



ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA

# A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei<sup>1</sup>

## Bevezetés

A pedagógusképzés folyamatosan reflektál a változó társadalmi, szakpolitikai igényekre és keresi azokat az ismereteket, amelyekkel a végzett pedagógusnak rendelkeznie kell. A pedagóguskompetencia-keretrendszer meghatározása Magyarországon is megtörtént. Halász Gábor<sup>2</sup> nemzetközi kitekintéssel elemzi e tudásmeghatározás elméleti és tevékenységalapú megközelítését. Halász az iskola-egyetem partnerséget a tudásháromszög-modellben oly módon értelmezi, hogy a pedagógusképzőknek, a neveléstudománnyal foglalkozó kutatóknak és az iskoláknak állandó, dinamikus párbeszédben kell egymással lenniük. A pedagógiai praxis igényli a tudományos eredményeket, ugyanakkor gyakorlókörök és mentorok biztosításával részt vállal a pedagógusképzésből. A képzés fejleszti a pedagógiai képességeket, eredményeket vár a tudományos kutatásoktól, ugyanakkor a neveléstudományi kutatások támogatják mind a pedagógusképzést, mind a gyakorlatot.

A tantermi környezetben számos olyan pedagógiai készség nem fejleszthető, amelyek elsajátítása szükségszerű a pedagógussá válásban. Ezeket a tudáselemeket tacit tudásnak nevezzük. E tudástartalmak csak gyakorlatban, mintakövetés útján, iskolai környezetben sajátíthatók el. A pedagógusképzésben tehát a gyakorlókörök, és ezen belül a gyakorlatvezető tanároknak fontos szerep hárul. A szakmai gyakorlatok során előtérbe kerül a szituatív tanulás, amely egyrészt formális, ugyanakkor jelentős mértékben előre nem tervezett tanulási folyamat. A formális tanulás tartalmi szempontok szerint feltérképezhető, bizonyos értelemben validálható, az informális pedagógustanulással kapcsolatosan azonban kevés vizsgálat áll rendelkezésre. Bordás<sup>3</sup> a gyakorlati tevékenységben a szituatív tanulás lehetőségét látja, értelmezésében „a szituatív tanulás szakmai fejlődésre való alkalmazása a szakma szempontjából kiemelt helyzeteknek a gyakorlatban való megér-

tését, a szakmai közösség szociálisan strukturált tevékenységeibe való bekapcsolódást, bevonódást jelenti”. Kiegészíti az eddigieket, hogy a mentortanári tevékenységek olyan feladatelemeket hordoznak, melyeket a pedagógusképzés során a tanárok nem tanultak. Pedagógiai tudásuk új ismeretekkel és tevékenységi formákkal a gyakorlat során folyamatosan bővül. Ez az egyéni fejlődés tanulási interakcióban történik, mely során mind a hallgató, mind a mentor személyes és szakmai hatásrendszere kölcsönösen befolyásolja a partner szakmai fejlődését. Rapos és munkatársai<sup>4</sup> tanulmányukban kifejtik, hogy a szakmai fejlődésre az egyéni tényezők: mint a nézetek, motiváltság, elégedettség, hatással vannak. Tovább árnyalja tehát az előző képet, hogy míg a mentor egyfajta moderátora a hallgató szakmai fejlődésének, egyben a szakmai szocializációjában meghatározó tényező, ugyanakkor munkahelyi környezetében maga is informális tanulási tevékenységet folytat. A szakmai fejlődés tehát egyrészt formális, másrészt informális tanulás útján történik. Ez a tanulás reflektálttá akkor válik, ha tudatos, hiszen a pedagógus saját tanulásaért, szakmai fejlődésért felelősséget vállal, annak egyfajta tervezője, szervezője, értékelője.<sup>5</sup> Ezt egészíti ki a hallgató szakmai fejlődéséért vállalt felelősség.

A tanuló tanár mintaként szolgál a hallgató szakmai fejlődéséhez, ezért a képző intézmények feladata, hogy a mentorok szakmai fejlődéséhez, lehetőleg felhasználói oldalról kezdeményezetten és tartalommal, formális képzések keretében hozzájáruljanak.

A hallgatók számára a sikeres együttműködés a pályát vonzóbbá is teszi. Bár az alábbi sorok a tanárképzés tekintetében születtek, a tanítóképzésre is vonatkoznak: „a képzés minősége a döntéshozók és a képzés résztvevőinek szakmai ethosán múlik, közvetlen piaci relevanciája jelenleg nincs. A képzés minőségének ugyanakkor óriási felelőssége van abban, hogy a hallgatókat minél inkább felkészítse a köznevelési rendszer valóságára: a pálya kihívásaira, főképp mentális és szociális szempontból. Emiatt kiemelten fontos a gyakorlatok rendszere.”<sup>6</sup> A gyakorlatvezető a szakmai szocializáció kiemelt szereplője, hatása jelentős a pályamotiváció kialakulásában és a pályára lépés döntésének meghozatalában. A hivatás- és pályamotiváció definiálására Szontagh Pál<sup>7</sup> terminológiáját használjuk. Szontagh elkülöníti a pálya- és a hivatásmotiváció fogalmát, s míg a pályamotivációt a szakmaválasztáshoz szükséges motívumok összességének tekinti (szerepjellegében, valamint az intézményes oktatáshoz-neveléshez fűződő kapcsolatában), addig a hivatást mintegy transzcendens elhívásként definiálja, mely „nem feltétlen kötődik tételes vallásossághoz, de valamiféle belső, a racionalitáson túli elhívást feltételez”. Ez az elhívás nem kapcsolódik intézményhez, vagy munkakörhöz, végső célja a társadalom számára hasznos értékátadás. Így fogalmaz: „Hivatásmotiváció alatt azoknak a tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják, mint a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódott tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás.”<sup>8</sup>

## A kutatás céljai

Jelen tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által megvalósított pedagóguskutatás tanítóképzésben résztvevő gyakorlatvezetőire fókuszál. Kutatócsoportunk a külső gyakorlati helyszíneken, partnerintézményekben dolgozó pedagógusokat szólította meg azzal a kiemelt céllal, hogy megismerje a gyakorlatvezetéshez kapcsolódó motivációikat, kompetenciamintázataikat, szakmai tapasztalataikat, valamint felmérje az együttműködés hatékonyságának növelése érdekében kialakítható lehetséges utakat. A kutatás kezdetén célunk az volt, hogy az ismereteket összegyűjtsük, a kutatási eredmények elemzése és értékelése után azonban kezd kirajzolódni egy oly irányú praxismódosítás, amely a partnerintézmények és a képző intézmények<sup>9</sup> közti közös tudásmegosztáson alapuló munkát eredményesebbé teheti. A kutatás során igyekeztünk a gyakorlatvezetők kompetenciamintázatait feltérképezni az ismereteik, képességeik, valamint attitűdjeik tekintetében. Ehhez szorosan kapcsolódott mentortanári munkájuk reflektív értékelése, a hallgatókkal kapcsolatos elvárásaik és a képző intézményekhez fűződő tapasztalataik. A vizsgálat kitért arra is, hogy feltérképezzük a partnerintézményekben gyakorlatot vezető kollégák pályamotivációit azzal a céllal, hogy tudják-e segíteni a hallgatókat a pályára lépés (napjainkban egyáltalán nem könnyű) döntésében. Az egyetemi képzés és a szakmai gyakorlat között hidat képező gyakorlatvezetők szakmai identitásának vizsgálata a 2000-es évek elején elindult, jelen kutatás ennek a szakmai folyamatnak egy (reményeink szerint fontos) állomása.

A kutatást írásbeli kikérdezéssel, online módon történt lebonyolításra 2022. november és 2023. január között. A kutatási keretek és módszerek részletes leírását Neszt Judit publikálta.<sup>10</sup>

Ebben a tanulmányban a KRE PK kutatási projektjének egy tartalmi elemét emeljük ki, az elemzés a *tanítóképzésben* résztvevő gyakorlatvezetőkkel kapcsolatos kutatási eredmények ismertetésére terjed ki.

## A válaszadói összetétel

A kutatásban közreműködő pedagógusok az alábbi pedagógusképző intézményekkel álltak vagy állnak szakmai kapcsolatban.

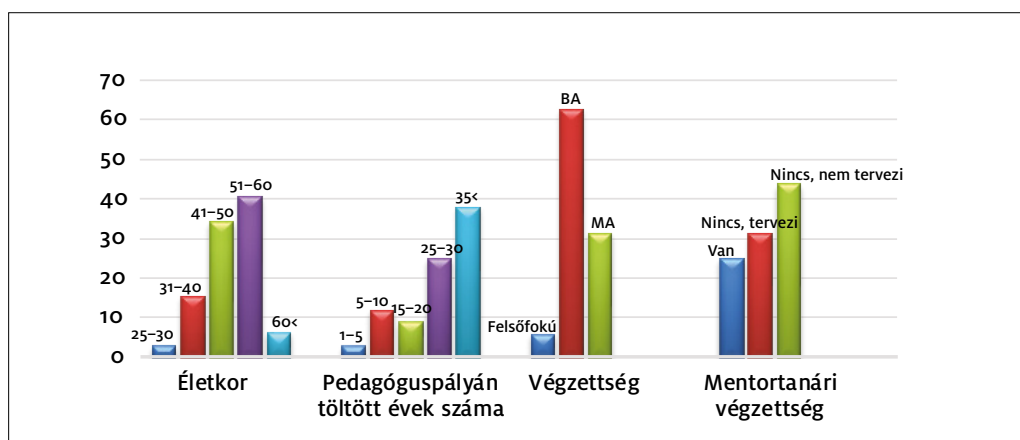
Állami fenntartású intézmények	Eötvös Loránd Tudományegyetem TOK (Budapest)
	Szakképzési Centrum (Kecskemét)
Alapítványi fenntartású felsőoktatási intézmények	Neumann János Egyetem PK (Kecskemét) adatfelvétel időpontjában KRE PK
	Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (Kaposvár)
	Nyíregyházi Egyetem
	Magyar Táncművészeti Egyetem (Budapest)
	Pécsi Tudományegyetem (Szekszárd)
	SZTE Juhász Gyula PK (Szeged)
Egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények	Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)
	Károli Gáspár Református Egyetem PK (Nagykőrös)
	Károli Gáspár Református Egyetem PK (Budapest)
	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK (Eger)

1. táblázat: A kutatásban résztvevő gyakorlatvezetők intézményi kapcsolatai

A fenntartói megoszlást tekintve a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának kecskeméti képzési helyét a világi fenntartású intézményekhez soroljuk, tekintettel arra, hogy az intézmény korábban a Neumann János Egyetemhez tartozott. Az intézet 2020/2021-től áll egyházi fenntartás alatt, a válaszadók kiemelték, hogy a korábbi tapasztalataikat osztják meg a kutatás során.

A válaszadók közül tanító BA végzettséggel 63%, MA végzettséggel 31%, kétéves felsőfokú szakképzés végzettséggel 6% rendelkezik. Az összes válaszadót tekintve a mentortanári képesítést 25%-uk szerezte meg 2000–2021 között, a többi válaszadó harmada jelezte, hogy tervei között szerepel a mentortanári végzettség megszerzése. A demográfiai adatok alapján elmondható, hogy a legaktívabb válaszadók 51–60 év közöttiek, MA végzettséggel 60% rendelkezik és többnyire 25 évnél régebben vannak a pályán. Mentortanári végzettségük 46%-ban van. A tíz évvel fiatalabb korosztálynak fele tervezi a végzettség megszerzését. A válaszadók 31%-a 5, illetve 6 évet tevékenykedett, illetve jelenleg is dolgozik gyakorlatvezetőként, 15%-uk 10 évnél régebben vesz részt a képzésben.

A kitöltők közül 1% alatt van a férfiak aránya, így az adatokat nemi megoszlás szerint nem vizsgáltuk.

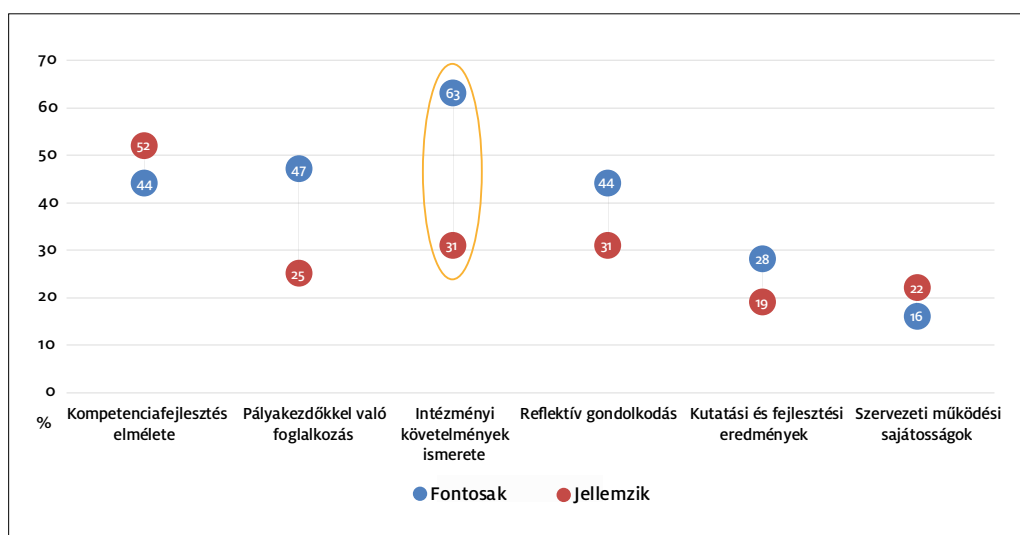


1. ábra: A válaszadók demográfiai adatainak összesítése

## A kutatás eredményeinek ismertetése

A kutatás során első renden a tanítóképzésben részt vevő gyakorlatvezető pedagógusok pedagógusképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, kompetenciáit és tevékenységét vizsgáltuk. Jelen tanulmányban a kompetenciarendszer mentori kompetenciákkal kapcsolatos eredményeit ismertetjük.

## Mentori kompetenciarendszer ismerettartományainak kutatási eredményei



2. ábra: Mentori kompetenciák, ismerettartományok

A grafikonon láthatjuk, hogy két színnel különböztettük meg a válaszadók számára fontos, illetve a munkájukat jellemző tartományokat. Az egyes komponensek tekintetében jól látható a különbség.

Az első kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, hogy a mentorok rendelkeznek-e a képzettségi szintjüknek megfelelő pedagógusi kompetenciákkal, ezen belül is a kompetenciafejlesztés elméletének és módszertanának elveivel. Az eredmények azt igazolják, hogy a kompetenciafejlesztés elméletét tekintve minimális (8%) eltérés tapasztalható az ismeret és a gyakorlati megvalósulás viszonyában (2. ábra), vagyis a hallgatói kompetenciafejlesztés elméletét és gyakorlatát fontosnak tartják a válaszadók és úgy vélik, hogy rendelkeznek is a hozzá kapcsolódó ismeretekkel.

A pedagógusjelöltekkel, pályakezdőkkel való foglalkozás és a felnőttképzés specifikumainak, a tanácsadás szakmai követelményeinek és etikai elvárásainak ismerete a válaszadók 47%-a számára fontos, viszont csupán 25%-uk érzi úgy, hogy rendelkezik a kapcsolódó ismerettartalommal.

A hallgatóval szemben támasztott intézményi követelmények ismerete komponensnél látható a legnagyobb különbség. A gyakorlatvezetők igénylik a képző intézmények felől érkező követelmények ismeretét (62%), a mentori munkájuk szempontjából a legfontosabb ismerettartománynak tekintik, azonban a gyakorlatba való átültetése az ismeretek hiánya miatt nem történik meg (31%). Tovább árnyalja a képet, hogy a válaszadók 3,1%-a úgy vélekedik, hogy a hallgatóval szemben támasztott intézményi elvárások ismerete kevésbé fontos. További kutatást tenne szükségessé annak feltérképezése, hogy a szakvezetők a gyakorlati képességek elsődleges fejlesztésének szükségessége miatt gondolják-e úgy, hogy nem kell ismerniük a képző intézmény követelményrendszerét, vagy esetleg a képzési forma és tartalom változásai ismeretének hiányából eredeztethető ez a vélekedés. A képző intézménnyel való folyamatos együttműködést a válaszadók 3%-a nem tartja fontosnak. Itt utalunk Halász modelljére, amely hangsúlyozza az intézmények közti szoros együttműködés fontosságát. Ugyanakkor, mint a kutatás további adataiból kiderül, ez a mentorok részéről megfogalmazódó egyik legfontosabb feladat a képző intézmények és a gyakorlólhelyek kapcsolatának optimalizálása érdekében.

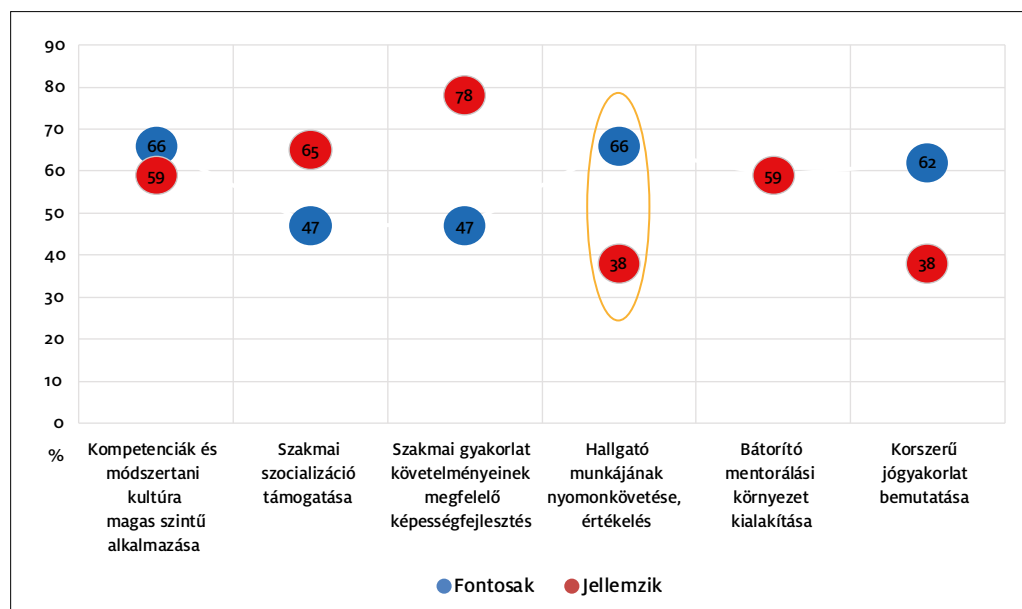
Mint korábban utaltunk rá, a gyakorlatvezető folyamatosan és párhuzamosan reflektál saját pedagógusi és mentori tevékenységére. Ahogy a 2. ábrán látható, a reflektív gondolkodást a válaszadók 44%-a tekinti fontosnak, és 31%-ban választották azt, hogy jellemzi őket a szakmai elemzés fejlesztésének, módszereinek és technikáinak ismerete. Emlékeztetve Rapos kutatásaira, a szakmai fejlődés folyamatos, párhuzamos, valamint kölcsönös. Az önszabályozó tanulási folyamatot megalapozó reflektív szemlélet mind a gyakorlatvezető, mind a hallgató tanulása szempontjából elsődleges lenne.

A mentori kompetencia következő indikátora a pedagógusképzés átalakuló szakmai folyamatainak, valamint a szabályozás változásainak figyelemmel kísérése. Ezt az ismerettartományt a mentorok 28%-a tartja fontosnak, de csak 19% vallja azt, hogy rendelkezik a szükséges ismeretekkel. A pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási

és fejlesztési eredmények ismerete éppen az a tartomány, amely a mentori munkát naprakésszé teszi. A válaszadók mégis utolsó előtti helyre tették a fontossági és utolsó helyre a jellemző kategóriákban, vagyis nem tartják a munkájuk során fontosnak az új kutatási eredmények megismerését és talán éppen ezért, nem is jellemzi őket ez az ismeretkör. Az egyetemek részéről mindenképpen szükséges stratégiákat kidolgozni annak érdekében, hogy az egyetem-gyakorlóhely viszonyrendszer kölcsönös legyen, és az új kutatási eredmények beépüljenek a gyakorlatba.

## Mentori kompetenciarendszer képesség tartományainak kutatási eredményei

A kompetenciarendszer képesség tartományait tekintve (3. ábra) látható, hogy az értékek az ismerettartományhoz képest közelítenek egymáshoz, és egy ponton, a bátorító mentorálási környezet kialakítása itemnél fedik is egymást.



3. ábra: Mentori kompetenciák, képesség tartományok

Kutatásunkban azt az eredményt kaptuk, hogy a bátorító mentorálási környezet kialakítása tekintetében teljes mértékben találkozik az elmélet a gyakorlattal. A mentorok saját bevallásuk szerinti erőssége a pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató környezet kialakítása. Mint látható, a szakvezetők előtt ismert, hogy a pedagógiai módszertan és gyakorlat tökéletesítése a biztonságos, hibázást is eltűrő és a hibákon keresztül is fejlesztő támogató gyakorlaton keresztül megy végbe.

A pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztő módszertani kultúra magas szintű és tudatos alkalmazása jellemzi a válaszadókat. A kompetenciarendszert értik, a gyakorlati alkalmazása nem sokkal marad el az elmélettől. Így ezt a kompetenciaelemet az erősségek közé sorolhatjuk.

A pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának támogatásával kapcsolatban látható, hogy a gyakorlatvezetők e tekintetben hatékonyabbnak érzik munkájukat, mint amennyire fontosnak tekintik ezt a feladatot. Korábban utaltunk rá, hogy a pályaszocializáció fontos eleme az a személyes kapcsolat, amely a gyakorlatvezető és a hallgató között létrejön. A számoknak némileg ellentmond a kutatás egy később elemzésre kerülő része, amely a mentori motivációt vizsgálja. Ebben a pályaszocializáció támogatása, a pályára segítség az elsődleges motivátorok között található.

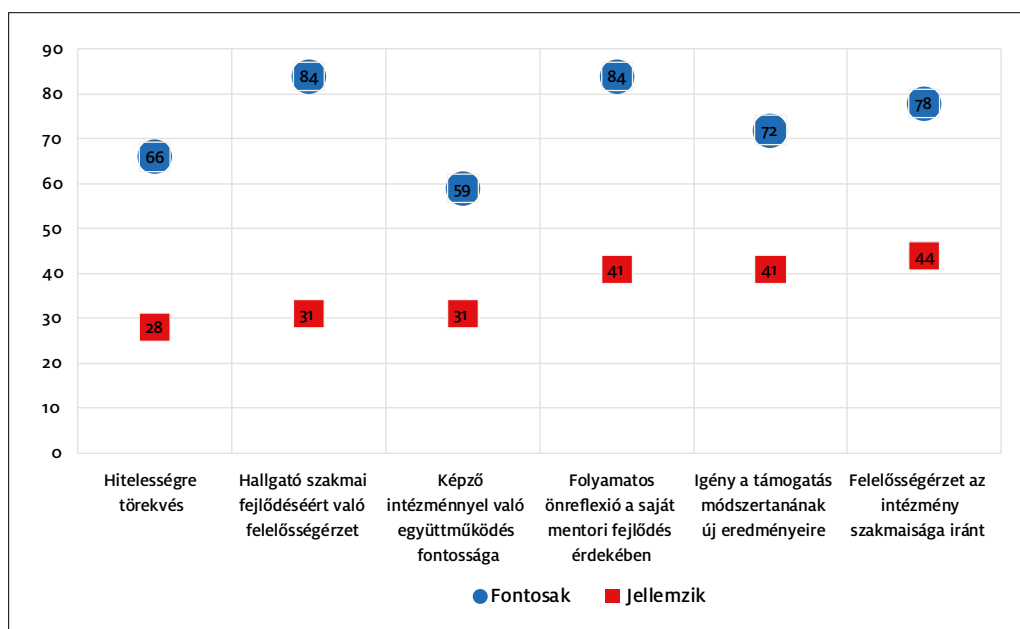
A képesség itemek további elemzése során a mentorok a hallgatók szakmai munkájának nyomon követését, a fejlesztő értékelést fontosnak tartják, de valamilyen okból a gyakorlatban nem jellemzik őket. Ennek okára a válaszok elemzése után csak következtetni tudunk. Mint később látni fogjuk, a mentorok a munkájukat gátló tényezők között első helyen rangsorolják a túlzott adminisztrációs terheket, a többletmunkával járó leterheltséget, valamint az időhiányt.

A korszerű, jógyakorlatok bemutatásának képessége a válaszadók 62%-a szerint fontos. Ez a fontossági sorrend harmadik helyén áll, a megvalósítás azonban utolsó helyre szorul (38%). Itt is kapcsolódunk a korábbi gondolatmenethez, amely az intézményi kapcsolatok erősítését hangsúlyozza, kiemelve, hogy e tekintetben az egyetemeknek inkább facilitáló szerepet kellene betölteni a korszerű jógyakorlatot bemutató intézmények között.

## Mentori kompetenciarendszer attitűdtartományainak kutatási eredményei

A kompetenciarendszer attitűdtartományait tekintve a százalékos megoszlást figyelembe véve a fontosság és a jellemzők közötti távolság több mint kétszerese az ismeret és képességkomponensek távolságának (4. ábra). Ez arra utal, hogy válaszadók belső motivációja minden attitűdkomponensek tekintetében alacsony. Az attitűdkészlet errodációját a válaszok alapján több tényező is okozza. Ezek között megjelenik a leterheltség, a túlzott adminisztráció, a képző intézményekkel való szoros szakmai kapcsolatok hiánya, de kiemelt figyelmet kell szentelnünk arra a válaszra, hogy „az elvárásrendszer nincs szinkronban a praxissal”.





4. ábra: Mentori kompetenciák, attitűdtartományok

A korábbiakban többször említettük, hogy a kutatás kitért a gyakorlatvezetők nehézségeinek feltérképezésére. Az eredmények ismeretében elmondható, hogy legnagyobb nehézséget a képzéshez kapcsolódó többlet adminisztráció jelenti (37,5%), ezt követi az egyetemi elvárás és a mindennapi gyakorlat közti különbségek (34%), valamint, hogy kevesebb idő jut a gyermekcsoportra (31%). További nehézséget jelentenek a hallgatók felkészítéséhez kapcsolódó többletfeladatok (25%), a gyermekcsoport eltérő személyiségekhez való adaptációja (19%) és végül a korosztályhoz illeszkedő szakmódszertani ismeretek hiánya (6,28%). A válaszadók kitérnek egyéb jellemző nehézségekre: ilyen a gyakorlat előtti szakmódszertani ismeretek megszerzésének szükségessége, illetve annak elmaradása, valamint a hallgatói kommunikációs készségek hiánya.

## Gyakorlatvezetői elvárások, erősségek és lehetséges fejlesztési területek

A kutatásban célul tűztük ki, hogy megismerjük a praxis oldaláról megfogalmazódó igényeket, javaslatokat. Arra vonatkozóan, hogy a gyakorlatvezetők mit várnak el a képző intézményektől, fontossági sorrendben az alábbi válaszok születtek:

1. a hallgatók gyakorlatra történő hatékonyabb felkészítése
2. a gyakorlati tematika közös kidolgozása (a követelmények az elvárt időn belül nem teljesíthetők)

3. a követelmények standardizálása
4. információátadás (pl. a követelményeket tekintve)
5. a mentorok óraszámának csökkentése, vagy a túlmunka kifizetése
6. kevesebb adminisztrációs teher
7. a képzők felől érkező módszertani tudástár bővítése, a gyakorlatvezetők továbbképzése
8. a pályaalakmasság kérdéseiben tapasztalatcsere.

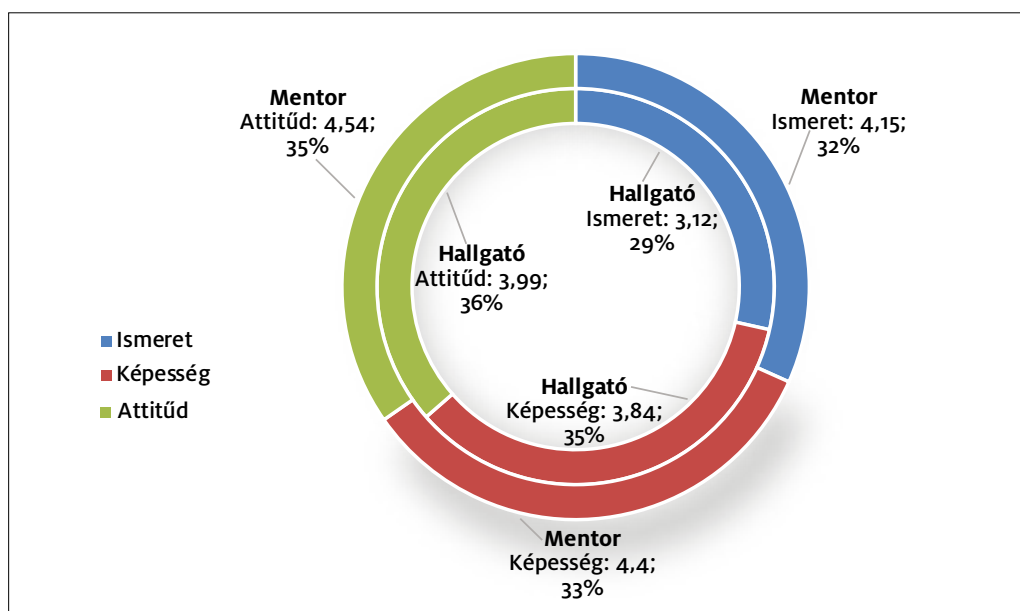
Az eredmények arra utalnak, hogy a kommunikációalapú viszonyrendszer megerősítése a cél, mely magában hordozza az elvárások és lehetőségek standardizálását, valamint a kölcsönös tudásátadást. A gyakorlatvezetők kiemelik, hogy szükséges a (1) gyakorlat felől érkező tapasztalatátadás, a szakmódszertani ismeretek praxis oldalról történő újragondolása, ezzel kapcsolatosan (2) megjelenik a tantárgypedagógiai tartalom korszerűsítésének igénye, (3) a hallgatók felé támasztott közös elvárásrendszer, ezzel szoros összefüggésben (4) a gyakorlatvezetők felé megfogalmazott elvárások konkretizálása. (5) Kiemelik a mérés-értékelés terén szükséges és lehetséges új ismeretek és gyakorlat beemelését a képzési tartalomba, és végül (6) az iskolai környezet változásainak bemutatását. A gyakorlatvezetők részéről megfogalmazódott igényként, hogy szívesen részt vállalnának kutatási projekteken, innovációkban.

A kutatás kiter a szakvezetők és a hallgatók erősségeinek, és fejlesztendő területeinek vizsgálatára a már bemutatott tematika szerinti ismeret, képesség és attitűd tartományok áttekintésével.

Az ismerettartalmak között szerepeltek a pedagógiai; pszichológiai; szakmódszertani; a nevelés társadalmi környezetéről szóló; valamint tantárgyi ismeretek. Ide soroltuk a szakmai innovációs ismeretek körét; az alternatív módszerek; az integrációval; a fejlesztéssel; a differenciálással kapcsolatos ismereteket; a mentori; szaktanácsadói; az IKT-ismereteket és a nyelvtudást.

A képességtartományba 13 képesség került, ezek a kommunikációs; ismeretátadási; önálló ismeretszerzési képesség; a logikus gondolkodás képessége; a problémamegoldó képesség; az életkorokhoz való adaptív alkalmazkodás képessége; a stressztűrés; a monotóniatűrés; a művészeti képességek; a műszaki-technikai képességek; a konstrukciós képesség; a pedagógiai képességek és a vezetői képesség.

Az attitűd tartományba 18 attitűdöt soroltunk: empátia; tolerancia; alkalmazkodóképesség; rugalmasság; gyermekközpontúság; elfogadás; nyitottság; tisztelet; nevelői szereppel való azonosulás; tudatos-reflektív szakmai beállítódás; autonómia; kreativitás; kompetenciahatárok tiszteletben tartása; multikulturális szemlélet; fejlesztő szemléletmód; nyitottság a pedagógiai innovációk iránt; nyitottság a kutatásokban való részvételre és az innovativitás például a jógyakorlatok tekintetében.



5. ábra: Mentori és hallgatói erősségtartományok

A kördiagramon jól látható, hogy az 1–5-ig terjedő skálán hogyan értékelték saját magukat, illetve a hallgatókat a mentorok. Mind az ismerettartományok, mind a képességek és attitűdök tekintetében magasabb eredményt adtak saját maguknak. Az egyes területek mindkét csoportnál kiegyenlítettek, vagyis nincsenek eltolódások az ismeretek, a képességek vagy az attitűdök közül egyik irányba sem. A hallgatói ismeretek 29%-os aránya arra utal, hogy a korábban is többször említett elmélet és szakmódszertan terén szűkesnek érzik a hallgatók ismereteinek bővítését.

Amire támaszkodhatunk		Fejlesztendő területek	
Mentori erősségek	Hallgatói erősségek	Mentorok	Hallgatók
Tantárgyi ismeret (4,59)	Pedagógiai ismeretek (4,0), IKT (3,65)	Nyelvi és IKT-ismeretek (3,55)	Nyelvi ismeretek (2,75) és a szakma mesterfogásai (2,37–2,9)
Önálló ismeretszerzési képesség (4,78)	Kommunikációs képesség (4,12)	Műszaki-technikai képességek (3,84)	Monotóniatűrés (3,78), problémamegoldó képesség (3,75)
Nevelői szereppel való azonosulás (4,78)	Befogadóképesség (4,5)	Innovativitás (3,81)	Autonómia (3,75)

2. táblázat: Mentori és hallgatói erősségek és fejlesztendő területek

Az erősségtartományokban vizsgált elemek közül kiemeljük az első három helyen említett erősséget, melyekre a képzés során támaszkodhatunk, ezek a mentorokat tekintve a tantárgyi ismeret (4,59), az önálló ismeretszerzési képesség (4,78), valamint a nevelői szereppel való azonosulás (4,78).

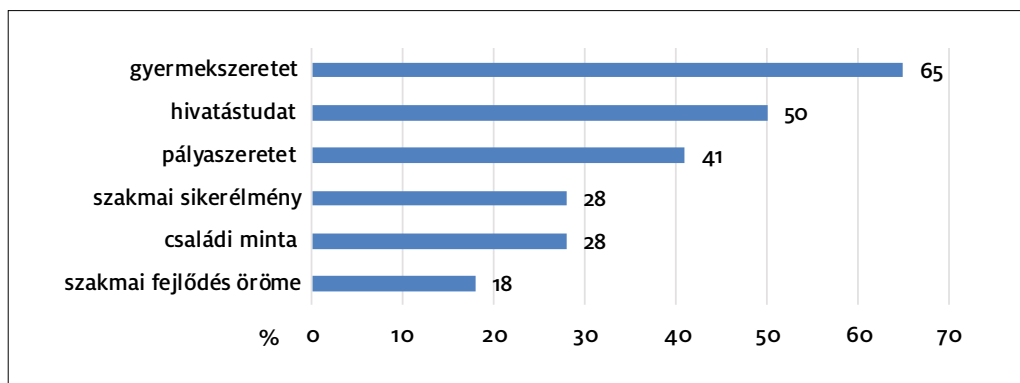
Hallgatói erősségek a pedagógiai (4,0) és az IKT-ismeretek (3,65), a kommunikációs képesség (4,12), és a befogadóképesség (4,5). A mentorok véleménye szerint a hallgatók fejlődési vágya megnyilvánul a befogadóképességben, amely szorosan összefügg a tisztelettel, a nyitottsággal és az alkalmazkodóképességgel.

A fejlesztendő területeket tekintve az első három helyen a mentoroknál az alábbiak szerepelnek: nyelvi és informatikai ismeretek (3,55), műszaki-technikai képességek (3,84) és az innovativitás (3,81). A nyelvi és műszaki képességek fejlesztésének szükségessége abból fakadhat, hogy az infokommunikációs technológiák fejlődése gyorsabb, mint ahogy követni lehetne, ugyanakkor ez a kérdéskör magában foglalja a legújabb tudományos és módszertani ismereteket is.

A hallgatók nyelvi ismereteit még mindig a gyengeség tartományba sorolták a szakvezetők. A fejlesztendő területek közül szorosan e mellett második helyen a szakma meszterfogásai, mint a differenciálással kapcsolatos ismeretek, a mentori ismeretek, vagy az integrációval kapcsolatos ismeretek kerültek a leginkább fejlesztésre szoruló ismeretek közé. Elmondható tehát, hogy a mentorok a tudományos alapok meglétét megfelelőnek találják, ugyanakkor a gyakorlati képességek hiányát látják, ami a képzők számára fejlesztési lehetőség.

## A gyakorlatvezető pedagógusok erőforrásai, szerepválasztásaik

A gyakorlatvezetők körében felmértük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a pedagóguspályán tartják őket. Vizsgáltuk mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket (6., 7. ábra).



6. ábra: Pályamotivációs tényezők. Belső erőforrások

A belső tényezők között első helyen a gyermekszeretetet emelték ki. A kitöltők 65%-a tette ezt a tényezőt az első helyre, a 15–20 éve a pályán lévők közül mindenki, a 25–35

éve a pályán lévők közül is 83,3% (3. táblázat). A 35 évnél régebben pályán lévők közül 75% vallja azt, hogy a gyermekek szeretete az utolsó, hatodik motivációs tényezője (ők első helyen a családi mintát jelölték meg), de közülük is 25%-ban első helyen emelték ki ezt a motívumot.

A hivatástudat motívumot legtöbben az 5 éve, illetve a 15–20 éve pályán lévő kollégák említették (közülük mindenki), hatodik helyen a 35 évnél régebben pályán lévők választották (50%).

A pályaszeretetet a 15–20 és a 20–25 éve pályán lévők választották első helyen (66,7%, 62,5%). Utolsó helyre a 35 évnél régebben pályán lévő helyezték legtöbben (75%).

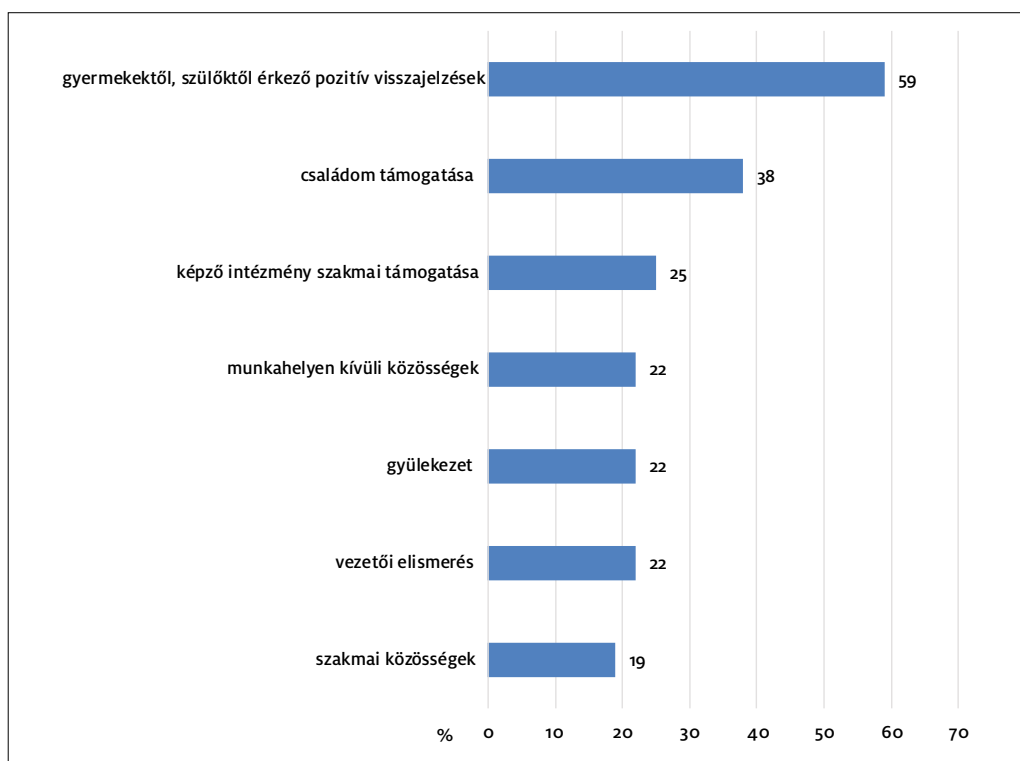
A szakmai sikerélmény a 15–20 (66,7%) és a 10–15 éve a pályán lévőket motiválja leginkább, legkevésbé szintén a 35 évnél idősebbek számára fontos. A folyamatos szakmai fejlődés öröme szintén a 10–15 éve pályán lévők közül jelölték meg legtöbben első helyen (50%), míg a 35 évnél régebben dolgozók utolsó helyen (75%).

A családi mintát, mint pályamotivációs tényezőt a 35 évnél régebben pedagógusként működő kollégák jelölték meg első helyen (75%). Az 5 évnél rövidebb ideje pályán lévő kollégák utolsó helyre tették.

Mint látható, a belső motivációk tekintetében a legóvatosabban az 5 éve pályán levők nyilatkoztak, esetükben a hivatástudat egyértelműen az első, a családi minta az utolsó helyre került, a többi motívum tekintetében kevésbé karakteres az önismeretük. 10–30 éve a pályán lévő kollégák belső motivációs struktúrája kisebb arányeltolódásokkal hasonló, megfigyelhető a pályaszeretet elhalványodása a hivatástudattal szemben, a gyermekek szeretete erősebb tényezővé válik, mint a szakmai sikerélmény. A folyamatos szakmai fejlődés öröme a pályakezdőket kevésbé motiválja, a 10–15 éve a pályán lévőknel jelenik meg először, a szakmai tapasztalatok bővülésével és vélhetően specializálódásával, majd 20–30 pályán töltött év között fokozatosan erősödő elemként mutatkozik meg – kifejezetten ez az időszak a gyakorlatvezetői és mentori tevékenység korszaka is. A 35 évnél régebben a pályán lévők között tapasztalható egy jelentős motivációs fordulat, szélsőséges esetben érték-válság, ami kísérheti több esetben a kiégést is.

	hivatástudat		pályaszeretet		családi minta		gyermekek szeretete		szakmai sikerélmény		folyamatos szakmai fejlődés öröme	
	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely
5 év	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
10-15 év	75,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	25,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
15-20 év	100,00%	0,00%	66,70%	0,00%	33,30%	33,30%	100,00%	0,00%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%
20-25 év	50,00%	12,50%	62,50%	12,50%	12,50%	12,50%	62,50%	0,00%	25,00%	12,50%	12,50%	12,50%
25-35 év	41,70%	0,00%	33,30%	0,00%	16,70%	25,00%	83,30%	0,00%	25,00%	8,30%	25,00%	41,70%
35 évnél több	0,00%	50,00%	0,00%	75,00%	75,00%	25,00%	25,00%	75,00%	0,00%	75,00%	0,00%	75,00%

3. táblázat: Belső erőforrások a pályán töltött évek száma függvényében



7. ábra: Pályamotivációs tényezők. Külső erőforrások

A külső erőforrások pályamotivációval kapcsolatos kérdéskörre kapott eredményeket az alábbiakban közöljük.

A külső motivációs tényezőket tekintve a gyermekektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzéseket a legfiatalabb kollégák tartják elsődlegesen fontosnak (100%), majd fokozatos aránycsökkenés után a 25–35 éve pályán lévők ismét 91,7%-ban első helyre rangsorolják (4. táblázat). A 35 évnél régebben a pályán lévők közül senki nem tette ezt a motívumot az első helyre, viszont 75%-uk sorolta az utolsó. A vezetői elismerés a 15–20 éve tanítók számára a legfontosabb (66,7%), érdekesség, hogy ők a fontossági sorrend első két helyére sorolták ezt a motívumot. A 25 évnél régebben pályán lévők számára a vezetői elismerés már a kevésbé fontos kategóriákba tartozik (5–6. hely).

Egyetemünk sajátossága miatt a kutatásban hangsúlyt fektettünk az egyházi jellegre. A külső pályamotivációs tényezők közé ezért került be a gyülekezethez tartozás motívuma, hiszen a KRE PK alapvető célja, hogy az egyetemünkről kikerülő pedagógusok a református köznevelési rendszerben helyezkedjenek el, ezzel szorosan kapcsolódva az egyházi közösségekhez.<sup>11</sup> E motívumot első helyen a 35-nél régebben tanító kollégák jelölték meg (75%), őket a 15–20 éve (33,3%) pályán lévők követték. Legkevésbé a pályakezdők és 25–30 éve működők pályamotivációit befolyásolja a gyülekezethez tartozás.

A szakmai közösség első helyen a 25–35 éve pályán lévő kollégák számára fontos (33,3%), legkevésbé a 35 évnél régebben tanítóknak.

A családi támogatás leginkább a 10–15 éve pályán lévők számára fontos (75%), de a legidősebbek (akik 25 évnél régebb óta vannak a pályán) kivételével mindenki az első három helyen említette.

A munkahelyen kívüli közösségeket a 10–15 éve pályán lévők az első három helyen választották, míg a 25–30 éve pedagógusként dolgozók az utolsó három helyre tették.

A kutatás szempontjából különösen fontos volt a képző intézményekkel való szakmai kapcsolat mint lehetséges külső motivációs tényező. Ezt első helyen a válaszadók 25%-a választotta (a minta összetétele befolyásolhatta ezt a magas arányt). Közülük is a 10–15 éve (50%), valamint sorrendben a 15–20 éve (33,3%), a 20–25 éve és 35 évnél régebben pályán lévők (25%). Összehasonlítva a kapott adatokat a mentorként töltött évek számával, azt látjuk, hogy a gyakorlatvezetői tevékenység korai szakaszában (1–4 év) a mentorok igénylik a felsőoktatásból érkező szoros szakmai kapcsolatot, mely meg is jelenik náluk külső motivációs tényezőként.

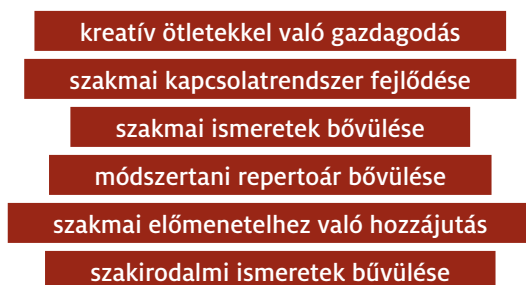
	gyermektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzések		vezetői elismerés		gyülekezet		szakmai közösségek		családom támogatása		munkahelyen kívüli közösségek (kórus, táncsoport)		a képző intézmény szakmai támogatása	
	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely
5 év	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
10-15 év	75,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%	75,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
15-20 év	66,70%	0,00%	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%	0,00%
20-25 év	25,00%	50,00%	12,50%	12,50%	12,50%	0,00%	12,50%	0,00%	37,50%	25,00%	12,50%	50,00%	25,00%	12,50%
25-35 év	91,70%	0,00%	25,00%	0,00%	8,30%	83,30%	33,30%	0,00%	41,70%	0,00%	8,30%	33,30%	16,70%	8,30%
35 évnél több	0,00%	75,00%	0,00%	25,00%	75,00%	25,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%	50,00%	0,00%	25,00%	0,00%

4. táblázat: Külső erőforrások a pályán töltött évek száma függvényében

Az előző kérdéskörrel szoros összefüggésben áll, hogy a gyakorlatvezetők érznek-e szakmai hozadékot, egyfajta profitot a hallgatói képzésben történő részvételük kapcsán. Erre a válasz egyértelműen, igen (8. ábra).

A gyakorlatvezetők legfontosabbnak a (1) kreatív ötletekkel való gazdagodást tekintik, (2) a szakmai kapcsolatrendszerük fejlődését, mely elsősorban a képző intézményekkel történő együttműködést jelenti, valamint (3) a szakmai ismereteik és (4) módszertani repertoárjuk bővülését. Legutolsó helyen a (5) szakmai előmenetelükhöz való hozzájárulást, valamint a (6) szakirodalmi ismereteik bővülését jelölték. Többen kiemelték az IKT területén tapasztalt ismeretgazdagodásukat. A szakmódszertani repertoár bővülése (mely eredmény a válaszadók 87%-ánál megjelenik) későbbi vizsgálat tárgya lehet a tekintetben, hogy a gyakorlatvezetők éppen a hallgatók szakmódszertani ismereteinek

hiányát jelezték a képző intézmények felé. Mindez persze tükrözheti az önképzésre való törekvést, amennyiben az új módszertani ismeretek nem az egyetemek felől érkeznek.



8. ábra: A gyakorlatvezetésből származó szakmai profitok

A kutatás során kerestük, hogy mik azok a driverek, amik a nehézségek ellenére is arra ösztönzik a mentorokat, hogy a képzéshez kapcsolódjanak. Ezek fontossági sorrendben a következők voltak: (1) hallgatók sikere, (2) a közös munka, (3) a kooperáció, (4) a pályára segítség, (5) a tartós kapcsolatok kialakulása, (6) a megfiatalodás és a (7) tudásátadás. A válaszokat megvizsgálva láthatjuk, hogy a mentorálás erős érzelmi bevonódással járó tevékenység, amely alapja a kölcsönös bizalom és tisztelet. A tudatosan felépített és kontrollált mentori kapcsolat tehát mindkét fél számára pozitív hozadékkal jár.<sup>12</sup>

A kutatás kitér a gyakorlatvezetői szerepköréről vallott nézetek vizsgálatára.

A gyakorlatvezetői szerepek rangsora fontossági sorrendben a gyakorlatvezetők véleménye szerint: 1. tanácsadó; 2. személyes támogató; 3. szervező; 4. fejlődést kísérő; 5. kritikus barát; 6. modell; 7. moderátor; 8. értékelő. Látható a facilitáló, kollegiális szerep preferenciák megjelenése. E tekintetben a válaszok megegyeznek az óvodapedagógusok körében végzett kutatás eredményével.<sup>13</sup>

## Összegzés

Kutatásunk elején célunk az volt, hogy ismereteket gyűjtsünk a gyakorlati képzésben résztvevő, külső gyakorlólhelyeken tanító pedagógusok kompetenciamintázatairól, a képesséssel kapcsolatos szakmai tapasztalataikról, a gyakorlatvezetéshez kapcsolódó külső és belső motivátoraikról. Mindemellett információkkal gazdagodtunk a hallgatói kompetenciákról alkotott képükről, és a szakvezetés pozitív hozadékairól.

A résztvevő pedagógusok több mint 50%-a számolt be a hallgatókkal történő munka által nyert szakmai önkiteljesedésről, szakmai fejlődésről, módszertani kultúrájuk gazdagodásáról, és a tudásátadásból adódó belső örömről, így elmondható, hogy a gyakorlatvezetés által a tanítók hivatásmotivációja is erősödik. A hallgatók szakmai és személyes fejlődése, sikere felett érzett örömben, a szakmai módszertan vizionálásában, a meg-



erősítő visszajelzésekben, és a személyes kapcsolatok kialakulását kísérő pozitív érzésekben is a pályamotivációt erősítő hasznosság érzés jelenik meg. Mindezek azoknak az intrinsic motivációs tényezőknek a csoportjába tartoznak, melyek segítik a munkával való megelégedést, valamint a pályán maradást. A hivatásmotivációhoz tartozik a társadalmi hasznosság megélése is, mely a kutatásban résztvevők körében a pályaelköteleződés támogatásának örömeiből fakad.

Ezek a tényezők azonban önmagukban sokszor nem elegendők. A válaszokból kitűnik, hogy szükséges a külső motivációs tényezők erősítése, mint a pluszmunkáért járó anyagi megbecsülés, a képző intézménnyel történő, együttműködésen alapuló szorosabb szakmai kapcsolat, valamint a szakmódszertant tanító egyetemi oktatók gyakoribb megjelenése az iskolákban, ezzel a képzés közelítése a mindennapi pedagógiai praxishoz.

## Felhasznált irodalom

A Károli Gáspár Református Egyetem Küldetésnyilatkozata.

<http://www.kre.hu/portal/index.php/home/kuldetesnyilatkozat.html> (Letöltés: 2023.04.16.)

BORDÁS Andrea: *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése. Narratívák a rendszeren belülről*, Doktori értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2017.

CHRAPPÁN Magdolna: Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében, *Magyar Tudomány*, CLIIIV. évf. 2. szám, 2023.

[https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)

ELTE PPK: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén. MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, 2021, [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL\\_gyorsjelentés\\_20210628.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf)

(Letöltés: 2023.05.20.)

FALUS Iván, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015.

FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit: Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.

HALÁSZ Gábor: Képzés és gyakorlat: partnerség a pedagógusok fejlődésében, *Magyar Tudomány*, CVIIIV. évf. 2. szám, 2023.

[https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)

NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.

RAPOS Nóra – TOKOS Katalin – NAGY Krisztina – ESZES Fruzsina – HORVÁTH László: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36.

RÉVÉSZ Judit: Mentorok a tanárképzés rendszerében: végzettség, juttatások. *Pedagógusképzés*, 2010, 2–3. 5–19.

SZONTAGH Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021.

TASKÓ Tünde: *A mentordálás megközelítései*, in: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Online mentorálási kézikönyv, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018, 11–20.

- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- <sup>2</sup> Halász Gábor: Képzés és gyakorlat: partnerség a pedagógusok fejlődésében, *Magyar Tudomány*, CVIIIIV. évf. 2. szám, 2023. [https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)
- <sup>3</sup> Bordás (2017) idézi Rapos Nóra – Tókos Katalin – Nagy Krisztina – Eszes Fruzsina – Horváth László: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36. 9.
- <sup>4</sup> Rapos et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása, *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36.
- <sup>5</sup> Molnár, 2013 idézi Rapos 2022.
- <sup>6</sup> Chrappán Magdolna: Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében, *Magyar Tudomány*, CLIIIV. évf. 2. szám, 2023. [https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023. május 20.)
- <sup>7</sup> Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021, 25.
- <sup>8</sup> Uo.
- <sup>9</sup> A képző intézmények meghatározása Falus – Estefánné, 2015; Révész, 2010 alapján történik.
- <sup>10</sup> Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- <sup>11</sup> „Az Egyetem célja az egyetemes keresztyén erkölcsi és szellemi értékeket a bibliai Ige szellemében öntudatosan vállaló ifjúság nevelése, korszerűen művelt, jó szakemberek képzése a határon inneni és túli magyarság, ezen belül is első renden a református intézményrendszer és a református közösségek számára.” A *KRE Küldetésnyilatkozata*. <http://www.kre.hu/portal/index.php/home/kuldetesnyilatkozat.html> (Letöltés: 2023.04.16.)
- <sup>12</sup> Taskó Tünde: A mentorálás megközelítései, in: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018, 16.
- <sup>13</sup> Fülöpné Kántor Judit: Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 65.