

**EÖTVÖS LORÁND EGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

KÁPLÁR-KODÁCSY KINGA

**A FELNŐTTKORI TANULÁS FOLYAMATA
A PÁLYAKEZDŐ TANÁROK MENTORÁLÁSNAK
GYAKORLATÁBAN**

TÉZISFÜZET

Témavezető: Dr. Dorner Helga



BUDAPEST

2020

**EÖTVÖS LORÁND EGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ANDRAGÓGIA PROGRAM**

Doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor

Programvezető: Csehné dr. Papp Imola

A védési bizottság tagjai

Elnök: Dr. Fábri György

Külső opponens: Dr. Malderez, Angie

Belső opponens: Dr. Major Éva

Titkár: Dr. Kovács Zsuzsa

Tagok:

Dr. Fischer Andrea

Dr. Kopp Erika

Dr. Hegyi-Halmos Nóra

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék	3
Ábrajegyzék	4
Táblázatjegyzék	4
1 bevezetés és szakirodalmi háttér	5
1.1 A mentorálás hatása a pályakezdő tanárookra	5
1.2 A reflektív gyakorlat fontossága	6
1.3 A felnőtt tanárok mentorálása	6
1.4 A mentorok változatos szerepei	7
1.5 Egyetem-iskola partnerség	8
2 A kutatás célja és kutatási kérdések	8
2.1 A kutatás célja	8
2.2 Kutatási kérdések	9
3 Kutatási módszerek	12
3.1 A módszerek választásának indokai	13
3.2 Az adatok triangulációja (2017. október- 2019. június)	15
4 Eredmények	15
4.1 Pilot Kutatás	15
4.2 Hangzó Naplós Kutatás	16
4.3 Interjú Kutatás	17
4.4 Kérdőíves Kutatás mentorok részvételével	18
4.5 Az eredmények összegzése	20
4.5.1 A mentoráltak felnőttkori tanulásának támogatása	20
5 Következtetések	21
5.1 Következtetések a törvényhozás számára	22
5.2 Következtetések a tanárképzés számára	22
5.3 Következtetések a mentorok számára	23
6 A kutatás haszna	23
7 Ajánlások A jövőbeni kutatási célok megfogalmazásához	24
Bibliográfia	26
A szerző kapcsolódó publikációi	30

ÁBRAJEGYZÉK

1. <i>Ábra</i> Példák a mentori szerepek megjelenésére a kapcsolati minőség spektrumán ...	18
2. <i>Ábra</i> A felnőttkori tanulás támogatásának megközelítései a mentorok gyakorlatában	19
3. <i>Ábra</i> A reflektív folyamatok aktuális és elvárható dinamikája a mentori hálózatokban	21

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. <i>Táblázat</i> Kutatási kérdések és hipotézisek	11
2. <i>Táblázat</i> Tematikus fókuszok és kulcsfogalmak	12
3. <i>Táblázat</i> A szekvenciális, vegyes módszertanú feltáró kutatás vizuális modellje: a kutatás keretei	14

1 BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALMI HÁTTÉR

A tanárképzésben folyó mentorálás (amely magában foglalja a tanárszakos hallgatók és a pályakezdő tanárok karrierjének első két évében megvalósuló mentorálást) elismerten az egyik legfontosabb támogatási stratégia, amelyen keresztül a kezdő tanárok megismerik a tanári pályát. Sok más cél mellett a mentorálás célja, hogy segítse az kezdő tanárokat ('novices') abban, hogy a pályán maradjanak, boldoguljanak és sikeresek legyenek pályafutásuk bevezető szakaszában, és arra ösztönzi őket, hogy találják meg szakmai identitásukat (Fairbanks, Friedman és Kahn, 2000). Az irányított reflektív tanítási gyakorlat alapvető fontosságú ahhoz, hogy a kezdő tanárok jó tanárokká váljanak és szakmailag fejlődjenek (Korthagen, 2004). A különböző mentori programok közös elemekkel rendelkeznek a fogalmi keretek, a szerepkoncepciók és a célok tekintetében. Ezek az elemek alkotják a mentorálás tanárképzésben folyó átfogó elméletét (Mathur, Gehrke és Kim, 2013).

1.1 A mentorálás hatása a pályakezdő tanárookra

A valódi tanári tapasztalat megszerzését a tanárképzés elengedhetetlen részének tekinthetjük. A kezdő tanárokkal dolgozó mentorok az iskolákban jelentős hatással vannak erre a tapasztalatszerzési, tanulási folyamatra (pl. Wang, 2001; Mathur et al., 2013). A mentortanárok kiemelkedő szerepe a tanárok új generációinak képzésében széles körben elismert, ugyanakkor európai kontextusban az elvárt kompetenciákat, szakmai hozzáállás irányelveit és a gyakorlat meghatározó elemeit csak ajánlásokként fogalmazza meg az Európai Bizottság (Európai Bizottság, 2013). Néhány tagállam ezeket részletezi a nemzeti jogalkotási dokumentumaiban, ezért a különböző leírásokat, keretrendszereket és a mentorok alapvető kompetenciáit általában a tagállam-specifikus dokumentumok tartalmazzák (Európai Bizottság, 2013, 2015a, 2015b). Mindazonáltal az európai tanárképzési rendszerben, amely a magyar rendszert is magában foglalja (Európai Bizottság, 2015a), a „mentor” szerepkör integrált meghatározása általános formában elfogadásra került. Eszerint a mentorok fő felelőssége a kezdő tanárok támogatása és tanári kompetenciáik fejlesztése. Ezenkívül széles körben elfogadott tény, hogy a reflektív gyakorlat kialakulásának támogatása, vagyis a „saját tapasztalatok átgondolt mérlegelése a tudás gyakorlati alkalmazása során” (Schön, 1996, 26. o.), minden kezdő tanár mentorálásának alapja. A reflexió – ami ebben a kutatásban a tapasztalatok dinamizálásnak eszközeként értendő (Korthagen, 2001) – támogatja a szakmai fejlődést, a belső önírányított tanulás kialakulását.

1.2 A reflektív gyakorlat fontossága

A mentori kapcsolatok fejlesztő természete elsősorban a reflektív folyamatok nyitottságában gyökerezik (Allen, 2007; Darwin, 2000; Fairbanks et al., 2000, Mullen 2012; Clutterbuck, 2014; Majzikné és Fischer, 2020). Ahogy Hobson (2017) írja, a reflektív tér felszabadításával a mentori programok maximalizálhatják a mentorálás egyéni és az intézményi szintű előnyeit. A reflektív gyakorlat és a gondolkodás fogalma különféle koncepciókba beágyazott, amelyek általában Donald Schön (1983) alapelméletéhez kapcsolódnak.

Magyarországon a mentorokkal szemben elvárt, hogy teljes mértékben elsajátítsák, majd támogassák a reflektív gondolkodást és elemzést (*tudás*), képesnek kell lenniük a kezdő tanárok reflektív gondolkodásának fejlesztésére (*képesség*) és különös figyelmet kell fordítaniuk az önreflektív folyamatok kidolgozására (*attitűd*). (Kotschy, Sallai & Szőke-Milinte, 2016, 11-13. o.). A magyarországi tanárképzési mentorálás irányelvei integrálják a nemzetközi és hazai empirikus kutatásokat (Szivák, Lénárd & Rapos, 2011; Simon, 2013; Kotschy et al., 2016), átfogó mentori keretet mutatnak be, amely tartalmazza a mentorok feladatait és a mentorálási folyamat elvárható eredményeit. Az irányelveket tartalmazó dokumentumok kiegészítik és meghatározzák az európai mutatókat, és bemutatják az ajánlott mentorálási stratégiákat, tevékenységeket és azok fogalmi alapjait. Ezen felül szakmai önállóságot biztosítanak a mentoroknak a saját gyakorlatukban legmegfelelőbb modellek kiválasztásában és kidolgozásában a reflektivitás fejlesztése érdekében.

1.3 A felnőtt tanárok mentorálása

Bár a magyar mentori irányelvek (Szivák és mtsai, 2011; Simon, 2013; Kotschy és mtsai, 2016), valamint a hazai és nemzetközi kutatások számtalan alkalmazható modellt, eszközt, stratégiát és elemet tárnak fel, a mentoráltak és mentorok valódi tapasztalataival foglalkozó tanulmányok azt mutatják, hogy a pozitív eredmények gyakran hiányoznak az adaptív és differenciált reflektív stratégiák hiánya miatt (Mathur et al., 2013; Gál, Singer, Simon és Szabados, 2014; Kovács, 2015; Kovács és Dombi, 2015; Van Ginkel, Oolbekkink, Meijer és Verloop, 2015a; Van Ginkel, Verloop és Denessen 2015b). Ezek a stratégiák, gyakorlatok a tanulói autonómiát és felelősségét támogathatják. Különösen gyakran hiányzik a mentorok reflektív gyakorlatából a felnőttkori tanulás integrált perspektívája, a folyamat kialakítói és résztvevői gyakran alábecsülik a folyamathoz kapcsolódó személyes és szakmai fejlődési lehetőség tárházát

a tanári karrier építésében. Ugyanakkor, az önszabályozott tanulás és a hallgatók autonómiájának támogatása (a felnőttkori tanulási programokban kiemelt két fogalom) általában a tanárképzési programok alapja is (Timperley, 2008, 6. o.; Kramarski és Michalsky; 2009; Gaál, 2015), ugyanis tanárképző programok világszerte a felnőttkori tanulás paradigmatis és fogalmi keretein belül kerülnek kialakításra (pl.: Hobson et al., 2009, 2013; Hudson, 2013; Clarke, Triggs és Nielsen, 2014). A közelmúltban a felnőttkori tanulás értelmezési lehetőségei egyre fontosabbá váltak az oktatáspolitikában, azonban a tanárképzési rendszerek fejlesztői többnyire elismerik, hogy a felsőoktatási tanárképzési rendszer önmagában nem képes teljes mértékben kielégíteni a teljes tanári karrier ilyen irányú szakmai igényeit (Lunenberg, 2005; Murray, 2005; Dolan, 2010; Kotschy, 2011). A tanári szakmában a folyamatos szakmai fejlődés elengedhetetlen, ezért az egész életen át tartó tanulás elsődleges fontosságúvá válik (Hager, 2011). A jelen disszertáció egyik legfőbb motivációja ennek a sajátos ellentmondásnak a feltérképezése a mentorálás folyamatában.

1.4 A mentorok változatos szerepei

Számtalan tanulmány és szabályozás foglalkozik azzal, hogy mi a tanárok szerepe és kötelessége a mentorálás során, érdemes megfontolni azt is, hogy ezt a szerepet és a kapcsolódó feladatokat miként fogalmazzák meg maguk a mentorok. Az általános és középiskolai oktatás mentorálási folyamatai a magyarországi tanárképzés strukturális változásaival párhuzamosan átalakultak (a Nemzeti Felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény; a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény és a VIII. 30. 326/2013. Kormányrendelet). Oktatáspolitikai rendelkezések következtében a mentortanári szakirányú képesítés kötelezővé vált azon mentorok számára, akik tanárjelölt vagy pályakezdő tanárokat mentorálnak. A két féléves formális mentorképzési program a mentori stratégiák, az adminisztratív és törvényi kötelezettségek, a konfliktuskezelés, az elvárások, a mentorálásban betöltött szerepek és funkciók pedagógiai tudatosságának növelésére összpontosít, ugyanakkor felkészíti a mentorokat a tudatos és magas szintű reflektív gyakorlat alkalmazására (Korthagen, 2004; Schön, 1983). A mentortanárok a mentorképzési program befejezése után ritkán részesülnek további módszertani vagy szakmai támogatásban.

Jelen pillanatban limitált az új rendszerben megvalósuló mentorált tanítási gyakorlattal kapcsolatos empirikus kutatások száma Magyarországon (részben az új tanárképzési

rendszer bevezetése óta eltelt rövid idő miatt), így több megválaszolatlan kérdés várja a tanárképzési mentorálást kutatókat is.

1.5 Egyetem-iskola partnerség

A tanárképző egyetemek és a gyakorlati helyszínek (a mentortanárok iskolái) közötti kölcsönösen előnyös partnerség egyik feltétele a magas szintű reflektív folyamatok megvalósításának. A mentori szerepek és a mentorok tevékenységének világos leírása döntő fontosságú ebben a folyamatban (Ng & Chan, 2012). Korábbi kutatások a mentortanárok tanárképző szerepére és az ahhoz kapcsolódó kompetenciákra összpontosítottak (Fairbanks et al., 2000; Hobson et al., 2009; M. Nádasi, 2010; Kovács, 2015), a kutatások ritkán foglalkoztak azzal, hogy az egyetemek (tanárképző intézmények) és a gyakorlati helyek (saját iskolák) közötti komplex dinamikában hol helyezkednek el a mentorok. A hálózat különböző résztvevői perspektívájának feltárása segíthet megérteni a mentortanároktól elvárt és a megvalósult gyakorlat közötti eltéréseket, az iskolák és egyetemek közötti hatékony partnerség (SUP) feltételeit (Bullough és Draper, 2004; Cameron és Grant, 2017). A mentorok egyetem-iskola partnerségben betöltött különböző szerepeit a mentortanárok, a kezdő tanárok, valamint a mentorképzések programvezetőinek és a tanárképzők szempontjából elemzi ez a kutatás.

2 A KUTATÁS CÉLJA ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Jelen dolgozat célja a magyar tanárképzés kontextusában feltárni a reflektív gyakorlat és a felnőttkori tanulási modellek fejlesztésére irányuló törekvések közös találkozási pontjait a tanárképzés mentorált szakaszában. Az elemzés lehetőséget nyújt olyan kutatási kérdések megválaszolására is, amelyek a mentor, a mentorált és a felsőoktatási szakemberek közös munkáját vizsgálják a reflektív gyakorlat kialakításának érdekében.

2.1 A kutatás célja

A dolgozat két fő irányadó kérdést fogalmaz meg a kutatási folyamat orientációjának és céljának meghatározására. A disszertáció fő kutatási kérdései mellett alkérdések kerültek megfogalmazásra annak érdekében, hogy támogassák az empirikus vizsgálatok kvalitatív és kvantitatív adatainak tervezését, fejlesztését és kategorizálását. A kutatási projekt kvalitatív indíttatású relációs vizsgálatnak tekintendő, ugyanakkor kvantitatív adatokkal is dolgozik. A disszertáció fő kutatási kérdéseivel összhangban számos

feltételezés került megfogalmazásra az egyes elemek közötti kapcsolatok vizsgálata érdekében. Az adatok triangulációjának célja a különböző résztvevői perspektívák hatásirányainak, skálájának, kiterjedésének tisztázása és meghatározása annak érdekében, hogy a kutatás megállapításai egy többdimenziós gyakorlati modellben legyenek összefoglalhatók.

A disszertációs kutatási projekt elsődleges célja, a tanárképzési mentorálás folyamatában résztvevők koncepcióinak feltárása a mentorálás folyamatával és szerepeivel kapcsolatban. A kutatás itt arra vállalkozik, hogy feltérképezze a mentorálási folyamatok aktuális képét, lehetséges fejlesztési lehetőségeit a mentorálási folyamaton belül és azon kívül is.

Másodszor, a kutatás azt vizsgálja, hogy a mentortanárok hogyan alakítják át mentorálással kapcsolatos koncepcióikat gyakorlati mentorálási stratégiákká a mentoráltak felnőttkori tanulásának támogatása érdekében. A kutatás célja, hogy megértse és elemezze a mentorok mentorálással kapcsolatos felfogását és a mentori gyakorlatuk közötti kapcsolatokat, különös tekintettel a felnőttkori tanulási modellek egyes elemeire.

2.2 Kutatási kérdések

A kutatási folyamatot szekvenciális protokollként értelmezhetjük: először három kvalitatív kutatás folyt (ideértve a kísérleti tanulmányt is) a résztvevők mentorálással kapcsolatos koncepciói és tapasztalatai mentén, majd ezt követően a kvantitatív kutatási hagyományoknak megfelelően egy kérdőíves kutatás is készült. A kutatási kérdések e szekvenciális kutatási protokollnak megfelelően kerültek megfogalmazásra, és az egyes részvizsgálatok eredményei a következő részvizsgálat kutatási kérdéseiben is megjelentek. A tervezés sematikus kauzalitását, az egymással összefüggő kutatási kérdéseket és feltételezéseket az *1. Táblázat* mutatja be.

Készült egy bevezető, *Pilot Tanulmány*, amelynek célja a fő kutatási kérdések tartalmának megerősítése és továbbfejlesztése volt. A pilot tanulmány segíti a megfelelő kutatási fókusz kidolgozását a fő tanulmány számára egy interpretatív módszer alkalmazásával, amely a mentorálási folyamat széles spektrumának eredményeit gyűjti össze. Ebben az empirikus kutatásban képzett és tapasztalt iskolai mentortanárok vettek részt. A Pilot Tanulmány interjúk módszert alkalmazott, 10 mentortanár bevonásával, ami a következő kutatási kérdések vizsgálatára és megválaszolására törekedett:

PT KK1: Milyen módon értelmezik a mentorálás folyamatát és a benne lévő szerepeket a különböző résztvevők a tanárképzés folyamatában? (A mentorálás fogalmai)

PT KK2: Hogyan alakítják a mentortanárok koncepcióikat gyakorlati mentorálási stratégiákká a mentoráltak felnőttkori tanulásának támogatására? (A felnőttkori tanulás támogatása)

A *Fő Kutatás* a Pilot Tanulmány eredményeit felhasználva a mentorálási folyamat összetettségét különböző szempontokból vizsgálja. A kutatás kapcsolatokat és összefüggéseket tár fel a mentorok, a mentoráltak, a tanárképzők és a mentorképző programok vezetőinek meglátásai között. A kutatás fókuszában a mentori koncepciók és gyakorlatok, a folyamatok résztvevőinek szerepei állnak, valamint a mentor és a mentorált viszonya, a mentori képzés fontossága és a felnőttek tanulásának támogatása a folyamaton belül.

A Fő Kutatás részvizsgálataihoz olyan kutatási kérdések kerültek meghatározásra, amelyek egymásba fonódva, a szekvenciális protokollnak megfelelően támogatják egymást. A kvalitatív vizsgálatok széles célspektruma kvantitatív részvizsgálat esetén leszűkül a fókuszált kérdések és hipotézisek azonosításának érdekében (Creswell, 2014)

1. Táblázat Kutatási kérdések és hipotézisek

Hangzó Naplós Kutatás mentortanárok és mentoráltjaik bevonásával
<p>KK1a: Milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a mentortanárok és a mentoráltak reflektív gyakorlatot és saját társas terüket érintő meta-pozícióik nézeteinek tekintetében?</p> <p>KK1b: Hogyan értelmezik a mentori beavatkozásokat a különböző dialogikus helyzetekben a mentortanárok és mentoráltjaik?</p> <p>KK2: Milyen előnyei és nehézségei vannak a hangzó naplók használatának a reflektív gyakorlatban a résztvevők szempontjából?</p>
Interjú Kutatás mentortanárok, mentorképző programvezetők és tanárképzők bevonásával
<p>KK1: Hogyan vélekednek az iskolai mentorok a saját szerepükről és a mentoráltjaik folyamat-reflexióiról?</p> <p>KK2: Hogyan kapcsolódnak ezek a mentorálásra alkotott felfogások az egyetemi mentorképzés programigazgatóinak és a tanárképzők felfogásához az iskola és az egyetem közötti partnerség keretében?</p>
Kérdőíves Kutatás mentortanárok bevonásával
<p>KK1: Milyen módon határozzák meg a különböző komplex komponensek a mentorálás folyamatát a képesítés és a mentori tapasztalat viszonyában?</p> <p>KK1a Hogyan viszonyul a mentori tapasztalat és képesítés a mentortanárok tanulásának összetett koncepciójához?</p> <p>H0: <i>A mentori képesítés és tapasztalat meghatározó tényező a mentorálás szakmai tanulásként és fejlődésként történő értelmezésére.</i></p> <p>H1: <i>A mentori képesítés és tapasztalat nem mutat összefüggést azzal, hogy a mentorok a mentorálást a szakmai tanulás és fejlődés lehetőségének tekintik.</i></p> <p>KK1b Milyen összefüggés mutatkozik a mentori tapasztalat, képesítés és a mentortanárok gyakorlatával, melyben a mentoráltakat felnőtt tanulóként értelmezik és támogatják?</p> <p>H0: <i>A mentori képesítés és tapasztalat meghatározza a mentorálás konceptualizálásának bizonyos mintázatait a felnőttkori tanulási folyamatok támogatásában.</i></p> <p>H1: <i>A mentori képesítés és tapasztalat nem határoz meg sajátos mintázatokat a mentorálás felnőttkori tanulási folyamatok támogatásának konceptualizálásban.</i></p> <p>KK2: Milyen mértékben érzékelik a mentorok saját munkájukat külső tényezők és az érdekelt felek által támogatottnak?</p> <p>KK2.a Milyen módon támogatják a mentori munkát a tanárképző intézmények a mentorok meglátásai szerint?</p> <p>H0: <i>A képesített mentortanárok erősen támogatottnak érzik munkájukat a tanárképző intézmények által a képesítéssel nem rendelkező mentortanárokhoz képest.</i></p> <p>H1: <i>A képesített mentortanárok nem érzik, hogy munkájuk erősebben támogatott a tanárképző intézmények által a képesítéssel nem rendelkező mentortanárokhoz képest.</i></p>

KK2.b Hogyan határozzák meg az intrinzik és extrinzik motivátorok a mentorálás folyamatát?

H0: A mentortanárok a mentori karrierjük kezdetén erősebben érzékelik az extrinzik motivációt, míg jelenlegi mentori munkájuk során erősebbnek érzik az intrinzik motivációt.

H1: *A mentorok nem számolnak be változásról a kezdeti és jelenlegi mentori munkájukban az extrinzik és intrinzik motiváció kapcsán.*

A fő kutatási kérdések továbbfejlesztése érdekében több részkérdés került megfogalmazásra. Az alkérdések a fő kérdések aprólékosabb szegmenseit emelik ki, és körbejárják az alapvető célokat. Ezek az alkérdések bizonyos tematikus elemeket idéznek fel, és kiemelik a 2. Táblázatban összefoglalt fókuszokat.

2. Táblázat Tematikus fókuszok és kulcsfogalmak

	Mentorálásról alkotott felfogás	A felnőttkori tanulás támogatása
Kulcsfogalmak és az alkérdések tematikus fókuszpontjai	a tanítás elsajátításának koncepciója	mentorált, mint felnőtt tanuló
	mentori célok	mentor, mint felnőttképző
	a mentorok hatékonysága	motiváció
	a mentorok reflektív gyakorlata	önszabályozás
	a mentorok motivációja	reflektív körök
	szerepek a folyamatban	a felnőttek mentorálásának szituatív és rendszer által meghatározott tényezői
	a mentoráláshoz nyújtott külső támogatás	az 'emerging adulthood' fogalma
	mentor-mentorált kapcsolata	
	mentor tanulása	
	mentori képesítés	
	mentorálás az iskola-egyetem partnerségben	
	fejlesztési kezdeményezések	

3 KUTATÁSI MÓDSZEREK

A kutatás pragmatikus paradigmában értelmezett tanulmányai módszertani pluralitásra törekszenek. A disszertáció több módszerrel közelíti meg a kutatás kitűzött céljait. A kutatás során a kutatási kérdések megválaszolása a körülöttünk lévő világ feltárásával és megfigyelésével, a valóság megragadását segítő különböző mérési eszközökkel történik (Johnson és Onweugbuzie, 2004). A vizsgálatok során az elnyert tudás a valóság elemeiből és az emberi gondolkodás konstruktív értelmezéséből származik.

A disszertáció kvalitatív indíttatású vegyes módszertani megközelítést alkalmaz egy szekvenciális, feltáró kutatási protokollban. A kutatás tervezésében a tanulmányok egymást követő, szekvenciális jellege segíti a témák és kutatási kérdések generálását

3.1 A módszerek választásának indokai

A kezdő tanárok mentorálásának mechanizmusa az oktatásban több szempontot és érdekelt felet érint. Tekintettel a rendszer bonyolultságára, ezt a vizsgálat vegyes módszerű kutatásként került megtervezésre, amely lehetővé tette a jelenségek alaposabb és átfogóbb vizsgálatát. A törekvés a tanárképzési mentorálás kvalitatív módon eltérő perspektíváinak feltárására alapvetően meghatározta a kutatás alkalmazott jellegét. Mivel a projekt célja elsősorban nem egy elmélet vagy hipotézisek tesztelése volt, a szekvenciális feltárási protokollban kvalitatív indíttatású vegyes módszerek kerültek kiválasztásra (Hesse-Biber, Rodriguez és Frost, 2015). A mentorálási folyamatban érdekelt felek átfogó hálózatának bevonása már a kutatástervezés korai szakaszában definiálta a kutatás a kvalitatív törekvéseit, vagyis, hogy betekintést nyerjünk a mentorálás tapasztalatainak több rétegébe ezért, hogy átfogóbb képet alkothassunk a mentorálás fogalmáról különböző nézőpontok szerint.

A kutatás folyamata tehát egy szekvenciális protokoll, amelyben először három kvalitatív kutatást kapott helyett (beleértve a Pilot Tanulmányt is) a mentorálás folyamatában érdekelt mentorálásról alkotott koncepcióinak és gyakorlatának megragadására. A kvalitatív vizsgálatokat egy kvantitatív kérdőíves vizsgálat követett. A 3. Táblázat grafikus áttekintést nyújt a jelen disszertációban alkalmazott kvalitatív indíttatású vegyes módszerű kutatás menetéről, beleértve az egyes kutatási komponensek fázisait, eljárásait és eredményeit .

3. Táblázat A szekvenciális, vegyes módszertanú feltáró kutatás vizuális modellje: a kutatás keretei

KUTATÁS	PILOT TANULMÁNY			HANGZÓ NAPLÓS KUTATÁS		INTERJÚS KUTATÁS			KÉRDŐÍVES KUTATÁS MENTOROKKAL		
	SZAKASZ										
ELJÁRÁS	egyéni, félig strukturált mélyinterjúk	fenomenográfiai megközelítés; manuális adatelemzés	a résztvevők célzott kiválasztása az eredmények alapján	egyedi és összekapcsolt hangzó naplók; a hangzó naplók előtti és azt követő interjúk	tematikus esetelemzések, eseteken átívelő elemzések, témák kibontása	egyéni, félig strukturált mélyinterjúk	hangzó naplók és félig strukturált interjúk tematikus hálózatelemzése	a résztvevők szekció szintű kiválasztása; kérdőív kidolgozása	egypontos webalapú kérdőíves felmérés a Qualtrics szoftverben tervezve	adatszűrés leíró, korrelációs és kísérleti elemzéssel az SPSS szoftverben	kvalitatív és kvantitatív eredmények értelmezése és magyarázata
EREDMÉNYTERMÉK	narratív adatok (interjú átiratok)	a megjelenő témák tematikus kategorizálása és elemzése	protokoll az hangzó naplós kutatáshoz	narratív adatok (hangzó naplók interjúk átiratai)	hasonló és különböző témák és kategóriák; tematikus mátrix a kérdőíves kutatás tervezéséhez	narratív adatok (interjú átiratok)	kapcsolódó témák hálózata; elkészült tematikus mátrix a kérdőíves kutatás tervezéséhez	toborzási protokoll; kérdőív kialakítása	numerikus adatok	leíró statisztikák, hiányzó adatok, összefüggések, komplex változók és ezek összefüggéseinek megállapítása	diskusszió; következmények; jövőbeli kutatás
ETIKAI ENGEDÉLY	No. 2017/43			No. 2017/235					No. 2018/199		

3.2 Az adatok triangulációja (2017. október- 2019. június)

A Pilot Kutatás tapasztalt, nem gyakorlóiskolában tanító mentortanárok mentori koncepcióit és reflektív gyakorlatukra vonatkozó stratégiáit tárja fel. A Pilot Kutatás eredményei megerősítették az eredeti elhatározást, miszerint a Fő Kutatás vegyes módszertanú (Cohen & Manion, 2000) adat-triangulációban (Creswell, 1997) kerüljön megvalósításra.

A Fő Kutatás kvalitatív indíttatású, vegyes módszertanú kutatástervezést alkalmazott országszerte 254 mentortanár, 14 kezdő tanár, és 7 felsőoktatási egyetem tanárképző szakembereinek bevonásával. A vizsgálat résztvevői kényelmi mintavétellel kerültek kiválasztásra, és az adatok félig strukturált interjúkban, hangzó naplókban és keresztmetszeti kérdőíves adatfelvételben születtek meg.

Az Hangzó Naplós Kutatás nem gyakorlóiskolában tanító tapasztalt mentortanárok (n=12) és mentoráltjaik (n=14) munkáját követi és monitorozza egy féléves mentorálási folyamat során. A strukturált bevezető és záró interjúk között a mentorok és mentoráltjaik három szakaszban (kezdeti, félidős és záró szakaszban) reflektáltak saját és egymás munkájára. Három hangzó naplóbejegyzést külön-külön rögzítettek a kutató által küldött gondolatébresztő kérdések segítségével (Monrouxe, 2009).

Az Hangzó Naplós Kutatás eredményeit felhasználva a következő szakaszban egy Interjúk Kutatás készült, amely összegyűjti és elemzi a mentorképzési programok vezetőinek (n=7) és a mentorokkal szoros munkakapcsolatban lévő tanárképzők (n=7) reflexióit. A mentorképzési programok vezetői és a tanárképző szakemberek hét különböző egyetemen dolgoznak Magyarországon.

Ezt követően egy keresztmetszeti Kérdőíves Kutatásban kvantitatív adatok gyűjtésére került sor aktív és tapasztalt mentortanároktól hazai környezetben (n=242) 2019. április és május hónapban.

4 EREDMÉNYEK

4.1 Pilot Kutatás

A Pilot Kutatás eredményeképpen látható, hogy a mentorok önbevalláson alapuló reflektív stratégiái bizonyos mértékben igazodnak a mentoráltak felnőttkori tanulását támogató folyamataihoz, ugyanakkor a stratégiák nagyban függenek a kezdő tanárok tényleges, gyakran ad hoc igényeitől és tantervi kötelezettségeitől, melynek következtében nehézkessé válik az autentikus mentortanári identitás megőrzése. A

mentortanárok a tanítás tanulásához és a felnőtt tanulók mentorálásához kapcsolódó stratégiái különféle formákban alakulnak ki. A mentorok támogatják a mentoráltak önállóságát és önszabályozó képességét a tanításban és a tanulásban, amennyiben úgy látják, hogy a diákok számára ez hasznos, de legalábbis nem káros. Ez a kontextuális feszültség befolyásolja a mentorok folyamatfelfogását és gyakorlati megközelítéseiket is. A mentortanárok célja, hogy segítsék a mentoráltakat hiteles és autonóm tanári személyiséggé válni, de munkájukat úgy tűnik, korlátozza az egyértelmű felnőttkori tanulási stratégiák jelenlétének hiánya, valamint egy támogató (intézményi és jogalkotási) kontextus, amely lehetővé tenné az időkeretek tágítását a transzformatív tanulási folyamatok kiteljesedéséhez.

A Pilot Kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő különböző érdekelt felek (tanárképzők, programvezetők, iskolaigazgatók, tanárok, mentorok és mentoráltak) közötti további valós és proaktív együttműködés javítaná a gyakorlat minőségét azáltal, hogy csökkenti a stresszt, a mentorok elszigeteltségének érzését, az elvi és gyakorlatban elvárható követelmények közötti különbséget. Az inkonguens viszonyok azonban olyan komplex szerepeket kényszerítenek a mentorokra, amelyeket egyénileg kell felvállalniuk, ahelyett, hogy megosztanák ezeket a többi érdekelt féllel (pl.: az értékelés felelősségét, a kapuőrzési szerepet a tanári karrier felé, a kritikus baráti szerepkört) (vö. Hobson et al., 2009; Hobson et al., 2013).

A fejlesztés érdekében szorosabb iskola-egyetemi partnerség kialakítása szükséges a tanárképzés mentorálási szakaszában, a mentorok kölcsönösen informatív, diagnosztikus párbeszédet megindítását várják a mentoráltak előzetes tudásáról, előrehaladásáról, elkötelezettségéről és a tanítással kapcsolatos motivációikról (vö. Elliott, Stemler, Sternberg, Grigorenko és Hoffman 2011).

4.2 Hangzó Naplós Kutatás

Az Hangzó Naplós Kutatás eredményei azt mutatta, hogy a mentorokra nehezedő időteher csökkentése és a tanári szakma nyilvános elismertségének javítása minőségileg jobban fókuszált kapcsolatokat eredményezhet a mentorálttal, egy kibővített és világosan összekapcsolt tudatközegben (Hermans, 2001: „dialogikus én” elméletében értelmezve). A megerősödő kapcsolatok fokozhatják a mentorok és a jövőbeni tanárok elköteleződését a tanári szakmában, ami csökkentheti a pályaelhagyás kényszerét, nemcsak a karrier korai szakaszában, hanem a későbbiekben is. Az hangzó naplós módszer felhívja a figyelmet a személyre szabottabb folyamatok fontosságára a

reflexiókban és az értékelésben. Rávilágít a különböző mentori szerepek felvállalásának nehézségére, amelyek gátolhatják a reflektív ciklusok minőségének fejlesztését, a felnőttkori tanulás támogatásának hitelességét a mentorálási folyamatában. (vö. Kaufman, 2003). Az eredmények megkérdőjelezzik a tanárképzők és a mentortanárok kapcsolatának megfelelő támogatottságát is.

A Hangzó Naplós Kutatás adatai a következő fejlesztési irányokra hívják fel a figyelmet: (1) a tanárképző egyetemek támogatásának növelése a mentorálási folyamat beágyazottságának és a mentorok tanárképzési folyamatban betöltött szerepének javítása érdekében, (2) a mentorhálózatok kiépítése a mentortanárok elszigeteltségének csökkentése érdekében, (3) a mentori gyakorló közösségek ("community of practice") kialakulásának elősegítése (vö. Holland, 2018) és (4) a mentortanárok munkájának díjazása és elismerése átláthatóbb módon.

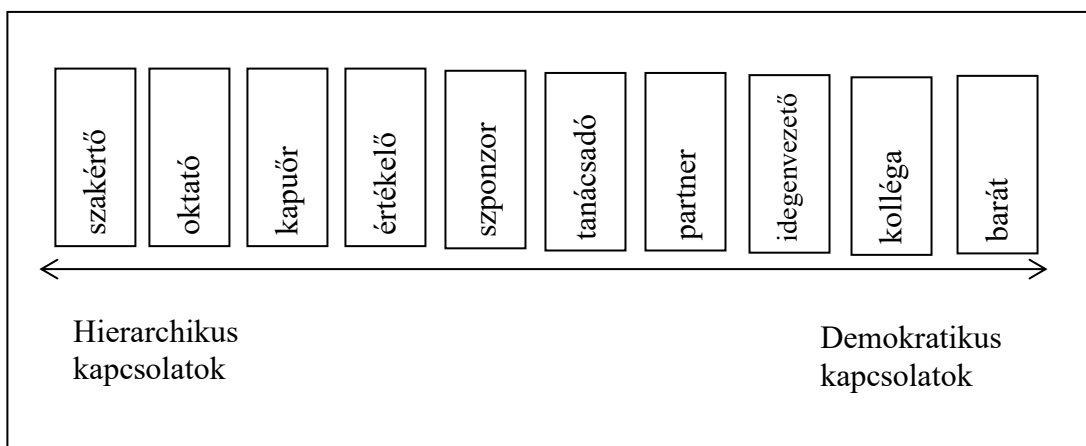
4.3 Interjú Kutatás

Az Interjú Kutatás megerősítette az egyetem és a mentoráltak által elvárt mentorálási stratégiák és a mentorok által tényleges megvalósított mentorálási gyakorlat közötti eltéréseket. A kutatási adatok azt mutatják, hogy kialakulnak bizonyos ideális és/vagy valós szerepek, amelyeket a mentorok megpróbálnak felvállalni. A mentorok a folyamatban különféle összetett és gyakran ellentmondó szerepekben jelennek meg. E szerepek összevonásának oka gyakran egyrészt a mentori folyamatok iránti felelősség ('ownership') hiánya és a mentorok szakmai elszigeteltségében rejlik (vö. Hobson, 2016, 2017). A rendszerszintű szerepek gyakran felülírják a mentori kapcsolatban létrejövő szerepeket azért, hogy teljesüljenek a rendszer strukturális elemeiből fakadó elvárások. A szerepek összeolvadása hatással van a reflexiós láncolatra (Cross, 1981), következésképpen a mentorok és a mentoráltak motivációjára (vö. Merriam & Caffarella, 1991).

A mentori szerepek bináris kapcsolatokban írhatóak le, például makro-mikro összefüggésekben és rendszer- valamint egyéni szintű kapcsolatokban, nevezetesen a makroszintű iskola-egyetem és a mikroszintű mentor-mentorált kapcsolatok alapján. Ezek a bináritások nem alkotnak külön 'entitásokat', hanem összefüggenek egymással. Más szavakkal: a kapcsolaton alapuló szerepek a rendszer-alapú szerepekhez kötődnek, és dinamikus kölcsönhatást feltételeznek.

Például a mentorok szakmai kapuőrként való megjelenése a folyamatban vagy a szerepkör oktatási funkciói jól mutatják, hogy milyen összefüggések mentén

értelmezhető a mentorok szerepe a hierarchikus viszonyokban (makro/rendszer-szinten), míg a kollegiális, partneri szerep egy demokratikus horizontális, fejlődést támogató viszonyrendszerben (mikro/kapcsolati szint) (lásd *1. Ábra*).



1. Ábra Példák a mentori szerepek megjelenésére a kapcsolati minőség spektrumán

Ez az összehasonlító Interjú Kutatás a mentorálást a felsőoktatás és az iskolák valamint a gyakorlati helyek közötti együttműködés egyik formájaként konceptualizálta, ugyanakkor a mentorok a rendszert kiszolgálva némileg izoláltan vagy komplementer jelleggel a tanárképzés párhuzamos dimenziójában vannak jelen, a felsőoktatási partner korlátozott bevonódásával (vö. McLaughlin & Black -Hawkins, 2007).

4.4 Kérdőíves Kutatás mentorok részvételével

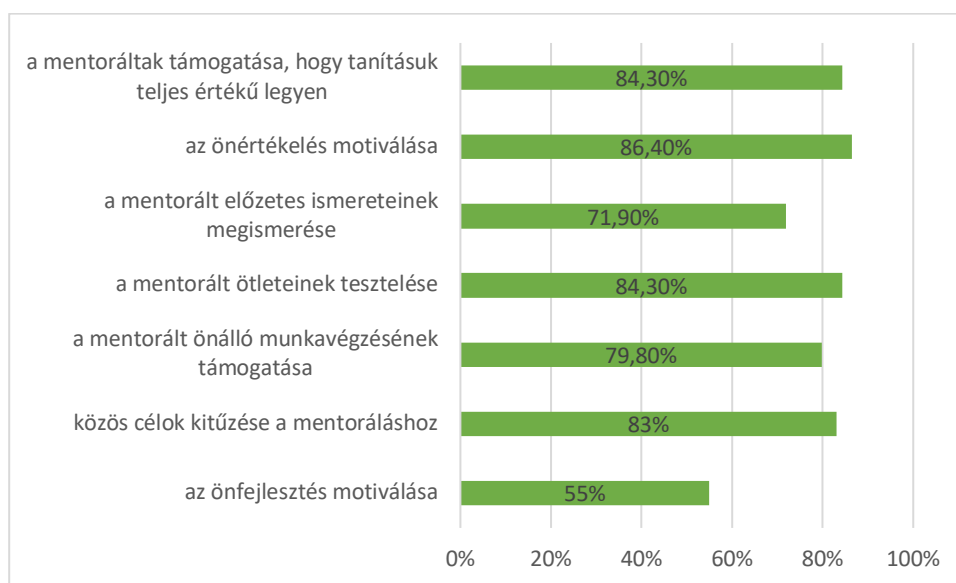
A Kérdőíves Kutatás kibővítette a kvalitatív kutatási eredményeket megerősítve bizonyos kihívásokat, amelyekkel a mentorálás során foglalkozni kell: az egyetem és iskola között kötelék hiányát a mentori hálózatában vagy a mentorok munkaterhelésének és időterheinek kiegyensúlyozatlanságát. A Kérdőíves Kutatás hangsúlyozza a mentorok szerepvállalása és a velük szembeni elvárások közötti ellentmondást, amely feszültséget okoz a felnőttkori tanulás támogatásának gyakorlatában, amit egyébként a mentorok egyértelmű célként jelölnek meg gyakorlatukban. Az adatok felhívják a figyelmet a mentorok intenzív támogatásának igényére a mentorálás fokozott hatékonyságának fejlesztése érdekében.

Ez a tanulmány megerősítette a mentorok tapasztalatának és képzettségének jelentőségét, melyek jelentős hatással vannak a gyakorlatban észlelt önhatékonyságukra. A kutatás az önhatékonyság komplex mutatóját az általános önhatékonyság összevont változóival (a mentori feladatok teljes körű teljesítésének képessége, a mentorált

teljesítményének maximalizálására való képesség, észlelt képesség a mentorált elvárásainak teljesítésére, valamint a személyes/szakmai problémák leküzdésének képessége a mentorálás során), valamint az idővel kapcsolatos önhatékonysági mutatókkal mérte.

A mentorálás motivációs mintázatai közül kiemelkedő volt a mentorok tanulás iránti elköteleződése, valamint erős motivációként jelent meg a kölcsönös tanulási folyamatként értelmezett mentorálás során a kezdő tanárokkal való együttműködés lehetősége. A mentorok munkájuk megkezdésekor a felnőttekkel és fiatal szakemberekkel való együttműködésének lehetőségét látták az egyik legerősebb motivátornak, ugyanakkor a mentor szakma presztízsét tekintetik a mentorálás legerősebb kezdeti és jelenlegi motivátornak.

Az adatok azt mutatják, hogy a mentorok a mentorálási folyamat több szegmensében felnőtt tanulóként támogatják mentoráltjaikat, és különböző megközelítéseket kapcsolnak össze mentorálási gyakorlatukkal, ezen megközelítések megoszlása látható a 2. Ábrán.



2. Ábra A felnőttkori tanulás támogatásának megközelítései a mentorok gyakorlatában

A mentori folyamat célkitűzése szempontjából a közös célok kialakítása és egyeztetése a mentorálttal a tanítási gyakorlat elején a felnőtt tanulási folyamatokat támogató egyéb változók szempontjából meghatározó tényezőnek mutatkozott. A mentorok a mentorálást kölcsönös tanulási lehetőségként értékelik, amelyet várhatóan a rendszer érdekelt felei a lehető legtöbb módon értékelnek, elismernek és támogatnak.

Ugyanakkor a tanárképző intézményeknek ajánlott az erősebb és szigorúbb reflektív ciklusok kidolgozása a tanárképzési hálózatban, ösztönözve a mentorok és a tanárképzők közötti dinamikus reflexiókat.

4.5 Az eredmények összegzése

A vegyes módszertanú, szekvenciális protokollban megvalósuló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a mentorálási folyamat során szükséges az érintett résztvevők közötti komplex párbeszéd megindítása és fenntartása a mentorálási rendszer lehetőségeinek kiaknázása érdekében. A hálózaton belüli dinamikus párbeszéd segít meghatározni a szerepeket, kompetenciákat és stratégiákat. A dialógusok fejlesztik a résztvevők öndefinícióinak hitelességét, és megmutatják az ideális és valós mentori gyakorlatok határait.

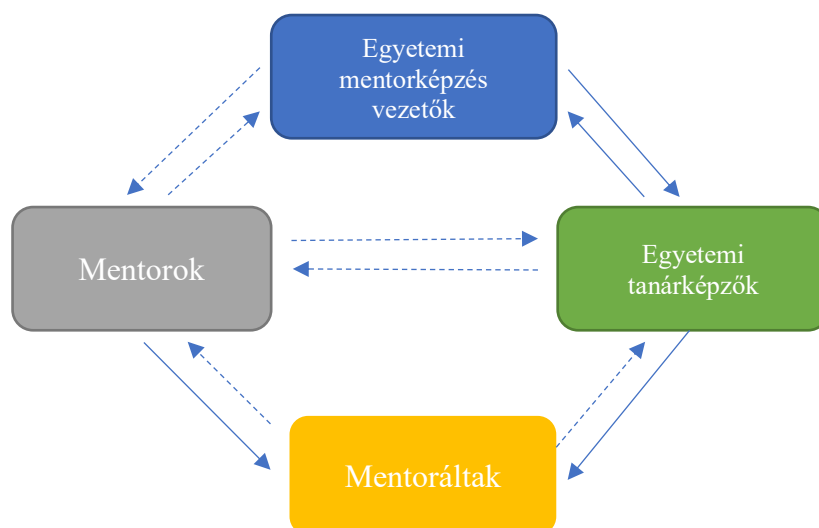
4.5.1 A mentoráltak felnőttkori tanulásának támogatása

A felnőttek hatékony mentorálása a mentorálási folyamat mikro- és makro menedzselésétől, az iskola és az egyetem partnerségének minőségétől, valamint a mentorálás során létrejövő reflexiók minőségétől és mennyiségétől függ. A felnőttkori tanulási folyamatok fejlesztésének lehetőségei mind a folyamat elősegítőjének reflektív gyakorlatához kapcsolódnak (vö. Nixon, 1989; Copper, 1990; Belanger, 1992; Winne & Hadwin, 2008), a megfelelő reflektív gyakorlat pedig kontextust teremt az önszabályozó tanulás támogatásához, és ezáltal a tanulás motivációjához (Zimmerman, 2000, Taylor & Hamdy, 2013).

A több résztvevős dialógust azonban ritkán erősítik összetett reflexiók, és a felnőttkori tanulás minőségi támogatását csökkentik a keretek egymást átfedő szerepei és a kontextus korlátai. A reflektív gyakorlat fejlődéséhez, a tapasztalatok felnőttkori tanulási kontextusban történő értékeléséhez és megfelelő reflektáltságához több időre és kevesebb szerepkorlátozásra van szükség, így kialakítva a tanulási partnerségen alapuló tudásmenedzsment modelljét a mentori kapcsolatban (vö. Boshier, 1998).

A 3. *Ábrán* folyamatos vonalak mutatják a mentori rendszerbe integrált, jelenleg meglévő reflexiókat és irányait. A szaggatott nyilak a reflexiók lehetséges és elvárható jelenlétét és irányát jelentik: amint ezt a kutatás megállapította, a mentori hálózatából hiányoznak a kölcsönösen informatív diagnosztikus reflexiók. A rendszeres két- és többirányú visszajelzések maximalizálhatják a mentorálás hatását és

hatékonyságát, és kiegyensúlyozhatják a mentorok felelősségterhét is annak érdekében, hogy mentorok a gyakorlati folyamatcélokat teljes mértékben el tudják érni.



3. *Ábra* A reflektív folyamatok aktuális és elvárható dinamikája a mentori hálózatokban

5 KÖVETKEZTETÉSEK

Az ebben a kutatási projektben rendelkezésre álló bizonyítékok alapján négy lehetséges lépésben határozható meg azon intézkedések sora, amely a reflektív folyamatok fejlődésének előmozdítását eredményezheti mentorhálózatban:

- (1) pénzügyi és infrastrukturális támogatás az egyetemeknek a mentori folyamat beágyazottságának és a mentorok tanárképzésben betöltött szerepének javítása érdekében;
- (2) reflektív folyamatok kezdeményezése eddig kevésbé célzott viszonyrendszerekben (bevonva az iskolai tanulókat, az iskolavezetést és a mentorálási folyamat további érdekeltjeit), annak érdekében, hogy gazdagabb és mélyebb megértést nyerjenek mentorok és mentoráltjaik igényei, korlátai és elvárásai;
- (3) figyelemfelhívás a mentortanárok elszigetelt munkájára, és szélesebb körű lehetőségek megteremtése a mentorok számára annak érdekében, hogy más mentorokkal találkozhatnak, gyakorló közösségek alakulhassanak ki;

(4) a mentortanárok munkájának, elkötelezettségének jobb és átláthatóbb elismerése és díjazása.

Ezek a stratégiai megfontolások és ajánlások különféle ágenseket szólítanak meg a rendszerben, nevezetesen az oktatási döntéshozókat, tanárképzőket és magukat a mentorokat is.

5.1 Következtetések a törvényhozás számára

E kutatás első, fő célja, hogy tájékoztatást nyújtson az oktatáspolitikusok számára a 7 éve bevezetésre került osztatlan tanárképzési rendszerben megvalósuló mentorált tanítási gyakorlat tapasztalatairól, a különböző résztvevők nézőpontjának bemutatásával. A döntéshozók felhasználhatják a kutatás eredményeit a rendszert érintő változtatások finomhangolására, a mentori folyamatban rejlő lehetőségek maximalizálására.

Második cél, hogy felhívja a politikai döntéshozók figyelmét a mentorok reflektív gyakorlatának kontextusbeli kötöttségeire és kihívásaira. A döntéshozók a kutatás során azonosított korlátokat és könnyítő tényezőket gyümölcsözőbb és hatékonyabb mechanizmusok beindítására használhatják, amelyek elősegíthetik a tanárképzésben megvalósuló hatékony mentorálási gyakorlatot.

Harmadszor, az eredmények alapján ajánlott a szakpolitikai dokumentumok felülvizsgálata és módosítása a mentorálással kapcsolatos fogalom-meghatározások tekintetében. A szakpolitikai dokumentumokban ajánlott iránymutatásokat megfogalmazni a rendszer egységesítésére és hatékonyságára vonatkozóan a mentorok elismerése és a mentorálás fő stratégiai koncepciói szempontjából.

5.2 Következtetések a tanárképzés számára

A jelenlegi tanulmányban számos olyan ajánlás található, amelyet a tanárképzők alkalmazhatnak az felkészítő és a továbbképző programok fejlesztésére. Az eredmények szegmentális bizonyítékot nyújtanak arról, hogy a mentorok és a rendszer további résztvevői mit gondolnak a mentorálásról a tanárképzés tényleges összefüggésében. A kutatás részleges, de fontos képet mutat arról, hogy a magyar tanárképzésben működő mentorok hogyan gondolkodnak és gyakorolják hivatásukat, hogyan valósítják meg a reflektív mentori folyamatokat felnőttek támogatása során. A tanárképzés a jelenlegi tanulmány megállapításaira építve új útvonalakat határozhat meg a mentorált tanítási gyakorlattal kapcsolatos különböző szempontok és igények szintetizálásához.

A tanulmány olyan tényezőket is felfed, amelyek megkönnyítik vagy korlátozzák a mentorok képességét arra, hogy tudásukat alkalmazzák és szándékaikat a mentorprogram keretében megvalósítsák. Ezeket a tényezőket a tanárképző intézmények, az egyetemek és a mentorképzési programok vezetői a mentorokkal közösen tekinthetik át és reflektálhatják.

Végül, de nem utolsósorban a tanárképző szakembereknek kiemelkedő szerep jut a mentorság presztízsének hangsúlyozásában, a vállalt szerepkör népszerűsítésében, ezzel elismerve a mentorok és saját közreműködő szerepük fontosságát, a változás-ágenseiként való megjelenésüket a képzési folyamatban. A tanároknak és a mentorképzőknek fel kell számolniuk a reflektív folyamatokban előkerülő rendszerakadályokat, és segíteniük kell a reflektív dialógusok fenntartását és fejlesztését.

5.3 Következtetések a mentorok számára

A kutatás a mentortanárok számára is hordoz implikációkat a mentoráltak fejlődésének előmozdítása és tanári identitásuk kialakítása érdekében. Az eredmények azt mutatják, hogy mentortanároknak érdemes rendszeresen átgondolniuk saját gyakorlatukat, és segíteniük kell mentoráltjaik önreflexióit, hogy kölcsönhatásba léphessenek, modellezzék és fenntartsák a mentorálási folyamat által létrehozott kölcsönös felnőttkori tanulási folyamatokat. A kutatási projekt kvalitatív és kvantitatív tanulmányai áttekintést nyújtanak a mentortanárok számára tanárképzési mentorálásról, tájékoztatást adnak a reflektív gyakorlattal kapcsolatos általános nézetekről, felnőttkori tanulás támogatásának lehetőségeiről. A mentortanárok a kutatás közölt eredményeit felhasználhatják a hatékony mentorálási gyakorlat kialakítására, a tanulásmenedzsment fejlesztésére a mentoráltak szakmai nézeteinek, igényeinek, reflexióinak tüzetesebb megismerésére.

6 A KUTATÁS HASZNA

A gyakorlati következtetések mellett jelen kutatás eredményei több szempontból is hozzájárulnak a téma tudományos tudásbázisának bővítéséhez. A kutatási projekt az empirikus bizonyítékok szintetizálásával elősegíti a rendszer különböző résztvevőinek megértését, a mentorálásról és annak lehetséges fejlődéséről alkotott képét a többretegű reflexiós folyamatokban. Bár a résztvevő csoportok mentorálással kapcsolatos meggyőződéseinek, stratégiáinak és gyakorlatának feltárása korábban is a mentoring

kutatások fókuszában állt, az adatok átfogó triangulációja ritka a hazai és a nemzetközi szakirodalomban is. Ez a kutatás a tanárképzési mentorálás különböző rétegeinek feltárását tűzte ki célul, hogy teljeskörű rálátást nyújtson a mentorálás folyamatára, a koncepciók, a szerepek és a gyakorlat teljes komplexitásban történő megragadására. A kutatás rávilágít arra, hogy mit lehet mentorálásként értelmezni a folyamat egyik aspektusában; ugyanakkor párhuzamos reflexiókat mutat be az értelmezések összehasonlítása és szembeállítása céljából.

A kutatási projekt nemcsak a reflektív mentorálási koncepciókkal és gyakorlatokkal kapcsolatos korlátokat és a könnyítő tényezők felsorolását tartalmazza, hanem a hazai szakirodalom hiányosságait is pótolja azáltal, hogy elemzi az érdekelt felek mentorálással kapcsolatos tapasztalatait és élményeit, és feltárja a résztvevők közötti partneri viszony minőségét.

7 AJÁNLÁSOK A JÖVŐBENI KUTATÁSI CÉLOK MEGFOGALMAZÁSÁHOZ

A dolgozat megállapításai pótolják a mentorálási koncepciókkal és a valós gyakorlatokkal kapcsolatos tudás hiányosságait, ugyanakkor a vizsgálat jövőbeni kutatási perspektívákat is kínál a reflektív gyakorlat, a motiváció és a mentori folyamatban való részvétel közötti kapcsolat megértésének elmélyítésére. Ez a vegyes módszerrel végzett elemzés számos lehetőséget vet fel az ez irányú, jövőbeli kutatásokkal kapcsolatban a mentorálás, a reflektív gyakorlat, a felnőttkori tanulás és a folyamatban résztvevők meggyőződéseinek csomópontjában.

A Hangzó Naplós Kutatás és az Interjú Kutatás rávilágított a kezdő tanárokat mentoráló tanárok folyamatos szakmai támogatásának és az együttműködés minőségének fontosságára. A Kérdőíves Kutatásban a mentortanárok beszámolnak a mentorálás legfőbb értékeiről és presztízsről, ugyanakkor a disszertációs dolgozat nem tér ki a kollégák és az iskolavezetés perspektívájának vizsgálatára a mentorok megítélésével, feladataival, szerepeivel kapcsolatban. Emellett a mentortanárok mentorálással kapcsolatos motivációi új megvilágítást nyerhetnek nemzetközi összehasonlító vizsgálatban, ami az eredmények értékét és jelentőségét is növelheti.

Másrészt, az hangzó Naplós Kutatás egy innovatív módszert adaptált, nevezetesen az hangzó naplós megközelítést, amely kihasználta az oktatáskutatásban rejlő módszertani lehetőségeket. A módszer ismeretlen perspektívákat tárt fel a mentorálással kapcsolatban, és új dimenziókat nyitott meg a kutatók előtt a nem hagyományos

megközelítések tesztelésére és integrálására, az újszerű és gyakran rejtett adatok gyűjtésének lehetőségeire.

Harmadszor, a kutatás kvalitatív és kvantitatív tanulmányai feltérképezték a mentorhálózat különböző létező és hiányzó kapcsolatait. Mindazonáltal felfedezetlen maradt a mentorképzés közvetlen hatása a mentorok hatékonyságára és a mentoráltakra. Egy longitudinális összehasonlító vizsgálat több ismeretet hozhat a mentorképzés rövid és hosszútávú folyamatra gyakorolt hatásairól.

Negyedszer, a tanárjelöltek változó motivációs és önszabályozási folyamatainak feltárása segíthet a tanárképzés mentorálási szakaszának fejlesztésében, a struktúrák és megközelítések átgondolásában.

Végül, a mentorok és mentoráltak diákjait bevonó vizsgálat mélyebb illetve szélesebb vertikális és horizontális kitekintést eredményezhet egy ritka, de értékes megközelítésben. Ez az új perspektíva, a diákok változó koncepcióinak felmérését segítheti a mentorálási folyamat jelenségeinek megértését, teljeskörű feldolgozását. A disszertációs munkában megkezdett vizsgálat azt mutatta, hogy a diákok nyitottak arra, hogy visszajelzést adjanak a mentoráltak tanításával kapcsolatos tapasztalataikról, készek kiemelni a kritikus szempontokat, fejlődési lehetőségeket javasolni. Ezenkívül, a diákok értékelik, hogy hozzájárulhatnak kutatási folyamatokhoz saját véleményükkel is. A jövőbeni kutatások kvalitatív vagy vegyes módszerű elemekkel vizsgálhatják a diákok átélt tapasztalatait és elképzeléseit a tanárképzési rendszer mechanizmusainak fejlesztése érdekében.

BIBLIOGRÁFIA

- Allen, T. D. (2007). Mentoring Relationships From the Perspective of the Mentor. In Ragsin, B. R. & Kram, K. E. (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (pp.123-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Belanger, J. (1992). *Teacher as researcher: Roles and expectations*. An annotated bibliography. https://archive.org/stream/ERIC_ED355205/ERIC_ED355205_djvu.txt (2017. 06. 02.)
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288.
- Cameron, D. & Grant, A. (2017). The role of mentoring in early career physics teachers' professional identity construction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(2), 128-142.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor (5th edition)*. Kogan Page.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Copper, L. R. (1990): *Teachers as researchers: Attitudes, opinions and perceptions*. Presentation on Annual Meeting of the American Educational Research Association Conference, Boston.
- Creswell, J. W. (2104). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, G. A. (1997). Research Methodologies and the Doctoral Process. *New Directions for Higher Education*, 33–46. doi:10.1002/he.9903
- Cross, K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Josset-Bass, SanFrancisco, CA.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197–211.
- Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the Bed degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 463–479.
- Elliott, J. G., Stemler, S. E., J. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37 (1), 83-103.
- European Commission (2015a). *Education and Training Monitor 2015*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015b). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Council (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 24.

- Fairbanks, C.M., Freidman, D. & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Gaál, Gabriella (2015). *Tervezés és értékelés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 31-37.
- Gál, Gy., Singer P., Simon G. & Szabados T. (2014). *Mentor-gyakornok pilotprogram. Zárótanulmány*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hager, Paul J. (2011). Concepts of Definitions of Lifelong Learning. In London, M. (ed.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 12-25). Oxford University Press, Oxford. 12-25.
- Hermans, H.J.M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, Vol. 7 No. 3, pp. 243-281.
- Hesse-Biber, S. N., Rodriguez, D., & Frost, N. A. (2015). A Qualitatively Driven Approach to Multimethod and Mixed Methods Research. In Hesse-Biber, S. N. & Johnson, R. B. (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.3
- Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know, what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013) Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
- Hobson, A.J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. In D.A. Clutterbuck, F.K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez & J. Haddock-Millar (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (pp. 335-357). London: SAGE Publications.
- Holland, E. (2018). Mentoring communities of practice: what's in it for the mentor? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 110-126.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Johnson, R. B., & Onweugbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. *Clinical Review, BMJ*, 326(213).
- Korthagen, F. A. J. (2001). A reflection on reflection In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 51-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77 – 97.

- Kotschy, B. (ed., 2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása: Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Kovács, K., Dombi, A. (2015a). Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In Torgyik J. (ed.), *Százarcú pedagógia (pp. 319-331)*. International Research Institute, Komárom.
- Kovács, Krisztina (2015b). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In Arató, Ferenc (ed.), *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. (2005). Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 1–22.
- M. Nádasi M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In: M.M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése. I. kötet (pp. 9-15)*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Majzikné Lichtenberger, K. & Fischer, A. (2020). A mentorképzés megújítása: Az új képzés jó gyakorlatai a Károli Gáspár Református Egyetemen. In: Karlovitz János Tibor (Ed). *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra. International Research Institute, Komarno, 341-349*. ISBN: 978-80-89691-65-4
- Mathur, S. R., Gehrke, R., & Kim, S. H. (2013). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154-162.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2007). School–university partnerships for educational research—distinctions, dilemmas and challenges. *The Curriculum Journal*, 18(3), 327-341.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monrouxe, L. V. (2009). Negotiating professional identities: Dominant and contesting narratives in medical students' longitudinal audio diaries. *Current Narratives*, 1, 41–59.
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An Overview. In Fletcher, S. & Mullen, C. A. (Eds.), *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (pp. 7–23). SAGE.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28. (1). 67–85.
- Ng, S.S. N., & Chan, E.Y.M. (2012). School—University: Challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 38–56.
- Nixon, J. (1989). The teacher as researcher: Contradictions and continuities. *Peabody Journal of Education*, 64 (2), 20-32.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, USA.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Simon, G. (2013). *A gyakoronokokat támogató rendszer megvalósításának terve. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf
- Szivák, J., Lénárd, S., Rapos M. (2011). Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – Módszertani ajánlás. In M. Nádasi, Mária (ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése III (17-37)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education. *Medical Teacher*, 35, 1561-1572.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices Series-18*. UNESCO International Bureau of Education. Geneva.
- Van Ginkel, G., Oolbekkink Marchand, H. W., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2015a). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: The mentors viewpoint. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(2), 198-218.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2015b). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 1-16.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.
- Winne, P.H. & Hadwin, A.F. (2008). The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. In Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Application* (pp. 297–314). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 13-39). Academic Press.

A SZERZŐ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓI**Tanulmányok**

Dorner, H. & Káplár-Kodácsy, K. (2020). Analyzing mentor narratives of reflective practice: A case for supporting adult learning in Hungarian initial teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.

Hobson, A.J., Clements, K. & Káplár-Kodácsy, K. (2019). *Introducing, Evaluating and Embedding ONSIDE Mentoring at Bede's School: A Research & Development Project*. School of Education, University of Brighton.

Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2020, kézirat): Diverse aspects of school-university partnership in mentoring teachers: roles, functions and potentials In Esterhazy, R., Braun, E. & Kordts-Freudinger, R. (Eds.) Empirical research of teaching and learning in Higher Education. Biennial Conference of Higher Education (SIG4) of EARLI in Gießen. Münster, Germany: Waxxman

Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2020). The use of audio diaries to support reflective mentoring practice in Hungarian teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Káplár-Kodácsy, K., Dorner, H. (2020, kézirat). Rebuilding Faculty Capacities in Higher Education: An Alternative for Relational Mentoring. *Innovations in Education and Teaching International*. Taylor & Francis, UK.

Káplár-Kodácsy, Kinga & Dorner, Helga (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma [Adult learning models for reflective practice. Mentoring as a form of adult learning management]. *Neveléstudomány*, 3.

Konferenciaközlemények és tudományos előadások

Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2019, november). *A kollegiális mentorálás lehetőségei egy felsőoktatási fejlesztőprogramban [Potentials of mentoring colleagues in a faculty development program]*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs.

Káplár-Kodácsy, K. (2019, szeptember). *Mentoring in Hungarian teacher education: roles, functions and competencies analysed from three perspectives*. BERA Annual Conference, Manchester, Egyesült Királyság.

Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2019, augusztus). *Reflective practice and role concepts of mentors in Hungarian teacher training and development*. EARLI Biennial Conference, Aachen, Németország.

Káplár-Kodácsy, K., Schiller, Emese & Dorner, H. (2018, november). Budapest: *Developing learners' autonomy in adult learning contexts; Mentor teachers in initial teacher education: teaching role concepts, functions, competences*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.

Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2018, szeptember). *The use of audio diaries in the mentoring process of initial teacher education*. EARLI SIG 14, Geneva, Svájc.

- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2018, augusztus). *Mentors' and mentees' role concepts and conceptualization of the mentoring process in The Hungarian ITE: An exploratory study using audio diaries*. EARLI SIG 14, Giessen, Németország.
- Káplár-Kodácsy Kinga (2018, július). *Developing teachers' reflective practices: the use of audio diaries*. Oxford Education Research Symposium, Oxford, Egyesült Királyság.
- Káplár-Kodácsy, Kinga (2017, november). *Exploring reflective practice in mentor teacher and teacher trainee relationship*. Twists and turns of PhD Studies, Budapest, Magyarország.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2017, augusztus). *Reflective practice in teacher mentor and teacher trainee relationship*. EARLI 2017 Conference, Tampere, Finnország.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2017, július). *Reflections on and strategies of mentoring for reflective practice: A special focus on online mentoring in Hungary*. Oxford Education Research Symposium, Oxford, Egyesült Királyság.
- Dorner, H. & Káplár-Kodácsy, K. (2017, június). *"I wish I had more time" - mentor teacher narratives of reflective practice: A case for online mentoring*. EDEN Annual Conference, Jönköping, Svédország.
- Káplár-Kodácsy, Kinga (2017, május). *Reflection on reflexivity: ways of giving feedback in mentoring*. HuCER Konferencia 2017, Budapest, Magyarország.
- Káplár-Kodácsy, Kinga (2016, október). *E-mentoring: A reflektív én önreflektív mentorálás korszerű lehetőségei a tanárképzésben [E-mentoring: Reflective and self-reflective mentoring in teacher education]*. II. Open Education Conference. Eszterházy Károly University, Gyöngyös, Magyarország.