mentortanár pedagógiai rutinjára. Formálódnak az attitűdjei.	A külső tanítási gyakorlaton pozitív tapasztalatokat szerzett a mentorálással kapcsolatban. Professzionális szakmai modellként tekint a mentora tevékenységére. A mentor lehetőséget teremtett a szakmai együttműködésre, a szakmai kommunikációra, segítette a pályaszocializációt, a mentorált szakmai fejlődését. Formálódott a pálya iránti elkötelezettsége, kialakult az elhivatottsága a mentori szakma iránt. Modellértékű volt számára a tanítási stratégiák alkalmazása, a tanulók előzetes tudásának előhívása, a szakmai tudásátadása. Nézetek szerint a mentorképzésen való részvétel hozzájárul a sikeres mentortanári tevékenységhez. A képzésen bővülnek a mentor ismeretei, formálódik a személyisége, fejlődnek a kompetenciái. Nézetek szerint a mentorálás hatására személyisége, mindennapi munkája változni fog. Igyekszik átadni tudását,
K2	B1	121-124.	9.	A mentortanár bevonta őt és a társait az iskolai életbe.	A mentortanár bevonta a mentoráltakat az intézmény mindennapjaiba.	
K2	B1	127-132.	10.	A mentortanárral mindig megbeszélték az órákat, az óreterveket. Tanácsot adott a megvalósításban.	A mentortanár óramegbeszéléseket tartott, tanácsot adott (szakmai együttműködés, szakmai kommunikáció)	
K2	B1	146-148.	11.	Jó érzés volt számára, hogy bekapcsolódhatott az iskolai programok szervezésébe.	Pozitívumok a tanítási gyakorlaton. Lehetőség a szakmai együttműködésre	
K2	B1	156-159.	12.	Elhatározta, hogy később ő is jelentkezni fog a mentortanár-képzésbe.	Kialakul az elhivatottság a mentortanár szakma iránt.	
K2	B1	161-162.	13.	A mentortanára sokat segített neki a szakmai fejlődésben.	A mentortanár segíti a szakmai fejlődését.	
K2	B1	230-234.	14.	Szeretne mentor lenni, szakmai tapasztalatait átadni, tanácsot adni, segíteni, közösen foglalkozásokat tartani.	Kialakul az elhivatottság a mentortanár szakma iránt.	

						gyakorlatát, attitűdjeit. Segíteni fogja mentoráltjait a pályaszocializációban. (Pozitív tapasztalatai alapján szilárd nézetrendszerrel rendelkezik a sikeres mentorálással kapcsolatban.)
K2	B2	12-13.	15.	Modellértékű a tanítási stratégiák alkalmazása, a tanulók előzetes tudásának előhívása.	Modellértékű volt számára a tanítási stratégiák alkalmazása, a tanulók előzetes tudásának előhívása.	
K2	B2	20-21.	16.	A mentortanár bemutatja, hogyan működik a szakmai tudásátadás.	Modellértékű volt számára a szakmai tudás átadása.	
K2	B2	36-39.	17.	Az előzetes tapasztalatok, a mentorképzés is hozzájárul a sikeres mentortanári munkához.	A mentortanár tapasztalatai, a mentorképzésen való részvétel is hozzájárul a sikeres mentortanári munkához.	
K2	B2	46.	18.	A képzésen a mentortanár hasznos tudásbázisra tesz szert.	A mentorképzésen bővül a mentor tudása.	
K2	B2	47-49.	19.	A mentor személyiségét formálja a mentorképzés a képzők tudása által.	A mentorképzésen formálódik a mentor személyisége.	
K2	B3	5-6.	20.	Mentorként meg fogja osztani tudását, tapasztalatait, attitűdjeit a mentoráltakkal.	Mentorként törekedni fog a tudás, tapasztalatok, attitűdök megosztására.	
K2	B3	6-7.	21.	Integrálni fogja mentoráltakat az intézménybe.	Igyekszik integrálni a mentoráltakat az intézménybe.	
K2	B3	7-8.	22.	Megmutatja a mentoráltaknak az intézményben folyó munkát.	Bevonja a mentoráltakat az intézményben folyó munkába.	

K2	B3	9-10.	23.	Meg fog változni a napi tevékenysége. Más típusú munkát kíván a mentorálás.	A mentorálás megváltoztatja napi tevékenységét.	
K2	B3	14-15.	24.	Változás fog elindulni a személyiségében.	Személyisége változni fog a mentorálás hatására.	
K3	B2	40-43.	25.	A mentorképzés a során a mentortanár meglévő kompetenciáit tudja továbbfejleszteni.	A mentorképzésen fejlődnek a mentor meglévő kompetenciái.	
K3	B2	52-63.	26.	Ismeri a pedagógus kompetenciákat, ismeri erősségeit, gyengeségeit, a fejlesztendő kompetenciákat.	Ismeri a pedagógus kompetenciákat.	Ismeri a pedagógus kompetenciákat, a kompetenciarendszer felépítését (kompetenciák, szintek, indikátorok említése).
K3	B2	67-74.	27.	Ismeri a kompetenciarendszer felépítését (szintek, indikátorok említése)	Ismeri a kompetenciarendszer felépítését (szintek, indikátorok említése)	
K4	B1	20-23.	28.	Türelmesen magyarázott, örömet okozott annak, akinek segített.	Pedagógus attitűdök kialakulása (türelem, pozitív élmények a tanítás során)	Kialakultak a pozitív pedagógus attitűdjei (türelem, pozitív élmények tanítás közben, pozitív megerősítés, közösségi tevékenységek tervezése, feladatok vállalása, pozitív pedagógus-személyiség, a tanulói attitűdök formálásának képessége).
K4	B1	24-25.	29.	Szeretett tanítani.	Pozitív élmények a tanítás során	Lehetősége van kollégáival szakmai kommunikációt folytatni. Vannak sikerélményei.
K4	B1	62-66.	30.	Szívesen adott pozitív megerősítést a gyerekeknek.	Pedagógus attitűdök kialakulása (pozitív megerősítés)	Tisztában van azzal, hogy a pedagógus szakma társadalmi és anyagi megbecsülése alacsony, nem egyenrangú a társadalmi szerepével.
K4	B1	74-75.	31.	Élvezte a programszervezést.	Pedagógus attitűdök kialakulása (közösségi tevékenységek szervezése)	
K4	B1	78.	32.	Pozitív élményeket gyűjtött at iskolában.	Pozitív élmények a tanítás során	
K4	B1	114.	33.	Örül az újabb pedagógiai feladatoknak.	Pedagógus attitűdök kialakulása (feladatok vállalása)	

K4	B1	125-126.	34.	Örült annak, hogy a mentortanár sok dologba bevonja őket.	A mentortanár segíti a szakmai fejlődését.	Ezek a tényezők negatívan érintik a pedagógus pályát. Tapasztalata szerint ezért is sok a pályaelhagyó. Elkötelezett a pálya iránt. Úgy érzi, képes átadni elhivatottságát a mentoráltaknak. Megemlíti a mentorképzés előnyeit (önismereti, módszertani ismeretek, hatékony önreflexió megtanulása, a mentor személyiségének fejlődése). Úgy véli, a képzés által megmarad az elhivatottsága a pálya iránt, folyamatos szakmai fejlődésben lesz része, belső értékrendje fejlődik.
K4	B1	159-161.	35.	Ha több tapasztalatot szerez, jelentkeznek a képzésbe.	Kialakul az elhivatottság a mentortanár szakma iránt.	
K4	B1	180-182.	36.	A kihívásokból profitálni akart a pedagóguspályán.	Pedagógus attitűdök kialakulása (feladatok vállalása)	
K4	B1	188.	37.	Gyerekekkel szeretne foglalkozni.	Pedagógus attitűdök kialakulása	
K4	B1	241-243.	38.	Voltak jó szakmai beszélgetések kollégákkal, amelyek által szakmailag fejlődött.	Hasznos szakmai kommunikációt folytat.	
K4	B2	103-107.	39.	A pedagógusszakma társadalmi és anyagi megbecsülése alacsony, nem egyenrangú a társadalmi szerepével.	A pedagógusszakma társadalmi és anyagi megbecsülése alacsony, nem egyenrangú a társadalmi szerepével.	
K4	B2	111-112.	40.	Ezek a tényezők negatívan érintik a pedagógus pályát.	Ezek a tényezők negatívan érintik a pedagógus pályát.	

K4	B2	114-117.	41.	Úgy érzi, hogy van feladata a pedagóguspályán, a személyiségével képes a tanulók attitűdjeit formálni.	Elkötelezett a pálya iránt, személyiségével képes a tanulók attitűdjeit formálni.	
K4	B2	122-124.	42.	Tudja támogatni a diákokat, szereti a tanári pályát, sokat tanul.	Elkötelezett a pálya iránt, pozitív attitűdjei vannak.	
K4	B2	128-129.	43.	Vannak sikerélményei a pályán.	Vannak sikerélményei.	
K4	B2	132-135.	44.	A hallgatónak át tudja adni az elhivatottságát.	Át tudja adni elhivatottságát.	
K4	B2	142-147.	45.	A mentorképzés sok önismereti részt, sok módszertant tartalmazhat, amelyet a mentorképzésben és a pedagógiai gyakorlatban is tudnak alkalmazni a tanárok.	A mentorképzés tartalmaz önismereti, módszertani ismereteket.	
K4	B2	148-150.	46.	A képzés segít a hatékony önreflexió megtanulásában, a mentor személyiségét is fejleszti a képzés.	A mentorképzés segít a hatékony önreflexió megtanulásában, fejleszti a mentor személyiségét.	
K4	B2	154-158.	47.	A képzés által megmarad az elhivatottsága a pálya iránt, folyamatos szakmai fejlődésben lesz része gyakorlati, elméleti téren, a belső értékrendje is fejlődik.	A képzés által megmarad az elhivatottsága a pálya iránt, folyamatos szakmai fejlődésben lesz része, belső értékrendje fejlődik.	
K4	B2	169.	48.	Tapasztalata szerint sok a pályaelhagyó.	Tapasztalata szerint sok a pályaelhagyó.	
K5	B1	40-41.	49.	Ötleteket adott egy alkotás megvalósításához.	Pedagógus attitűdök kialakulása (tanácsadás)	Kialakultak pozitív pedagógus attitűdjei (tanácsadás, szakmai együttműködés, felelősségtudat). Tisztában van azzal, hogy professzionális pedagógussá válni folyamatos szakmai tanulás útján lehet,
K5	B1	42-45.	50.	Programokat szervezett gyerekeknek, utánanézett a lehetőségeknek.	Pedagógus attitűdök kialakulása (közösségi tevékenységek szervezése)	

						ehhez fontos feltétel az iskola támogató légköre.
K5	B1	47-50.	51.	Törekszik a szakmai együttműködés kiépítésére.	Törekszik a szakmai együttműködés kiépítésére.	
K5	B1	51-53.	52.	A szakmai együttműködést fontosnak tartotta a munkájában.	Törekszik a szakmai együttműködés kiépítésére.	
K5	B1	57-60.	53.	Szívesen segített a kollégáinak a programok megvalósításában.	Pedagógus attitűdök kialakulása (szakmai együttműködés)	
K5	B1	67-68.	54.	A pedagógiai tanulmányai hatására tudatosan használta a pozitív megerősítést.	Pedagógus attitűdök kialakulása (pozitív megerősítés)	
K5	B1	198-199.	55.	A tanulókkal megbeszélte a problémákat, programokat szervezett nekik.	Pedagógus attitűdök kialakulása (segítő szerep, programok szervezése)	
K5	B2	174-186.	56.	Professzionális pedagógussá válni a szakma tanulása révén lehet (elméleti és gyakorlati tanulás). Fontos az iskola támogató légköre a professzionális tanuláshoz.	Professzionális pedagógussá válni folyamatos szakmai tanulás útján lehet. Fontos az iskola támogató légköre a professzionális tanuláshoz.	
K5	B3	15-16.	57.	A munkáját felelősségteljesen fogja végezni.	Felelősségtudat jellemzi.	
K6	B1	132-135.	58.	Tanácsokat adott a mentor a készüléshez, meggyőzte a mentoráltat a szakmódszertani változásokkal kapcsolatban.	A mentor tanácsokkal segíti, a konceptuális váltást segíti.	A mentora segítette a konceptuális váltást, mivel teljeskörűen bevonta a munkába, de a nézetek megváltoztatásához szerinte a legideálisabb hosszúságú a gyakornoki idő.
K6	B2	199-212.	59.	A külső tanítási gyakorlaton van idő a mentorált nézeteinek megváltoztatására, ha a mentortanárral teljeskörűen bevonja a	A külső tanítási gyakorlaton van idő a mentorált nézeteinek	Optimális esetben a külső tanítási gyakorlaton történik a konceptuális váltás megalapozása,

				hallgatót a munkába. A gyakornoki idő még ideálisabb az időtartama miatt.	megváltoztatására. A legideálisabb ehhez a gyakornoki idő. Szükséges, hogy a mentor teljeskörűen bevonja a mentoráltat a munkába.	ez a gyakornoki idő alatt teljesedik ki. A folyamatot segíthetné a mentorok együttműködése, szakmai kommunikációja.
K6	B2	215-220.	60.	A külső tanítási gyakorlaton a mentor megalapozza a nézetek átalakulását, a gyakornoki idő alatt van lehetőség ennek a kiteljesedésére.	A konceptuális váltás megalapozása a külső tanítási gyakorlaton kezdődik, a gyakornoki idő alatt megerősödik.	
K6	B2	226-228.	61.	Fontos lenne a mentorok szakmai együttműködése a mentorált fejlődése érdekében.	Fontos lenne a mentorok szakmai együttműködése.	
K7	B2	232-238.	62.	A mentor elhivatottsága a mentortanárképzés fontos oszlopa.	A mentorképzés fontos pillére a mentor elhivatottsága.	A mentorképzés legfontosabb pillérei a mentor elhivatottsága, a folyamatos szakmai fejlődés igénye a nyitottság a szakmai együttműködés iránt.
K7	B2	238-246.	63.	Legfontosabb tanári kompetenciaelemek a folyamatos szakmai fejlődés, az elhivatottság, a nyitottság az új dolgok iránt, a szakmai tanulás igénye a kollégáktól.	Legfontosabb a folyamatos szakmai fejlődés igénye nyitottság, szakmai együttműködés.	
K8	B1	291-293.	64.	Fontosnak tartja a szakirodalom, a szaksajtó olvasását a mentorálással kapcsolatban is.	Pedagógus attitűdök kialakulása (szakirodalom, szaksajtó ismerete)	Kialakultak pozitív pedagógus attitűdjei (szakirodalom, szaksajtó ismerete).
K8	B2	250-252.	65.	A mentortanár számára fontos, hogy partnerként kezelje a tanárjelöltet.	Fontos a partneri viszony kialakítása a mentorálttal.	Fontos a partneri viszony kialakítása a mentorálttal.
K9	B2	259-260.	66.	A mentortanár elhivatottá vált a pálya iránt a pályán eltöltött évek során.	A mentortanár elhivatott a pálya iránt.	
K9	B2	260-264.	67.	A mentortanár legyen nyitott az újítások iránt, legyen benne gyermeki kíváncsiság az új dolgok iránt (attitűdök szerepe)	A mentortanár legyen nyitott az újítások iránt, kíváncsi.	Tisztában van a hatékony mentorálás legfontosabb ismerveivel (újítások iránti nyitottság, eredendő kíváncsiság,
K9	B2	265-266.	68.	A mentortanár számára fontos a sikeres szakmai kommunikáció képessége.	Fontos a szakmai kommunikáció.	

K9	B2	267-268.	69.	A mentor képes legyen elfogadni a konstruktív kritikát.	A mentor képes legyen elfogadni a konstruktív kritikát.	jól működő szakmai kommunikáció, a konstruktív kritika elfogadásának képessége, a szakirodalom ismerete, szakmai konferenciákon való részvétel, új módszertan iránti pozitív attitűd, szakmai együttműködés külső szakemberekkel). A mentor leterheltsége, a nem konstruktív iskolavezetés, a szakmai féltékenység, az oktatási rendszer ellentmondásai gátolhatják a szakmai fejlődést.
K9	B2	268-270.	70.	A szakirodalom ismerete hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	A szakirodalom ismerete hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	
K9	B2	270-271.	71.	A szakmai konferenciákon való részvétel hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	A szakmai konferenciákon való részvétel hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	
K9	B2	271-273.	72.	Az új módszertani technikák kipróbálása iránti pozitív attitűd hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	Az új módszertani technikák kipróbálásairánti pozitív attitűd hozzájárul a folyamatos szakmai fejlődéshez.	
K9	B2	274-277.	73.	A mentor legyen kapcsolatban külső szakemberekkel, ezzel is segíti a folyamatos szakmai fejlődést.	A mentor legyen kapcsolatban külső szakemberekkel.	
K9	B2	279-289.	74.	A mentornak nem jár órakedvezmény, ez gátolhatja a mentor szakmai fejlődését. Az iskolavezetés, a kollégák negatív attitűdjei is gátolhatják a mentor szakmai fejlődését (pl. szakmai féltékenység)	A mentor leterheltsége, a nem konstruktív iskolavezetés, a szakmai féltékenység gátolhatja a mentor szakmai fejlődését.	
K9	B2	289-291.	75.	Az oktatási rendszer is gátja lehet a mentor szakmai fejlődésének.	Az oktatási rendszer ellentmondásai gátolhatják a szakmai fejlődést.	
K10	B1	152-154.	76.	Bekapcsolódott a pályázatírásba, tanácsokat adhatott a mentorának.	Részvétel a pályázatírásban, szakmai	

					együttműködés a mentorral.	Részt vett pályázatírásban, innovációkban. Együttműködött a mentorral.
K10	B1	248-249.	77.	Részt tud venni iskolai innovációkban.	Részvétel innovációkban	Tapasztalata szerint a mentortanárok gyakrabban élnek a pályázati-és projektlehetőséggel.
K10	B2	295-298.	78.	A mentortanár nagyobb hajlandóságot mutathat a pályázati-és projektlehetőségek kihasználására mint a pedagógus II. fokozatban lévő kollégája.	A mentortanárok gyakrabban részt vesznek a pályázati-és projektlehetőségek kihasználásában.	A pályázatírás nagy energiabefektetést kíván, nehéz a kollégákat bevonni a pályázatba.
K10	B2	298-306.	79.	Kevésbé élnek a pályázatok által nyújtott lehetőségekkel a pedagógusok, a pályázatírás többletmunkát, energiabefektetést, túróképességet igényel.	A pályázatírás többlet energiabefektetést igényel.	
K10	B2	306-308.	80.	Problémát jelenthet pályázatíráskor, ha a kollégákat is be kell vonni a munkába.	Problémát jelenthet a kollégák bevonása a pályázatírásba.	
K11	B1	220-222.	81.	Tovább szeretne lépni a tanári pályán.	Folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződés	
K11	B1	244.	82.	Úgy érzi, minden tulajdonság megvan benne ahhoz, hogy jó mentorrá váljon.	Elköteleződés a mentorálás iránt	Elköteleződött a folyamatos szakmai fejlődés, a mentorálás iránt. Részt vett továbbképzéseken.
K11	B1	245-247.	83.	A továbbképzések során újabb tudást szerez a pedagógiai problémák megoldásához.	Folyamatos szakmai fejlődés (továbbképzéseken való részvétel)	Nézetei szerint a képzett mentorok rendkívül elkötelezettek a pálya iránt, hiszen vállalták a mentorképzéssel és a mentorálással járó kihívásokat.
K11	B2	313-318.	84.	A képzett mentor rendkívül elkötelezett lehet a pedagóguspálya iránt, hiszen vállalta a képzést.	A képzett mentor rendkívül elkötelezett a pálya iránt.	Nézetei szerint a mentorálás erőteljes változást fog hozni életében.
K11	B2	319-322.	85.	A mentortanár újra olyan szituációba kerül, ahol folyamatosan tanulnia kell vagy a mentorálttal kell foglalkoznia. A	A mentortanár vállalta a mentorképzéssel és a	

				mentor és a mentorált a közös munka által fejlődik.	mentorálással járó kihívásokat.	
K11	B3	17-18	86.	Egyre erőteljesebb változást fog hozni az életében a mentorálás.		
K12	B1	284-291.	87.	A folyamatos reflektálás a szakmai tevékenységére a szakmai fejlődését segíti.	Folyamatos szakmai fejlődés (reflektálás)	Folyamatosan reflektál szakmai fejlődésére.
K12	B2	325-333.	88.	A mentornak az átlagosnál magasabb szintű reflektivitással kell rendelkeznie.	A mentor az átlagosnál magasabb szintű reflektivitással rendelkezik.	Nézetei szerint a mentor rendkívül fejlett reflektív képességekkel rendelkezik, mivel a reflektivitást meg kell tanítani a mentoráltnak.
K12	B2	334-337.	89.	A mentor reflektív gondolkodásfejlettebb kell, hogy legyen. A reflektivitást át kell adnia a mentoráltjának.	A mentor fejlettebb reflektív képességekkel rendelkezik. A reflektivitást meg kell tanítani a mentoráltjának.	
K12	B2	338-339.	90.	A mentortanárra magasabb szintű reflektivitás jellemző.	A mentortanárra magasabb szintű reflektivitás jellemző.	
K13	B2	346-351.	91.	A kutatási eredmények akkor hasznosak a mentor számára, ha mindennapi tevékenységében tudja hasznosítani a kutatás eredményeit.	A kutatási eredmények hasznosak, ha a mentor a gyakorlatban tudja használni azokat.	
K13	B2	351-355.	92.	Tanulhat abból a kutatásból is a mentor, amely kiszakítja a hétköznapokból, de a leghasznosabb, ha a saját területén tudja alkalmazni a kutatási eredményeket.	A leghasznosabb, ha a mentor a saját szakterületén tudja hasznosítani a kutatási eredményeket.	A kutatási eredmények hasznosak lehetnek a mentor számára a saját szakterületén. Fontos a mentor pozitív attitűdje a kutatásokkal, az elmélyült gondolkodással kapcsolatban.
K13	B2	356-359.	93.	A mentortanár számára fontos minden olyan tevékenység, amely elmélyültebb gondolkodást, szakmai ismereteket feltételez. Fontos a mentor beállítottsága a kutatás fontosságával kapcsolatban (attitűdök)	Fontos, hogy a mentor pozitív attitűdökkel rendelkezzen a kutatási eredmények iránt. A kutatási eredmények feldolgozása elmélyült gondolkodást feltételez.	

K14	B2	361-365.	94.	Nagyon fontos a differenciált foglalkozás a tanulókkal, az egyéni fejlesztési terv kidolgozása.	Fontos a differenciált fejlesztés, az egyéni fejlesztési terv.	
K14	B2	369-372.	95.	A mentoráltakat is differenciáltan kell fejleszteni, mivel a mentoráltak személyisége is eltérő.	Fontos a differenciált fejlesztés, az egyéni fejlesztési terv a mentoráltak esetében is. A mentoráltak személyisége is eltérő.	Nézetei szerint a differenciált fejlesztés, az egyéni fejlesztési terv fontos a mentorálás során, mivel a mentoráltak személyisége eltérő. A mentorált előzetes nézeteit is figyelembe kell venni a differenciálásnál.
K14	B2	386-390.	96.	Fontos figyelembe venni a mentorált előzetes nézeteit a differenciálásnál.	Fontos figyelembe venni a mentorált előzetes nézeteit a differenciálásnál.	A mentor számára fontos, hogy a mentorált folyamatosan reflektáljon a differenciálásra.
K14	B2	401-404.	97.	A mentor számára fontos a folyamatos visszajelzés a munkájáról.	A mentor számára fontos a folyamatos visszajelzés.	Fontos a diagnosztikus értékelés a közös munkafolyamatban, de az is fontos, hogy a mentorált nézetrendszerében is legyen jelen a diagnosztikus értékelés fogalma.
K14	B2	411-415.	98.	Nagyon fontos a diagnosztikus értékelés, de fontos az is, hogy a mentorált nézetrendszerében benne legyen a diagnosztikus értékelés fontossága.	Fontos a diagnosztikus értékelés. A mentorált nézetrendszerében is legyen jelen.	
K14	B2	416-418.	99.	A diagnosztikus értékelésnek jelen kell lennie a közös munka teljes folyamatában.	A diagnosztikus értékelés legyen jelen a teljes munkafolyamatban.	
K15	B1	250-253.	100.	Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokba be tudja vonni a mentoráltakat.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	Tervezi, hogy mentortanárként tovább építi az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokat.
K15	B1	254-262.	101.	Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokba be tudja vonni a mentoráltakat.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	Nézetei szerint fontos a kapcsolati háló kiépítése a mentorálás alatt, és fontos megmutatni a mentoráltaknak az intézményen kívüli kapcsolatrendszer fontosságát.

K15	B1	262-264.	102.	Mentálhigiénés szakemberekkel is felvette a kapcsolatot.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K15	B1	265-272.	103.	Szakmai megbeszéléseken vett részt egy innovációban, megoldási stratégiákat dolgoztak ki a tanulók segítése érdekében.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K15	B2	423-431.	104.	A mentorálás során is fontos a kapcsolatfelvétel az iskolán kívüli intézményekkel, ezt is fontos bemutatni a mentoráltaknak. A külső kapcsolatok is segítik a tanulók személyiségfejlődését.		
K15	B2	432-438.	105.	Mentorként lehetőség van a kapcsolati háló kiszélesítésére a külső szervezetekkel.		
K16	B1	250-253.	106.	Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokba be tudja vonni a mentoráltakat.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K16	B1	254-262.	107.	Kiépített kapcsolatokat az iskola és az egyetem között szociálpedagógusokkal.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K16	B1	262-264.	108.	Mentálhigiénés szakemberekkel is felvette a kapcsolatot.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K16	B1	265-272.	109.	Szakmai megbeszéléseken vett részt egy innovációban, megoldási stratégiákat dolgoztak ki a tanulók segítése érdekében.	Mentortanári szerep tervezése (intézményen kívüli szakmai kapcsolatok tervezése)	
K16	B2	449-461.	110.	A mentor jobban képes az érdekérvényesítő képességét érvényre juttani a pedagógiai fórumokon. Nagyobb	A mentor jobban képes az érdekérvényesítő képességét érvényre juttani a pedagógiai fórumokon.	

				a mentor vagy a tapasztalt tanárok felelőssége az érdekérvényesítésben.		
K16	B2	466-473.	111.	A mentor körülményeihez képest vegyen részt konferenciákon. Ehhez sokszor szükséges anyagi támogatás.	A mentor körülményeihez képest vegyen részt konferenciákon.	Nézetei szerint a mentor lehetőség szerint vegyen részt pedagógiai tárgyú fórumokon, ahol alkalmas nyílik az érdekérvényesítésre. Erre online térben is van lehetőség. Szükséges ehhez az iskolavezetés támogatása.
K16	B2	478-479.	112.	A mentor felelőssége, hogy részt vegyen a környezetében lévő pedagógiai rendezvényeken, fórumokon.	A mentor vegyen részt pedagógiai fórumokon.	
K16	B2	480-490.	113.	Fontos az iskolavezetés támogatása. Online térben is részt lehet venni fórumokon és kifejtani a véleményét.	Fontos az iskolavezetés támogatása. Online térben is részt lehet venni fórumokon és kifejtani a véleményét.	
K17	B2	497-503.	114.	Megfelelő nyelvtudás függvényében tud részt venni a mentor a nemzetközi konferenciákon. Nem releváns ez a kérdés a mentortanárok számára.	Megfelelő nyelvtudás birtokában a mentor vegyen részt nemzetközi konferenciákon. Nem releváns ez a kérdés a mentortanárok számára.	Nézetei szerint megfelelő nyelvtudással rendelkező mentorok részt tudnak venni nemzetközi konferenciákon, a kérdést viszont nem tartja relevánsnak a mentorok esetében.

6. sz. Melléklet: 1. redukció 3. interjúalany (C)

Kategória	Eset	Sorok száma	Az eset sorszáma	Parafrázis (átírás)	Generalizálás	1. redukció
K1.1	C1	6-8.	1.	Külső ösztönzésre jelentkezett a mentortanári képzésre. Nem volt hozzá önbizalma.	Külső ösztönzésre jelentkezett a képzésre. Nem volt önbizalma.	Nem volt önbizalma a mentoráláshoz. Képzett mentor kollégája ösztönzésére jelentkezett.
K1.1	C2	5-6.	2.	Ne érezzen szakadékot a mentorált a saját gyakorlata és az elvárások között.	Fontos, hogy a mentorált a gyakorlata és az elvárások között ne érezzen nagy különbséget.	Véleménye szerint egyszerűbb és átláthatóbb szakmai gyakorlatra lenne szükség. Ne kellene túl nagy elvárásokat támasztani a mentorált felé, az elvárások illeszkedjenek a mentorált gyakorlatához.
K1.1	C2	6-7.	3.	Ne érezze azt, hogy túl nagy elvárásokat támaszt felé a mentor.	Ne tapasztaljon a mentorált túl nagy elvárásokat.	Azt tapasztalta, hogy a mentortanárok nem szívesen vállalkoznak jogyakorlatok bemutatására.
K1.1	C2	7-9.	4.	Egyszerűbben és átláthatóbban kellene összeállítani a mentorált képzését. Ne érezze a mentorált, hogy mennyire sokat kell fejlődnie.	Egyszerűbb és átláthatóbb szakmai gyakorlatra lenne szükség.	
K1.1	C2	87-88.	5.	Csak kényszerűségből vállalják a mentorok a jogyakorlatok bemutatását.	A mentorok nem szívesen vállalkoznak a jogyakorlatok bemutatására.	
K1.1	C3	2-3.	6.	Kamasz gyerek szülőjeként képes elhivatott lenni a tanácsadásban.	Magánéletében is alkalmazza a tanácsadást.	
K1.2	C2	31-34.	7.	Nem a mentor a tudás kizárólagos forrása.	Manapság már nem csupán a mentortól tud tanulni a mentorált.	A mentorált külső forrásokból is képes információkhoz jutni, nem a mentor az egyedüli segítsége.

K1.2	C2	48-51.	8.	Az egyetemek nem adnak ki listát az elvárásaikról.	A képző intézmények nem közli elvárásaikat a mentorokkal.	A képző intézmények gyakran nem közlik a külső tanítási gyakorlat felé támasztott elvárásaikat.
K2	C1	9-10.	9.	Pozitív attitűdjei voltak a képzéssel kapcsolatban.	Korán kialakultak a pozitív attitűdjei a képzésen.	Kollégájával együttműködésben vett részt a képzésen, ez pozitív megerősítés volt számára.
K2	C1	11-12.	10.	Kollégájával közösen vettek részt a képzésen, ez megerősítés volt számára.	Megerősítést jelentett számára, hogy kollégájával közösen vettek részt a képzésen.	A képzéssel kapcsolatban korán kialakultak pozitív attitűdjei. Leginkább a tapasztalt tanároktól tudott tanulni.
K2	C2	18.	11.	A tapasztaltabb tanároktól sokat tudott tanulni.	A mentorképzésen leginkább a tapasztalt tanároktól tudott tanulni.	
K3	C2	21-22.	12.	Tudatosan nem használja a kompetenciarendszert.	Nem tudatos nála a kompetenciarendszer használata.	A kompetenciarendszerrel a mentorképzésen ismerkedett meg, de a minősítés során, a gyakorlatban sajátította el. A kompetenciarendszert nem használja tudatosan.
K3	C2	22-23.	13.	A mentorképzés során találkozott a kompetenciarendszer fogalmával.	A mentorképzésen ismerkedett meg a kompetenciarendszerrel.	Véleménye szerint a pedagógusoknak csak az a része ismeri a kompetenciarendszert, aki már részt vett a minősítésen.
K3	C2	25-28.	14.	A minősítés során ismerte meg alaposabban a kompetenciarendszert, a gyakorlatban is dolgozott vele.	A minősítésen a gyakorlatban is használta a kompetenciarendszert.	
K3	C2	28-29.	15.	Aki nem vesz részt minősítésen, nem ismeri a kompetenciarendszert.	Aki nem vesz részt minősítésen, nem ismeri a kompetenciarendszert.	
K3	C3	4.	16.	A minősítés sokat segített neki abban, hogy átlássa a kompetenciarendszert.	A minősítés alatt ismerte meg a kompetenciarendszert.	
K4	C1	1-2.	17.	Gyermekkorától készült a pedagógus pályára. A tanítás neki játék volt.	A tanítás számára játék.	A tanítás számára játék volt. Gyermekkorától megbízták pedagógiai feladatokkal. Korán szembesült a pedagógiai kihívásokkal.
K4	C1	2-3.	18.	Korán szembesült a pedagógiai kihívásokkal.	Gyermekkorában kapott pedagógiai feladatokat.	A pálya iránt már egyre kevésbé elkötelezett. A mentoráltak felé azonban még azt sugallja, hogy fontosnak tartja a mentori tevékenységet.

					Korán szembesült a kihívásokkal.	
K4	C2	29-30.	19.	Egyre kevésbé elkötelezett a pálya iránt.	Egyre kevésbé elkötelezett a pálya iránt.	
K4	C2	30-31.	20.	Próbálja azt mutatni, hogy fontosnak tartja a mentorálást.	A mentoráltaknak azt közvetíti, hogy fontosnak tartja a mentorálást.	
K5	C1	4.	21.	Kezdek kialakulni pedagógiai attitűdjei.	Kezdek kialakulni pedagógiai attitűdjei.	Korán kialakultak a pedagógiához kötődő pozitív attitűdjei.
K5	C1	8-9.	22.	Egy képzett mentor kollégája tanácsára jelentkezett a képzésre.	Képzett mentor kollégája javasolta neki a mentorképzést.	Most viszont már egyre inkább csökken a pálya iránti elkötelezettsége. Nézetei szerint a mentoráltak egyre önállóbbak, nem igényelnek segítséget. Azt tapasztalja, hogy a mentorok is egyre kevésbé segítik a mentoráltakat.
K5	C2	37-39.	23.	A mentortanárok nem segítenek gyakran a mentoráltaknak a szakdolgozatban, nem írnak fejlesztési tervet.	A mentortanárok egyre kevésbé segítik a mentoráltakat. Fejlesztési tervet ritkán írnak.	
K5	C2	39.	24.	A hallgatók sem igényelnek sok segítséget.	A hallgatók sem igényelnek sok segítséget.	
K5	C2	40-41.	25.	A hallgatók egyre önállóbbak, nem igényelnek segítséget.	A hallgatók egyre önállóbbak, nem igényelnek segítséget.	
K5	C2	45.	26.	Csökken az elkötelezettség a pálya iránt.	Csökken az elkötelezettség a pálya iránt.	
K5	C3	7-9.	27.	A felnőttkori gyermeke mellett szerzett tapasztalat birtokában jobban felkészült a szakmai kommunikációra.	Magánéletében is használja a kommunikáció módszereit.	
K5	C3	10-16.	28.	Kezdő pedagógusjelölt hallgatókkal foglalkozik jelenleg.	Kezdő pedagógusjelölt hallgatókkal foglalkozik jelenleg.	
K6	C2	57-58.	29.	Gyakran csak túl akarnak lenni a gyakorlaton a hallgatók.	A hallgatók nem tartják fontosnak a külső tanítási gyakorlatot.	Véleménye szerint a hallgatók nem tartják eléggé fontosnak a külső tanítási gyakorlatot. Ha nem

K6	C2	58-60.	30.	Nehéz motiválni a hallgatókat, ha nem elhivatottak.	Ha nem elhivatottak a pálya iránt a hallgatók, akkor nehéz motiválni őket.	elhivatottak a pálya iránt, akkor nehéz motiválni őket. Tapasztalata szerint a mentoráltak ragaszkodnak nézeteikhez, nem érdemes megpróbálni megváltoztatni azokat.
K6	C2	60-62.	31.	Hosszú távon nem érdemes megpróbálni a nézetek megváltoztatását.	Nem érdemes megpróbálni a nézetek megváltoztatását.	
K6	C2	62-64.	32.	Nem változik a mentoráltak hozzáállása, a nézetei. Ragaszkodnak az elképzeléseikhez.	A mentoráltak ragaszkodnak a nézeteikhez.	
K6	C2	64-66.	33.	Nem változtatnak, még akkor sem, ha az iskola elvárásaihoz nem illeszkednek a módszereik.	A mentoráltak ragaszkodnak a nézeteikhez, még akkor is, ha az nem illeszkedik az intézmény elvárásaihoz.	
K8	C2	70-71	34.	A 2. kompetencia az egyik legfontosabb a mentortanári munkában.	A 2. kompetencia az egyik legfontosabb a mentortanári munkában.	A 2. kompetenciát tartja a legfontosabbnak a mentortanári munkában.
K10	C2	79-83.	35.	A jógyakorlatokat nem szívesen mutatják be a mentorok, csak kényszerűségből.	A jógyakorlatokat nem szívesen mutatják be a mentortanárok.	
K10	C2	83-84.	36.	Sok többlet energiát emészt fel a jógyakorlat kivitelezése.	Sok többlet energiát igényel a jógyakorlat kivitelezése.	A képző intézménnyel való kapcsolattartást jó ötletnek tartja, de azt tapasztalja, hogy nem népszerű a mentorok körében.
K10	C2	84-86.	37.	Jó ötlet az képző intézménnyel való kapcsolatfelvétel, mégsem vállalkoznak rá a mentorok.	Jó ötlet az képző intézménnyel való kapcsolatfelvétel, mégsem vállalkoznak rá a mentorok.	Véleménye szerint a jógyakorlatokat csupán külső elvárások nyomására mutatják be a mentortanárok, nagy az érdektelenség a jógyakorlatok bemutatásával kapcsolatban.
K10	C2	88-91.	38.	Csak a külső elvárások miatt történik a jógyakorlatok megosztása.	A mentorok csak a külső elvárások miatt osztják meg a jógyakorlatokat.	Az érdektelenség okát nem tudja megfogalmazni. Általában csak akkor vesz részt

						bemutató órákon (pl. a mentorképzés alatt), ha szakmájába vág a téma. A bemutatóórákat nem tartja hitelesnek.
K10	C2	91-95.	39.	Nagy az érdektelenség a kollégák részéről a jógyakorlat bemutatásával kapcsolatban is.	Nagy az érdektelenség a jógyakorlat bemutatásával kapcsolatban .	
K10	C2	95.	40.	Nem tudja, mi az oka annak, hogy nem népszerű a jógyakorlatok megosztása.	Nem tudja megfogalmazni az érdektelenség okát.	
K10	C2	96.	41.	Csak akkor vett részt jógyakorlatok bemutatóján, ha a szakmájába vágott a téma.	Csak akkor vett részt jógyakorlatok bemutatóján, ha a szakmájába vágott a téma.	
K10	C2	98-99.	42.	Nem volt számára hiteles a bemutató óra.	Nem volt számára hiteles a bemutató óra.	
K10	C2	99.	43.	A mentorképzés során részt vett bemutatóórákon.	A mentorképzésen részt vett bemutató órákon.	
K10	C2	100.	44.	Nem volt számára valós a jógyakorlat bemutatása.	Nem volt számára hiteles a bemutató óra.	
K11	C2	110.	45.	Bizonyos típusú továbbképzéseken nem venne részt.	Vannak továbbképzések, amelyeken nem szívesen venne részt.	
K11	C2	110-112.	46.	Külföldi tanulmányúttal egybekötött továbbképzésen szívesen részt venne.	Előnyben részesítené a külföldi tanulmányúttal egybekötött továbbképzéseket.	Előnyben részesítené a külföldi tanulmányúttal egybekötött továbbképzéseket. A tanulói elvárásokhoz igyekszik igazodni, ennek érdekében olvas szakirodalmat, kipróbál új módszereket.
K11	C2	113-117.	47.	A tanulók változó igényei miatt ki tudja teljesíteni magát a szakmában. Szakirodalmat is szokott olvasni.	Igyekszik igazodni a tanulói elvárásokhoz. Ennek érdekében olvas szakirodalmat.	
K11	C2	117-119.	48.	A kollégák hatására is kipróbál új módszereket.	Kipróbál új módszertani eljárásokat.	

K12	C2	121.	49.	Nincs eléggé jelen a gyakorlatában a reflektivitás.	Nincs eléggé jelen a gyakorlatában a reflektivitás.	Nincs eléggé jelen a gyakorlatában a reflektivitás. Negatív attitűdök kötődnek a reflexiók írásához.
K12	C3	4-5.	50.	A minősítés alatt rengeteg reflexiót írt. Negatív érzelmeket említ ("végigszenvedtem")	Negatív attitűdök kötődnek a reflexiók írásához.	A minősítés hozzájárult a szakmai fejlődéséhez.
K12	C3	9-10.	51.	A minősítés hozzájárult a szakmai fejlődéséhez.	A minősítés hozzájárult a szakmai fejlődéséhez.	
K13	C2	131-132.	52.	Fontosnak tartja a kutatásokban rejlő lehetőségeket, de nincs ideje olvasni hozzá.	A kutatási eredményeket fontosnak tartja, de nincs ideje ezeket olvasni.	
K13	C2	132-136.	53.	Inkább pszichológiai tárgyú irodalmat olvas, illetve az IKT lehetőségekről, a változó tanulói igényekről.	Gyakorlatias jellegű, a aktuálisra pedagógiai problémákra választ adó szakirodalmat olvas.	Gyakorlatias jellegű, az aktuális pedagógiai problémákra választ adó szakirodalmat olvas. A kutatási eredmények megismerésére nem szán időt, bár fontosnak tartja ezeket.
K14	C2	140-143.	54.	A differenciált fejlesztés, diagnosztikus értékelés nem hangsúlyos nála.	A differenciált fejlesztés, diagnosztikus értékelés nem hangsúlyos nála.	
K14	C2	143-146.	55.	Nem akarja elvenni a mentoráltak kedvét, nem akar demotiváló lenni.	Nem akarja demotiválni a hallgatókat.	A differenciált fejlesztést nem alkalmazza. Diagnosztikus értékelést nem alkalmaz, nem akarja a hallgatókat demotiválni.
K15	C2	149-150.	56.	Vele egy szinten lévő pedagógusokkal szeret beszélgetni.	Kapcsolatot tart mentortanárokkal.	
K15	C2	150-153.	57.	Nem meri tartani a kapcsolatot a képző intézménnyel, tart attól, hogy számon kéri a hiányosságait.	A képző intézménnyel nem tart kapcsolatot. Tart a magasabb szintű oktatási intézményen dolgozó kollégáktól.	A vele azonos képzettségű mentortanárokkal tart szakmai kapcsolatot, de a képző intézmény oktatóival nem. Tart a magasabban kvalifikált szakemberek esetleges kritikai megjegyzéseitől. Tapasztalatai szerint kollégái is így vélekednek. A képző intézmény által felkínált szakmai segítséget nem használják ki.
K15	C2	153-154.	58.	A képző intézmény segítségével nem éltek a mentorok.	A képző intézmény által felkínált szakmai segítséggel nem éltek a mentorok.	

K16	C2	161-162.	59.	Csak néhány emberrel kommunikál szakmai kérdésekben.	Csak néhány emberrel kommunikál szakmai kérdésekben.	
K16	C2	163-165.	60.	Ha pozitívabb lenne a viták hangneme, részt venne a fórumokon.	Ha pozitívabb lenne a viták hangneme, részt venne a fórumokon.	A szakmai kommunikációban ritkán vesz részt, nem tartja megfelelőnek a szakmai fórumokon tapasztalható hangnemet.
K16	C2	165-167.	61.	Fél kérdést feltenni a fórumokon, fél a válaszadók hangnemétől.	A fórumok hangneme nem megfelelő.	
K17	C2	172-175.	62.	Szívesen részt vett külföldi előadók szakmódszertani előadásain.	Szívesen részt vett külföldi előadók szakmódszertani előadásain.	Szívesen részt vesz külföldi szakemberek előadásain, külföldi tanulmányutakon. Véleménye szerint az információhiány miatt is kevés a lehetőség arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek nemzetközi fórumokon.
K17	C2	176-178.	63.	Részt vett külföldi tanulmányúton.	Részt vett külföldi tanulmányúton.	
K17	C2	178-180.	64.	Kevés lehetőség van nemzetközi szinten részt venni a pedagógusképzéssel foglalkozó projektekből.	Kevés lehetőség van nemzetközi továbbképzéseken részt venni.	
K17	C2	180-182.	65.	Nincs sok információ a nemzetközi projektekről.	Nem jut el a pedagógusokhoz az információ a nemzetközi fórumokról.	
K17	C2	182-184.	66.	Lakóhelyén nem volt sok lehetőség arra, hogy a pedagógusok bekapcsolódjanak nemzetközi projektekből.	Nem jut el a pedagógusokhoz az információ a nemzetközi fórumokról.	

7. sz. Melléklet: 2. redukció

Kategória	Eset	Az 1. redukció parafrázisai	Generalizálás	2. redukció
K1.1	A	<p>-Tanárjelöltként és kezdő tanárként</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem kapott megfelelő szakmai segítséget, • nem működött megfelelően a szakmai együttműködés és a kommunikáció a kollégákközött, ezért • negatív érzelmek, félelemérzés alakult ki benne a tapasztalt kollégákkal szemben. • Meg akart felelni az elvárásoknak. • Szakmai segítség hiányában nagyfokú önállóságra, szakmai autonómiára törekedett. • A pályaszocializációban és tapasztalt tanárként is a pedagógus hivatásról alkotott nézetei vezették. <p>- A szakmai konfliktusok miatt attitűdváltással próbálkozott.</p> <p>- Érdeklődik a pedagógiai pszichológia iránt.</p> <p>- A vezető szerepet presztízsként élte meg.</p> <p>- A felnőttoktatásban nem volt tapasztalata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mentorált segítése kapcsán beszámolt nehézségekről, megemlítette a konfliktuskezelés és a kollegiális viszony kezeléséből adódó nehézségeket. • A sikertelenségeket kudarcként éli meg. <p>-A sikeres tanár</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem mindig rendelkezik a legkorszerűbb elméleti ismeretekkel. • Személyisége is lehet a sikeresség oka. <p>-A kompetenciarendszer megismerése időigényes folyamat.</p>	<p>-Tapasztalatok tanárjelöltként és pályakezdőként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • szakmai segítség hiánya • nem megfelelő szakmai együttműködés és szakmai kommunikáció • a külső tanítási gyakorlaton és a gyakornoki idő alatt őt mentoráló pedagógusok segítő attitűdjei különböznek. <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett tapasztalatok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív érzelmek (félelem) a tapasztalt kollégákkal szemben • A szakmai sikertelenséget kudarcként éli meg. • Kritikus a mentorával kapcsolatban. • elvárásoknak való megfelelés igénye • nagyfokú önállóság, autonómia kialakulása 	<p>A professzionális szakmaigyakorlat modellezésének akadályai (belső gátló tényezők):</p> <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett negatív tapasztalatok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a mentorálás folyamatával kapcsolatban (szakmai együttműködés és kommunikáció hiánya) • a mentortanár segítő attitűdjeivel kapcsolatban <p>-A tanárjelöltként és kezdő tanárként szerzett tapasztalatok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív érzelmek kialakulása (szorongás, félelemérzés, kudarcélmény, az elvárásoknak való túlzott megfelelés igénye, bizonytalanság) • kritikai attitűdök a mentorról kapcsolatban • a nézetek hosszútávú befolyásoló szerepe • nagyfokú szakmai autonómia kialakulása • A szakirodalom mint segítség (pedagógiai pszichológia)
K1.1	B	<p>-Kritikus a mentorával kapcsolatban.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vannak határozott nézetei a sikeres mentorálásról, • mivel van összehasonlítási alapja. 		

		<p>-A sikeres mentorálás nem csak a mentortanáron, hanem a mentorált hallgató hozzáállásán is múlik.</p> <p>-A túlzott munkaterhelés mentálhigiénés problémákat okozhat, erre figyelni kell a mentori munkában.</p>		
K1.1	C	<p>-Nem volt önbizalma a mentoráláshoz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzett mentor kollégája ösztönzésére jelentkezett. <p>-Véleménye szerint egyszerűbb és átláthatóbb szakmai gyakorlatra lenne szükség.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne kellene túl nagy elvárásokat támasztani a mentorált felé, • az elvárások illeszkedjenek a mentorált gyakorlatához. <p>-Azt tapasztalta, hogy a mentortanárok nem szívesen vállalkoznak jógyakorlatok bemutatására.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A pályáján sokáig a pedagógushivatásról alkotott nézetei vezették. • A szakmai konfliktusokra attitűdváltással próbál reagálni (<i>bizonytalanság érzése</i>) • Az elméleti ismeretekből próbál segítséget meríteni (pedagógiai pszichológia témájú szakirodalom) <p>-Nézetek a sikeres tanárszerepről:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sikeresség oka a tanár személyisége. • Nem mindig rendelkezik korszerű elméleti ismeretekkel. • A mentorált attitűdjein is múlik a sikeresség. • A kompetenciarendszer megismerése időigényes. <p>-Tapasztalatok mentoranárként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a vezető szerep presztízs • nehézségek a konfliktuskezeléssel és a kollegiális viszony kezelésével kapcsolatban • Kezdetben nem volt önbizalma. 	<p>-Nézetek a sikeres tanárszerepről:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanár személyisége meghatározó. • Nem szükségesek korszerű elméleti ismeretek (pl. kompetenciarendszer ismerete) • A sikeresség a mentorált attitűdjein is múlik. <p>-Tapasztalatok mentoranárként:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kezdetben önbizalomhiány • A vezetőszerp hirtelen presztízsnövekedéssel jár, ennek kezelése nehéz. • nehézségek (konfliktuskezelés, kollegiális viszony kezelése) • szorongás a kollégák előtt • Nem megfelelő szerepértelmezés (A túlzott elvárások demotiválóak?) • Mentálhigiénés problémák jelentkezhetnek a túlzott munkaterheléstől.

			<ul style="list-style-type: none"> • A mentorálttal szemben nem kell túlzott elvárásokat állítani (<i>demotiváló hatású</i>) • Jógyakorlatok bemutatásával szembeni negatív attitűdök (<i>szorongás</i>) • Mentálhigiénés problémákhoz vezethet a túlzott megterhelés. 	
K1.2	A	<p>-A túlterheltség miatt</p> <ul style="list-style-type: none"> • fizikai tünetei voltak. • A túlterheltség oka az időhiány. <p>-A mentoráláshoz hiányoznak a nyugodt munkakörülmények.</p> <p>-A külső tanítási gyakorlat túl rövid az erős bizalmi kapcsolat kiépüléséhez.</p> <p>-Nincs idő a szakmában való elmélyülésre, nem jut elég idő a mentoráltakra.</p>	<p>- A mentorálással együtt járó tényezők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Túlterheltség (fizikai tünetek) • Hiányoznak a nyugodt körülmények. • Nincs idő bizalmi kapcsolat kiépülésére, szakmai elmélyülésre. 	<p>A professzionális szakmaigyakorlat modellezésének akadályai (külső gátló tényezők):</p> <p>-A mentorálással együtt járó tényezők (túlterheltség, nyugodt körülmények hiánya, időhiány)</p> <p>- A mentor személye (attitűdbeli különbségek, kompetenciák hiánya)</p> <p>-a pedagógusképző intézmények hiányosságai (szakmai kommunikáció hiánya)</p>
K1.2	B	<p>-Vannak különbségek a mentorok attitűdjeiben (képzett-nem képzett mentor).</p> <p>-Későbbi mentorával nem volt lehetősége rendszeres szakmai kommunikációt folytatni.</p>	<p>- Különbségek a mentorok attitűdjeiben:</p> <p>-A mentor nem egyedüli információforrás.</p> <p>-A képző intézmények hiányosságai</p>	
K1.2	C	<p>-A mentorált külső forrásokból is képes információkhoz jutni, nem a mentor az egyedüli segítsége.</p> <p>-A képző intézmények gyakran nem közlik a külső tanítási gyakorlat felé támasztott elvárásaikat.</p>		
K2	A	<p>-Már a tanítási gyakorlata során modellnek tekintette a mentortanárt. (<i>Szüksége van a mentortanárra mint modellre.</i>)</p> <p>-Kezdetben kritikus a mentorképzéssel kapcsolatban. (<i>Tanárjelöltként és kezdő tanárként negatív tapasztalatokat szerzett a mentortanár modellszerepével kapcsolatban.</i>)</p>	<p>-Fontos számára a mentortanár mint modell.</p> <p>-Kritikus a mentorképzéssel kapcsolatban (korábbi negatív tapasztalatok hatására).</p>	<p>A professzionális szakmaigyakorlat támogatása a mentorképzésben:</p> <p>-A mentoráltak a mentortanárra mint modellre tekintenek.</p>

		<p>-Támogató közeget tapasztalt a mentorképzésben.</p> <p>-A konstruktivista paradigma alapján szervezett mentorképzés mind elméletben, mind módszertanban újszerű volt számára. (kutatásalapú tanárképzés, videotrénings, reflektív gyakorlatok)</p> <p>-A mentorképzés hatására konceptuális váltáson ment át, megváltoztak a (mentor)tanárról mint modellről kialakult nézetei.</p> <p>-A képzés segítette a professzionális szakmai modell elsajátításában.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflektál a tudására, felismeri erősségeit. • A tapasztalt tanár rutinos, rugalmasan tud váltani. • Szakértői szinten tud döntéseket hozni. 	<p>- Támogató közeget tapasztalt a képzésen.</p> <p>- Pozitív tapasztalatok a konstruktivista paradigma alapján szervezett képzéssel kapcsolatban (újszerű elmélet, gyakorlat)</p> <p>- A képzés hatására konceptuális váltás (mentortanárról/pedagógusról alkotott nézetek megváltozása)</p> <p>- segítség a professzionális szakmai modell elsajátításában (reflexió, erősségek-gyengeségek felismerése, szakértői szintű döntéshozás)</p> <p>-pozitív tapasztalok a külső tanítási gyakorlaton</p> <p>- modellként tekint a mentorra (szakmai együttműködés, szakmai kommunikáció, pályaszocializáció, szakmai fejlődés segítése, tanítási módszerek)</p> <p>-a mentorálás hatása (pálya iránti elkötelezettség, elhivatottság kialakulása)</p> <p>-A mentorképzés hatása (változások a személyiségében, a munkájában, professzionális modellszerep kialakulása)</p>	<p>-A mentor hatására kialakul a pálya iránt elkötelezettség, elhivatottság.</p> <p>-A korábbi negatív tapasztalatok miatt a mentorképzésre jelentkező pedagógusok kritikusan tekintenek a képzésre.</p> <p>-A képzésen pozitív élmények érik a mentortanárokat.</p> <p>-Támogató közeget találnak. Elsősorban a nagy tudással, tapasztalattal bíró tanárookra tekintenek modellként a képzésen.</p> <p>-A képzésen segítséget kapnak a professzionális szakmai modell elsajátításához (elmélet-gyakorlat terén).</p> <p>-A képzés hatására konceptuális váltáson mennek át.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Megváltoznak a pedagógiáról alkotott nézeteik, személyiségük.
K2	B	<p>-A külső tanítási gyakorlaton pozitív tapasztalatokat szerzett a mentorálással kapcsolatban.</p> <p>-Professzionális szakmai modellként tekint a mentora tevékenységére.</p> <p>-A mentor</p> <ul style="list-style-type: none"> • lehetőséget teremtett a szakmai együttműködésre, a szakmai kommunikációra, • segítette a pályaszocializációt, a mentorált szakmai fejlődését. <p>A mentorálás hatására</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formálódott a pálya iránti elkötelezettsége, • kialakult az elhivatottsága a mentori szakma iránt. <p>-Modellértékű volt számára</p> <ul style="list-style-type: none"> • a tanítási stratégiák alkalmazása, • a tanulók előzetes tudásának előhívása, • a szakmai tudás átadása. <p>-Nézetei szerint a mentorképzésen való részvétel hozzájárul a sikeres mentortanári tevékenységhez.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A képzésen bővülnek a mentor ismeretei, formálódik a személyisége, fejlődnek a kompetenciái. <p>-Nézetei szerint a mentorálás hatására</p>	<p>-a mentorálás hatása (pálya iránti elkötelezettség, elhivatottság kialakulása)</p> <p>-A mentorképzés hatása (változások a személyiségében, a munkájában, professzionális modellszerep kialakulása)</p>	<p>-A mentor hatására kialakul a pálya iránt elkötelezettség, elhivatottság.</p> <p>-A korábbi negatív tapasztalatok miatt a mentorképzésre jelentkező pedagógusok kritikusan tekintenek a képzésre.</p> <p>-A képzésen pozitív élmények érik a mentortanárokat.</p> <p>-Támogató közeget találnak. Elsősorban a nagy tudással, tapasztalattal bíró tanárookra tekintenek modellként a képzésen.</p> <p>-A képzésen segítséget kapnak a professzionális szakmai modell elsajátításához (elmélet-gyakorlat terén).</p> <p>-A képzés hatására konceptuális váltáson mennek át.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Megváltoznak a pedagógiáról alkotott nézeteik, személyiségük.

		<ul style="list-style-type: none"> • személyisége, mindennapi munkája változni fog. • Igyekszik átadni tudását, gyakorlatát, attitűdjeit. • Segíteni fogja mentoráltjait a pályaszocializációban. <p>(Pozitív tapasztalatai alapján szilárd nézetrendszerrel rendelkezik a sikeres mentorálással kapcsolatban.)</p>	<p>-pozitív attitűdök a képzéssel kapcsolatban</p> <p>-A tapasztalt tanárok modellszerepben</p>	
K2	C	<p>-Kollégájával együttműködésben vett részt a képzésen, ez pozitív megerősítés volt számára.</p> <p>-A képzéssel kapcsolatban korán kialakultak pozitív attitűdjei.</p> <p>-Leginkább a tapasztalt tanároktól tudott tanulni.</p>		
K3	A	<p>Megemlíti a szakmai együttműködés hiányát munkahelyén. Az esetleges óralátogatások során negatív érzelmeket élt meg, szorongást érzett. Elkötelezett a szakmai fejlődés iránt. Vannak jó példák az eredményes szakmai kommunikációra.</p> <p>-A kompetenciarendszer még nem épült be a pedagógusok gyakorlatába.</p> <p>-Sok pedagógus negatív érzelmeket kapcsol a kompetenciarendszer fogalmához („nehézségek, megküzdés”)</p> <p>-Konceptuális váltásra van szükség a kompetenciák megítélésével kapcsolatban, ezt továbbképzésekkel lehetne elérni.</p>	<p>-A kompetenciarendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem épült be a pedagógusok gyakorlatába. • negatív érzelmek kapcsolódnak hozzá (a <i>minősítés miatt</i>) („nehézségek, megküzdés”) • Konceptuális váltásra van szükség a kompetenciák megítélésével kapcsolatban. • Továbbképzéseken kellene gyakorolni a kompetenciákat. 	<p>A tanári kompetenciarendszer említése:</p> <p>-A kompetenciarendszerrel</p> <ul style="list-style-type: none"> • a pedagógusok általában a minősítésre készülve ismerkednek meg. • Negatív érzelmek kötődnek hozzá. • Nem használják tudatosan (nem épült még be a gyakorlatba). • Konceptuális váltásra van szükség a kompetenciarendszerrel kapcsolatban. • Továbbképzéseken kellene elsajátítani.
K3	B	<p>-Ismeri a pedagógus kompetenciákat, a kompetenciarendszer felépítését (kompetenciák, szintek, indikátorok említése).</p>	<p>-Ismeri a kompetenciarendszer felépítését.</p>	
K3	C	<p>-A kompetenciarendszerrel a mentorképzésen ismerkedett meg,</p> <p>-de a minősítés során, a gyakorlatban sajátította el. A kompetenciarendszert nem használja tudatosan.</p> <p>-Véleménye szerint a pedagógusoknak csak az a része ismeri a kompetenciarendszert, aki már részt vett a minősítésen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A mentorképzésen ismerte meg a kompetenciarendszert. • A minősítés során alkalmazta. 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Nem használja tudatosan. 	
K4	A	<p>-A segítő szerep</p> <ul style="list-style-type: none"> • gyermekkora óta jellemzi, • a tanításhoz pozitív attitűdök kapcsolódnak (játék, hasznosság érzése) <p>-A tanári pálya iránti elkötelezettségét a mentortanártól kapott pozitív megerősítések tovább erősítették.</p> <p>-Biztos anyagi háttérrel látott a pedagógus pályában.</p> <p>-A gimnáziumi tanárait</p> <ul style="list-style-type: none"> • modellértékűnek vélte, • irántuk tiszteletet érzett, • de pozitív attitűdök nem kötődtek hozzájuk. <p>-A tanári pályáról alkotott nézetei a tanármodellek alapján alakultak ki.</p> <p>-A tanári pályát a pálya iránti pozitív attitűdökkel kezdi.</p> <p>- Perfeccionizmus jellemzi.</p> <p>-A továbbképzések során újabb pozitív tanármodellekkel találkozott, ők elsősorban pszichológusok voltak.</p> <p>-Folyamatos szakmai fejlődés iránti igény jellemzi,</p> <ul style="list-style-type: none"> • a pedagóguspályán továbblépési lehetőségnek tartotta a mentorálást. <p>-A mentortanárképzést pozitívan éli meg,</p> <p>-a mentorszerephez pozitív és negatív érzelmek is kötődtek (szorongás, türelem).</p> <p>-Véleménye szerint erős bizalmi kapcsolat alakulhat ki a mentortanár és a mentorált között.</p>	<p>- A segítő szerep</p> <ul style="list-style-type: none"> • korán kialakult a mentorokban. • A tanítás játék. • A tanításhoz pozitív attitűdök kötődnek. <p>-Tanárok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modellértékűek • semleges attitűdök (tisztelet, távolságtartás) • A pedagógusszerepről alkotott nézetek korán kialakultak. <p>-Pályaszocializáció:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív attitűdök a pálya iránt (türelem, pozitív élmények tanítás közben, pozitív megerősítés, közösségi tevékenységek tervezése, feladatok vállalása, pozitív pedagógus-személyiség, a tanulói attitűdök formálásának képessége). • sikerélmények • hatékony szakmai kommunikáció 	<p>A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakma iránti elkötelezettség:</p> <p>-A segítő szerep</p> <ul style="list-style-type: none"> • korai kialakulása • pozitív attitűdök (játék) <p>-Tanárok hatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korai pedagógusmodellek • a nézetek korai kialakulása (<i>merev nézetek</i>) <p>-Pályaszocializáció:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív attitűdök • sikerélmények • hatékony szakmai kommunikáció • biztos anyagi háttér feltételezése <p>-Mentorképzés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív tanármodellek • pozitív attitűdök • folyamatos szakmai fejlődés lehetősége (önismeret, személyiségfejlődés, önreflexió) • elhivatottság a pálya iránt

		-Kritikai hangvétellel reflektált mentortanári attitűdjeire. (túlzott gondoskodás kritizálása)	<ul style="list-style-type: none"> • Biztos anyagi háttérrel lát a pályában. 	
K4	B	<p>-Kialakultak a pozitív pedagógus attitűdjei (türelem, pozitív élmények tanítás közben, pozitív megerősítés, közösségi tevékenységek tervezése, feladatok vállalása, pozitív pedagógus-személyiség, a tanulói attitűdök formálásának képessége).</p> <p>-Lehetősége van kollégáival szakmai kommunikációt folytatni.</p> <p>-Vannak sikerélményei.</p> <p>-Tisztában van azzal, hogy a pedagógus szakma társadalmi és anyagi megbecsülése alacsony, nem egyenrangú a társadalmi szerepével.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ezek a tényezők negatívan érintik a pedagógus pályát. • Tapasztalata szerint ezért is sok a pályaelhagyó. <p>-Elkötelezett a pálya iránt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úgy érzi, képes átadni elhivatottságát a mentoráltaknak. <p>-Megemlíti a mentorképzés előnyeit (önismereti, módszertani ismeretek, hatékony önreflexió megtanulása, a mentor személyiségének fejlődése).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úgy véli, a képzés által megmarad az elhivatottsága a pálya iránt, • folyamatos szakmai fejlődésben lesz része, • belső értékrendje fejlődik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biztos anyagi háttérrel lát a pályában. <p>-Mentorképzés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív tanármodellek • pozitív attitűdök • folyamatos szakmai fejlődés <p>-a mentorképzés előnyei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • önismereti, módszertani ismeretek folyamatos bővülése, hatékony önreflexió megtanulása, a mentor személyiségének fejlődése). • Úgy véli, a képzés által megmarad az elhivatottsága a pálya iránt <p>-Mentorálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív és negatív attitűdök (szorongás, türelem, bizalmi kapcsolat a mentorálttal) • elköteleződés a pálya iránt/kiégés említése <p>-A pedagógus szakma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • társadalmi és anyagi megbecsülése alacsony • nem egyenrangú a társadalmi szerepével. • Sok a pályaelhagyó. 	<p>-Mentorálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitív és negatív attitűdök (szorongás, türelem, bizalmi kapcsolat) • elköteleződés a pálya iránt/kiégés <p>-A pedagógus szakma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alacsony társadalmi és anyagi megbecsültség • sok a pályaelhagyó

K4	C	<p>-A tanítás számára játék volt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyermekkorától megbízták pedagógiai feladatokkal. • Korán szembesült a pedagógiai kihívásokkal. <p>-A pálya iránt már egyre kevésbé elkötelezett.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mentoráltak felé azonban még azt sugallja, hogy fontosnak tartja a mentori tevékenységet. 		
K5	A	<p>-A mentorálás sikeressége függ</p> <ul style="list-style-type: none"> • a mentorált nézeteitől, • a mentortanár pozitív attitűdjeitől a mentorálttal kapcsolatban (pl. tolerancia) • A mentortanár felelős a mentorált tevékenységéért. • Professzionálisra, szakmai igényességre kell készíteni a hallgatókat. • A mentornak rendelkeznie kell a konfliktuskezelés, a megfelelő szakmai kommunikációra való felkészítés eszközeivel. <ul style="list-style-type: none"> • A mentorált személyiségéhez igazodva szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai ismeretekre vonatkozó segítséget kell nyújtani, • segíteni a pályaszocializációban. <p>-A mentorokat a legnagyobb fokú szakmai elhivatottság jellemzi,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ennek csökkenése külső körülményekre vezethető vissza (túlterheltség, anyagi és erkölcsi megbecsültség hiánya). 	<p>-A mentorálás sikeressége:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a mentortanár pozitív attitűdjei (pl. tolerancia) • a mentortanár felelősségvállalása • A mentortanár professzionálisra, szakmai igényességre készít fel. • pedagógusképző kompetenciák említése • igazodás a mentorált személyiségéhez • segítő szerep • a mentorált nézetei • a támogató intézményi légkör <p>-A mentorok elhivatottsága</p> <ul style="list-style-type: none"> • ennek csökkenése/a kiégés külső körülményekre vezethető vissza 	<p>A pedagógussá válás támogatása, elhivatottság, a tanári szakmairánti elkötelezettség megvalósulása:</p> <p>-A mentorálás sikeressége</p> <ul style="list-style-type: none"> • elsősorban a mentor felelőssége (attitűdök, professzionizmus, kompetenciák megléte) • a mentor felelőssége (nézetek szerepe) • támogató intézményi légkör <p>-A mentorok elhivatottsága:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elhivatottság csökkenése/kiégés okai (külső körülmények említése)

		Pályáján a kudarcok ösztönözték, a siker kárpótolta. Kiegészítés nem jellemzi, a mentori tevékenységéről pozitív visszajelzéseket kapott.	(túlterheltség, anyagi/erkölcsi megbecsültség hiánya) <ul style="list-style-type: none"> a mentoráltak önállósága, kevésbé igényelnek segítséget. 	
K5	B	Kialakultak pozitív pedagógus attitűdjei (tanácsadás, szakmai együttműködés, felelősségtudat). -Tisztában van azzal, hogy professzionális pedagógussá válni folyamatos szakmai tanulás útján lehet, <ul style="list-style-type: none"> ehhez fontos feltétel az iskola támogató légköre. 		
K5	C	Korán kialakultak a pedagógiához kötődő pozitív attitűdjei. Most viszont már egyre inkább csökken a pálya iránti elkötelezettsége. -Nézetei szerint a mentoráltak egyre önállóbbak, nem igényelnek segítséget. - Azt tapasztalja, hogy a mentorok is egyre kevésbé segítik a mentoráltakat.		
K6	A	-A hallgatók nézeteiről szóló elméletekkel <ul style="list-style-type: none"> a mentorok a képzés alatt ismerkednek meg, az esetleges konceptuális váltás ezzel kapcsolatban a képzés alatt elkezdődhet. A kezdő tanár nézeteinek megváltoztatására a hosszabb gyakornoki idő alatt több lehetőség adódik. <p>Igyekszik támogató környezetet biztosítani a mentoráltaknak. Megítélése szerint mentorként a pályája csúcsára ért.</p>	-A hallgatók nézetei: <ul style="list-style-type: none"> a mentorképzésen hallanak róla a mentortanárok. Az esetleges konceptuális váltás a külső tanítási gyakorlat alatt elkezdődhet. 	A mentoráltak nézeteinek megváltoztathatósága: -az esetleges konceptuális váltás <ul style="list-style-type: none"> előkészítése a külső szakmai gyakorlaton elkezdődhet. A gyakornoki idő alatt több rá a lehetőség.

K6	B	<p>A mentora segítette a konceptuális váltást, mivel teljeskörűen bevonta a munkába, de a nézetek megváltoztatásához szerinte a legideálisabb hosszúságú a gyakornoki idő.</p> <p>-Optimális esetben a külső tanítási gyakorlaton történik a konceptuális váltás megalapozása,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ez a gyakornoki idő alatt teljeseedik ki. • A folyamatot segíthetné a mentorok együttműködése, szakmai kommunikációja. 	<ul style="list-style-type: none"> • A gyakornoki idő alatt több lehetőség van a változtatásra. • Segítheti a folyamatot a mentorok szakmai együttműködése, szakmai kommunikációja. • A nézetek megváltoztatása nagyon nehéz. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mentorok szakmai kommunikációja segítheti a folyamatot. • Nehéz megváltoztatni a nézeteket.
K6	C	<p>-Véleménye szerint a hallgatók nem tartják eléggé fontosnak a külső tanítási gyakorlatot. Ha nem elhivatottak a pálya iránt, akkor nehéz motiválni őket.</p> <p>-Tapasztalata szerint a mentoráltak ragaszkodnak nézeteikhez, nem érdemes megpróbálni megváltoztatni azokat.</p>		
K7	A	Igyekszik támogató környezetet biztosítani a mentoráltak. Megítélése szerint mentorként a pályája csúcsára ért.	-A mentorképzés legfontosabb pillérei	<p>A 2. kompetencia a rangsor élén:</p> <p>-Többször említik (a mentor elhivatottsága, a folyamatos szakmai fejlődés igénye, nyitottság a szakmai együttműködés iránt, a támogató környezet megteremtése)</p>
K7	B	A mentorképzés legfontosabb pillérei a mentor elhivatottsága, a folyamatos szakmai fejlődés igénye, a nyitottság a szakmai együttműködés iránt.	<ul style="list-style-type: none"> • a mentor elhivatottsága • a folyamatos szakmai fejlődés igénye • nyitottság a szakmai együttműködés iránt 	
K7	C	-	-fontos a támogató környezet megteremtése	
K8	A	A képzett mentorok nagyobb távlatban gondolkodnak a pályaszocializáció fontosságáról.	-A pályaszocializáció segítése hangsúlyosabb a képzett mentorok gondolkodásában.	<p>A 2. kompetencia fontosságának megítélése:</p> <p>-A legfontosabb kompetencia (pl. pályaszocializáció, partneri viszony a mentorálttal)</p>
K8	B	<p>Kialakultak pozitív pedagógus attitűdjei (szakirodalom, szaksajtó ismerete).</p> <p>Fontos a partneri viszony kialakítása a mentorálttal.</p>	<p>-szakirodalom olvasása</p> <p>-partneri viszony kialakítása a mentorálttal</p>	

K8	C	A 2. kompetenciát tartja a legfontosabbnak a mentortanári munkában.	- a legfontosabb a 2. kompetencia	
K9	A	A motivált mentortanár hatására nagyobb a mentorált elköteleződése a pálya iránt.	-A hatékony mentorálás legfontosabb ismérveinek említése:	A 2. kompetencia megvalósíthatósága:
K9	B	Tisztában van a hatékony mentorálás legfontosabb ismérveivel (újítások iránti nyitottság, eredendő kíváncsiság, jól működő szakmai kommunikáció, a konstruktív kritika elfogadásának képessége, a szakirodalom ismerete, szakmai konferenciákon való részvétel, új módszertan iránti pozitív attitűd, szakmai együttműködés külső szakemberekkel). A mentor leterheltsége, a nem konstruktív iskolavezetés, a szakmai féltékenység, az oktatási rendszer ellentmondásai gátolhatják a szakmai fejlődést.	<ul style="list-style-type: none"> nyitottság az újítások felé eredményes szakmai kommunikáció szakmai együttműködés külső szakemberekkel konstruktív kritika elfogadása szakirodalom ismerete szakmai konferenciákon részvétel 	-Megemlíti a hatékony mentorálás legfontosabb ismérveit. - Említenek gátló tényezőket (pl. leterheltség, nem konstruktív iskolavezetés)
K9	C	-	-Gátló tényezők ismételt említése (a mentor leterheltsége, nem konstruktív iskolavezetés, szakmai féltékenység, az oktatási rendszer ellentmondásai)	
K10	A	-A pályázati- és projektlehetőségek nagy energiabefektetést kívánnak a mentortanártól. -A jógyakorlat egyfajta innováció, amely a mentorálásnál is nagyobb elhivatottságot igényel.	-A pályázati- és projektlehetőségek <ul style="list-style-type: none"> nagy energiabefektetést kívánnak. nehéz a kollégákat bevonni a pályázatba. 	Pályázati- és projektlehetőségek, jógyakorlatok háttérben:
K10	B	Részt vett pályázatírásban, innovációkban. Együttműködött a mentorral. -Tapasztalata szerint a mentortanárok gyakrabban élnek a pályázati-és projektlehetőséggel. -A pályázatírás nagy energiabefektetést kíván, -nehéz a kollégákat bevonni a pályázatba.	-a jógyakorlat <ul style="list-style-type: none"> nagy elhivatottságot igényel. 	-sok többletmunkát igényelnek -nincs szakmai együttműködés a megvalósítás terén -A jógyakorlatok <ul style="list-style-type: none"> külső elvárások nyomására készülnek

K10	C	<p>A képző intézménnyel való kapcsolattartást jó ötletnek tartja, de azt tapasztalja, hogy nem népszerű a mentorok körében.</p> <p>-Véleménye szerint a jógyakorlatokat csupán külső elvárások nyomására mutatják be a mentortanárok, -nagy az érdektelenség a jógyakorlatok bemutatásával kapcsolatban. -Az érdektelenség okát nem tudja megfogalmazni. -Általában csak akkor vesz részt bemutató órákon (pl. a mentorképzés alatt), ha szakmájába vág a téma. -A bemutatóórákat nem tartja hitelesnek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a jógyakorlatokat csupán külső elvárásra mutatják be a mentortanárok, • nem népszerű a mentorok körében. • érdektelenségbe fullad a jógyakorlat bemutatása • nem hiteles • csak a szakmájába vágó bemutatókra megy el. 	<ul style="list-style-type: none"> • érdektelenségbe fullad a bemutatásuk • nem hiteles • ritkán érdekes
K11	A	<p>Módszertanilag felkészült. Reflektál módszertani és attitűdbeli hibáira.</p> <p>-Az új intézményvezetés támogatása meghatározó volt szakmai elkötelezettségében, pedagóguspályán való előmenetelében.</p> <p>-Folyamatos szakmai fejlődés jellemzi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovatív pedagógus, pályázatokat írt, projekteket valósított meg. • Intézményen kívüli szakmai együttműködést kezdeményezett. • Mentortanár-képzésre jelentkezett. • Pályája kiteljesedett. Nagy a pálya iránti elköteleződése. <p>-A pedagógusok többsége</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem képes önreflexióra, • vitakultúrájuk alacsony. • A neveléstudományi elméletek relevanciáját többségük elutasítja. 	<p>-Az elköteleződésben fontos</p> <ul style="list-style-type: none"> • az intézményvezetés támogatása • az innovatív szemlélet (pályázatok, projektek) • az intézményen kívüli szakmai együttműködés kezdeményezése • továbbképzéseken való részvétel • fejlett vitakultúra • fejlett önreflektív képesség • a neveléstudományi elméletek relevanciájának elfogadása • külföldi továbbképzési lehetőségek • szakirodalom ismerete • új módszertan ismerete 	<p>Elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt:</p> <p>-Feltételek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • támogató intézményi környezet • innovatív szemlélet • továbbképzéseken való részvétel (külföldön is) • szakmai együttműködés igénye (intézményen kívül) • pedagógusképző kompetenciák említése (fejlett szakmai kommunikáció, reflektivitás, elméletek ismerete, szakirodalom, szakmódszertani tudás) <p>- A képzett mentortanárok elkötelezettebbek a folyamatos szakmai fejlődés iránt.</p>
K11	B	<p>-Elköteleződött a folyamatos szakmai fejlődés, a mentorálás iránt.</p>		

		<ul style="list-style-type: none"> • Részt vett továbbképzéseken. <p>-Nézetei szerint a képzett mentorok rendkívül elkötelezettek a pálya iránt, hiszen vállalták a mentorképzéssel és a mentorálással járó kihívásokat.</p> <p>-Nézetei szerint a mentorálás erőteljes változást fog hozni életében.</p>	<p>- A képzett mentortanárok elkötelezettebbek a folyamatos szakmai fejlődés iránt.</p> <p>- A mentorálás nagy változást hoz a mentortanár szakmai életében.</p>	
K11	C	<p>-Előnyben részesítené a külföldi tanulmányúttal egybekötött továbbképzéseket.</p> <p>-A tanulói elvárásokhoz igyekeznek igazodni, ennek érdekében</p> <ul style="list-style-type: none"> • olvas szakirodalmat, • kipróbál új módszereket. 		
K12	A	<p>-A reflektivitást</p> <ul style="list-style-type: none"> • fontosnak tartja. • Először a mentorképzésen találkozott a fogalommal. • A mentorképzésen nincs idő az önreflexió megtanulására. <p>Reflektál a munkaterhelésére, az attitűdjeire. Önmagát céltudatosnak, törekvőnek tartja.</p>	<p>-A reflektivitás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fontos, de nem beágyazott. (a képzésen találkozott a fogalommal) • több idő kell az elsajátításához • a képzett mentor fejlettebb reflektív képességekkel rendelkezik. • negatív attitűdök kötődnek hozzá (ld. minősítés) 	<p>A mentortanárok reflektivitása:</p> <p>-negatív attitűdök kötődhetnek hozzá (minősítés miatt)</p> <p>-nincs benne a napi gyakorlatban (sok idő kell az elsajátításához)</p> <p>- a képzett mentor esetében fejlettebb.</p>
K12	B	<ul style="list-style-type: none"> • Folyamatosan reflektál szakmai fejlődésére. • Nézetei szerint a mentor rendkívül fejlett reflektív képességekkel rendelkezik, mivel a reflektivitást meg kell tanítania a mentoráltaknak. 		
K12	C	<ul style="list-style-type: none"> • Nincs eléggé jelen a gyakorlatában a reflektivitás. • Negatív attitűdök kötődnek a reflexiók írásához. <p>A minősítés hozzájárult a szakmai fejlődéséhez.</p>		
K13	A	<p>-A tapasztalt tanárok képzésük során nem találtak a kutatásalapú pedagógusképzés fogalmával, ezért a kutatási eredményeket sem tudják hatékonyan beépíteni gyakorlatukba.</p>	<p>-A kutatásban rejlő lehetőségek</p>	<p>A kutatásban rejlő lehetőségek:</p> <p>-nem beágyazottak.</p> <p>-nem ismerik a mentortanárok</p>

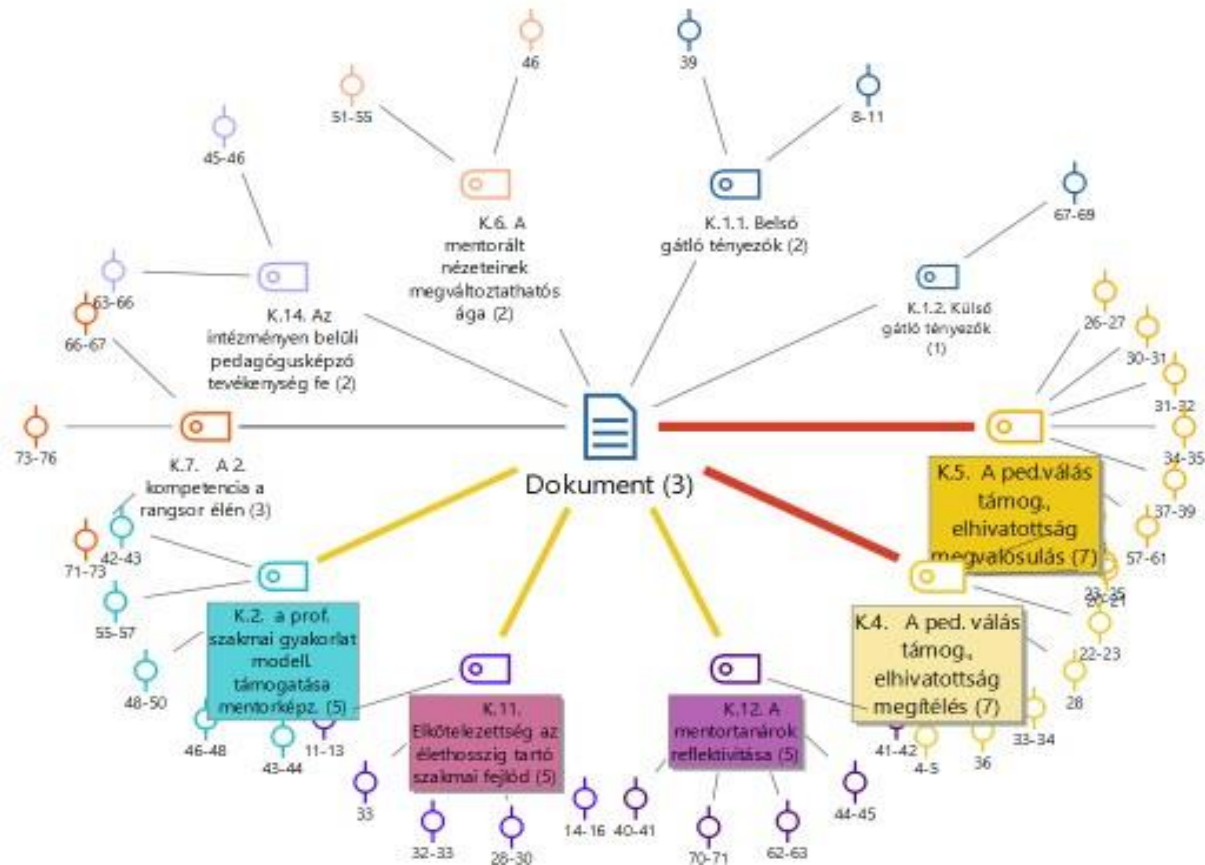
		-Feltételezi, hogy a legújabb kutatási eredmények nem relevánsak a mentortanárok munkájában.		
K13	B	-A kutatási eredmények hasznosak lehetnek a mentor számára a saját szakterületén. -Fontos a mentor pozitív attitűdje a kutatásokkal, az elmélyült gondolkodással kapcsolatban.		
K13	C	-Gyakorlatias jellegű, az aktuális pedagógiai problémákra választ adó szakirodalmat olvas. -A kutatási eredmények megismerésére nem szán időt, bár fontosnak tartja ezeket.		
K14	A	A mentor tanácsadó szerepben is dolgozik, diagnosztikusan értékeli. -Bár a mentorálás során szükség van a differenciálásra és a diagnosztikus értékelésre, ez mégsem gyakori, mivel nagyon időigényes folyamat.		
K14	B	-Nézetei szerint a differenciált fejlesztés, az egyéni fejlesztési terv fontos a mentorálás során, <ul style="list-style-type: none"> • mivel a mentoráltak személyisége eltérő. • A mentorált előzetes nézeteit is figyelembe kell venni a differenciálásnál. -A mentor számára fontos, hogy a mentorált folyamatosan reflektáljon a differenciálásra. -Fontos a diagnosztikus értékelés a közös munkafolyamatban, -de az is fontos, hogy a mentorált nézetrendszerében is legyen jelen a diagnosztikus értékelés fogalma.		
K14	C	-A differenciált fejlesztést nem alkalmazza. -Diagnosztikus értékelést nem alkalmaz, <ul style="list-style-type: none"> • nem akarja a hallgatókat demotiválni. 		
			<ul style="list-style-type: none"> • nincsenek benne a pedagógus napi gyakorlatában. • nem ismerik, nem hallottak róla. • Csak a gyakorlathoz köthető eredmények relevánsak számukra. • Fontos a mentor pozitív attitűdje a kutatási eredményekkel kapcsolatban. 	nem tartják relevánsnak (csak a gyakorlatias eredményeket) -Fontos a mentor pozitív attitűdje.
			<p>-A differenciált fejlesztés</p> <ul style="list-style-type: none"> • fontos lenne • nem gyakori, mert időigényes folyamat • A mentorált előzetes nézeteit figyelembe kell venni. • A mentorált folyamatosan reflektáljon a differenciálásra. <p>-A differenciált fejlesztés fontossága:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a mentoráltak személyisége eltérő <p>-A diagnosztikus értékelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fontos a közös munkafolyamatban • nem gyakran alkalmazzák, időigényes 	<p>Az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztése:</p> <p>-A differenciált fejlesztés</p> <ul style="list-style-type: none"> • időigényes • nem gyakori • szükséges a mentorált és a mentor szakmai együttműködése • a mentorált nézetrendszerében legyen jelen. <p>-A diagnosztikus értékelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fontos a közös munkafolyamatban • nem gyakori, időigényes • a mentorált nézetrendszerében legyen jelen

			<ul style="list-style-type: none"> • demotiváló lehet a hallgatók számára • legyen jelen a mentorált nézeteiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • demotiváló lehet (mentor nézete)
K15	A	<p>-Az intézményen kívüli kapcsolattartáshoz</p> <ul style="list-style-type: none"> • nagyfokú szakmai autonómiára van szükség (magabiztosság, tapasztalat), • valamint kiépült kapcsolatrendszerre. • A mentortanárok rendelkeznek ezzel, nyitottabbak, aktívabbak, leküzdötték negatív érzéseiket (szorongás). 	<p>-Az intézményen kívüli kapcsolattartáshoz szükséges</p> <ul style="list-style-type: none"> • nagyfokú szakmai autonómia (magabiztosság, tapasztalat), • kiépült kapcsolatrendszer 	<p>Intézményen kívüli szakmai kapcsolatfelvétel:</p> <p>-szükséges hozzá</p> <ul style="list-style-type: none"> • nagyfokú szakmai autonómia • kiépült kapcsolatrendszer • pozitív attitűdök (nyitottság, rugalmasság) <p>-gátló tényezők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a képző intézmény oktatóival nincs kapcsolat (szorongás a magasabban kvalifikált szakemberektől)
K15	B	<p>Tervezi, hogy mentortanárként tovább építi az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokat.</p> <p>-Nézetei szerint fontos a kapcsolati háló kiépítése a mentorálás alatt,</p> <p>-és fontos megmutatni a mentoráltak az intézményen kívüli kapcsolatrendszer fontosságát.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • be kell vonni a mentoráltak is. <p>-A mentortanárok számára relevánsabb</p> <ul style="list-style-type: none"> • nyitottabbak, • aktívabbak, • leküzdötték negatív érzéseiket (szorongás). 	
K15	C	<p>-A vele azonos képzettségű mentortanárokkal tart szakmai kapcsolatot, de a képző intézmény oktatóival nem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tart a magasabban kvalifikált szakemberek esetleges kritikai megjegyzéseitől. • Tapasztalatai szerint kollégái is így vélekednek. • A képző intézmény által felkínált szakmai segítséget nem használják ki. 	<p>-A mentortanár kapcsolatrendszere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mentortanárokkal • a képző intézmény oktatóival nincs kapcsolat (szorongás a magasabban kvalifikált szakemberektől) 	
K16	A	-	-A mentor vegyen részt szakmai fórumokon:	Felelősségvállalás a
K16	B	<p>Nézetei szerint a mentor lehetőség szerint vegyen részt pedagógiai tárgyú fórumokon,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ahol alkalma nyílik az érdekérvényesítésre. • Erre online térben is van lehetőség. 	<ul style="list-style-type: none"> • alkalom az érdekérvényesítésre • online térben is 	pedagógusképzés és a köznevelés minőségéért :

		<ul style="list-style-type: none"> • Szükséges ehhez az iskolavezetés támogatása. 	<ul style="list-style-type: none"> • iskolavezetés támogatásával 	<ul style="list-style-type: none"> -az érdekegyesítés szinterei a szakmai fórumok -online is elérhető - nem megfelelő szakmai kommunikáció -szükséges az iskolavezetés támogatása
K16	C	<p>-A szakmai kommunikációban ritkán vesz részt,</p> <ul style="list-style-type: none"> • nem tartja megfelelőnek a szakmai fórumokon tapasztalható hangnemet. 	<p>-Problémás a szakmai fórumokon tapasztalható hangnem.</p>	
K17	A	<p>-Magyarországon nem része a gyakorlatnak a nemzetközi kutatásokban, projektekben való részvétel, nem releváns ez a kérdés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hiányzik az anyagi háttér, • a pályázati lehetőségek, • a pedagógusok megfelelő nyelvismerete. 	<p>-nem része a gyakorlatnak, hiányzik</p> <ul style="list-style-type: none"> • az anyagi háttér, • a pályázati lehetőségek, • a pedagógusok megfelelő nyelvismerete, • az információ a pályázatokhoz. 	<p>Bekapcsolódás a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába:</p> <p>-nem része a gyakorlatnak, hiányzik</p> <ul style="list-style-type: none"> • az anyagi háttér, • a pályázati lehetőségek, • a pedagógusok megfelelő nyelvismerete, • az információ a pályázatokhoz.
K17	B	<p>Nézetei szerint megfelelő nyelvtudással rendelkező mentorok részt tudnak venni nemzetközi konferenciákon, a kérdést viszont nem tartja relevánsnak a mentorok esetében.</p>		
K17	C	<p>Szívesen részt vesz külföldi szakemberek előadásain, külföldi tanulmányutakon.</p> <p>-Véleménye szerint az információhiány miatt is kevés a lehetőség arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek nemzetközi fórumokon.</p>		

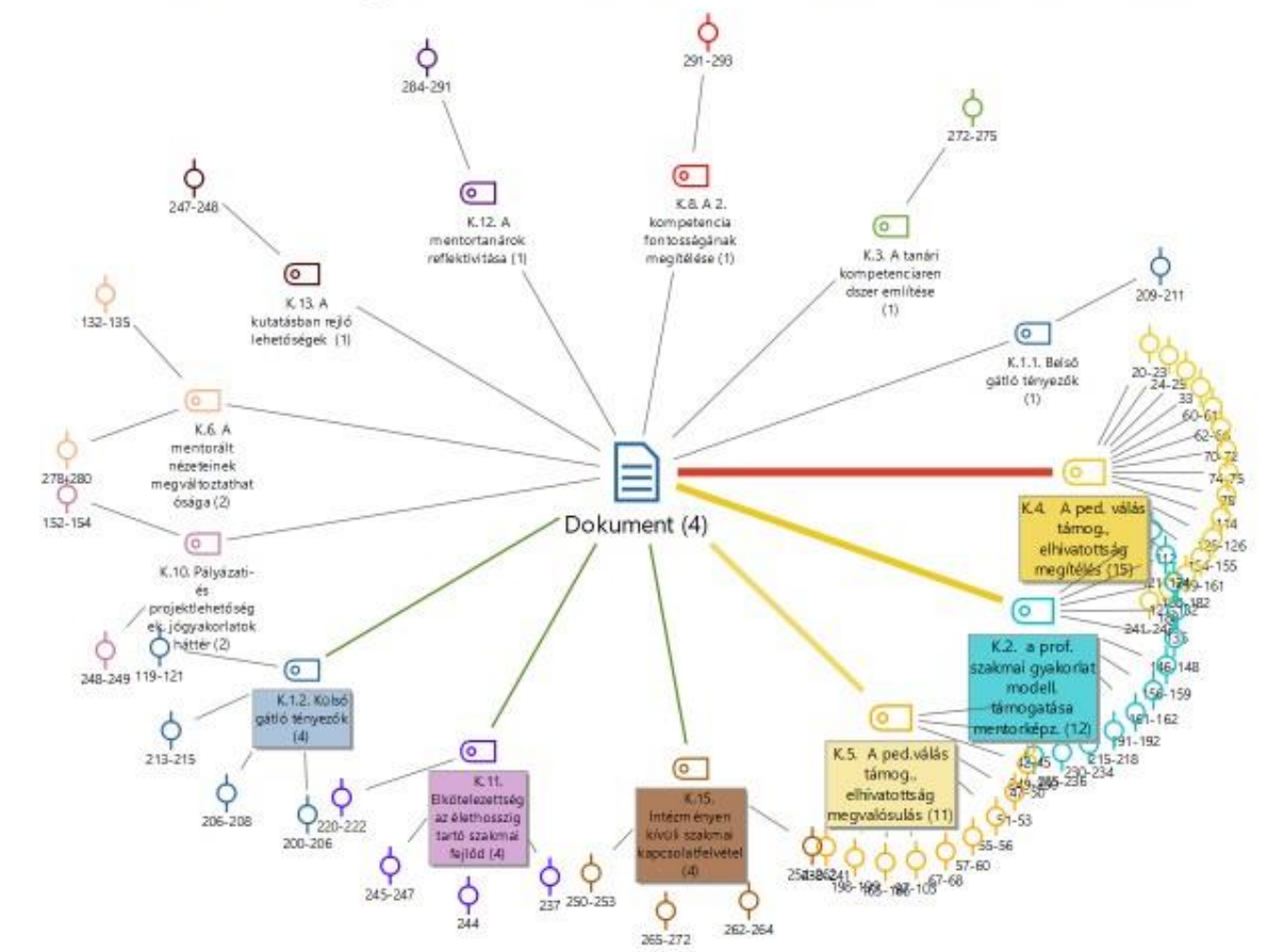
3. dokumentum („A” interjúalany, 3. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



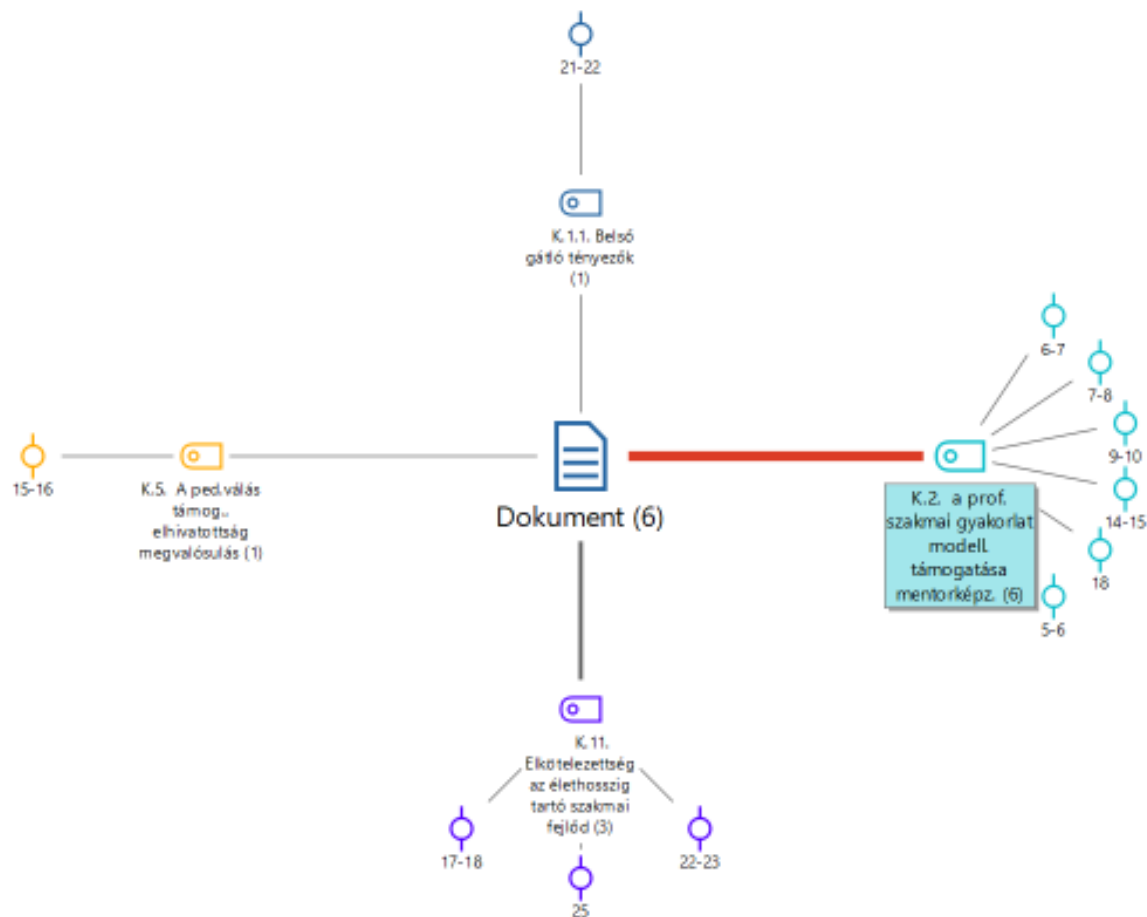
4. dokumentum („B” interjúalany, 1. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



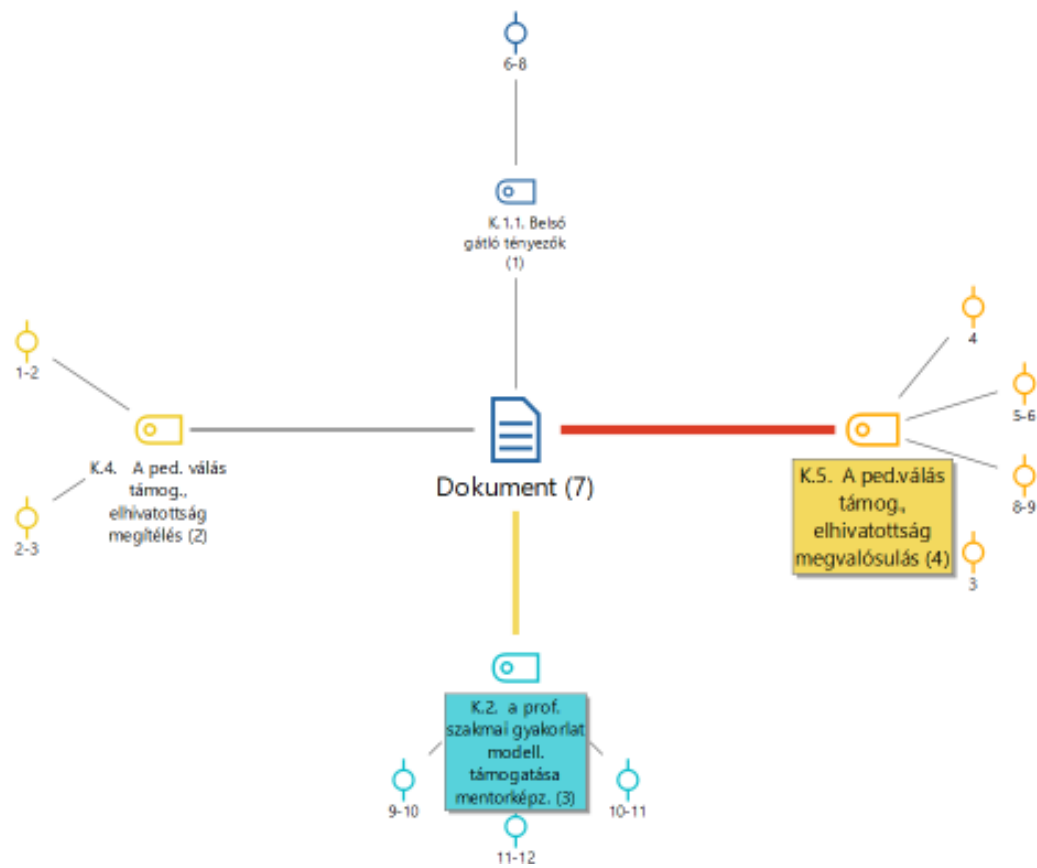
6. dokumentum („B” interjúalany, 3. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



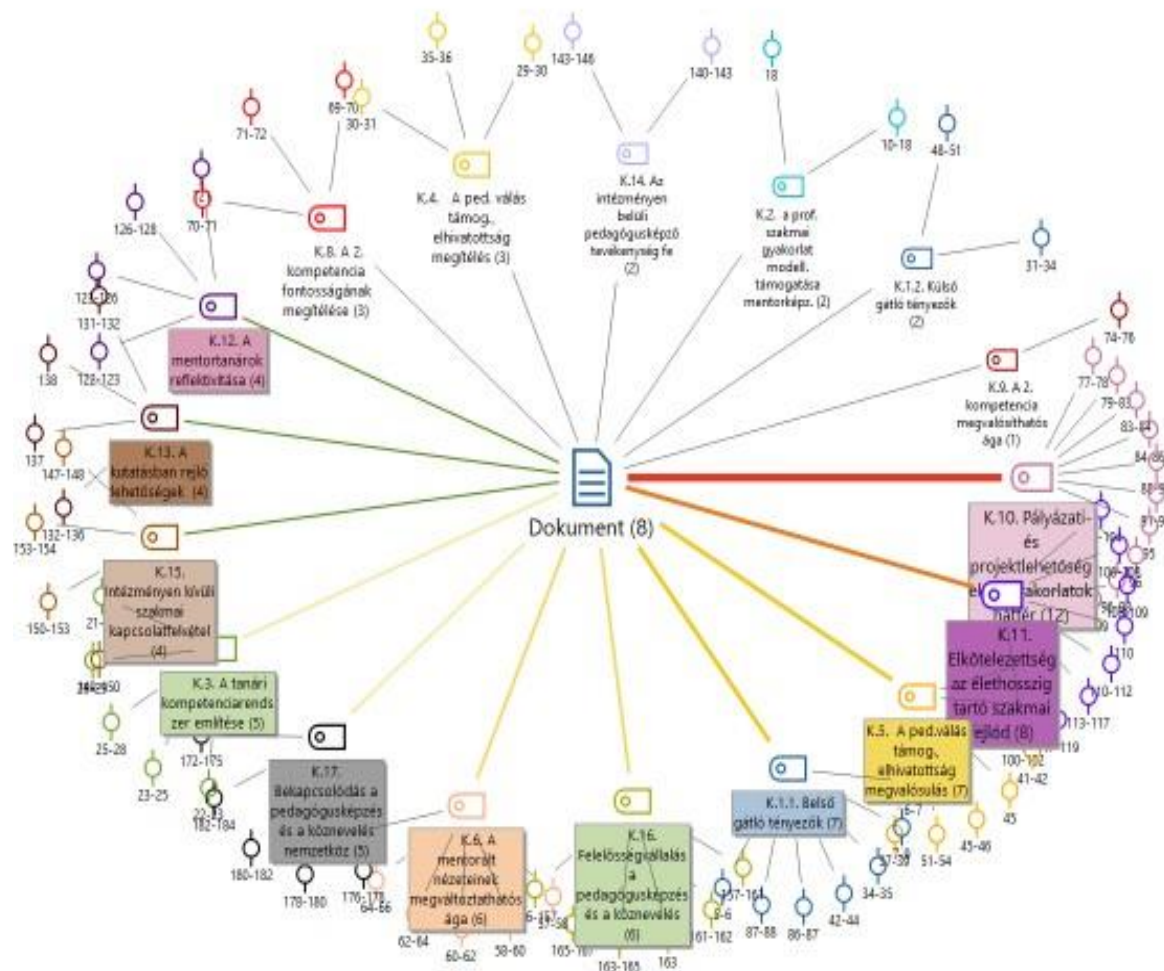
7. dokumentum („C” interjúalany, 1. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



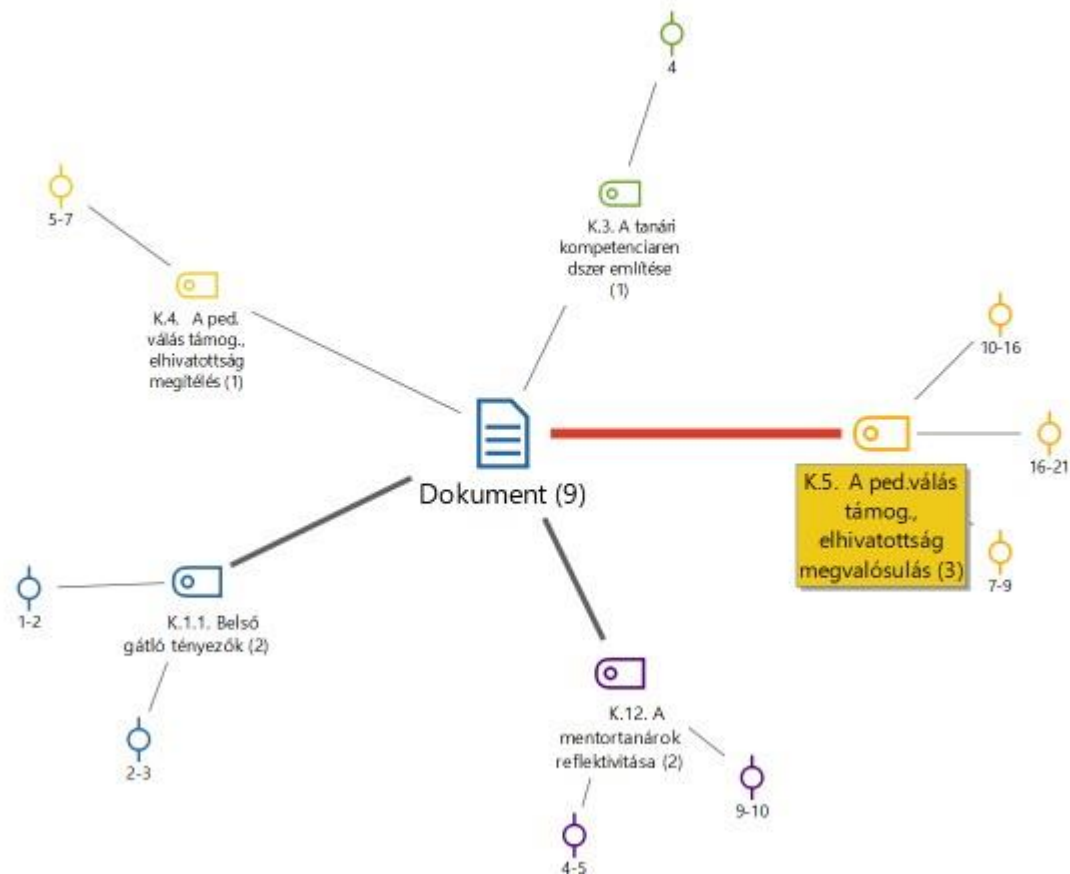
8. dokumentum („C” interjúalany, 2. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



9. dokumentum („C” interjúalany, 3. interjú)

Esetmodell egy esetre értelmezve (Einzelfall-Modell)



Táblázatok jegyzéke

1.sz. táblázat: A pedagógusképző professzióra jellemző kompetencia-területek.....	42
2.sz. táblázat: A pedagógusképző kompetenciák előfordulása a kérdőívben.....	44
3.sz. táblázat: A kérdőív skáláinak belső konzisztenciája (N=113).....	56
4.sz. táblázat: A nemek aránya a mintában (N=113).....	57
5.sz. táblázat: A nemek aránya a részmintákban.....	57
6.sz. táblázat: A minta eloszlása gyakoriság alapján (N=113).....	58
7.sz. táblázat: A minta eloszlása életkor alapján a részmintákban.....	59
8.sz. táblázat: A minta eloszlása a munkahely alapján (N=113).....	60
9.sz. táblázat: A nyelvismeret százalékos eloszlása (N=113).....	60
10.sz. táblázat: A minta gyakorisága a mentortanárként eltöltött évek száma alapján (N=56).....	61
11.sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanár végzettség megszerzésének időpontja alján (N=37).....	62
12.sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a képzésre való jelentkezés indoka alapján.....	63
13.sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a képzésre való jelentkezés indoka alapján.....	63
14.sz. táblázat: Gyakorisági eloszlás a mentortanárok olvasmányélményei alapján.....	64
15.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (1. kompetencia).....	66
16.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (2. kompetencia).....	68
17.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (3. kompetencia).....	72
18.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (4. kompetencia).....	75
19.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (4. kompetencia).....	77
20.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (6. kompetencia).....	80
21.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (7. kompetencia).....	81
22.sz. táblázat: Átlagok, rangsor (8. kompetencia).....	83
23.sz. táblázat. Kérdések és kategóriák.....	90

24. sz. táblázat: A kódolás vezérfonala	94
25. sz. táblázat: A kódrendszer	105
26. sz. táblázat: A kódolások száma kódonként	107
27. sz. táblázat: Kód-kapcsolat mátrix (N=113).....	115
28. sz. táblázat: A pedagógusképző kompetenciák rangsora az átlagok alapján (N=113)	122
29. sz. táblázat: Szignifikancia a professzionális szakmai gyakorlat modellezésére vonatkozó itemek esetében.....	124
30. sz. táblázat: Szignifikancia a pedagógussá válás, a szakmai fejlődés támogatására vonatkozó itemek esetében (N=113).....	125
31. sz. táblázat: Szignifikancia a gyakorlati tevékenységre való reflektálásra vonatkozó itemek esetében (N=113).....	127
32. sz. táblázat: Szignifikancia az intézményen belüli pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó itemek esetében (N=113).....	128
33. sz. táblázat: Szignifikancia a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák esetében (fontosság) (N=113).....	129
34. sz. táblázat: Szignifikancia a tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák esetében (megvalósítás) (N=113).....	133

Ábrák jegyzéke

1.sz.ábra: A strukturáló tartalomelemzés általános folyamatmodellje (Mayring, 2015 alapján).....	49
2.sz.ábra: A tartalmi strukturálás folyamatmodellje (Mayring, 2015 alapján)....	50
3.sz. ábra: A minta eloszlása életkor alapján (N=113).....	58
4.sz. ábra: Kódolás a MAXQDA Plus 2020 szoftver munkafelületén	108
5.sz. ábra: A kódolások száma dokumentumonként.....	111
6.sz. ábra: A kódolások száma dokumentumonként (Heatmap).....	112
7.sz. ábra: Az 1. dokumentum szövegképe („A” változat).....	114
8.sz. ábra: Az 1. dokumentum szövegképe („B” változat).....	115
9.sz. ábra: A 4. dokumentum szövegképe („C” változat).....	116
10.sz.ábra: Az 1. dokumentum esetmodellje MAXMaps alkalmazással („A” interjúalany, 1. interjú)	118
11.sz.ábra: Parafrazeálás a MAXQDA Plus 2020 szoftver segítségével	122
12.sz.ábra: A parafrázisok kategorizálása a MAXQDA Plus 2020 szoftver segítségével	123
13.sz.ábra: Az 1. redukció folyamata („B” interjúalany, részlet).....	124
14.sz.ábra: A 2. redukció folyamata (részlet).....	125
15.sz.ábra: A szöveg redukálása összefoglalással (Mayring, 2014 alapján).....	127

Függelék

Adattáblák

A 2. (kvantitatív szakasz SPSS 21-es szoftver) lekérdezése

Reliabilitás mutatók, átlagok

```
GET
FILE='C:\Users\EKF\Desktop\DOKTORI\Mentor kérdőív_1.sav11.24.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
/VARIABLES=@Fontosság_101 @Megvalósít_101 @Fontosság_102 @Megvalósít_102 @Fontosság_103
@Megvalósít_103 @Fontosság_104 @Megvalósít_104 @Fontosság_105 @Megvalósít_105
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

	N	%
Valid	113	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,909	,909	10

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_206 @Megvalósít_206 @Fontosság_207 @Megvalósít_207 @Fontosság_208  
@Megvalósít_208 @Fontosság_209 @Megvalósít_209 @Fontosság_210 @Megvalósít_210 @Fontosság_211  
@Megvalósít_211 @Fontosság_212 @Megvalósít_212 @Fontosság_213 @Megvalósít_213 @Fontosság_214  
@Megvalósít_214  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Valid		113	100,0
Cases Excluded ^a		0	,0
Total		113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,942	,945	18

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_315 @Megvalósít_315 @Fontosság_316 @Megvalósít_316 @Fontosság_317  
@Megvalósít_317 @Fontosság_318 @Megvalósít_318 @Fontosság_319 @Megvalósít_319 @Fontosság_320  
@Megvalósít_320 @Fontosság_321 @Megvalósít_321 @Fontosság_322 @Megvalósít_322  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
	Valid	113	100,0
Cases	Excluded ^a	0	,0
	Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,908	,909	16

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_423 @Megvalósít_423 @Fontosság_424 @Megvalósít_424 @Fontosság_425  
@Megvalósít_425 @Fontosság_426 @Megvalósít_426 @Fontosság_427 @Megvalósít_427 @Fontosság_428  
@Megvalósít_428  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
	Valid	113	100,0
Cases	Excluded ^a	0	,0
	Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,917	,921	12

RELIABILITY

```

/VARIABLES=@Fontosság_529 @Megvalósít_529 @Fontosság_530 @Megvalósít_530 @Fontosság_531
@Megvalósít_531 @Fontosság_532 @Megvalósít_532 @Fontosság_533 @Megvalósít_533 @Fontosság_534
@Megvalósít_534 @Fontosság_535 @Megvalósít_535
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,927	,928	14

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_636 @Megvalósít_636 @Fontosság_637 @Megvalósít_637  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Valid		113	100,0
Cases Excluded ^a		0	,0
Total		113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,911	,912	4

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_738 @Megvalósít_738 @Fontosság_739 @Megvalósít_739 @Fontosság_740  
@Megvalósít_740  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
	Valid	113	100,0
Cases	Excluded ^a	0	,0
	Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,776	,798	6

RELIABILITY

```
/VARIABLES=@Fontosság_841 @Megvalósít_841 @Fontosság_842 @Megvalósít_842 @Fontosság_843 @Megvalósít_843  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
	Valid	113	100,0
Cases	Excluded ^a	0	,0
	Total	113	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,863	,864	6

Demográfiai változók

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\EKF\Desktop\DOKTORI\Mentor kérdőív_1.sav11.24.sav

Statistics

@1.nem

igen	N	Valid	38
		Missing	0
nem	N	Valid	75
		Missing	0

@1.nem

@mentorvégz			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
igen	Valid	a. férfi	8	21,1	21,1	21,1
		b. nő	30	78,9	78,9	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
nem	Valid	a. férfi	12	16,0	16,0	16,0
		b. nő	62	82,7	82,7	98,7
		b.nő	1	1,3	1,3	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

@2.Életkor

igen	N	Valid	38
		Missing	0
nem	N	Valid	75
		Missing	0

@2.Életkor

@mentorvégz		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
igen	Valid	a. 25 - 30 év	1	2,6	2,6	2,6
		d. 41 – 45 év	7	18,4	18,4	21,1
		e. 46 – 50 év	5	13,2	13,2	34,2
		f. 51 - 55 év	15	39,5	39,5	73,7
		g. 56 - 60 év	6	15,8	15,8	89,5
		h. 60 év fölött	4	10,5	10,5	100,0
		Total	38	100,0	100,0	
nem	Valid	a. 25 - 30 év	1	1,3	1,3	1,3
		b. 31 – 35 év	2	2,7	2,7	4,0
		c. 36 – 40 év	6	8,0	8,0	12,0
		c.36 - 40 év	1	1,3	1,3	13,3
		d. 41 – 45 év	10	13,3	13,3	26,7
		e. 46 – 50 év	20	26,7	26,7	53,3
		f. 51 - 55 év	15	20,0	20,0	73,3
		g. 56 - 60 év	11	14,7	14,7	88,0
		h. 60 év fölött	9	12,0	12,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

@3.Lakóhely

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a. főváros	23	20,4	20,4	20,4
	b. megyeszékhely	42	37,2	37,2	57,5
	c. közepes méretű város (25 ezer-100 ezer főig)	16	14,2	14,2	71,7
	d. kisváros (10 ezer- 24 ezer főig)	19	16,8	16,8	88,5
	e. falu	13	11,5	11,5	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@4.Munkahely

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	a. általános iskola	39	34,5	34,5	34,5
	b. gimnázium	45	39,8	39,8	74,3
	c. szakközépiskola	20	17,7	17,7	92,0
	e. alapfokú művészeti iskola	2	1,8	1,8	93,8
	f. gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény	2	1,8	1,8	95,6
	g. kollégium	1	,9	,9	96,5
	h. pedagógiai szakszolgálati intézmény	4	3,5	3,5	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Frequency Table

@5.Nyelvismeret_angol

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		34	30,1	30,1	30,1
	Alapfokú (B1)	22	19,5	19,5	49,6
	Felsőfokú (C1)	31	27,4	27,4	77,0
	Középfokú (B2)	26	23,0	23,0	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@5.Nyelvismeret német

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		80	70,8	70,8	70,8
	Alapfokú (B1)	14	12,4	12,4	83,2
	Felsőfokú (C1)	7	6,2	6,2	89,4
	Középfokú (B2)	12	10,6	10,6	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@5.Nyelvismeret francia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		99	87,6	87,6	87,6
	Alapfokú (B1)	10	8,8	8,8	96,5
	Felsőfokú (C1)	1	,9	,9	97,3
	Középfokú (B2)	3	2,7	2,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@5.Nyelvismeret orosz

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		84	74,3	74,3	74,3
	Alapfokú (B1)	7	6,2	6,2	80,5
	Felsőfokú (C1)	12	10,6	10,6	91,2
	Középfokú (B2)	10	8,8	8,8	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@5.Nyelvismeret egyéb1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		88	77,9	77,9	77,9
	Alapfokú (B1)	10	8,8	8,8	86,7
	Felsőfokú (C1)	8	7,1	7,1	93,8
	Középfokú (B2)	7	6,2	6,2	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@5.Nyelvismeret egyéb2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		110	97,3	97,3	97,3
	Alapfokú (B1)	2	1,8	1,8	99,1
	Középfokú (B2)	1	,9	,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@6.IKT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a. Alapszint (pl. Word használata szerkesztés nélkül)	7	6,2	6,2	6,2
	b. Felhasználói szint (pl. szövegszerkesztés, táblázatkezelés)	73	64,6	64,6	70,8
	c. Professzionális szint (pl. a teljes Office programcsomag használata)	33	29,2	29,2	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@7.Mentortanár végzettség

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a. Nem rendelkezem gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel.	44	38,9	38,9	38,9
	b. Jelentkeztem gyakorlatvezető mentortanár képzésre.	29	25,7	25,7	64,6
	c. Jelentkezni fogok gyakorlatvezető mentortanár képzésre.	2	1,8	1,8	66,4
	d. Rendelkezem gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel.	38	33,6	33,6	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

@8.Mentor munkakör

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a. Még nem dolgoztam/nem dolgozom gyakorlatvezető mentortanárként.	57	50,4	50,4	50,4
	b. Gyakorlatvezető mentortanárként dolgozom.	56	49,6	49,6	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Az ítemek átlagai kompetenciák szerint (fontosság, megvalósítás) (N=113)

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_101	4,062	,8893	113
@Megvalósít_101	3,726	,8045	113
@Fontosság_102	4,177	,8154	113
@Megvalósít_102	4,018	,7790	113
@Fontosság_103	4,221	,8633	113
@Megvalósít_103	4,142	,8543	113
@Fontosság_104	4,000	,9354	113
@Megvalósít_104	3,549	,9542	113
@Fontosság_105	4,345	,7992	113
@Megvalósít_105	3,867	,8292	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_206	4,770	,6410	113
@Megvalósít_206	4,416	,7645	113
@Fontosság_207	4,265	1,0179	113
@Megvalósít_207	4,053	1,0250	113
@Fontosság_208	4,637	,6822	113
@Megvalósít_208	4,354	,8229	113
@Fontosság_209	4,018	,8761	113
@Megvalósít_209	3,699	,9247	113
@Fontosság_210	4,619	,6984	113
@Megvalósít_210	4,310	,8137	113
@Fontosság_211	4,407	,8088	113
@Megvalósít_211	4,106	,9483	113
@Fontosság_212	4,664	,7513	113
@Megvalósít_212	4,195	,8850	113
@Fontosság_213	4,540	,7076	113
@Megvalósít_213	4,088	,7856	113
@Fontosság_214	4,752	,6619	113
@Megvalósít_214	4,425	,8324	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_315	3,885	1,0067	113
@Megvalósít_315	3,363	1,1185	113
@Fontosság_316	3,327	1,2986	113
@Megvalósít_316	2,841	1,2926	113
@Fontosság_317	2,257	1,4065	113
@Megvalósít_317	1,611	1,0388	113
@Fontosság_318	4,487	,8250	113
@Megvalósít_318	4,274	,9566	113
@Fontosság_319	3,593	1,2862	113
@Megvalósít_319	3,080	1,4088	113
@Fontosság_320	3,699	1,2739	113
@Megvalósít_320	3,319	1,3111	113
@Fontosság_321	2,779	1,4314	113
@Megvalósít_321	2,186	1,3130	113
@Fontosság_322	3,566	1,2878	113
@Megvalósít_322	3,106	1,3454	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_423	4,637	,6555	113
@Megvalósít_423	4,133	,9113	113
@Fontosság_424	4,319	,8584	113
@Megvalósít_424	3,920	,9649	113
@Fontosság_425	4,248	,8817	113
@Megvalósít_425	4,000	,8964	113
@Fontosság_426	4,549	,7070	113
@Megvalósít_426	4,204	,8573	113
@Fontosság_427	4,204	,8036	113
@Megvalósít_427	3,770	1,0352	113
@Fontosság_428	4,611	,7250	113
@Megvalósít_428	4,327	,9008	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_529	3,473	1,0984	112
@Megvalósít_529	2,964	1,1305	112
@Fontosság_530	3,661	1,0005	112
@Megvalósít_530	3,241	,9420	112
@Fontosság_531	2,375	1,2672	112
@Megvalósít_531	1,813	,9729	112
@Fontosság_532	2,063	1,3103	112
@Megvalósít_532	1,509	,9586	112
@Fontosság_533	2,679	1,4839	112
@Megvalósít_533	2,313	1,3625	112
@Fontosság_534	2,036	1,3945	112
@Megvalósít_534	1,571	1,0459	112
@Fontosság_535	3,723	1,1327	112
@Megvalósít_535	3,152	1,1563	112

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_636	4,009	,9589	113
@Megvalósít_636	3,558	1,0432	113
@Fontosság_637	3,743	1,1242	113
@Megvalósít_637	3,407	1,1151	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_738	4,071	,8936	113
@Megvalósít_738	3,752	,9958	113
@Fontosság_739	4,106	,9762	113
@Megvalósít_739	3,681	1,0629	113
@Fontosság_740	2,389	1,4604	113
@Megvalósít_740	1,867	1,2572	113

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
@Fontosság_841	3,062	1,3970	113
@Megvalósít_841	2,619	1,2343	113
@Fontosság_842	1,779	1,1706	113
@Megvalósít_842	1,389	,8807	113
@Fontosság_843	2,850	1,3108	113
@Megvalósít_843	2,407	1,1622	113

Az ítemek átlagai részminták szerint (fontosság, megvalósítás)

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_101	igen	38	4,026	1,0263	,1665
	nem	75	4,080	,8180	,0945
@Fontosság_102	igen	38	4,158	,7893	,1280
	nem	75	4,187	,8333	,0962
@Fontosság_103	igen	38	4,158	,7893	,1280
	nem	75	4,253	,9018	,1041
@Megvalósít_103	igen	38	4,289	,6939	,1126
	nem	75	4,067	,9202	,1063
@Fontosság_104	igen	38	4,132	,8111	,1316
	nem	75	3,933	,9910	,1144
@Megvalósít_104	igen	38	3,737	,9208	,1494
	nem	75	3,453	,9627	,1112
@Fontosság_105	igen	38	4,421	,6831	,1108
	nem	75	4,307	,8538	,0986
@Megvalósít_105	igen	38	4,079	,8181	,1327
	nem	75	3,760	,8194	,0946

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_206	igen	38	4,895	,3883	,0630
	nem	75	4,707	,7310	,0844
@Megvalósít_206	igen	38	4,500	,6040	,0980
	nem	75	4,373	,8346	,0964
@Fontosság_207	igen	38	4,342	,9380	,1522
	nem	75	4,227	1,0600	,1224
@Megvalósít_207	igen	38	4,158	,9733	,1579
	nem	75	4,000	1,0527	,1216
@Fontosság_208	igen	38	4,789	,5769	,0936
	nem	75	4,560	,7211	,0833
@Megvalósít_208	igen	38	4,474	,7255	,1177
	nem	75	4,293	,8664	,1000
@Fontosság_209	igen	38	4,158	,7176	,1164
	nem	75	3,947	,9429	,1089
@Megvalósít_209	igen	38	3,737	,8280	,1343
	nem	75	3,680	,9748	,1126
@Fontosság_210	igen	38	4,711	,5151	,0836
	nem	75	4,573	,7741	,0894
@Megvalósít_210	igen	38	4,500	,6877	,1116
	nem	75	4,213	,8589	,0992
@Fontosság_211	igen	38	4,553	,6857	,1112
	nem	75	4,333	,8595	,0992
@Megvalósít_211	igen	38	4,158	,9733	,1579
	nem	75	4,080	,9410	,1087
@Fontosság_212	igen	38	4,763	,5420	,0879
	nem	75	4,613	,8366	,0966
@Megvalósít_212	igen	38	4,263	,7600	,1233
	nem	75	4,160	,9450	,1091
@Fontosság_213	igen	38	4,500	,6877	,1116
	nem	75	4,560	,7211	,0833
@Megvalósít_213	igen	38	4,132	,7771	,1261
	nem	75	4,067	,7941	,0917
@Fontosság_214	igen	38	4,895	,3883	,0630
	nem	75	4,680	,7562	,0873
@Megvalósít_214	igen	38	4,500	,6877	,1116
	nem	75	4,387	,8988	,1038

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_315	igen	38	4,342	,7807	,1267
	nem	75	3,653	1,0331	,1193
@Megvalósít_315	igen	38	3,711	,9560	,1551
	nem	75	3,187	1,1589	,1338
@Fontosság_316	igen	38	4,026	1,1025	,1788
	nem	75	2,973	1,2517	,1445
@Megvalósít_316	igen	38	3,526	1,2245	,1986
	nem	75	2,493	1,1897	,1374
@Fontosság_317	igen	38	2,684	1,4162	,2297
	nem	75	2,040	1,3600	,1570
@Megvalósít_317	igen	38	1,842	1,1974	,1942
	nem	75	1,493	,9354	,1080
@Fontosság_318	igen	38	4,553	,6017	,0976
	nem	75	4,453	,9197	,1062
@Megvalósít_318	igen	38	4,237	,9134	,1482
	nem	75	4,293	,9833	,1135
@Fontosság_319	igen	38	4,079	,9410	,1527
	nem	75	3,347	1,3705	,1582
@Megvalósít_319	igen	38	3,500	1,3305	,2158
	nem	75	2,867	1,4078	,1626
@Fontosság_320	igen	38	4,211	,8748	,1419
	nem	75	3,440	1,3680	,1580
@Megvalósít_320	igen	38	3,816	1,0096	,1638
	nem	75	3,067	1,3787	,1592
@Fontosság_321	igen	38	3,526	1,2890	,2091
	nem	75	2,400	1,3557	,1565
@Megvalósít_321	igen	38	3,000	1,3755	,2231
	nem	75	1,773	1,0727	,1239
@Fontosság_322	igen	38	3,816	1,2271	,1991
	nem	75	3,440	1,3074	,1510
@Megvalósít_322	igen	38	3,263	1,4272	,2315
	nem	75	3,027	1,3046	,1506

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_423	igen	38	4,763	,4896	,0794
	nem	75	4,573	,7199	,0831
@Megvalósít_423	igen	38	4,263	,7947	,1289
	nem	75	4,067	,9633	,1112
@Fontosság_424	igen	38	4,474	,7618	,1236
	nem	75	4,240	,8980	,1037
@Megvalósít_424	igen	38	4,158	,8229	,1335
	nem	75	3,800	1,0134	,1170
@Fontosság_425	igen	38	4,289	,8977	,1456
	nem	75	4,227	,8788	,1015
@Megvalósít_425	igen	38	3,974	,8849	,1436
	nem	75	4,013	,9078	,1048
@Fontosság_426	igen	38	4,579	,5987	,0971
	nem	75	4,533	,7593	,0877
@Megvalósít_426	igen	38	4,105	,8634	,1401
	nem	75	4,253	,8557	,0988
@Fontosság_427	igen	38	4,605	,5945	,0964
	nem	75	4,000	,8220	,0949
@Megvalósít_427	igen	38	3,921	,9693	,1572
	nem	75	3,693	1,0651	,1230
@Fontosság_428	igen	38	4,868	,4748	,0770
	nem	75	4,480	,7946	,0917
@Megvalósít_428	igen	38	4,658	,6271	,1017
	nem	75	4,160	,9732	,1124

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_529	igen	38	3,842	,9733	,1579
	nem	75	3,253	1,1401	,1316
@Megvalósít_529	igen	38	3,395	1,2201	,1979
	nem	74	2,743	1,0212	,1187
@Fontosság_530	igen	38	4,026	,8538	,1385
	nem	75	3,453	1,0305	,1190

@Megvalósít_530	igen	38	3,553	,9211	,1494
	nem	75	3,067	,9202	,1063
@Fontosság_531	igen	38	2,632	1,4411	,2338
	nem	75	2,227	1,1575	,1337
@Megvalósít_531	igen	38	1,789	1,0176	,1651
	nem	75	1,813	,9543	,1102
@Fontosság_532	igen	38	2,500	1,3901	,2255
	nem	75	1,840	1,2085	,1395
@Megvalósít_532	igen	38	1,605	,9737	,1580
	nem	75	1,467	,9492	,1096
@Fontosság_533	igen	38	3,079	1,4215	,2306
	nem	75	2,453	1,4823	,1712
@Megvalósít_533	igen	38	2,526	1,4092	,2286
	nem	75	2,187	1,3325	,1539
@Fontosság_534	igen	38	2,711	1,5229	,2471
	nem	75	1,693	1,1852	,1369
@Megvalósít_534	igen	38	1,842	1,2198	,1979
	nem	75	1,440	,9189	,1061
@Fontosság_535	igen	38	3,895	1,1340	,1840
	nem	75	3,627	1,1243	,1298
@Megvalósít_535	igen	38	3,316	1,2757	,2069
	nem	75	3,067	1,0822	,1250

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_636	igen	38	4,289	,7318	,1187
	nem	75	3,867	1,0310	,1191
@Megvalósít_636	igen	38	3,947	,8989	,1458
	nem	75	3,360	1,0609	,1225
@Fontosság_637	igen	38	4,079	,8181	,1327
	nem	75	3,573	1,2211	,1410
@Megvalósít_637	igen	38	3,816	,9258	,1502
	nem	75	3,200	1,1508	,1329

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_738	igen	38	4,079	,8817	,1430
	nem	75	4,067	,9054	,1046
@Megvalósít_738	igen	38	3,816	1,0617	,1722
	nem	75	3,720	,9665	,1116
@Fontosság_739	igen	38	4,237	,9425	,1529
	nem	75	4,040	,9924	,1146
@Megvalósít_739	igen	38	3,868	1,1191	,1815
	nem	75	3,587	1,0279	,1187
@Fontosság_740	igen	38	3,132	1,4364	,2330
	nem	75	2,013	1,3304	,1536
@Megvalósít_740	igen	38	2,395	1,4245	,2311
	nem	75	1,600	1,0780	,1245

Group Statistics

@mentorvégz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
@Fontosság_841	igen	38	3,395	1,2636	,2050
	nem	75	2,893	1,4386	,1661
@Megvalósít_841	igen	38	2,842	1,2198	,1979
	nem	75	2,507	1,2343	,1425
@Fontosság_842	igen	38	2,184	1,3122	,2129
	nem	75	1,573	1,0420	,1203
@Megvalósít_842	igen	38	1,500	1,0067	,1633
	nem	75	1,333	,8110	,0936
@Fontosság_843	igen	38	3,316	1,2104	,1964
	nem	75	2,613	1,3038	,1505
@Megvalósít_843	igen	38	2,605	1,1280	,1830
	nem	75	2,307	1,1737	,1355

A kétmintás t-próba F-próbával értékei

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_101	Equal variances assumed	3,441	,066	-,302	111	,763	-,0537	,1778	-,4060	,2986
	Equal variances not assumed			-,280	61,469	,780	-,0537	,1914	-,4364	,3290
@Fontosság_102	Equal variances assumed	,091	,764	-,176	111	,860	-,0288	,1631	-,3519	,2943
	Equal variances not assumed			-,180	78,130	,858	-,0288	,1602	-,3476	,2901
@Fontosság_103	Equal variances assumed	,271	,604	-,553	111	,581	-,0954	,1724	-,4371	,2462
	Equal variances not assumed			-,578	83,801	,565	-,0954	,1650	-,4237	,2328
@Megvalósít_103	Equal variances assumed	,188	,666	1,314	111	,192	,2228	,1696	-,1132	,5588
	Equal variances not assumed			1,439	94,716	,153	,2228	,1548	-,0845	,5301
@Fontosság_104	Equal variances assumed	,344	,559	1,065	111	,289	,1982	,1861	-,1706	,5671

	Equal variances not assumed			1,137	88,746	,259	,1982	,1744	-,1482	,5447
@Megvalósi t_104	Equal variances assumed	,041	,841	1,500	111	,136	,2835	,1890	-,0909	,6579
	Equal variances not assumed			1,523	77,459	,132	,2835	,1862	-,0872	,6542
@Fontosság _105	Equal variances assumed	1,928	,168	,717	111	,475	,1144	,1595	-,2016	,4304
	Equal variances not assumed			,771	90,433	,443	,1144	,1483	-,1803	,4090
@Megvalósi t_105	Equal variances assumed	,029	,866	1,956	111	,053	,3189	,1631	-,0042	,6421
	Equal variances not assumed			1,957	74,540	,054	,3189	,1630	-,0058	,6437

Independent Samples Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_206	Equal variances assumed	8,437	,004	1,481	111	,141	,1881	,1270	-,0635	,4396

	Equal variances not assumed			1,786	110,705	,077	,1881	,1053	-,0206	,3968
@Megvalósít_206	Equal variances assumed	1,884	,173	,831	111	,408	,1267	,1524	-,1754	,4287
	Equal variances not assumed			,922	97,558	,359	,1267	,1374	-,1461	,3994
@Fontosság_207	Equal variances assumed	,112	,739	,568	111	,571	,1154	,2033	-,2874	,5183
	Equal variances not assumed			,591	82,999	,556	,1154	,1953	-,2730	,5038
@Megvalósít_207	Equal variances assumed	,055	,814	,772	111	,442	,1579	,2045	-,2473	,5631
	Equal variances not assumed			,792	79,831	,430	,1579	,1993	-,2387	,5545
@Fontosság_208	Equal variances assumed	7,464	,007	1,704	111	,091	,2295	,1347	-,0374	,4964
	Equal variances not assumed			1,832	90,427	,070	,2295	,1253	-,0194	,4783
@Megvalósít_208	Equal variances assumed	,826	,365	1,102	111	,273	,1804	,1637	-,1440	,5047
	Equal variances not assumed			1,168	87,063	,246	,1804	,1545	-,1267	,4874
@Fontosság_209	Equal variances assumed	,605	,438	1,213	111	,228	,2112	,1741	-,1337	,5562
	Equal variances not assumed			1,325	94,057	,188	,2112	,1594	-,1052	,5277
@Megvalósít_209	Equal variances assumed	,811	,370	,307	111	,759	,0568	,1849	-,3095	,4232
	Equal variances not assumed			,324	86,005	,746	,0568	,1753	-,2915	,4052
@Fontosság_210	Equal variances assumed	5,215	,024	,986	111	,326	,1372	,1391	-,1384	,4128
	Equal variances not assumed			1,121	102,819	,265	,1372	,1224	-,1055	,3799

@Megvalósít_210	Equal variances assumed	,934	,336	1,786	111	,077	,2867	,1605	-,0313	,6046
	Equal variances not assumed			1,920	90,366	,058	,2867	,1493	-,0099	,5832
@Fontosság_211	Equal variances assumed	2,891	,092	1,367	111	,174	,2193	,1604	-,0986	,5372
	Equal variances not assumed			1,471	90,641	,145	,2193	,1491	-,0768	,5154
@Megvalósít_211	Equal variances assumed	,022	,882	,411	111	,682	,0779	,1895	-,2977	,4535
	Equal variances not assumed			,406	72,239	,686	,0779	,1917	-,3042	,4600
@Fontosság_212	Equal variances assumed	3,651	,059	1,001	111	,319	,1498	,1496	-,1466	,4463
	Equal variances not assumed			1,147	104,271	,254	,1498	,1306	-,1092	,4088
@Megvalósít_212	Equal variances assumed	,417	,520	,584	111	,561	,1032	,1767	-,2471	,4534
	Equal variances not assumed			,627	90,048	,533	,1032	,1646	-,2239	,4302
@Fontosság_213	Equal variances assumed	,010	,922	-,424	111	,672	-,0600	,1414	-,3402	,2202
	Equal variances not assumed			-,431	77,654	,668	-,0600	,1392	-,3372	,2172
@Megvalósít_213	Equal variances assumed	,184	,669	,413	111	,680	,0649	,1570	-,2462	,3760
	Equal variances not assumed			,416	75,892	,678	,0649	,1559	-,2456	,3754
@Fontosság_214	Equal variances assumed	10,566	,002	1,642	111	,103	,2147	,1308	-,0445	,4739
	Equal variances not assumed			1,994	110,960	,049	,2147	,1077	,0014	,4281
@Megvalósít_214	Equal variances assumed	1,494	,224	,682	111	,497	,1133	,1662	-,2159	,4426

	Equal variances not assumed				,744	93,676	,459	,1133	,1524	-,1892	,4159
--	-----------------------------	--	--	--	------	--------	------	-------	-------	--------	-------

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_315	Equal variances assumed	3,684	,057	3,617	111	,000	,6888	,1904	,3114	1,0662
	Equal variances not assumed			3,959	94,563	,000	,6888	,1740	,3433	1,0342
@Megvalósít_315	Equal variances assumed	,628	,430	2,402	111	,018	,5239	,2181	,0916	,9561
	Equal variances not assumed			2,557	88,170	,012	,5239	,2048	,1168	,9309
@Fontosság_316	Equal variances assumed	,020	,887	4,392	111	,000	1,0530	,2398	,5779	1,5281
	Equal variances not assumed			4,579	83,339	,000	1,0530	,2300	,5956	1,5103
@Megvalósít_316	Equal variances assumed	,004	,953	4,318	111	,000	1,0330	,2392	,5589	1,5070
	Equal variances not assumed			4,277	72,562	,000	1,0330	,2415	,5516	1,5144
@Fontosság_317	Equal variances assumed	,036	,850	2,346	111	,021	,6442	,2746	,1001	1,1883
	Equal variances not assumed			2,315	71,816	,023	,6442	,2783	,0894	1,1990
@Megvalósít_317	Equal variances assumed	4,780	,031	1,700	111	,092	,3488	,2051	-,0577	,7552
	Equal variances not assumed			1,569	60,523	,122	,3488	,2223	-,0957	,7933
@Fontosság_318	Equal variances assumed	3,931	,050	,603	111	,548	,0993	,1647	-,2272	,4257

	Equal variances not assumed			,688	103,751	,493	,0993	,1442	-,1867	,3853
@Megvalósít_318	Equal variances assumed	,565	,454	-,295	111	,768	-,0565	,1913	-,4355	,3225
	Equal variances not assumed			-,303	79,502	,763	-,0565	,1867	-,4280	,3150
@Fontosság_319	Equal variances assumed	14,676	,000	2,956	111	,004	,7323	,2477	,2415	1,2231
	Equal variances not assumed			3,330	100,959	,001	,7323	,2199	,2961	1,1685
@Megvalósít_319	Equal variances assumed	,379	,539	2,301	111	,023	,6333	,2753	,0878	1,1788
	Equal variances not assumed			2,344	78,287	,022	,6333	,2702	,0954	1,1712
@Fontosság_320	Equal variances assumed	16,821	,000	3,157	111	,002	,7705	,2441	,2868	1,2542
	Equal variances not assumed			3,629	104,938	,000	,7705	,2123	,3495	1,1916
@Megvalósít_320	Equal variances assumed	7,480	,007	2,968	111	,004	,7491	,2524	,2489	1,2493
	Equal variances not assumed			3,280	96,764	,001	,7491	,2284	,2958	1,2024
@Fontosság_321	Equal variances assumed	,829	,365	4,241	111	,000	1,1263	,2656	,6000	1,6526
	Equal variances not assumed			4,312	77,867	,000	1,1263	,2612	,6063	1,6463
@Megvalósít_321	Equal variances assumed	1,425	,235	5,211	111	,000	1,2267	,2354	,7602	1,6931
	Equal variances not assumed			4,807	60,447	,000	1,2267	,2552	,7163	1,7371
@Fontosság_322	Equal variances assumed	,042	,839	1,473	111	,144	,3758	,2551	-,1297	,8813
	Equal variances not assumed			1,504	78,772	,137	,3758	,2498	-,1215	,8731
@Megvalósít_322	Equal variances assumed	1,126	,291	,882	111	,380	,2365	,2682	-,2949	,7679
	Equal variances not assumed			,856	68,794	,395	,2365	,2762	-,3146	,7876

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_423	Equal variances assumed	7,157	,009	1,462	111	,147	,1898	,1299	-,0675	,4472
	Equal variances not assumed			1,651	101,538	,102	,1898	,1150	-,0382	,4179
@Megvalósít_423	Equal variances assumed	,101	,751	1,084	111	,281	,1965	,1813	-,1628	,5558
	Equal variances not assumed			1,154	88,162	,252	,1965	,1703	-,1419	,5349
@Fontosság_424	Equal variances assumed	,522	,472	1,373	111	,173	,2337	,1703	-,1037	,5711
	Equal variances not assumed			1,449	86,102	,151	,2337	,1613	-,0870	,5544
@Megvalósít_424	Equal variances assumed	2,037	,156	1,884	111	,062	,3579	,1900	-,0186	,7344
	Equal variances not assumed			2,016	89,340	,047	,3579	,1775	,0052	,7106
@Fontosság_425	Equal variances assumed	,108	,744	,356	111	,722	,0628	,1762	-,2864	,4121
	Equal variances not assumed			,354	73,044	,724	,0628	,1775	-,2909	,4165
@Megvalósít_425	Equal variances assumed	,293	,589	-,221	111	,825	-,0396	,1793	-,3949	,3156
	Equal variances not assumed			-,223	76,154	,824	-,0396	,1778	-,3937	,3144
@Fontosság_426	Equal variances assumed	,652	,421	,323	111	,748	,0456	,1413	-,2345	,3257
	Equal variances not assumed			,349	91,497	,728	,0456	,1308	-,2143	,3055
@Megvalósít_426	Equal variances assumed	,160	,690	-,866	111	,388	-,1481	,1709	-,4867	,1906
	Equal variances not assumed			-,864	73,852	,390	-,1481	,1714	-,4896	,1935
@Fontosság_427	Equal variances assumed	1,842	,177	4,032	111	,000	,6053	,1501	,3078	,9027
	Equal variances not assumed			4,473	97,600	,000	,6053	,1353	,3367	,8738

@Megvalósít_427	Equal variances assumed	3,543	,062	1,106	111	,271	,2277	,2059	-,1803	,6358
	Equal variances not assumed			1,141	80,966	,257	,2277	,1996	-,1695	,6249
@Fontosság_428	Equal variances assumed	19,623	,000	2,770	111	,007	,3884	,1402	,1105	,6663
	Equal variances not assumed			3,242	107,885	,002	,3884	,1198	,1510	,6259
@Megvalósít_428	Equal variances assumed	4,550	,035	2,864	111	,005	,4979	,1739	,1534	,8424
	Equal variances not assumed			3,285	104,546	,001	,4979	,1516	,1973	,7985

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_529	Equal variances assumed	1,807	,182	2,719	111	,008	,5888	,2165	,1597	1,0178
	Equal variances not assumed			2,864	85,632	,005	,5888	,2056	,1801	,9975
@Megvalósít_529	Equal variances assumed	2,159	,145	2,989	110	,003	,6515	,2180	,2196	1,0834
	Equal variances not assumed			2,823	64,196	,006	,6515	,2308	,1905	1,1125
@Fontosság_530	Equal variances assumed	2,732	,101	2,951	111	,004	,5730	,1942	,1882	,9578
	Equal variances not assumed			3,138	87,846	,002	,5730	,1826	,2101	,9359
@Megvalósít_530	Equal variances assumed	,550	,460	2,651	111	,009	,4860	,1833	,1227	,8492
	Equal variances not assumed			2,650	74,372	,010	,4860	,1834	,1206	,8513
@Fontosság_531	Equal variances assumed	6,032	,016	1,615	111	,109	,4049	,2507	-,0919	,9017
	Equal variances not assumed			1,504	61,838	,138	,4049	,2693	-,1334	,9432
@Megvalósít_531	Equal variances assumed	1,796	,183	-,123	111	,902	-,0239	,1943	-,4089	,3612

	Equal variances not assumed			-,120	70,334	,905	-,0239	,1985	-,4197	,3720
@Fontosság_532	Equal variances assumed	3,637	,059	2,606	111	,010	,6600	,2533	,1581	1,1619
	Equal variances not assumed			2,489	65,929	,015	,6600	,2652	,1305	1,1895
@Megvalósít_532	Equal variances assumed	,405	,526	,727	111	,469	,1386	,1906	-,2392	,5164
	Equal variances not assumed			,721	72,770	,473	,1386	,1923	-,2446	,5218
@Fontosság_533	Equal variances assumed	,711	,401	2,149	111	,034	,6256	,2912	,0486	1,2026
	Equal variances not assumed			2,179	77,272	,032	,6256	,2872	,0538	1,1974
@Megvalósít_533	Equal variances assumed	,074	,787	1,256	111	,212	,3396	,2705	-,1964	,8757
	Equal variances not assumed			1,233	70,847	,222	,3396	,2756	-,2098	,8891
@Fontosság_534	Equal variances assumed	10,230	,002	3,907	111	,000	1,0172	,2604	,5013	1,5331
	Equal variances not assumed			3,602	60,350	,001	1,0172	,2824	,4523	1,5821
@Megvalósít_534	Equal variances assumed	4,272	,041	1,962	111	,052	,4021	,2049	-,0039	,8081
	Equal variances not assumed			1,791	58,900	,078	,4021	,2245	-,0472	,8514
@Fontosság_535	Equal variances assumed	,004	,953	1,194	111	,235	,2681	,2245	-,1768	,7130
	Equal variances not assumed			1,191	73,874	,238	,2681	,2252	-,1806	,7167
@Megvalósít_535	Equal variances assumed	2,986	,087	1,088	111	,279	,2491	,2291	-,2048	,7030
	Equal variances not assumed			1,031	64,608	,307	,2491	,2417	-,2337	,7320

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_636	Equal variances assumed	2,092	,151	2,254	111	,026	,4228	,1876	,0511	,7945
	Equal variances not assumed			2,515	98,853	,014	,4228	,1681	,0892	,7564
@Megvalósít_636	Equal variances assumed	3,660	,058	2,921	111	,004	,5874	,2011	,1890	,9858
	Equal variances not assumed			3,084	86,189	,003	,5874	,1904	,2088	,9659
@Fontosság_637	Equal variances assumed	12,322	,001	2,302	111	,023	,5056	,2197	,0703	,9409
	Equal variances not assumed			2,611	102,425	,010	,5056	,1936	,1216	,8897
@Megvalósít_637	Equal variances assumed	3,991	,048	2,861	111	,005	,6158	,2152	,1893	1,0423
	Equal variances not assumed			3,071	90,025	,003	,6158	,2005	,2174	1,0142

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_738	Equal variances assumed	,003	,959	,069	111	,945	,0123	,1787	-,3419	,3664
	Equal variances not assumed			,069	76,223	,945	,0123	,1772	-,3406	,3651
@Megvalósít_738	Equal variances assumed	,201	,655	,481	111	,631	,0958	,1990	-,2985	,4901
	Equal variances not assumed			,467	68,546	,642	,0958	,2052	-,3137	,5053
@Fontosság_739	Equal variances assumed	,002	,968	1,013	111	,313	,1968	,1944	-,1883	,5820
	Equal variances not assumed			1,030	77,945	,306	,1968	,1911	-,1836	,5772
@Megvalósít_739	Equal variances assumed	,138	,711	1,336	111	,184	,2818	,2109	-,1362	,6997
	Equal variances not assumed			1,299	69,078	,198	,2818	,2169	-,1510	,7145
@Fontosság_740	Equal variances assumed	,969	,327	4,109	111	,000	1,1182	,2721	,5790	1,6575
	Equal variances not assumed			4,007	69,583	,000	1,1182	,2791	,5615	1,6750
@Megvalósít_740	Equal variances assumed	7,722	,006	3,313	111	,001	,7947	,2399	,3194	1,2701
	Equal variances not assumed			3,028	59,101	,004	,7947	,2625	,2695	1,3199

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
@Fontosság_841	Equal variances assumed	1,011	,317	1,821	111	,071	,5014	,2753	-,0442	1,0470
	Equal variances not assumed			1,900	83,539	,061	,5014	,2638	-,0233	1,0261
@Megvalósít_841	Equal variances assumed	,451	,503	1,370	111	,173	,3354	,2448	-,1497	,8206
	Equal variances not assumed			1,376	75,228	,173	,3354	,2439	-,1503	,8212
@Fontosság_842	Equal variances assumed	7,878	,006	2,693	111	,008	,6109	,2268	,1614	1,0604
	Equal variances not assumed			2,498	61,290	,015	,6109	,2445	,1220	1,0998
@Megvalósít_842	Equal variances assumed	3,255	,074	,950	111	,344	,1667	,1754	-,1810	,5143
	Equal variances not assumed			,885	61,979	,379	,1667	,1883	-,2097	,5430
@Fontosság_843	Equal variances assumed	,455	,501	2,770	111	,007	,7025	,2536	,2000	1,2049
	Equal variances not assumed			2,839	79,541	,006	,7025	,2474	,2100	1,1949
@Megvalósít_843	Equal variances assumed	,313	,577	1,294	111	,198	,2986	,2307	-,1586	,7558
	Equal variances not assumed			1,311	77,125	,194	,2986	,2277	-,1548	,7520