

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

(Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár)

Tanulás és tanítás program (Prof. Dr. Vámos Ágnes)

Nagy Krisztina

**A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó
tényezők**

Doktori (PhD) disszertáció – téziszfüzet

Témavezető: Dr. Rapos Nóra, habil. egyetemi docens

Budapest, 2020.

A kutatás kontextusa:

A 21. századi gyorsan változó posztmodern tudásalapú társadalmakban az iskola(rendszer) és a tanulók tanulásának eredményessége, ennek kapcsán a pedagógusok szerepe mind fontosabbá válik: a tanárok számítanak, a pedagógusok tudása felértékelődött (Coolahan, 2007; OECD, 1996; UNESCO, 1997; Halász, 2002). Mindez a pedagógusképzésre és -továbbképzésre, a pedagógusok egész szakmai életútjának kontinuumában folyamatos tanulására és szakmai fejlődésére, annak eredményességére irányította a figyelmet a hazai és nemzetközi térben egyaránt. A pedagógushallgatók képzésében az ezredforduló óta érvényesülő tendenciák közül az egyik legfontosabb a képzési programok gyakorlatorientáltságának irányába történő elmozdulás (European Commission, 2010; Rapos & Kopp, 2015). Mindez a szakirodalmi adatok alapján alapvető jelentőséggel bír az ifjú pedagógusok eredményes pályakezdésének és korai pályafejlődésének megalapozásában, támogatásában. E folyamatok kulcsszereplői a mentorok, akik tapasztalt és kiváló pedagógusokként munkahelyi tapasztalatszerzésük kezdeti szakaszában támogatják a pedagógushallgatókat és -jelölteket, valamint a pályára lépő pedagógusokat. Mentori feladataik eredményes elvégzéséhez azonban a mentoroknak mentori tanulmányokat kell folytatniuk, hisz arra a pedagógiai gyakorlat nem készít és nem készíthet fel kellőképpen és minden tekintetben.

A kutatás jelentősége:

A mentorálás nemzetközi és hazai szakirodalma azt mutatja, hogy megfelelően képzett és felkészült mentorok alkalmazása mind a pályakezdő pedagógus egyéni szempontjából, mind a köznevelési rendszer egészének szintjén hasznos. A mentori tevékenységre azonban nem készít fel sem a pedagógusképzés, sem a mindennapi iskolai pedagógiai gyakorlat, a mentoroknak tehát mentori tevékenységükre fel kell készülniük (Krull, 2004; Fransson & Gustafsson, 2008; Wood & Stanulis, 2009; M. Nádasi, 2010; Adhikari, 2016; Kotschy et al., 2016). A szakirodalom a mentorálás tekintetében a pályakezdő pedagógusok tanulásának támogatására helyezi a hangsúlyt, fókuszában alapvetően a mentoráltak tanulása áll (Falus, 2004, 2010a; Krull, 2004; European Commission, 2010; Korthagen, 2010; M. Nádasi et al., 2010-11; Stéger, 2010; AIR, 2015; Fáyné et al., 2015; Sallai, 2015; Kotschy et al., 2016). Jóval kevesebb figyelmet kapott a mentorok támogatása és tanulási útjaik feltárása a mentorrá váláshoz vezető szakmai úton, a mentori tanulmányok és gyakorlat során. Az a kevés kutatás, ami e területre irányult a mentorok formális tanulására, a mentorképzési programokra koncentrált, és szinte egyáltalán nem tanulmányozták még a mentorok informális és nem-formális tanulását, így

ezeknek a tanulási formáknak a jelentőségét még nem tudjuk felmérni a mentorok szakmai fejlődésében. Ahhoz, hogy a mentorok mentori tevékenységét megismerjük, fel kell tárjunk azokat a rendszerszintű, szervezeti és egyéni faktorokat, amelyek a mentorok szakmai fejlődését és tanulását (tanulásuk támogatását), ennek eredményeképpen mentori identitásuk alakulását meghatározzák. Habár a mentorok tanulása jelentőségét tekintve parciálisnak tűnhet, valójában alapvető jelentőségű abban az oktatáspolitikai és tudományos diskurzusban, mely az ezredforduló óta a nemzetközi térben meghatározónak bizonyul.

Disszertációmban a mentorok szakmai fejlődését és tanulását, az azokat befolyásoló rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szintű tényezőket vizsgálom. Ennek során kiemelten törekszem a formális (mentori szakvizsgás továbbképzés keretében történő tanulás, az általa közvetített mentori szerepértelmezés) és ehhez kapcsolódóan az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.

Kutatásaim rámutatnak arra, milyen tudáselemekkel kívánja felvértezni a mentori továbbképzés a mentorhallgatókat, és melyek azok az elemek, amelyeket más úton, illetve mentori gyakorlatuk során szereznek meg, fejlesztenek. Az így felismerhető mintázatok segíthetik a mentorképző programok fejlesztését és a mentorok egyéni tanulási útjainak megismerését, folyamatos támogatását. Ilyen módon hozzájárulhatnak a mentori tanulás és munka, ezáltal a pályakezdekők támogatásának eredményesebbé tételéhez. A kutatás célja emellett a mentori szerepértelmezés jelenlegi hazai alakulásának megértése: milyen mentori szerepet közvetítenek a képzők, hogyan alakul e szerepértelmezés a szervezeti kontextusban és a mentorok pedagógusképzői gyakorlatában, egyéni-személyes szerepértelmezésében.

A kutatás hiánypótló és alapozó jellegű a mentorálás bevezetését követő rövid időn belül, mert

(1) e pillanatban van lehetőség arra, hogy megismerjük a hazai köznevelési mentorálás kezdetén a mentorok szerepértelmezését és az arra ható rendszerszintű, szervezeti és egyéni-személyes tényezőket, ezek az eredmények későbbi longitudinális vizsgálatok alapjául szolgálhatnak;

(2) a pedagógusképzés átalakítása a mentorok szerepének lényeges felértékelődését vonta maga után (az egyéves egyéni összefüggő szakmai gyakorlat legfőbb aktora a mentor!), ezért mindenképpen nagy súlyt kell helyeznie a pedagóguskutatásnak a mentorok tevékenységére és szerepértelmezésére;

(3) a mentorok szakmai fejlődéséről, tanulásról vallott nézetei, szakmai életútja a mentorált hallgatók és gyakornokok számára egyaránt modellként szolgálhatnak, így a jövő pedagógusainak szakmai útjait nagyban befolyásolhatják;

(4) hazánkban mindeddig nem készült olyan kutatás, amely a mentorok szakmai életútjának elemzésére, informális és nem-formális tanulásának megismerésére vállalkozott volna, és kutatásaim során a nemzetközi térben sem fedeztem fel ilyet;

(5) a mesterpedagógusok pályázataiban olyan nagymintás kutatásra adnak lehetőséget, amely hazai és nemzetközi szinten is fontos tanulságokkal szolgálhat a mentorok tanulási útjaira, szerepértelmezésére és szakmai identitásának alakulására nézve.

A mentorálás szakirodalmának elemző feltárása:

A mentorok tanulásának és szakmai fejlődésének rendszerbe ágyazottsága

A dolgozatban a mentorálás jelenségének megértésében a közismert humánökológiai modellek (lásd például Sachs, 2007; Creemers & Kyriakides, 2015; Rapos et al., 2020) logikáját követem. Így a mentorálás folyamatát (és ennek folyamányaként a mentorok tanulását) leíró, elemző szakirodalom feldolgozása, bemutatása és értelmezése az azt meghatározó rendszer- (nemzetközi és nemzeti), szervezeti és egyéni-személyes szinthez kötötten történik. E három egymástól elkülöníthető, de egymással állandó kölcsönhatásban álló szint vizsgálata lehetőséget nyújt arra, hogy megismerhessem az egyes szintek, aktorok és tényezők szerepét a mentorálásban és a mentorálás keretei között folyó tanulásban.

A mentorálás (mint jelenség és tanulási folyamat – ezen belül a mentorok tanulásának) megragadása, megismerése és bemutatása azért nehéz feladat, mert a mentorálás olyan összetett sok elemű rendszer, melyet az egyes szintek (rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szint) és a szinteken ható tényezők, működő szereplők (köznevelési és felsőoktatási intézmények stb.) a maguk sajátos eszközkészletével alakítanak. Ezek a rendszerek, szervezeti és egyéni szintű szereplők önmagukban is alrendszereket képeznek, amelyek folyamatosan hatnak egymásra.

Az egyes szintek különbözőképpen hatnak a mentorálásra, a mentoráltak és a mentorok tanulására: míg a rendszerszint a mentorálásra vonatkozó keretek kijelöléséért, szabályozásáért, a szervezeti szint a mentorálás tanulási környezetének biztosításáért, az egyéni-személyes szint (a mentor és a mentorált) a már adott keretek – tényleges – tartalommal való megtöltéséért felelős. Az egyes szintek, szereplők és tényezők szerepe differenciálódik és különbözik továbbá aszerint, hogy a mentorálás a pályakezdés mely szakaszát érinti. . Az egyes szintek

mentorálásban betöltött szerepét és feladatait az 1. táblázat mutatja be, mely egyben összefoglalja a témára vonatkozó kutatásaim eredményeit is.

<p>Rendszerszint 1. Nemzetközi (pl. EU)</p>	<p>A mentorálás céljának, ennek megfelelően a mentoráltak körének és tanulási igényeiknek meghatározása (Milyen tanulási igények kielégítését szolgálja a mentorálás?) Szakpolitika alakítása, támogatása Kutatás Támogatás</p>	
<p>Rendszerszint 2. Nemzeti szint¹ Alrendszerei: Köznevelés/közoktatás Felsőoktatás/ Tanárképzés (a mentorálás jogszabályi környezetének megalkotása)</p>	<p>A mentorálás céljának, ennek megfelelően a mentoráltak körének és tanulási igényeiknek meghatározása (Milyen tanulási igények kielégítését szolgálja a mentorálás?)</p>	
	<p>Az előzőekből következik a mentorálás kereteinek szabályozása: (pl. kötelező-e?), és tartalmi szabályozása: a szereplők (stakeholderok) köre, feladata, szerepe, a mentorálás területei, időkeretei (időtartam és intenzitás), eredményei</p>	
	<p>A felsoroltakhoz igazodó mentorképzés jogi szabályozása (ha van) (szereplői, feladatai stb.) Kutatások ösztönzése</p>	
<p>Szervezeti szint (felelős mindazokért a feladatokért, amelyeket a rendszer hozzá delegál)</p>	<p>Köznevelési intézmény</p>	<p>A mentorálás mint tanulási környezet biztosítása (ezek szorosan kötődnek az intézmény saját célrendszeréhez, szervezeti kultúrájához, felépítéséhez, a szervezet mentorálásra való felkészüléséhez stb.) Konkrét szervezési feladatok: mentorok kijelölése, időkeretek, helyszínek biztosítása, támogatás, szervezés, ellenőrzés, értékelés</p>
	<p>Felsőoktatási intézmény (tanár- és mentorképzés)</p>	<p>Ha a tanárképzési (felsőoktatási) intézmény érintett: feladatok, célok meghatározása, szakemberek biztosítása, együttműködés, kapcsolattartás, ellenőrzés, értékelés stb.² A mentorképzés tervezése, megszervezése, lebonyolítása</p>

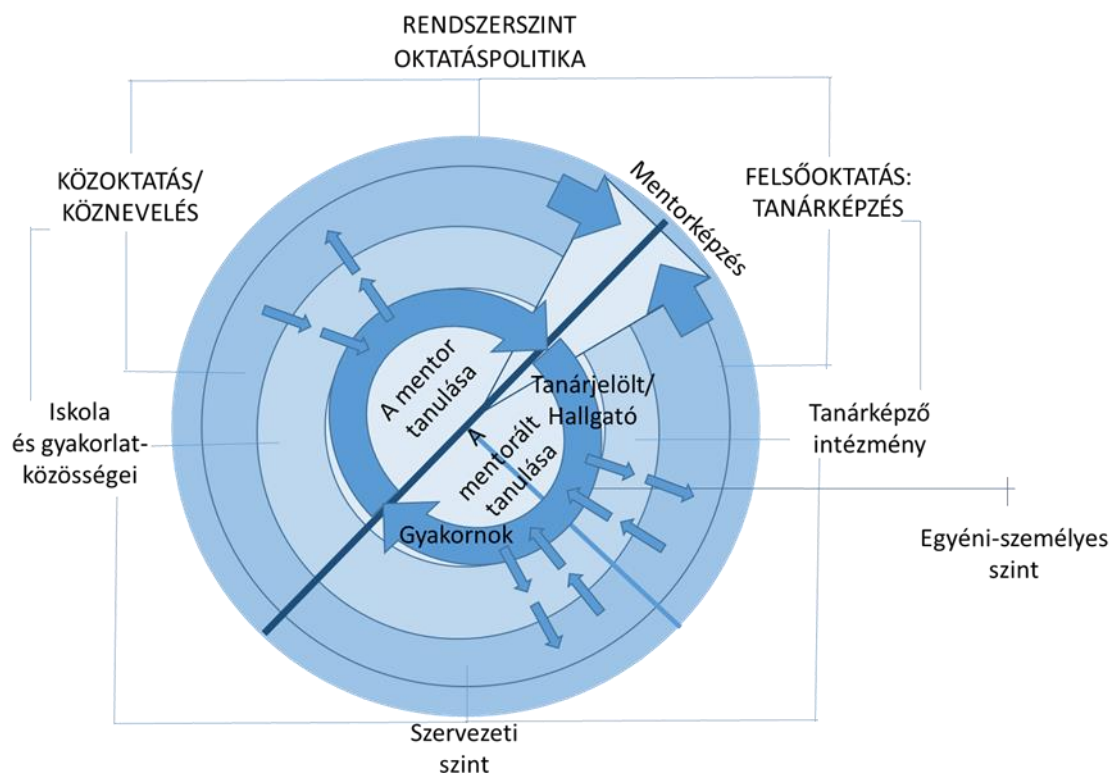
¹ A nemzeti szint egyben a nemzetközi szint alrendszerének tekinthető (például az Európai Unió és tagállamainak esetében).

² Elsősorban tanárjelöltek, -hallgatók esetén.

Egyéni-személyes szint	Bemenetként befolyásolja a mentor és a mentorált felkészültsége
	Folyamatát jellemzik a saját, egyénileg kijelölt (de az általánosan/magasabb szinteken meghatározottakhoz igazodó) célok, az ezek elérését szolgáló tanulási tevékenységek (pl. óralátogatás, óratartás, megbeszélés, reflektív, tervezési, szervezési feladatok, kutatás stb.), ezek értékelése és dokumentálása

1. táblázat: Az oktatási rendszer szintjeinek szerepe a mentorálásban és a mentorálás keretében megvalósuló tanulásban (Saját szerkesztés)

A mentorálás lényege az annak keretében megvalósuló egyéni-személyes szintű támogatás, tanulás, melynek legfőbb szereplői a mentoráltak és a mentorok. A mentorált és a mentor tanulása részben egyéni, részben közös tudásalkotás, mely mindkét fél tanári (továbbá a mentor mentori) fejlődését szolgálja, de ezen felül hatással lehet a szervezeti szint (esetleg a rendszerszint), és az azokban megjelenő további egyéni szintű szereplők tanulására is.



1. ábra: A mentorálást és a mentorok tanulását meghatározó rendszerek, tényezők és szereplők

A mentorálás nemzetközi térben kialakult gyakorlatai egymástól számos ponton eltérő indukciós programok keretében valósulnak meg. Általánosságban elmondható azonban, hogy a mentorálás

- az indukció speciális (egyben legelterjedtebb és gyakran egyetlen) formája, „fő stratégiája” (Norman & Feiman-Nemser, 2005), mely
- tapasztalt (és gyakran képzett) tanárok mint mentorok közreműködésével az iskola mint a pedagógiai munka valós terepén nyújt szakmai, szakmaszocializációs és érzelmi/személyes támogatást a mentoráltaknak (akik legtöbbször pályájafejlődésük korai szakaszában lévő pedagógusok: tanárhallgatók, -jelöltek vagy a tanárképzést már elvégzett pályakezdők, gyakornokok),
- annak érdekében, hogy a tanári tanulás különböző típusainak, módszereinek segítségével biztosítsa és elősegítse szakmai tanulásukat, ez által tanári kompetenciáik fejlődését (Ingersoll & Smith, 2004, 2011; Wood & Stanulis, 2009; European Commission, 2010, 2014; Long et al, 2012; Adhikari, 2016; Niklasson, 2018 stb.).

A mentorálási modellek a személyes-érzelmi, illetve a szakmai-szakmaszocializációs támogatást helyezik előtérbe. Az utóbbi közelítésen belül eltérő irányt képviselnek a gyakornoki-kompetenciaalapú és a reflektív modellek. Az egyes mentorálási modellek ritkán jelennek meg egészen tisztán, jellemző vonásaik többnyire keverednek egymással. A mentorálás különböző modelljeinek „*mindegyike – a tanulás főbb koncepcióihoz igazodva – mérlegeli a mentorálás céljait, a mentorok szerepét, a mentorok szakértelmét és a mentorképzést.*” (European Commission, 2010, p. 42), mivel azonban a szakmai tanulás és fejlődés különböző elméleteihez, vízióihoz kötődnek, annak aspektusait más-más módon és mértékben hangsúlyozzák.

A mentorálás európai értelmezésére, fejlődésére – számos országban már kialakítására is – alapvetően Snoek és munkatársai Kézikönyve gyakorolta a legnagyobb hatást (European Commission, 2010), mely

- a mentorálás szakmai, szakmaszocializációs és személyes-érzelmi aspektusait egyaránt hangsúlyozza,
- és az indukciós folyamatot a mentori, a szakértői, a társak általi támogatás, valamint a reflektív-önreflektív folyamatok egymást kölcsönösen erősítő egységében ragadja meg.

A közös elméleti alapok ellenére a mentorálás gyakorlatát/gyakorlatait, így a mentorok tudására, tanulására vonatkozó elvárásokat az európai országokban számos tényező

befolyásolja. A gyakorlat és az ahhoz kötődő elvárások hatást gyakorolnak a mentorok formális (mentorképzés) és informális tanulására, szakmai fejlődésére, tapasztalatszerzésére, szerepértelmezésére, továbbá mentori identitásuk alakulására.

A mentorok tanulásának és szakmai fejlődésének egyéni-személyes szintje³

A mentorálás sikeressége tekintetében nagy jelentőséggel bírnak a fentebb vázolt rendszer és szervezeti szintű keretek, de a döntő tényező a mentor és a mentorált egyéni-személyes szinten megvalósuló tanulása, együttműködése. Tanulmányomban a mentorok tanulását középpontba állítva a kognitív tényezők alakulására helyezem a hangsúlyt, ám számot vetek a tanulás nem kognitív tényezőivel is, és a mentori tanulást mint mennyiségi változást az identitásalakulással mint minőségi változással kötöm össze. A mentorok tanulása tanári tanulás, így jellemzőek rá a tanári tanulás általános (rendszer, szervezeti és egyéni szintű) jellemzői, különösen, hogy a pedagógiai munka eredményességének növelésére, a tanulók tanulásának támogatására irányul, de csak akkor lehet igazán eredményes, ha az identitás (tanári és mentori) stabil pozitív megerősödésével jár együtt (vö. Day, 2011 – idézi Halász, 2015).

A mentorok tanulását alapvetően tanári tanulásként, a tanári tanulás speciális irányként értelmezem. Megközelítésemben a tanulmányozott szakirodalomra támaszkodva kiindulási alapnak tekintem (1) a korszerű tanuláselméleti megközelítéseket (konstruktivista-szociokonstruktivista, tapasztalati/szituatív tanuláselméletek és modellek – Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Vigotszkij, 2000; Nahalka, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Lipton & Oakes, 2008; Desimon, 2009; Evans, 2014; Rapos & Kopp, 2015). A mentorok tanulását kontextusba ágyazott folyamatként egyéni/személyes szakmai tanulásként és fejlődésként fogom fel (Opfer & Pedder, 2011; Desimon, 2009; Kopp, 2020; Lénárd et al., 2020; Rapos, 2016; Rapos et al., 2020). A mentorok tanulásában nagy szerepet tulajdonítok a formális tanulási utaknak, ám fontosnak tartom a nem-formális és informális tanulás jelentőségének elismerését (Clarke & Hollingsworth, 2002; Evans, 2014; Rapos et al., 2020). Szakirodalomfeltáró munkámban kitérek a mentorok tanulásában kiemelt jelentőséggel bíró nézetek, továbbá a reflektivitás (Kimmel, 2006, 2007; Szivák, 2014), az önszabályozás (Molnár, 2002), a munkahelyi-szituatív, a formális, informális és nem-formális (Halász, 2008;

³ E fejezet megírásában nagy segítséget jelentettek számomra azok a tanulmányok, amelyeket a MOTEL-kutatás keretében Rapos Nóra vezetésével készítettünk (Rapos et al., 2019, 2020). E helyt szeretnék ezért köszönetet mondani kutatásvezetőmnek és szerzőtársaimnak.

Kyndt, 2016) elemek, tényezők szerepére. (2) A mentorok szakmai fejlődését és tanulását alapvetően identitásváltozásként értelmezem (Bullough, 2005; Swennen, 2010).

A mentorálás keretében folyó egyéni-személyes szintű tanulás megragadásához (a fent elmondottaknak megfelelően) két modellt hívok segítségül: (1) Malderez (1996) jéghegy-ábráját (forrás: Malderez & Bodóczky, 1999) és Biggs (1993) felsőoktatási tanulási modelljét (melyet a pedagógusképzésre Rapos és munkatársai (2015, pp. 225-6.) adaptáltak), amelyet a mentorálás folyamatában zajló tanulás specialitásainak megfelelően bővítettem ki.

A szakmai személyiség mélyrétegei (a nézetek, a hitek, a szakmai identitás, a küldetés és az elhivatottság) meghatározzák a pedagógusok kompetenciáit (ezen keresztül viselkedését, cselekvését, tevékenységét) állítja Falus (2010b, 2011) Korthagen (2004) hagyma-modelljére alapozva. E szintek mindegyikének fejlesztése célja lehet a tanárok (jelen esetben a mentorok) tanulásának, hisz az kihatással van a többi szint fejlődésére. Ez a fejlődés bonyolult, összetett folyamat, mely a tanulási célok esetében a kompetenciákban szándékoltan leegyszerűsített alakban ölt testet, de valójában a teljes személyiség, végsősoron az identitás fejlődésére irányul (Bullough, 2005, vö. Nagy, 2009). Dolgozatomban ennek az útnak a megismerését tűzöm ki célul: ahogyan a szakirodalom feltárása során egyre szűkülő koncentrikus körökben a nagyobb (nemzetközi, nemzeti, majd szervezeti) rendszerektől indulva folyamatosan haladtam, és eljutottam a mentorok tanulásának egyéni-személyes szintű aspektusainak megismeréséhez, úgy szeretnék haladni az empirikus kutatásban is a mentorok tanulási útjainak megértésében, ahol lényegében a mentori kompetenciák rendszerszintű meghatározásától a kompetenciák tartalommal való megtöltése felé haladok a képző intézmények (mint szervezetek), majd a mentorok mint tanulók szintjén. Ezen az egyéni-személyes szinten szándékom szerint képet kaphatok arról, milyen tanulási utakat járnak be a mentorok, szakmai-személyes életútjuk során hogyan fejlesztik kompetenciáikat, hogyan építik fel mentori identitásukat.

A kutatás célja:

Doktori kutatásom a mentorok tanulásának megismerésére irányul, célja a mentorok rendszer- és szervezeti környezetbe ágyazott szerepértelmezéseinek és egyéni-személyes szakmai fejlődési modelljeinek leírása (ennek megfelelően a kutatási kérdések e három, rendszer-, szervezeti és egyéni szinten értelmeződnek). Ennek megfelelően a kutatás három egymástól elkülönülő, de egymásra szorosan épülő részből tevődik össze:

1. A mentorok feladat- és szereprendszerével, ezzel kapcsolatos tudásával kapcsolatos elvárásrendszer megismerése releváns hazai és nemzetközi szakirodalom alapján. (Ez egyben hozzájárul ahhoz is, hogy a mentor fogalmát még alaposabban megértsem.)

2. A hazai mentorképzési programok – mint a mentorok tanulásának formális kerete – áttekintése, elemzése.

3. A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján. Ennek során kiemelten törekszem mind a formális, mind az informális, illetve nem-formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.

Az alábbi táblázat a kutatás áttekintését szolgálja, a kutatási egységek részletes bemutatása három egymást követő kutatási beszámoló keretei között történik.

A kutatás A mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése	
I. Kutatási egység	
A kutatás célja	A mentorok tudásával kapcsolatos elvárásrendszer megismerése releváns hazai és nemzetközi szakirodalom alapján. A mentor fogalom definálása. A mentori szakma professzionalizálódásának vizsgálata annak érdekében, hogy kontextust teremtsen a mentorok formális és nem formális tanulásának vizsgálatához.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none"> • Kit tekintenek a források mentornak? • Milyen tudást vár el a rendszer a mentortól? • Milyen szerepértelmezést közvetít a rendszer a mentorok felé? • Milyen hatásai vannak a rendszerszint által közvetített elvárásoknak és meghatározott kereteknek a mentorálásra mint a pedagógusprofesszió sajátos területére, illetve a mentorok mint sajátos feladatkörben működő és ennek megfelelő tudással rendelkező szakemberek identitásának alakulására nézve?
Kutatási módszerek	Dokumentum elemzés
Adatforrások	Nemzetközi irodalmak: <ul style="list-style-type: none"> • Krull (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése • European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers

	<ul style="list-style-type: none"> • European Commission (2013): Supporting Teacher Educators for better learning outcomes • European Commission (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues <p>Hazai irodalmak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajánlás (2009): Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára és Javaslatok (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről • M. Nádasi et al. (2010-2011): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése I-III. • Molnár et al. (2015): A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése. <p>Koncepció</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kotschy et al. (2016): Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak • Útmutató (2016/2019): A mesterpedagógusok minősítésének útmutatója
II. Kutatási egység	
A kutatás célja	A hazai mentorképzés tartalmi elemzésén keresztül rámutatni arra, hogy mennyire egységes és/vagy eltérő a mentori felkészítés formális képzési rendszere. Rámutatni a sajátosságok okaira, várható következményeire a mentorok szakmai tanulásában.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none"> • Milyen tanulási eredményeket fogalmaz meg, milyen tudástartalmakat közvetít a hazai mentorképzés a mentorok mint tanulók számára? • Milyen mentori szerepértelmezés azonosítható a hazai mentorképzési rendszerben és az ahhoz kötődő szerepértelmezésekben?
Kutatási módszerek	Dokumentum elemzés Leíró statisztikai elemzés
Adatforrások	<ul style="list-style-type: none"> • FRI adatbázis – szakleírások • FELVI adatbázis – képzési programleírások • A képzési program intézményi honlapon közzétett intézményi dokumentumai (tájékoztatók, képzési hálók, tantárgyleírások)
III. Kutatási egység	
A kutatás célja	A mentorok tanulási útjainak megismerése a hazai mentor profilú mesterpedagógusok narratíváinak elemzése alapján. Ennek során kiemelten törekszem mind a formális, mind az informális, illetve nem-

	formális tanulási utak szerepének vizsgálatára a mentorok folyamatos szakmai fejlődésében.
Kutatási kérdések	<ul style="list-style-type: none"> • Milyen tanulási utak, ezeknek milyen tipikus mintázatai azonosíthatók hazánkban a mentor profilú mesterpedagógusok körében narratíváik tanúsága alapján?
Kutatási módszerek	Narratíva elemzés Leíró és matematikai statisztikai elemzés
Adatforrások	A mesterpedagógus aspiránsok által benyújtott dokumentumok (a MEK kutatásból) <ul style="list-style-type: none"> • Szakmai életút (életrajz) • Általános terv (a mesterprogram megvalósításának általános terve) • Részterv (a mesterprogram megvalósításának részletes terve a program első két évében)

2. táblázat: A kutatás áttekintése

A kutatás – melynek elméleti keretrendszerét a grounded theory adja (Glaser & Strauss, 1967; Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Sallay, 2015; Corbin & Strauss, 2015) – alapvetően kvalitatív metodológiát követ, és kvalitatív módszereket (dokumentum elemzés, narratíva elemzés – Golnhofer & Szabolcs, 2005; Mezőfi, 2015; Szabolcs, 2001; 2016) alkalmaz (Falus, 2004b; Szabolcs, 2001; Tashakkori & Teddlie, 2010). Az így kapott adatok kódolása azonban lehetőséget nyújt az adatok kvantifikálására, és leíró statisztikai módszerekkel történő elemzésére. Ez kétségkívül kvantitatív közelítés, amiről lemondani azonban hiba volna a minta nagysága (a MEK keretében összegyűjtött narratívák elemszáma) és az elemzésből levonható következtetések miatt. Ily módon kutatásom a kevert kutatási módszert ('mixed method') alkalmazó kutatások közé sorolható.

A kutatási eredmények bemutatása a kutatási kérdések mentén:

I. kutatási egység:

Kit tekintenek a források mentornak?

A nemzetközi térben és az ehhez sok tekintetben illeszkedő hazai köznevelés rendszerében a tanárképzés szereplői között a mentorok azok a személyek, akik tapasztalt és kiváló tanárokként (1) az eredeti tanárképzésben a tanítási gyakorlatok során, majd (2) az azt követő gyakornoki szakaszban az iskolában mint munkahelyi valós közegben a pedagógushallgatók, a pedagógusjelöltek, (és) a pályakezdő pedagógusok/gyakornokok fejlődését szakmai és személyes téren, valamint szakmai szocializációjuk téren támogatják,

továbbá (3) gyakorlattal rendelkező kollégáik és testületük szakmai tanulását segítik. A dolgozat további részében ennek a meghatározásnak megfelelően értelmezem a mentor fogalmát, erre építve elemzem a mentorok tanulását és szakmai fejlődését.

Milyen tudást vár el a rendszer a mentortól?

A szakirodalom egyértelműen a mentorok speciális felkészítése mellett foglal állást. Egyes mentori feladatok és tudáselemek említése általánosnak mondható, míg mások a külföldi vagy a hazai, egy bizonyos időben vagy szakmai közösségben keletkezett forrásokhoz köthetők.

A mentorok tudása, tanulása, felkészültsége szempontjából vitán felül áll a szakirodalom szerint, hogy a mentoroknak feladatuk hatékony ellátásához szükségük van

- intézményi pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatra,
- ennek megszerzéséhez és munkájukhoz intézményi háttérre,
- a pedagógiai mesterségbeli tudás bizonyos (minél magasabb szintű) fejlettségére.

A hazai irodalom részletesebb, konkrétabb formában igyekszik megragadni a mentori kompetenciákat, melyeknek tartalmi elemei, megfogalmazása szorosan köthető a pedagóguskompetenciákhoz.

A hazai források a pedagóguskompetenciák fejlesztését, mindenekelőtt a szakmai fejlődést és tanulást és/vagy a szakmai szocializációt segítő, támogató folyamatként és tevékenységként értelmezik. A személyes támogatás az előbbinél kevésbé hangsúlyos, és alapvetően a pályakezdő tanár szakmai identitásának kialakulását célozza (Molnár et al., 2015; Kotschy et al., 2016). Ez az irány nem esik egybe a nemzetközi szakirodalomban tapasztalható trendekkel (lásd pl. Ricci & Zetlin, 2013; Liu, 2014; Adhikari, 2016). Tehát míg a hazai mentoroknak elsősorban a szakmai fejlődés támogatását szolgáló kompetenciáikat (különösen a tanóra vezetéséhez és folyamatokhoz kapcsolódó módszertan, tervezés, értékelés, ide értve a hazánkban erőteljesen megjelenő reflektivitást is) kell fejleszteniük, addig a nemzetközi térben nagyobb hangsúlyt kap a kommunikáció, az együttműködés és az autonómia.

Milyen szerepértelmezést közvetít a rendszer a mentorok felé?

Az újabb nemzetközi források a mentorok tanárképzői szerepének elismerése és identitásának kialakítása mellett érvelnek, míg a hazai forrásokban ez az irány nem jelent meg, habár nem is példa nélkül való (Falus & Estefánné, 2015).

Milyen hatásai vannak a rendszerszint által közvetített elvárásoknak és meghatározott kereteknek a mentorálásra mint a pedagógusprofesszió sajátos területére, illetve a mentorok mint sajátos feladatkörben működő és ennek megfelelő tudással rendelkező szakemberek identitásának alakulására nézve?

Hazánkban megkezdődött (1) a mentorok sajátos szakmai csoporttá alakulása a pedagógushivatás gyakorlói között, (2) a mentorpedagógusi működés professzióvá válási folyamata (mely valószínűleg sohasem lesz teljes értékű professzió). A mentori feladatkör professzionalizálására számos jel utal, így a professzionalizáció alakulása: a szakma/feladatkör elkülönülése és a szakma elkülönítését szolgáló/lehetővé tevő kritériumok, valamint a képzési tartalmak és a kompetenciák kialakulása, rögzülése.

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a mentorok tanulásában kiemelt szerepet kell kapjanak azok a tanulási célok, amelyek a segítő foglalkozásokat határozottan jellemzik, a pedagógusok tanulásában azonban kisebb súllyal vagy egyáltalán nem jelennek meg. Ezek közül kiemelkedik a felnőtt tanuló iránti elköteleződés, a kliensközpontú szemlélet, a horizontális tanulás és az egyenrangú, partneri jellegű viszony elfogadása, ami egyben annak elfogadását jelenti, hogy a mentor a mentoráltat alapvetően nem tanítja, hanem tanulását támogatja.

II. kutatási egység:

Milyen tanulási eredményeket fogalmaz meg, milyen tudástartalmakat közvetít a hazai mentorképzés a mentorok mint tanulók számára?

A szakleírások és a képzési programok szintjén egyaránt megfigyelhető a standardizálódás. A szakleírásokra jellemző a tanuló és tanulásközpontú tanulásértelmezés és a képzési kimeneti követelmények megfogalmazása, valamint két eltérő irány: vezetési, humánerőforrás-gazdálkodási, mentorálásközpontú modell megléte.

A képzési programok közös elemei: a pedagógus kompetenciák fejlődésének támogatása, a mentorálás elmélete/gyakorlata, a mentori munka módszertana és az értékelés/visszajelzés. A képzési programok fókuszában a mentorhallgatók mentori mesterségbeli tudás- és tapasztalatszerzése áll, a képzés erősen gyakorlatorientált, melyben az egyes intézményekben a képzési tartalmakhoz lényegesen eltérő kreditértékek tartoznak.

Milyen mentori szerepértelmezés azonosítható a hazai mentorképzési rendszerben és az ahhoz kötődő szerepértelmezésekben?

A közvetített mentori szerepértelmezés mind a szakleírások, mind a képzési programok szintjén a mentorált szakmai fejlődését támogató/gyakornoki – kompetenciaalapú modellhez kapcsolódnak, mely kiegészül a reflektív és a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell elemeivel. A közvetített mentori identitás inkább szakértői, mint tanárképzői.

III. kutatási egység:

Milyen tanulási utak, ezeknek milyen tipikus mintázatai azonosíthatók hazánkban a mentor profilú mesterpedagógusok körében narratíváik tanúsága alapján?

1. (kvantitatív) szakasz: A mentorpedagógusok tanulása és szakmai fejlődése a MEK-kutatás adatainak másodelemzése alapján

A MEK-kutatás teljes mintájának és mentori almintájának összevetése alapján elmondhatjuk, hogy a minta nagyon sok szempontból homogénnek tekinthető (vö. Pesti & Szivák, 2020). A két minta között a legtöbb területen mutatózó 1-3%-os eltérés csekély, szinte elhanyagolható. A mentorok a szakmai fejlődés legtöbb területén a mesterekkel közel azonos aktivitást mutatnak, míg a tudásmegosztásban sokkal magasabbat – a mérésben azonban alacsonyabbat. A mentorpedagógusok pályázati anyagaiban szignifikánsan nagyobb arányban jelentek meg az alábbi, mentorálással összefüggő területek, tevékenységek, eredmények:

- (szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák,
- foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése
- kollégák együttműködése és egymástól való tanulása,
- a pedagógusképzés/továbbképzés javítására irányuló tevékenység, valamint
- a nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió (vö. Sallai, 2015).

2. (kvalitatív) szakasz: A mentorpedagógusok tanulási útjai – kvalitatív kutatásom eredményeinek tükrében

A mester-mentorok esetében mind a mentori szerep- és feladatkör, mind az ehhez szükséges tanulás és szakmai fejlődés felvállalása tekintetében számos egyéni-személyes és intézmény felől érkező motivációs tényező volt kimutatható. Ezek közül kiemelkedik

- a szakmai kiválóság igénye, és
- a szakmai fejlődés és tanulás igenlése.

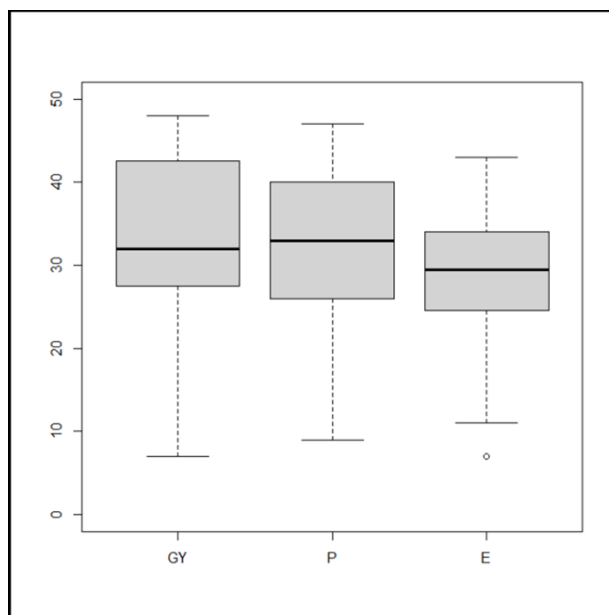
A mentorok tanulását leginkább

- a rendszer által közvetített intézményi igények és szükségletek,
- a személyes igények, vágyak kielégítése,
- a mentorálás melletti erős elköteleződés, továbbá
- a mentoráltak szükségleteinek kielégítése és a hitelességre való törekvés motiválták.

A kódolás második szakaszának során a mentorok csoportján belül alcsoportok rajzolódtak ki, melyek a következők voltak:

- gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok (n=32)
- a pedagógusképzésből rendszeresen, huzamosabb ideje hallgatókat fogadó (intézményekben dolgozó) mentorok (n=45)
- pedagógushallgatók képzésében nem vagy csak ritkán, alkalmilag közreműködő (intézményekben dolgozó) mentorok (n=40).

A három csoport variancia-analízis általi összehasonlítása kisebb eltérések mellett ismét a minta homogén voltát erősítette meg (a vizsgálat eredményét lásd az X. ábrán).



2. ábra: A mesterpedagógusok csoportjainak összehasonlítása

Az elemzés szerint a mentorok pedagógiai kompetenciái hasonlóan fejlettek, és általában azonos területeken érték el nagyon magas, illetve kevésbé kiemelkedő értéket. A kompetenciák fejlesztését szolgáló tanulási utak azt is megmutatják, hogy az egyes kompetenciák többnyire nem egymástól függetlenül, hanem egymással összefüggésben fejlődnek. Az egyes kompetenciák fejlődése egymástól lényegesen eltérő tanulási utak és aktusok során, illetve ezek számos kombinációjában történik, mehet végbe, és amelyek a 25-30-40 éves szakmai út során

jelentős mértékben kiegyenlítik egymást. Így amelyik kompetencia az egyik úton kevésbé fejlődhet, az más úton magas fejlettséget érhet el. Szintén a hasonlóság irányába hat az azonos oktatáspolitikai kontextus, azaz a rendszerszint befolyása, amely erősen központosított jellegénél fogva a sok tekintetben nagyon különböző intézmények, és ezek pedagógusai között számos különbséget elsimított.

A mentorok tevékenységei és a mentoráltak mentorálás során fejlesztendő kompetenciái

- elsősorban a tanórai, foglalkozás jellegű tevékenységek köré épülnek, ide sorolhatók
 - a tanóra
 - tervezése,
 - vezetése,
 - értékelése,
 - a szakmódszertani eljárások alkalmazása,
 - a bemutatóórák, -foglalkozások megtartása (a mentor részéről, amelyeken a mentorált hospitál)
 - és a hospitálás (a mentor hospitálásai a mentoráltak óráin, melyeknek célja megfigyelés, értékelés, tanácsadás, esetleg tanulás).
- Éppen ezért valószínűsíthető, hogy a szintén gyakran említett megbeszélések, a tanácsadói, a reflektív (a mentoré és a mentorálté egyaránt) és a szervezői tevékenység is a tanórai munkához kapcsolódik elsősorban,
- illetve esetleg az intézményi, (kissé alacsonyabb arányban) a szakmai szocializációhoz, melyek együtt a mentorálás másik fontos területét képezik. (Ez utóbbi területen az egyes intézménytípusokban mentoráló pedagógusok mentori aktivitása eltér.)

A kutatás kvantitatív és kvalitatív szakasza egyaránt azt mutatta, hogy a mester- mentorok számos tekintetben homogén csoportot alkotnak. A szakmai életutak beható tanulmányozása és lineáris ábrázolása⁴ azonban rámutatott néhány sajátos különbségre:

- a gyakorlóintézményekben dolgozó mentorok és vezetőpedagógusok folyamatos támogatást kapnak fejlődésükhöz képzőintézményüktől (ez jelenthet folyamatos továbbképzést, a kar oktatóval közösen folytatott képző-, továbbképző- és kutatómunkát, egyéb tanulási és fejlődés lehetőségek biztosítását). A folyamatos mentorálás, mentori tanulás lehetősége és a felsőoktatási tanárképzéssel, tanárképzőkkel való folyamatos és intenzív kapcsolat és együttműködés hozzájárul a mentori és a tanárképzői identitás kialakulásához, megerősödéséhez és fejlődéséhez. A gyakorlóintézményi jelleg és a

⁴ Ennek mintáját lásd a Mellékletben.

vezetőpedagógusi státusz a mentori tanulásnak állandó irányt ad, a rendszer felől érkező ad hoc jellegű hatásokat, folyamatokat tompítja, csillapítja.

- Ezek a lehetőségek a pedagógushallgatók és -jelöltek mentorálásában rendszeresen részt vevő (de nem gyakorló-) intézmények mentorpedagógusai számára csak részben vagy korlátozottan, az ilyen módon a felsőoktatási pedagógusképzéshez nem vagy csak alkalmilag kapcsolódó mentorok számára szinte egyáltalán nem elérhetők. Nekik ezt a tudást más forrásból kell pótolniuk. Mentori fejlődésüket egyszerre segíti és gátolja, hogy számos mentoráláshoz nem kapcsolódó intézményi feladatban kell részt venniük. Esetükben a fent bemutatott „lengéscsillapító” hatás az intézmény részéről nem jelentkezik. A gondolkodás szintetizáló folyamatai révén utólag a tanulási tevékenységek mégis egy folyamatos és töretlen, bár szerteágazó szakmai tanulási és fejlődési út állomásaiként értelmeződnek, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok különböző csoportjai között a különbségek az eredmények szintjén számos tekintetben kiegyenlítődnek.

Összegzés

A mentorálás hazai rendszerszint által elfogadott és közvetített modellje támogató/gyakornoki – kompetenciaalapú modell, mely kiegészül a reflektív és a humanisztikus/érzelmi fejlődést támogató modell elemeivel. Ezt az értelmezést markánsan közvetítik a mentorképző intézmények számára a szakleírások, a mentorképzők és a mentorok számára a képzési programok (tartalmak, hangsúlyok). Továbbá ezt viszi tovább a mentorok többsége mentori tevékenységeire és a mentorált szakmai fejlődésének támogatására vonatkozó terveinek leírásában. E leírásokban a szakmai, és szakmaszocializációs fejlődés támogatásának szempontjai dominálnak, a személyes-érzelmi támogatás (a pályakezdés nehézségei) háttérbe szorulnak, gyakrabban nem is jelennek meg. Az így közvetített mentori identitás inkább szakértői, mint tanárképzői.

A mentorok többségénél az erős pedagógusi identitás mellett felépült vagy felépülni látszik a mentori identitás. Ennek kialakulásában fontos szerepet játszanak a mentorként

- eltöltött idő, és ehhez kapcsolódóan a mentori szerep gyakorlásának gyakorisága/intenzitása,
- a mentori tapasztalatok, tanulmányok, formális és informális tanulás, és
- az elköteleződés (a mentorálás fontosságának, hasznosságának megtapasztalása saját tevékenység eredményeképp, mentori sikerek, pozitív visszajelzések, a mentori ágencia érzésének kialakulása, megélése).

Válogatott szakirodalom

- Adhikari, B. (2016). *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development*.
https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development
- Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára (2009).
<http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337>
- Biggs, J. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research & Development*, 12(1), 73-85. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Bordás, A. (2016). A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, 24(4), 211–239.
https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf_123
- Bullough, Jr., R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
<https://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2013-fall-bullough.pdf>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. (pp. 397-412) New York: The Guilford Press. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
- Coolahan, J. (2007). Tanárképzés és pedagógus karrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/5. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2015). Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 157-159.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff

Working Document SEC (2010)

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf

European Commission (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. (Caena, F.) https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf

Falus, I. (2004a). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004(3), 359-374.

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

Falus, I. (2010a). A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 2010(1), 17-34. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf

Falus Iván (2010b): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/KKK_fejleszt.es.doc

Falus, I. (2011). *Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakosság_kompetenci...

Falus, I. & Estefánné, Varga, M. (2015). *A pedagógusképzők kompetenciái*. Módszertani kiadványok. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. <http://epednet2.ektf.hu/download.php?file=2565>

Fáyné, Dombi, A., Herbszt, M., Kovács, K., Soós, K., Sztanáné Babics, E. (2015). *Szakmai ajánlás*. Szeged. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/mentor/Fayne_Herbszt_Kovacs_es_masok_Szakmai_a_janlas_a_mentori_es_tutori_rendszerek_mukodtetesere.pdf

Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gavle: University of Gavle. <http://www.emu.dk/sem/stu/ny>, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf>

Gelencsér, K. (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, (1), 143–154. http://szociologia.hu/dynamic/szemle_elem_feltoltes_70.pdf

Glaserfeld, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London, Washington D. C.: Palmer Press.

Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

- Halász, G. (2002). Nemzetközi hatások a közoktatásban. In *Szakmai napok 2002*. OKI.
<http://ofi.hu/halasz-gabor-nemzetkozi-hatasok-kozoktatasban>
- Halász, G. (2008). *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: OFI. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Budapest: Oktatási Hivatal. http://halaszg.ofi.hu/download/OH_Palyamotivacio.pdf
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*; 88, 28–40.
- Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről* (2009). Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag Budapest, 2009. április 21.
http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv10/17_javaslatok_az_utolso_feleves_gyakorlatra.pdf
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4(33), 35-49.
https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2006-3-4
- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 11-45). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulás az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 2020(1), 62-82.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_62-82.pdf
- 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*, 2004(1), 77-98.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2010(26), 98-106.
- Kotschy, B., Sallai, É. & Szöke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf
- Kovács, É. (2006). *Narratív biográfiai elemzés*.
http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index9bb1.html?option=com_tanelem&id_tanelem=840&tip=0
- Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 2004(3), 63-78.

- Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, (3), 92-108.
http://szociologia.hu/dynamic/SzocSzemle_2008_3_092_108_KucserCs.pdf
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Theory of situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 2020(1), 46-61.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_1_46-61.pdf
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer L., Steeves P., Wnuk S., Pinnegar E., & Clandinin D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.
- M. Nádas, M. (Ed.) (2010-11). A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I–III. kötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Malderez, A. & Bodóczy, C. (1999). *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer-Trainers*. (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge University Press.
- Mezőfi, V. (2015). *Felépüléstörténetek narratív elemzése. A gyógyulás élményének megjelenése szerhasználók és krónikus betegek élettörténeteiben*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://kekpont.hu/media/mezfi-virg_szakdolgozat.pdf
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory: a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 18(1), 17-30. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf
- Molnár É. (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–79.
- Molnár, K., Nádas, M., Szivák, J. & Hunyadi, Gy.-né (2015). *A mentortanárképzés tartalmi továbbfejlesztése, gyakorlati vonulatának megtervezése és bevezetése* (Konceptió). http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii2/29_a_mentortanrkpzs_tartalmi_tovbbfejlesztse_konceptio.pdf

- Nagy, K. (2009). Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Szociális Munka*, 2009(2), 85-105.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Policy Directions. Paris.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Pesti, Cs. & Szivák, J. (2020) (Eds.). A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. Budapest: L'Harmattan Kft.
- Rapos, N. (2016). A támogatás a értelmzései a személyes szakmai életúton. In Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*, (pp. 79-102). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2019). *MOTEL-kutatás, Háttér tanulmány*. (Kézirat).
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 2020(1), 28-45.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_1_28-45.pdf
- Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sachs, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
- Sallai, É.(2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.). *A pedagógusok gyakoronoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sallay, V. (2015). A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban.
https://www.researchgate.net/publication/283348344_A_kvalitativ_megkozelites_es_a_Grounded_Theory_szerepe_a_tarsadalomtudomanyi_kutatasokban_Eloszo_a_magyar_kiadashoz
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 2010(1), 37-56. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf

- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
https://www.researchgate.net/publication/233202910_Teacher_educators_Their_identities_sub-identities_and_implications_for_professional_development
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. (2016). Narratíva és pedagógiatörténet. In Garai, I., Vincze, B. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*, (pp. 79-83). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
<http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-READER.pdf>
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tashakkori, A & Teddlie, Ch. (2010). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Second Edition) SAGE Publications Ltd.
- UNESCO (1997). Delors, J.: *Oktatás - rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. (ford. Balázs Mihályné), Budapest: Osiris Kiadó.
- Útmutató (2019)/(2016/2019). *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. Budapest: Oktatási Hivatal. (Negyedik, javított változat)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2020/Mester_utmutato_negyedik_2019_vegl.pdf
- Vigotszkij, L. Sz. (2000). *Gondolkodás és beszéd. (Thinking and Speech.)*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systemsthinker*, 9(5), 2–3.