



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő, DSc, professzor emeritus, programigazgató

Kocsis Rita

A mentortanárok vélekedése a pedagógusképző kompetenciákról

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. habil. Sántha Kálmán

Eger, 2021

A TÉMA AKTUALITÁSA, CÉLOK

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; Lesznyák, 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, 2015a).

A mentorok fontos szerepet töltenek be a pedagógusképzők csoportjában azáltal, hogy hidat képeznek az elméleti és gyakorlati pedagógusképzésben (Nyaumwe és mtsai, 2005; 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).

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 szembevetendő, mennyire kevés pozitívumot említenek a mentortanárok a saját kompetenciáik tekintetében. Az önértékelésben jól elkülöníthetőek a képzett és nem képzett mentorok közötti különbségek is. 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). 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 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; 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, 2015b). A kezdeti tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a törekvések, amelyek a mentortanárok szerepét hivatottak növelni, a gyakorlatban még nem érték el maradéktalanul céljukat.

Értekezésemben a megkérdezett 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.

A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Az oktatás jövőjét prognosztizáló kijelentések a kétezres években olyan kihívásokról, célokról és elvárásokról szólnak, melyek kutatási témám szempontjából is relevánsak. 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). 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; Grimmert és Mitsai, 2018). Az új ismereteket a pedagógusok saját gyakorlatukból, kutatási eredményekből, illetve szakmai közösségeken keresztül tudásmegosztás útján szerzik meg (Guerrero, 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 (*Kuswandono, 2017; Hestness és mtsai, 2018; Chu, 2019*).

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*).

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.

A pályakezdő pedagógusok tanári pályáról alkotott nézeteit azonban a mentoráláson kívül számos egyéb tényező befolyásolja, például a szakma státusza (*UNESCO / ILO, 2008: 21* idézi *Guerriero, 2017*). Egy szakma státusza szorosan összefügg azzal, hogy az adott szakma professziónak tekinthető-e, vagy sem (*Hoyle, 2001, Howsam és mtsai, 1985, Krejsler, 2005, Ingersoll és Merrill, 2011, idézi Guerriero, 2017*).

Annak meghatározása, hogy egy szakma mikor nevezhető professzióknak, összefügg a professzionalizmus fogalmával. Ezzel összefüggésben különösen figyelemreméltó *Freidson (2001)* meghatározása, mely szerint a professzionizmus többek között elkötelezettséget jelent a minőségi munka iránt (*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.

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 2000-es évek első évtizedében az Európai Unió tagállamainak csupán felében működött a kezdő tanárok bevezető képzése az elvárt formában, egységes elvárásokról azonban nem beszélhetünk (*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 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 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. (*Lesznyák*, 2005).

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 bocsátja (Eurydice, 2021).

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 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 amellyel, hogy a gyakorlóiskolákban és a partneriskolákban dolgozó mentortanárok a pedagógusképzők közé tartoznak (Falus, 2015b).

Az Európai Unió Bizottsága a 2010-es évek elején több tapasztalatsere 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).

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 gyakornokok bevezető képzésében, valamint a gyakorló pedagógusok továbbképzésében. Az Európai Unió szakértői csoportjának összegzése szerint (Supporting Teacher Educators, 2013 idézi Falus, 2015b) a pedagógusjelöltek és a pedagógusok formális képzésének valamennyi résztvevője -oktatók, vezető tanárok, mentorok, pedagógus továbbképzők – pedagógusképzőnek tekinthetők. A pedagógusképzők alapképzettségéhez kötődő ún. elsődleges kompetenciák mellett létezik egyfajta másodlagos tudás, közös kompetenciák, képességek, attitűdök, melyekkel minden pedagógusképzőnek rendelkeznie kell, ez a szakmai együttműködés feltétele (Falus, 2015b; 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.

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). A pedagógusképzők elsőrendű tudása alatt a szaktárgy eredményes oktatásához való tudást, másodrendű tudás alatt a pedagógussá válás segítését értjük. Ehhez szükséges a felnőttoktatás pedagógiájának ismerete (Murray, 2002 idézi Falus, 2014-2015).

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, 2015a).

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 egységes pedagógusképző kompetenciarendszer leírása egyrészt a pedagógusszakma egységét erősíti, másrészt hozzájárul a pedagógusképzők szakmai fejlődéséhez, cél-és keretrendszert biztosít a pedagógusképzők számára, valamint lehetőséget teremt az önreflexióra (Falus, 2015a). A pedagógusképzők kompetenciái a következők (Falus és Estefánné, 2015):

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

A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

Doktori értekezésemben a kombinált paradigmát követtem a Creswell-féle szekvenciális modell alapján (Creswell, 2012). 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 orientáltágú 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 kategóriarendszerből indultam ki, egyes tartalmi csomópontokhoz kerestem szövegegységeket, és azok elemzésével próbáltam összegezni a mentortanár pedagógusképzők kompetenciáira vonatkozó gondolkodását (Mayring, 2000, 2012). 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. A Mayring-féle tartalomelemzés módszertanával kapcsolatban a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el az előadásunk (Katonáné és Subrt, 2017).

Hipotézisek

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 tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák fontosságáról.

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

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 (Csíkos, 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 kevert modell alapján a kvalitatív vizsgálatban a kvantitatív vizsgálat nagymintájából emeltem ki a kvalitatív vizsgálat résztvevőit. A három résztvevőt tipikus-intenzív mintavételi stratégiával választottam ki (Sántha, 2006). A célom a szemléltetés volt, kvalitatív vizsgálatom nem tekinthető reprezentatívnak.

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 használtam, a kvantitatív vizsgálat során feltáruló összefüggések okait pedig a Seidmann-féle mélyinterjú (Seidman, 2002), valamint az annak elemzésére szolgáló kvalitatív tartalomelemzés Mayring által kifejlesztett eljárásával tártam fel.

EREDMÉNYEK

A kvantitatív adatelemzés eredményei

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. 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.

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. A tudományos megalapozottság, a pedagógusképzés és köznevelés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódás a mentortanárok gondolkodásában az utolsó helyeken szerepel. A pedagógusképző szakma mentorálással foglalkozó szakemberei az utóbbi tíz évben jelentős lépéseket tettek annak érdekében, hogy a szakma a professziók közé kerüljön, de további változásoknak kell még megtörténniük a szakmán belül annak érdekében, hogy a mentorálást a jövőben a professzionalizmus jellemezze.

H1. 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. A kompetenciák rangsorában a professzionális szakmai gyakorlat modellezése a 3. helyet foglalta el. **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.

H2. 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 fontosnak és megvalósíthatónak találják a kompetencia indikátorait. Szignifikáns különbséget a részminták átlaga között nem találtam. 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.

H3. A gyakorlati tevékenységre vonatkozó reflektálás a pedagógusképzők 4. kompetenciájában található. A kompetencia elnevezésében a következő mondat szerepel: „Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra.”. Kérdőívemben erre a kompetenciaterületre hat item vonatkozik. A kétmintás t-próba elvégzése után megvizsgáltam a szignifikanciaszinteket a hat item esetében. 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.

H4. 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 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.

H5. A tanári professzionalizmus fontosságának megítélésére vonatkozó vizsgált huszonhét változónál tizennégy esetben állapítható meg szignifikáns különbség a csoportátlagok között, 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.

H6. A tanári professzionalizmusra jellemző pedagógusképző kompetenciák megvalósításával kapcsolatban a vizsgált huszonhét változónál csupán kilenc esetben találtam szignifikáns különbséget a csoportátlagok között. 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.

A kvalitatív adatelemzés eredményei

A kvalitatív vizsgálatban a következő ok-okozati összefüggésekre kerestem a választ:

- A képzett mentortanárok a vizsgálat mindkét területén (fontosság, megvalósítás) magasabb átlagértékekkel szerepelnek, mint a mentorképzésre jelentkező vagy abban részt vevő kollégáik. Vajon az eltérés oka az alaposabb, rendszerezett elméleti háttértudás meglétéből vezethető le?
- A mentortanárok csaknem minden esetben magasabb pontszámokat adtak az egyes változókra fontosság szempontjából, mint a megvalósítás tekintetében. Mi akadályozhatja a gyakorlati megvalósulást?
- A mentortanárok a szakmai együttműködést a kompetenciák rangsorában a középmezőnybe helyezték. Mi lehet ennek az oka?
- Mi az oka annak, hogy a tudományos megalapozottság, a pedagógusképzés és köznevelés nemzetközi áramlatába való bekapcsolódás a mentortanárok gondolkodásában az utolsó helyeken szerepelnek?

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. 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 presztízsnövekedéssel 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. Kiemelték, hogy a mentoráltak a mentortanára 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.

A tanári 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 attitűdőkkel 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 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 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 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, és ritkán érdekesek.

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. Előfordulhat szorongásérzés a magasabban kvalifikált szakemberekkel szemben.

A pedagógusképzés és a köznevelés minőségéért érzett felelősségvállalással kapcsolatban a mentorok kiemelték, 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.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásomban a két módszertani kultúra egymás komplementereként működött. A vizsgálatok kiegészítették egymást, megkönnyítették az ok-okozati összefüggések feltárását, árnyaltabb képet biztosítottak a kutatási témáról. 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.

Doktori értekezésemben azt kívántam feltárni, milyen mélységben jelenik meg a mentortanárok gondolkodásában a mentorálás mint professzió. Kutatásom alapján megállapítható, hogy a kompetenciarendszer meglehetősen egyoldalúan van jelen a mentortanárok gondolkodásában, attitűdök szintjén jelentősen erősebben, mint képességek és ismeretek terén. A professzionalizmus néhány ismérve még hiányzik, vagy hiányosan van jelen a mentortanárok gondolkodásában. A mentorálásra 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 mentortanár-képzésben dolgozó szakemberek számára sokat ígérő lehet ez az eredmény. Érdeemes lenne nagy figyelmet fordítani a képzésben a leendő mentortanárok nézeteinek formálása mellett azokra a

területekre is, amelyek megléte a pedagógus-kompetenciák ismeretében eddig egyértelműnek tűnhettek: 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 pedagógusképző szakma számára is nagy jelentőséggel bíró szakmai együttműködés a mentortanár 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.

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 tanárokra (pedagógiai ars poetica). *Pedagógusképzés*, **12-13**. (41-42). 47-68.

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.

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_ks (utolsó letöltés: 2021.08.06.)

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.)

Creswell, J. W. (2012): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA. Pearson Education, Upper Sadle 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/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_kapuor?printMode=true
(utolsó letöltés: 2021.08.06.)
- 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.)
- Ewing, R. és Smith, D. (2003): Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, **2** (1), 15-32.
- 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, 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
- 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.
- 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.a t/kphvie/wbLDB.detailLeistung?pLstNr=447>
(utolsó letöltés: 2020.11.05.)
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Kidd, L. és tsai (2015): Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *Australian journal of teacher education*, **40** (3), 154-173.
- 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.
- Kovács Edina és Orgoványi-Gajdos Judit (2020): Teachers' Views about the Characteristics of Pedagogical Talents, *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS* **10**. (2). 78-94.
- 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.
- Maphalala, M. C. (2013): Understanding the role of mentor teachers during teaching practisesession. *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/Volltexte/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.
- Révész Judit (2010): Mentorok a tanárképzés rendszerében: végzettség, juttatások. *Pedagógusképzés*, **2-3**. 5-19.
- 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 (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf
(utolsó letöltés: 2020. 11.02.)
- 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*. Liceum 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 és mtsai (2020): A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, **10**. 3-24.
- 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.
- Wenzler-Cremer, H. (2020): Coping with diversity: Insights into the qualitative evaluation of a mentoring program. *Hungarian Education Research Journal*, **3**. 252-262.

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.)

Az értekezés témájában publikációk, előadások a szerzőtől

Katona Istvánné (Kocsis Rita), Subrt Péter: Az iskola külső megítélése. In: Falus Iván (szerk.) *A gyakorlóiskola eredményességét befolyásoló tényezők diagnosztikus feltárása.* (megjelenés alatt)

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.

Sántha Kálmán, Katona Istvánné, Subrt Péter (2017): A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011 – 2015 közötti időszak. *NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS, KUTATÁS INNOVÁCIÓ.* **2.** 15-25.

Katona Istvánné (2017): A kvalitatív kutatómódszertan elméleti hátterét elemző tanulmányok négy hazai pedagógiai folyóirat 2011 és 2015 között megjelenő számai alapján. In: *HORIZONTOK ÉS DIALÓGUSOK III. konferencianapok ABSZTRAKTKÖTET.* Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Katona Istvánné (2016): Die Herausforderungen der Pädagogenbildung und Weiterbildung im 21. Jahrhundert In: Haffner Tamás; Kovács Áron (szerk.). Absztrakt kötet: III. Fiatalok Európában Konferencia. Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország, 2016.11.04-2016.11.05. Sopianae Kulturális Egyesület, Pécs. 58.

Katona Istvánné (2016): Tanulási tevékenységtípusok konstruktivista tanulási környezetben. Konferencia helye, ideje: Miskolc, Magyarország, 2016.02.05.

Katona Istvánné; Subrt Péter (2015): Proszocialitás és agresszió. In: Falus Iván (szerk.). *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre.* EKF Líceum Kiadó, Eger. 82-88.

Katona Istvánné; Subrt Péter (2015): A csoport- és közösségfejlesztő pedagógusszerep és a szociális kompetencia összefüggései a tanári pályaprofilban. In: *Doktoranduszok Országos Szövetsége. Tavaszi Szél absztraktkötet 2015.* Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország, 2015.04.10-2015.04.12. Publio Kiadó, Budapest. 414-415.

Katona Istvánné (2015): Személyiségfejlődés, szociális kompetencia és konstruktivista paradigma. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia.* International Research Institute, Komárno. 496-500.