



FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT

## Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei<sup>1</sup>

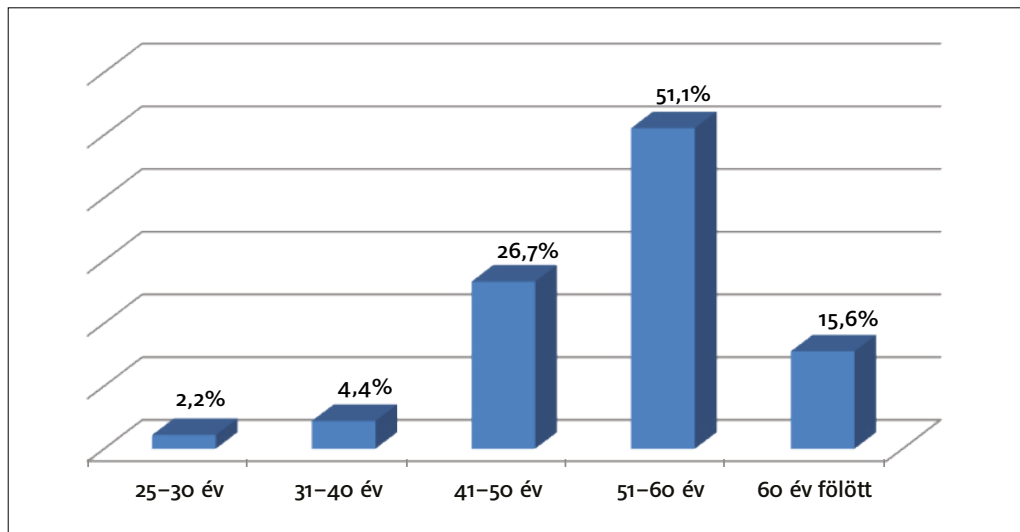
*„Kati néni, ezt tőled tanultam!”*

A pedagóguspályáról alkotott kép az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult mind hazánkban, mind európai vonatkozásban. A korábbi statikus szemlélettől elszakadva olyan dinamikusan változó szakmai életútként tekintünk rá, amelynek három fő szakasza a pedagógusképzés, a bevezető támogatási szakasz (indukciós szakasz), valamint a folyamatos szakmai fejlődés szakasza.<sup>2</sup> Mentorrá a harmadik szakaszban válik a pedagógus, amikor saját pályája során már széles körű elméleti és gyakorlati tudással, tapasztalattal rendelkezik, erre alapozva segíti mentoráltjait saját pályájuk első és második szakasza során.

Kutatásunkban az első szakaszba, vagyis a pedagógusképzésbe kapcsolódó mentorpedagógusok vonatkozásában vizsgáltuk a feladatkörben jelentkező motivációs- és kompetenciamintázatokat, elsősorban a gyakorlatvezetői tevékenység hatékonyabb fejlesztéséhez való hozzájárulás szándékával. A kutatás módszertani hátterét részletesen Neszt Judit fejti ki,<sup>3</sup> jelen tanulmányban az ott bemutatott kutatási logika mentén elemzem a kapott eredményeket. Először ismertetem a válaszadói minta alapsajátosságait (életkor, végzettség, stb.), a második blokkban a hallgatóink képzésébe bekapcsolódó gyakorlatvezető kollégák sajátos mentori kompetenciarendszerét elemzem, végül a válaszadók a hallgatókkal és a képzéssel kapcsolatban megfogalmazott tapasztalatait, valamint a mentorok és hallgatók ismeret – képesség – attitűd mintázataiban a kutatás során kibontakozó különbségeket mutatom be.

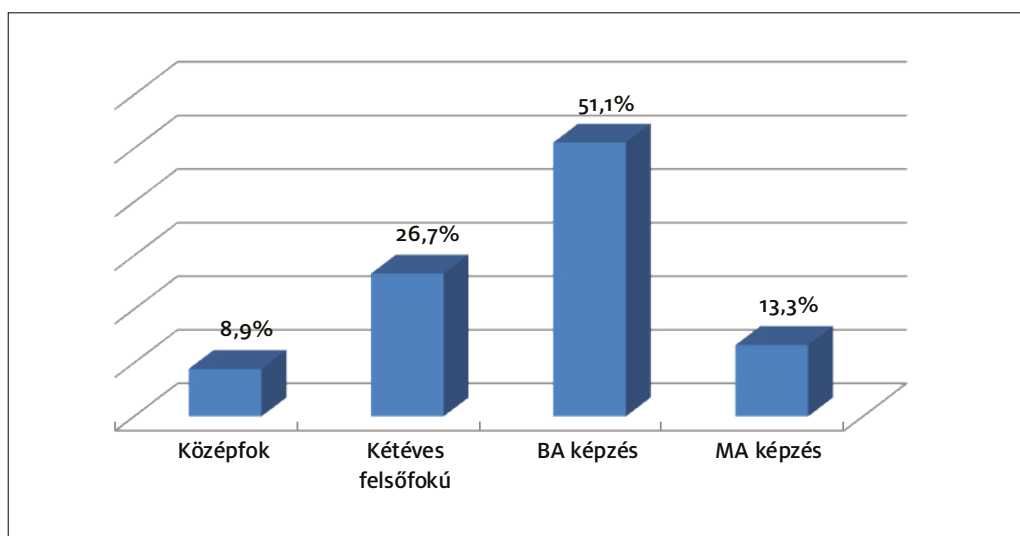
## A válaszadói arányok és az óvodapedagógus-minta összetétele

Az összes válaszadó 54,2%-a óvodapedagógus, mindannyian nők és jelenleg is óvodában dolgoznak.



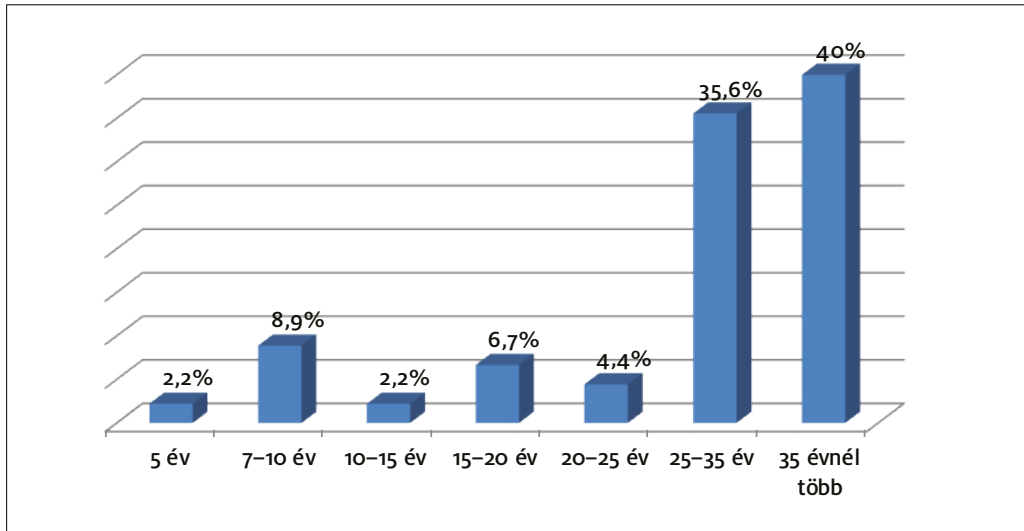
1. ábra: Válaszadók életkor szerint

A válaszadók több mint fele 50 év feletti, a minta életkori összetétele jól reprezentálja a pályán lévő óvodapedagógusok életkori arányait.<sup>4</sup>



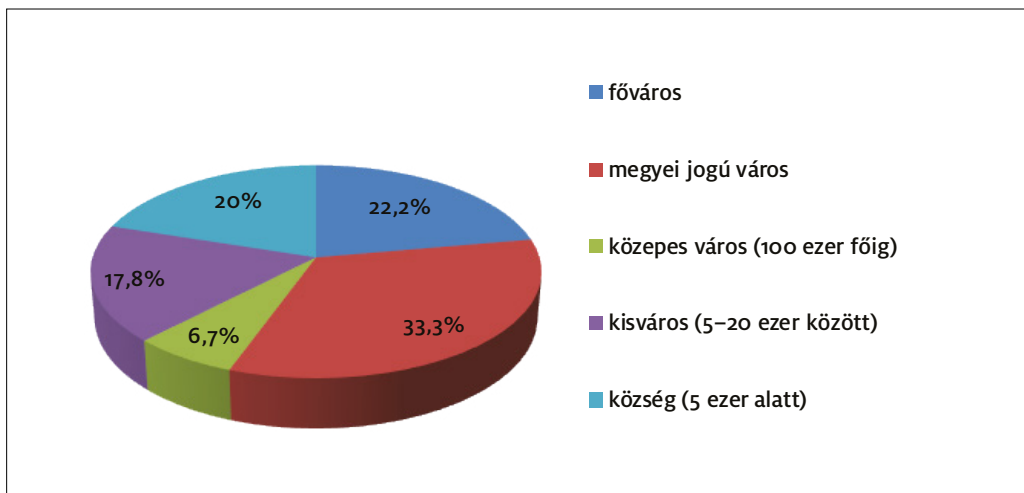
2. ábra: Válaszadók végzettség szerint

Válaszadóink 8,9%-a szerzett középfokú végzettséget, közülük mindenki továbblépett, előbb kétéves felsőfokú, majd BA végzettséget is szerezve – ez tudatos életpálya-tervezésre utal. Nincs a válaszadóink között olyan mentorpedagógus, aki nem jutott el legalább a BA végzettségig, 13,3% pedig MA fokozatot is szerzett.



3. ábra: Óvodapedagógusi pályán töltött idő

A mintában szereplő óvodapedagógusok többsége legalább 25 éve a pályán van, 40%-uk 35 évnél is régebben dolgozik óvodapedagógusként.



4. ábra: Válaszadók lakhelye

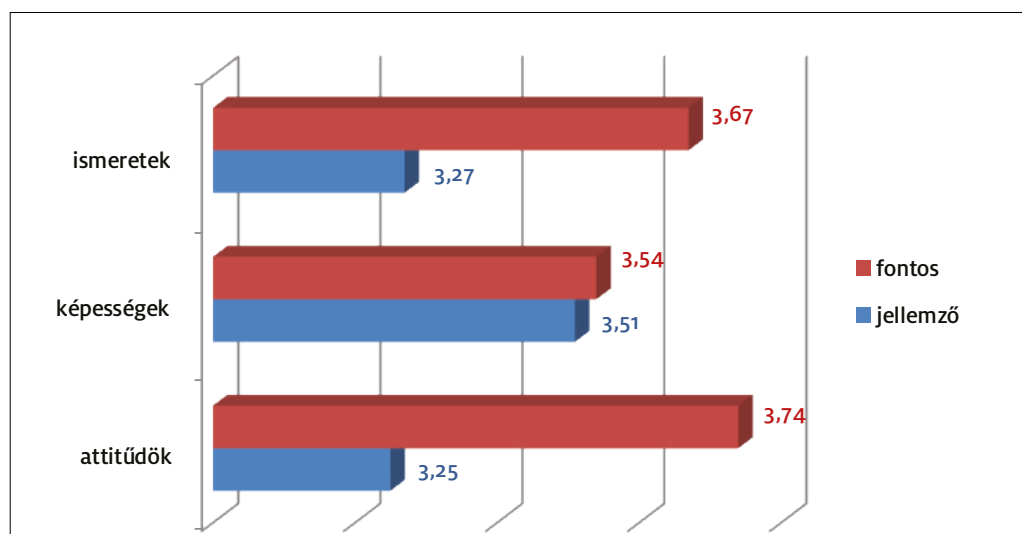
Válaszadóink nagyrészt megyei jogú városban (33,3%) és a fővárosban (22,2%) élnek, valamivel kevesebben valamelyik községben (20%), illetve kisvárosban (17,8%), a legkisebb arányban a közepes városban élő pedagógusok (6,7%) adtak választ a kérdéseinkre.

Tehát olyan mentor/gyakorlatvezető kollégák válaszaira alapozhatunk a kutatásunk során, akik alapadataik alapján is elkötelezettek, sokéves gyakorlattal rendelkeznek, illetve nagy pályatudatossággal végzik munkájukat.

## A mentor óvodapedagógusok kompetenciamintázatai

Kutatásunkban a kompetenciákat az ismeretek, képességek és attitűdök körének vizsgálatával tettük mérhetővé, melynek strukturálásához az Oktatási Hivatal által meghatározott iránymutatókat vettük alapul.<sup>5</sup> Ennek bemutatása során nem térek ki a fontossági, illetve manifesztálódott ismeret – képesség – attitűd rangsor elemzésére tételesen, fontosabbnak érzem azoknak a sajátos összefüggéseknek a kiemelését és elemzését, amelyek a gyakorisági sorok mentén kibontakoznak, és közvetlen összefüggést teremtenek az ismeretek, képességek és attitűdök dimenziói között.<sup>6</sup>

A kollégák komoly szakmai önreflexióval viszonyulnak saját kompetenciamintázatukhoz. Jóval több kompetenciát tartanak „fontosnak”, mint amennyit érzésük szerint érvényre tudnak juttatni munkájuk során.

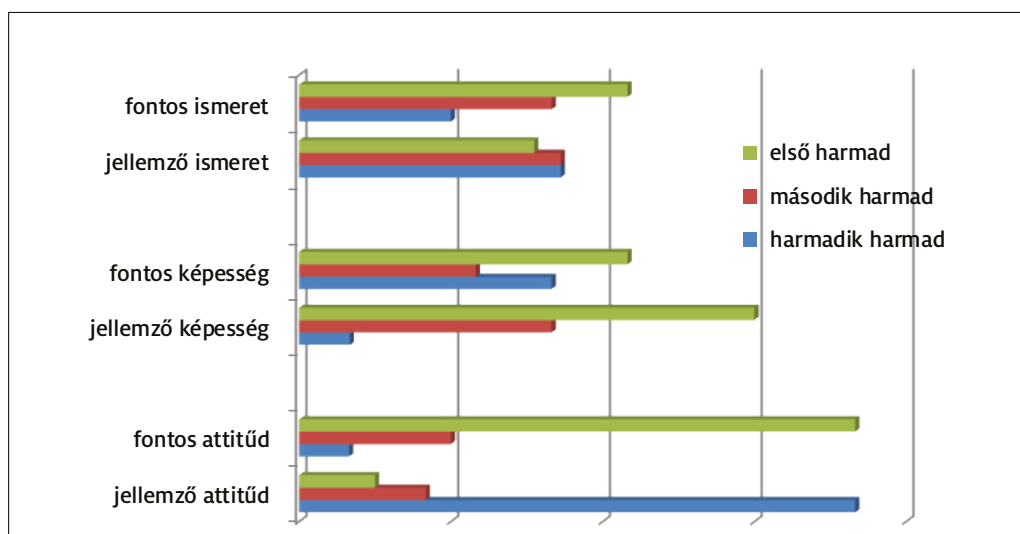


5. ábra: Kompetenciák fontossága

A fontossági rangsor: attitűdök – ismeretek – képességek (a legfontosabbnak az attitűdöket, majd az ismereteket, végül a képességeket tartják a válaszadók). A megvalósítás rangsora ezzel szemben: képességek – ismeretek – attitűdök. Tehát minél fontosabbnak ítélnék egy területet a válaszadók, annál kritikusabban viszonyulnak ahhoz, hogy milyen mértékben tudják azt megvalósítani.

A legnagyobb a különbség a fontos és a megvalósuló kompetencia között az attitűdök tekintetében (0,49), ezen a területen érzik a kollégák a „legkevésbé kompetensnek” magukat. Az ismeretek esetében (0,4) ez az „átlag” területe. A legkisebb a különbség a képességek esetében (0,03), tehát leginkább ezen a területen érzik úgy, hogy rendelkeznek is a fontosnak ítélt képességekkel.

Ha megnézzük részletesen az egyes területeket, még árnyaltabban látjuk a helyzetet.



6. ábra: A „fontos” kompetenciák

Az *ismeretek* tekintetében nagyjából ugyanolyan arányban kerültek a kompetenciák a második harmadba a fontosság és a jellemzőség szempontjából, míg az első harmadban több a fontos, mint a jellemző kompetencia. A *képességek* esetében éppen fordítva, az első harmadban több a jellemző, mint a fontos kompetencia. Az *attitűdök* esetében sokkal több a fontos kompetencia, mint amit a pedagógusok érzésük szerint jellemzően megvalósítanak a munkájuk során.

Tehát az ismeretekhez tartozó kompetenciák leginkább közepesen fontosak, és közepesen meg is valósulnak, bár jellemzően nem ezek a válaszadók erősségei. A képességekhez tartozó kompetenciák inkább fontosak, illetve nem fontosak (vagyis a második harmad a legszűkebb), ugyanakkor nagy arányban jellemzőek (alig valami került a harmadik harmadba). A legfontosabbak az attitűdökhöz tartozó kompetenciák (majdnem a háromnegyedük az első harmadba került), ugyanakkor a jellemzőségük az első harmadban csak 10%.

Tehát összességében erősen kiegyenlítetlen a válaszadók kompetenciamintázata, legalábbis saját értékelésük alapján. Ezen mindenképpen érdemes elgondolkodnunk a képzéshez kapcsolódóan is.

Érdemes áttekinteni azokat a konkrét ismereteket, képességeket és attitűdöket, amelyek esetében a legnagyobb különbséget fogalmazták meg a válaszadók a fontosság – megvalósulás dimenziójában.

Ismeretek	fontos	jellemző	
A gyermekek aktuális fizikai és érzelmi állapotának felismerése	3,96	3,07	0,89
A gyermekek eltérő képességeihez igazodó módszerek ismerete	3,96	3,13	0,82
A hibázást a fejlődési folyamat velejárájának tekinteni	3,91	3,09	0,82
A komplex személyiségfejlődést segítő módszerek ismerete	3,91	3,27	0,64
A konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereinek ismerete	3,82	3,20	0,62
Az előítéletes gondolkodásmód és viselkedés felismerése	3,76	3,16	0,60
A pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási és fejlesztési eredmények ismerete	3,24	3,13	0,11
Az intézmények szervezeti működési sajátosságainak, a szervezeti jellemzők hatásainak ismerete	3,24	3,18	0,07
Szaknyelv ismerete	3,42	3,36	0,07

1. táblázat: Ismeretek

Az ismeretek esetében egyetlen olyan terület sincs, ahol ne a megvalósulás hiányát fogalmazták volna meg a pedagógusok. Fontos ismeretként olyan elemeket emeltek ki, amelyek valóban alapként várhatóak el a pedagógusoktól, ugyanakkor éppen ezek tekintetében a legkritikusabbak önmagukkal szemben.

Ha összefüggéseiben vizsgáljuk a szélsőséges értéket mutató elemeket, akkor azt látjuk, hogy az ismeretek bővítésének szükségességét igazolja az eltérő képességekhez igazodó és a komplex személyiségfejlődést segítő módszerek alkalmazása. Ugyanakkor a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereivel kapcsolatban vélhetően a gyermekek aktuális fizikai és érzelmi állapotának felismerése nem ismerethiány, hanem egyéb okok miatt nem valósul meg a pedagógusok által önmaguktól elvárt mértékben. Ennek oka lehet esetleg a hibázás lehetőségének elutasítása, ami szintén problémás területként mutatkozik meg, és elvárásaként jelenhet meg a nevelőkkel, de akár a gyermekekkel szemben is.

A legkisebb az eltérés az ismeretek fontossága és megvalósulása között a szaknyelv ismerete, az intézmények szervezeti és működési sajátosságai, illetve a kutatási és fejlesztési eredmények ismerete tekintetében.

Képességek	fontos	jellemző	
Képesség a korszerű módszertani ismeretek alkalmazására	3,49	3,16	0,33
Bizalmon alapuló kapcsolat kiépítése a gyermek nevelésében közreműködőkkel	3,69	3,42	0,27
A komplex tervezésre való képesség	3,60	3,40	0,20
A pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának támogatása, segítése	3,51	3,67	-0,16
A helyi sajátosságok felhasználására való képesség	3,36	3,51	-0,16
A pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató, bátorító mentorálási környezet kialakítása	3,33	3,58	-0,24

2. táblázat: Képességek

A képességek esetében egyik területen sem mutatkozott olyan kiugró hiányérték, mint az ismereteknél, sőt vannak olyan területek, amelyeknél a válaszadók jobbnak ítélték a saját képességeiket, mint amennyire az adott terület véleményük szerint fontos a nevelőmunka szempontjából.

Ahogy az ismeretek esetében, úgy itt is éreznek hiányt a korszerű módszertani ismeretek alkalmazására való képesség területén, illetve megfogalmazzák, hogy a nevelés többi közreműködőjével való bizalmi kapcsolat kialakításának képessége, illetve a komplex tervezés képessége kevésbé jelenik meg munkájuk során, mint amennyire fontosnak ítélik azt. Ugyanakkor a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának segítésére való képességük, a helyi sajátosságok kiaknázásának képessége, illetve a bátorító mentorálási környezet kialakításának képessége jelentősebb potenciált jelent, mint amennyire fontosnak vélik ezeket a területeket.

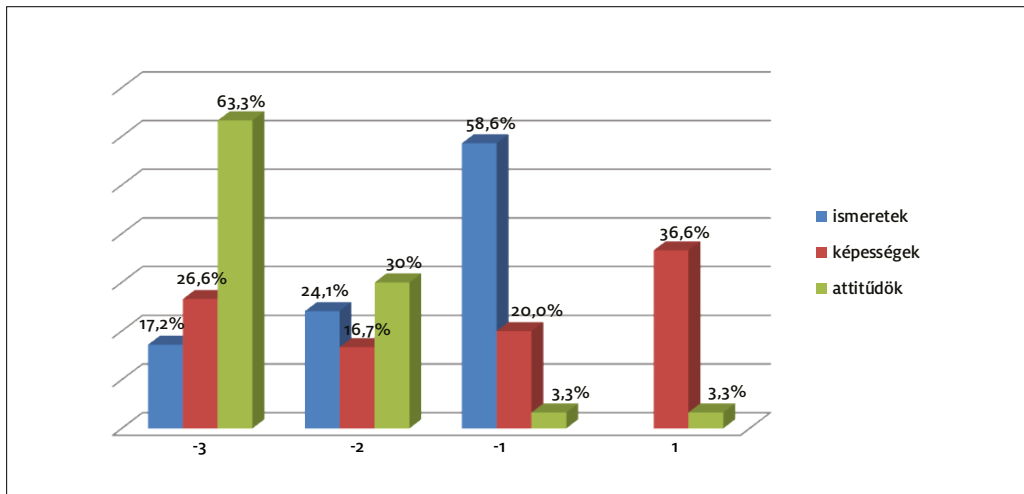
Attitűdök	fontos	jellemző	
A komplex személyiségfejlesztésre való törekvés	3,89	3,11	0,78
Igény a gyermekek sokoldalú megismerésére	3,91	3,18	0,73
Nyitottság a szülő, a tanuló, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire	3,87	3,13	0,73
A személyre szabott értékelés előnyben részesítése	3,84	3,11	0,73
A hibázást a tanulás részeként értelmezni	3,89	3,18	0,71
Előítélet-mentességre törekvés	3,89	3,18	0,71
Igény gyermekek szükségleteinek figyelembevételére	3,91	3,22	0,69
A vita helyett a megoldást keresni	3,87	3,20	0,67
Nyitottság és érdeklődés	3,82	3,18	0,64
Belső igény a differenciálásra	3,87	3,22	0,64
A saját pedagógusi gyakorlatban gyökerező hitelességre való törekvés	3,82	3,20	0,62
A személyre szabott megsegítés jelentős feladat a pedagógusi munkában	3,80	3,20	0,60
A hallgató folyamatos szakmai fejlődéséért való felelősségérzet	3,80	3,20	0,60
A szakmai tartalmak társadalmi elvárásokhoz való igazítása	3,29	3,53	-0,24

3. táblázat: Attitűdök

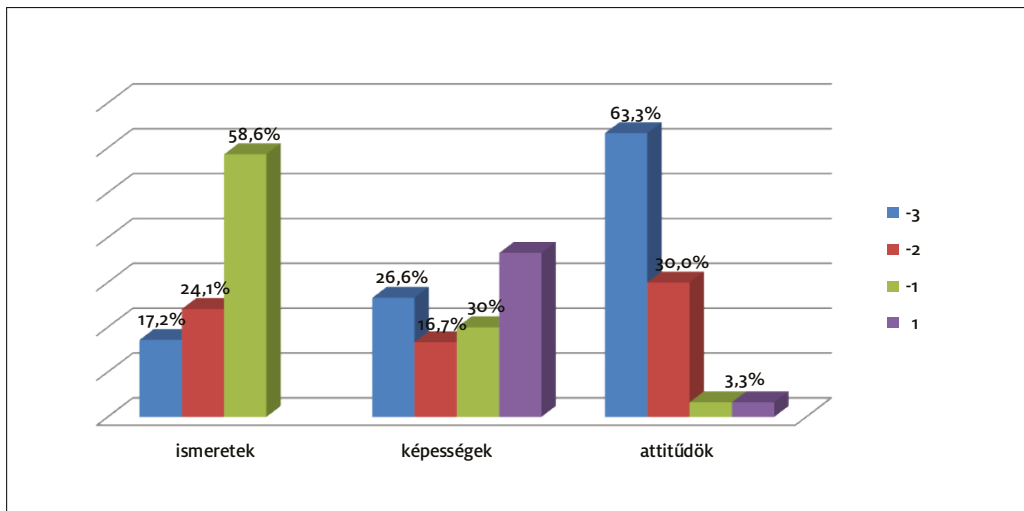
Ahogy már az előzőekben láthattuk, az attitűdök esetében mutatkozik a legtöbb olyan terület, ahol a válaszadók hiányt éreznek az adott terület nevelőmunkájában való fontossága és a gyakorlatban való megvalósulás között. Részben megjelennek itt olyan elemek, amelyek az ismeretek esetében is problémásnak mutatkoztak (például a komplex személyiségfejlesztés, a gyermeki szükségletek figyelembevétele, a hibázás, stb. területén), de sokkal bővebb a változtatásra váró területek köre, mint az ismeretek és a képességek esetében. Egyedül a szakmai tartalmak társadalmi elvárásokhoz való igazításának igénye esetében ítélik meg úgy a válaszadók, hogy attitűdjük több lehetőséget rejt, mint hogy azt a terület fontossága megkívánja.

Tehát ha összességében áttekintjük, hogy az egyes kompetencterületeken hogyan alakul a kompetenciadeficit aránya, az alábbi eredményeket kapjuk.<sup>7</sup>





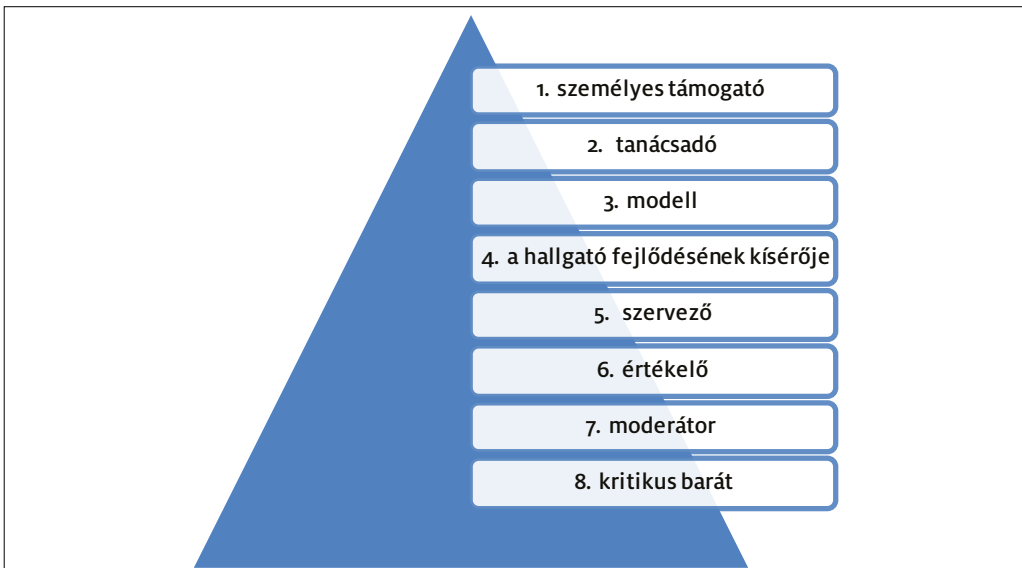
7. ábra Kompetenciadeficitok aránya



8. ábra: Ismeretbeli, képességbeli és attitűdbeli deficitok a válaszadók megítélése szerint

Mindenképpen figyelmet érdemel, hogy a pályájukat tudatosan építő, sok éve pályán lévő pedagógusok miért ennyire (ön)kritikusak, főleg kiemelten az attitűdök esetében, hiszen ezek jelentik a legszorosabb érzelmi kapcsolatot a vizsgált területek közül a pedagógus-identitással. További kutatást igényel a kérdés, de nem megkerülhető esetlegesen a kiegészítés, mint ok, hiszen a megvalósulási deficitként kiemelt részterületek közül több is megjelenik vizsgálati faktorként például a Maslach-féle Kiegészítés Leltárban is<sup>8</sup>.

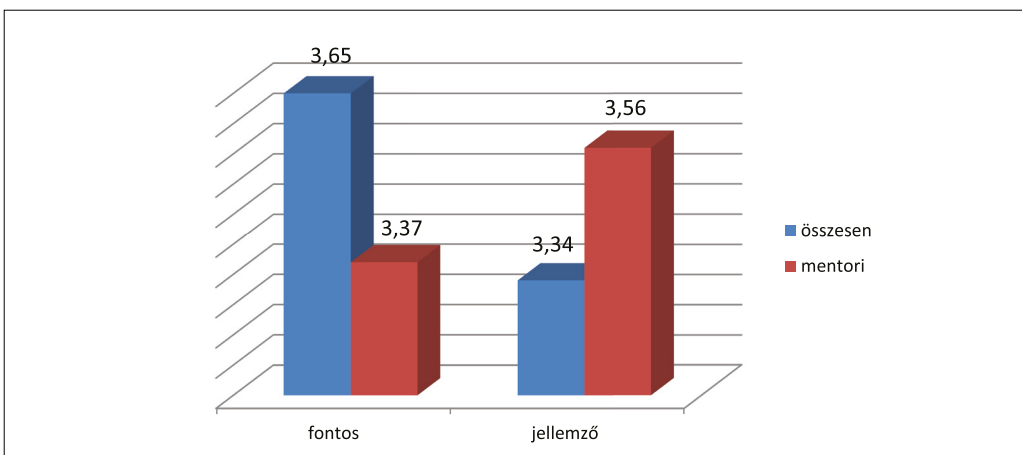
A mentori kompetenciákkal kapcsolatban célzottan is rákérdeztünk, hogy hogyan rangsorolják a válaszadók a mentori szerepeket. A legfontosabbnak ítélt az 1-es értéket, a legkevésbé fontos a 7-es értéket kapta, ennek alapján számítottuk a rangsorértékeket.



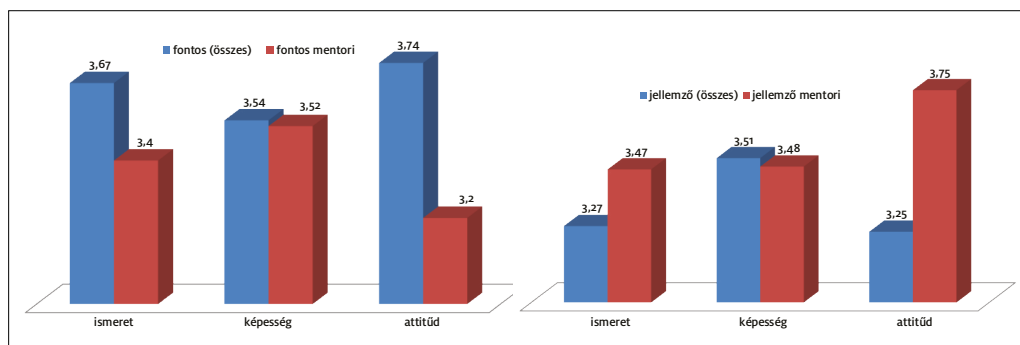
9. ábra: Mentori/gyakorlatvezetői szerepek rangsora

A legfontosabbnak a személyes támogató szerepet tartják (2,51), legkevésbé fontos véleményük szerint a kritikus barát (3,69). Azt látjuk tehát, hogy relatíve kicsi a szórás, vagyis nincs jelentős különbség az egyes szerepek megítélésében, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy inkább érzik fontosnak a válaszadók a támogató, tanácsadó, modell, kísérő (vagyis inkább kollegiális) jellegű, mint a szervező, értékelő, moderátor, kritikus (vagyis inkább kontroller) jellegű szerepeket.

Ha megvizsgáljuk, hogy ezzel összefüggésben hogyan alakul a kompetenciamintázat a mentori kompetenciák területén, akkor először is azt látjuk, hogy a mentori kompetenciákat összességében kevésbé tartják fontosnak a válaszadók, mint a kompetenciákat általában, ugyanakkor tevékenységük során inkább érzik jellemzőnek ezeket a többinél.



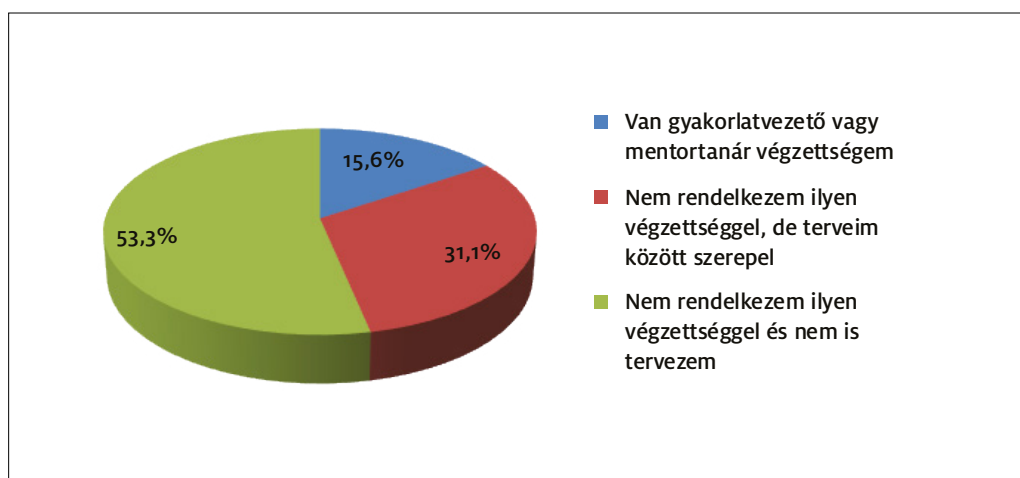
10. ábra: Mentori kompetenciák megítélése



11. ábra: Fontos és jellemző mentori kompetenciák

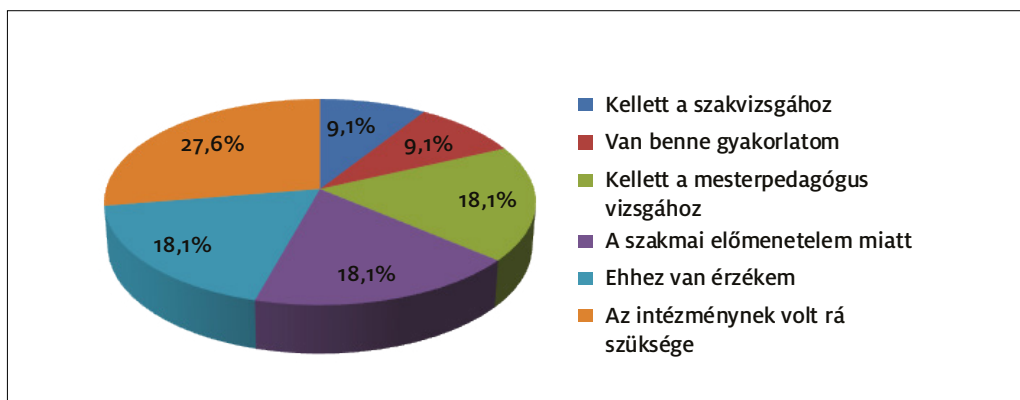
Ha megvizsgáljuk ugyanezt az ismeret – képesség – attitűd dimenzióban, azt látjuk, hogy a képességek esetében a legkisebb az eltérés. Az ismeretek területén az egyéb ismereteket és attitűdöket fontosabbnak tartják a válaszadók a mentori kompetenciákhoz tartozó ismereteknél és attitűdöknél, ugyanakkor az ismeretek, kiugróan pedig az attitűdök esetében jellemzőbbnek érzik a tevékenységükben megvalósuló mentori kompetenciákat a többi kompetenciaterületnél.

A megmutatózó különbségek utalhatnak arra is, hogy a válaszadók elsősorban az elsődleges, óvodapedagógusi feladataikra fókuszáltak a rangsorolásban, ezért kutatási tanulságként megfogalmazódik egy következő vizsgálat esetében, hogy kérdezzünk rá arra is, hogy munkájukban milyen arányban végeznek mentori, gyakorlatvezetői tevékenységet. Természetesen nagyon nehéz ezt különválasztani, de már egy hozzávetőleges arány ismeretében lehetséges lenne ennek figyelembevételével az átlagok súlyozása.



12. ábra: Gyakorlatvezetői/mentortanári végzettséggel rendelkezők

Válaszadóink közül 15,6%-nak van gyakorlatvezető mentortanár végzettsége, 31,1% tervezi, hogy képzzi magát ilyen irányban, 53,3% nem is tervezi ezt.

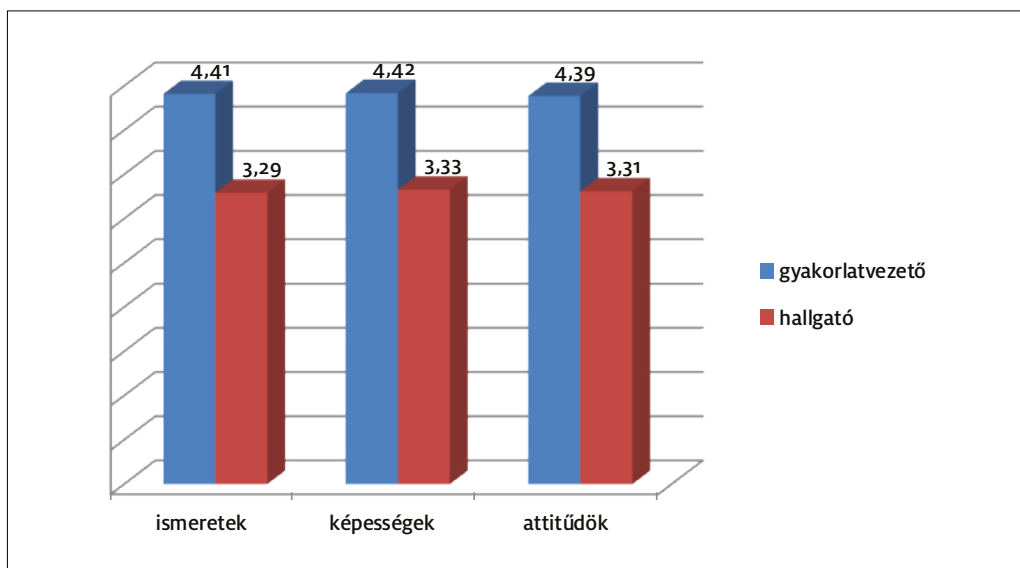


13. ábra: Gyakorlatvezetői/mentori végzettség megszerzésének oka

Azok közül, akik rendelkeznek gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel, a legtöbben azért szerezték meg, mert az intézményüknek volt rá szüksége (27,6%), a legkevésbé ösztönző tényező volt a mentorálásban, gyakorlatvezetésben szerzett gyakorlat (9,1%), illetve a szakvizsga (9,1%).

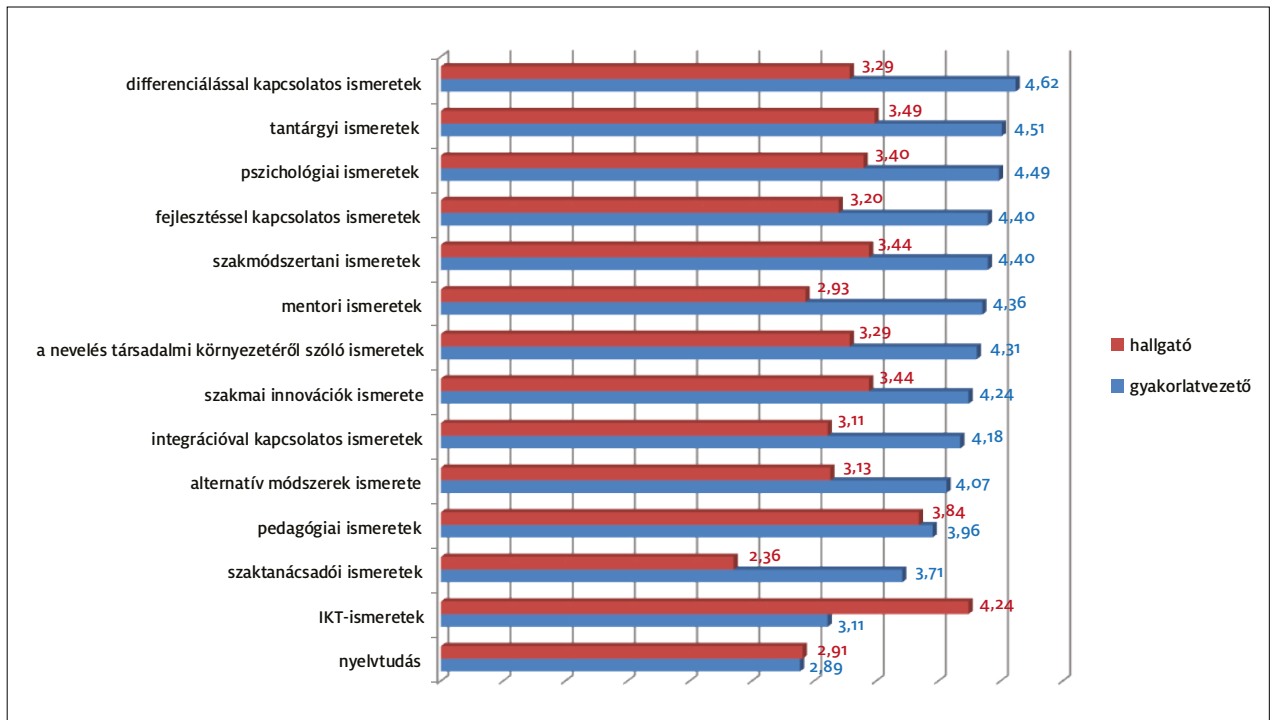
Kutatásunk következő blokkjában a mentorok, gyakorlatvezetők erősségeit mértük fel az ismeretek, képességek és attitűdök területén. Mivel célunk most elsősorban a képzéssel kapcsolatos összefüggések feltárása, ezért nem külön-külön, hanem összefüggéseiben mutatom be a kapott gyakorlatvezetői és hallgatói eredményeket.

Arra kértük a válaszadókat, hogy válasszák ki mind a maguk, mind hallgatóik esetében azt a két ismeretet, képességet és attitűdöt, amelyeket leginkább erősségüknek érzik, illetve ugyanezt kértük a hiányosságok, fejlesztendő területek vonatkozásában is.<sup>9</sup>



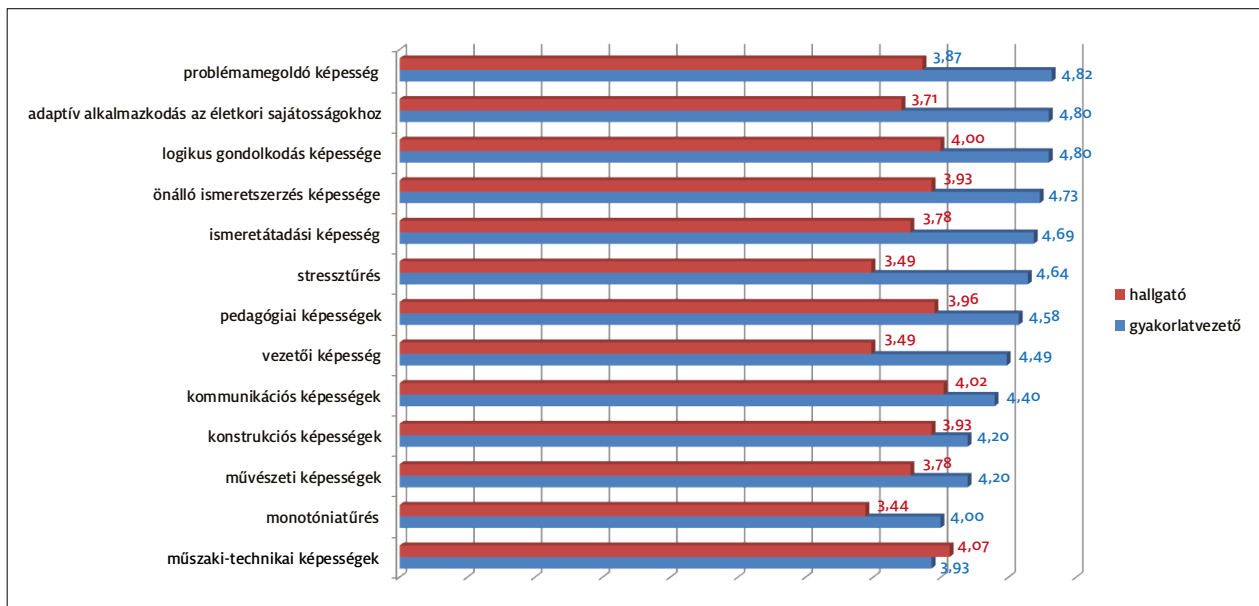
14. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói erősségek megítélése

Az erősségek tekintetében összességében nagyjából azonos szintre értékelték az ismeret – képesség – attitűd rangsort a gyakorlatvezetők (4,39–4,42), illetve a hallgatók vonatkozásában (3,29–3,33).



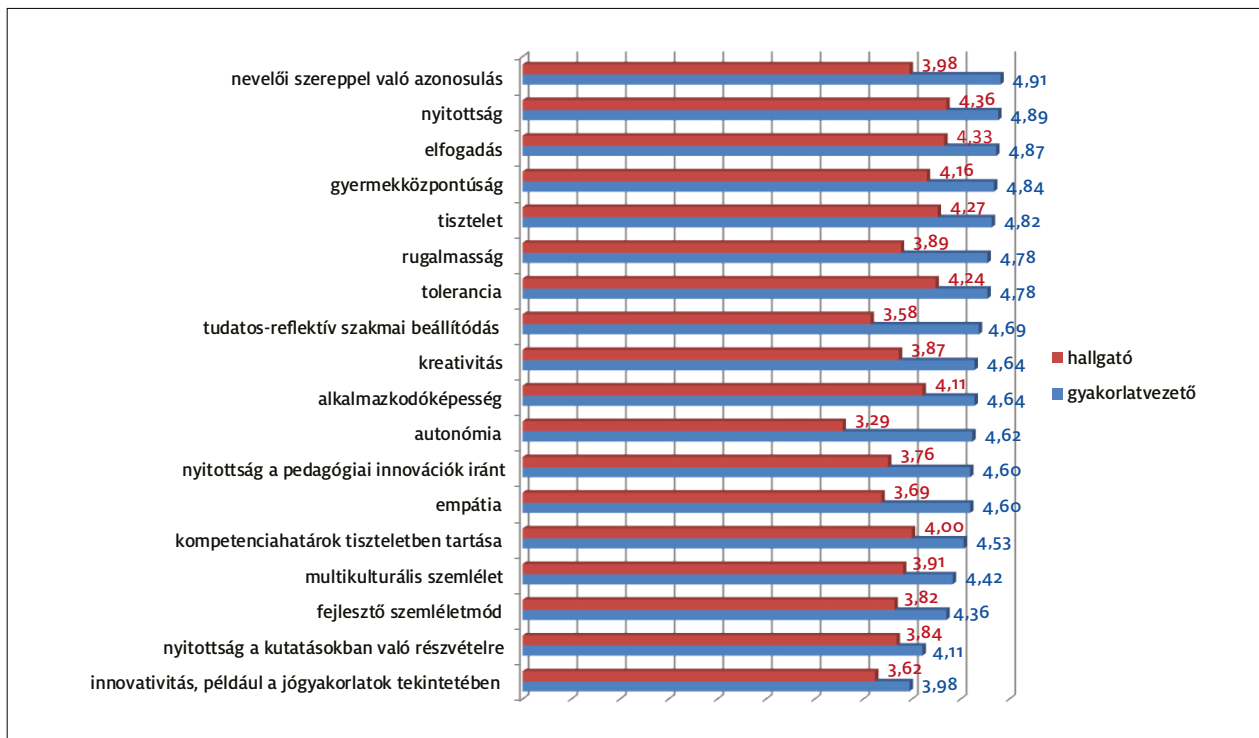
15. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói ismeretek fontosságának megítélése

A 15. ábrán a gyakorlatvezetői rangsor sorrendjében láthatjuk az átlagokat. Az ismeretek esetében relatíve kicsi a különbség a pedagógiai ismeretek tekintetében (tehát a gyakorlatvezetők szerint vélhetően ezt tanítjuk a legjobban), illetve a hallgatók ismeretei szélesebb körűek az IKT-ismeretek, valamint hajszálnyival a nyelvtudás tekintetében, bár ez utóbbi a gyakorlatvezetői rangsorban az utolsó, a hallgatói rangsorban is az utolsó előtti helyen áll.



16. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói képességek fontosságának megítélése

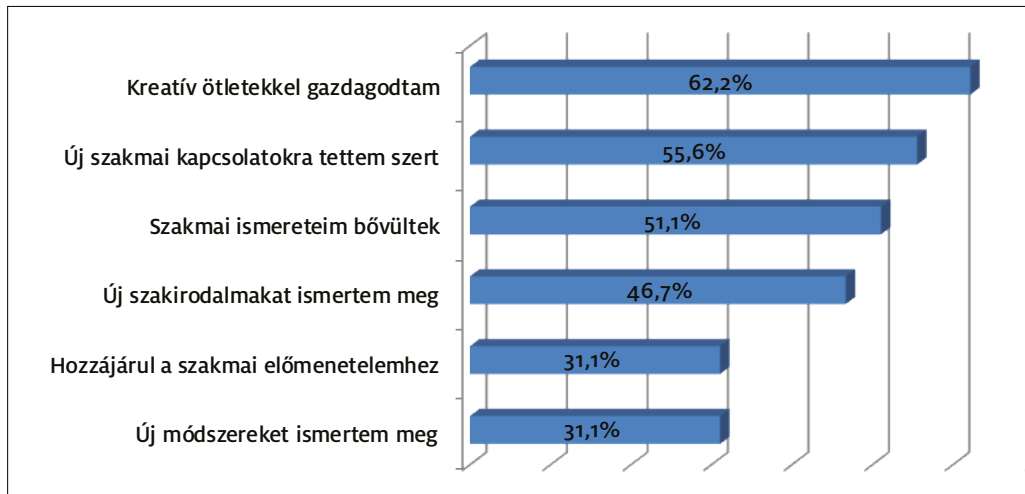
A képességek esetében a válaszadók szerint lényegesen kisebb például a hallgatók stressztűrése, mint a kollégáké, ugyanakkor a műszaki-technikai képességeik egy picivel jobbak a gyakorlatvezetőkéinél.



17. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói attitűdök fontosságának megítélése

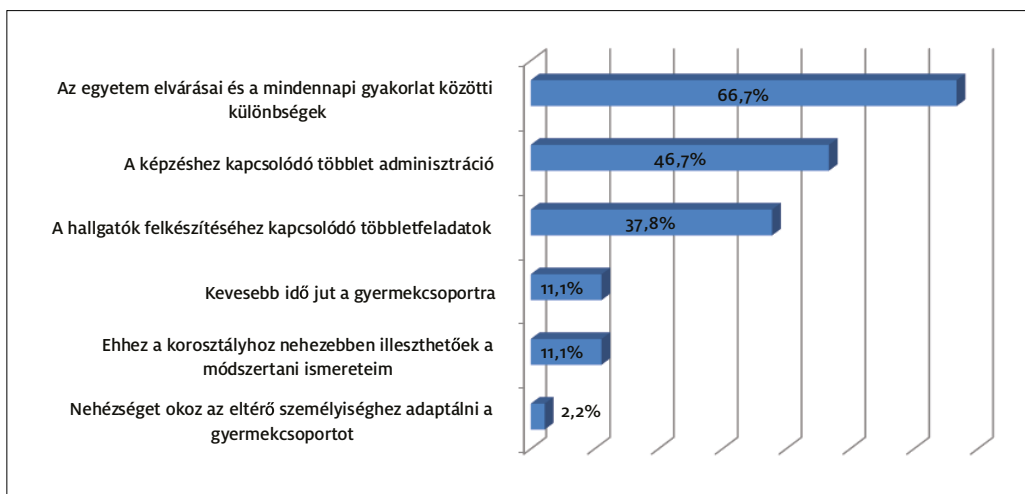
Az attitűdök közül a legnagyobb a különbség az autonómia és a tudatos szakmai-reflektív beállítódás területén, a legkisebb a kutatásokban való részvételre való nyitottság, illetve az innovativitás területén látható.

Rákérdeztünk a kutatásban arra is, hogy milyen szubjektív tapasztalatokat szereztek a válaszadók a hallgatók képzésben való együttműködés során. Itt nyitott kérdésre adhattak választ a kollégák, ezek tematikus összesítésével alkottunk elemzési kategóriákat.



18. ábra: Gyakorlatvezetői tapasztalatok

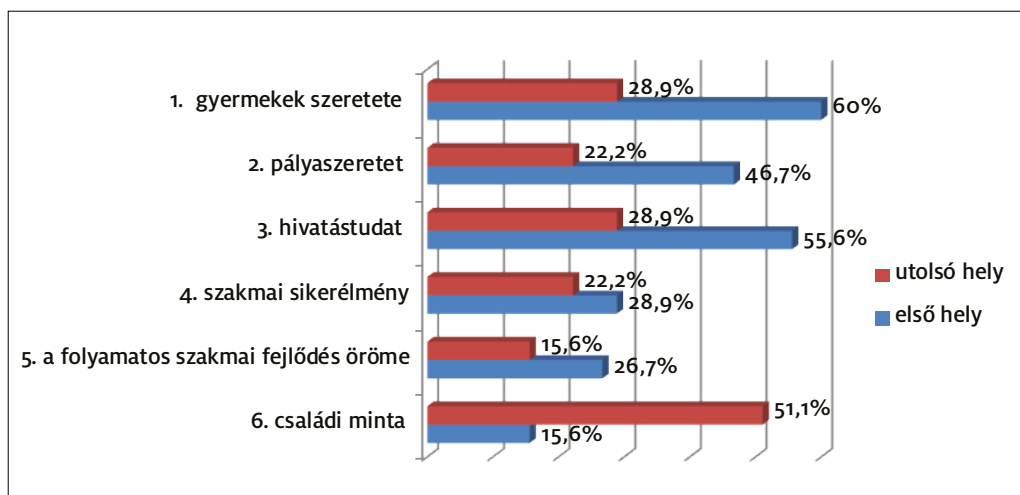
A legtöbben úgy érzik, hogy kreatív ötletekkel gazdagodtak, illetve szakmai kapcsolatokra és bővülő szakmai ismeretekre tettek szert, illetve említették, hogy a képzésben való együttműködés hozzájárul a szakmai előmenetelükhöz, illetve új módszerek megismeréséhez.



19. ábra: A gyakorlatvezetésben tapasztalt nehézségek

Nehézségként említették a képzési elvárások és a mindennapi gyakorlat közötti különbséget (ez a momentum tetten érhető a kompetenciák fontossági, illetve jellemzőségi mintázatainál is), illetve azokat az adminisztratív jellegű és szakmai többletfeladatokat is, amelyek a képzés miatt jelentenek terhet. Ide sorolható az az észrevétel is, hogy a képzés miatt kevesebb idő jut a saját gyermekcsoportra, illetve ugyanilyen arányban fogalmazódott meg, hogy szakmai kihívást jelent a hallgatói korosztály életkori sajátosságaihoz való rugalmas szakmai alkalmazkodás. Érdeemes megfigyelni, hogy a válaszoknál főleg a képzési részre koncentráltak a válaszadók, kevésbé jelent meg az az alapelv, hogy az elsődleges feladatuk a rájuk bízott gyermekcsoport.

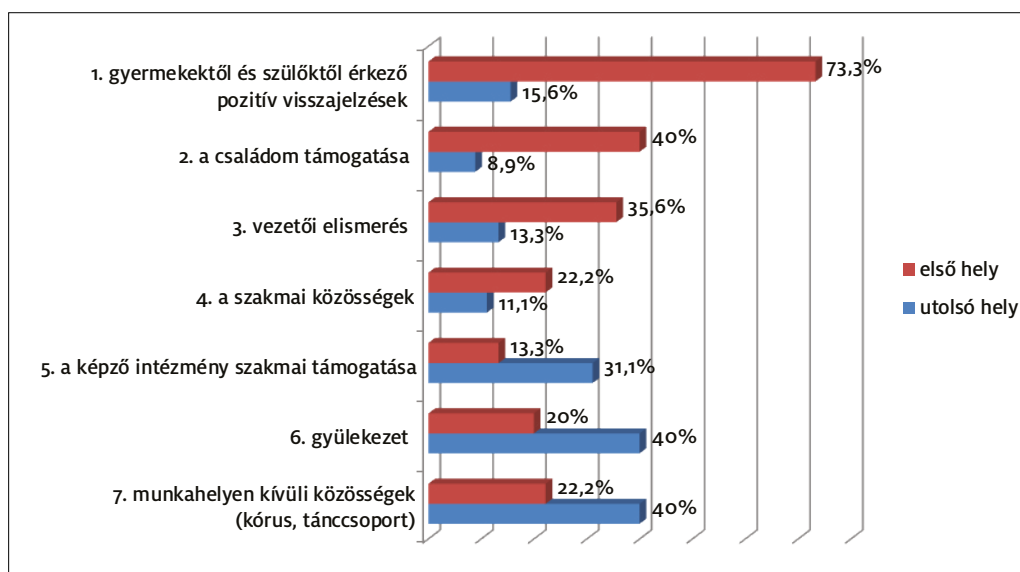
Szándékunk volt felmérni azokat a belső és külső erőforrásokat is, amelyekre támaszkodhatnak, ahonnan erőt, ösztönzést merítenek a kollégák a munkájukhoz, illetve a képzés során.



20. ábra: Belső ösztönző erőforrások

A belső erőforrások közül kiemelkedően magas arányban sorolták első helyre a válaszadók a gyermekek szeretetét és a hivatástudatot, a szakmai sikerélmény közel olyan arányban került az utolsó, mint az első helyre. A legkevésbé jelent kapaszkodót a családi minta.





21. ábra: Külső ösztönző erőforrások

A külső erőforrások közül elsősorban a személyes tényezőket emelték ki a kollégák, viszonylag kevesen érzik jelentősnek a képző intézmény támogatását – ezen a területen érdemes elgondolkodnunk a további kétirányú kapcsolódási lehetőségeken.

## Összegzés

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy az óvodapedagógusként a hallgatói képzésbe bekapcsolódó pedagógusok elkötelezetten, széleskörű szakmai és tapasztalati háttérrel, kritikus szemlélettel viszonyulnak saját kompetenciamintázatukhoz, illetve a képzésben betöltött szerepükhöz. Karakteresen megfogalmazznak fejlődési kihívásokat, ezeket a hallgatói hiányosságokkal, szükségletekkel szinkronban is szemlélik, kompetensnek érzik magukat a mentorálásban. Felelősséget éreznek a következő óvodapedagógus-generáció szakmai sikerességéért, készséggel és aktívan kapcsolódnak, sőt, további területeken is kapcsolódnának a képző intézményekhez. Mindezzel együtt megmutatkoznak bizonyos vonatkozásokban a kiegészre utaló jelek, de jelen pillanatban még megtalálják a kollégák azokat az örömforrásokat, amelyek átlendítik őket a nehézségeken.

## Felhasznált irodalom

- STÉGER Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről, *Pedagógusképzés*, 2010/1, 37–56.
- NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő: Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
- KOVÁCS Mariann: A kiegész jelensége a kutatási eredmények tükrében, *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006, 981–987.

- 
- <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> Stéger Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 2010/1, 37–56.
- <sup>3</sup> Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- <sup>4</sup> Ezen kívül természetesen oka lehet az életkori arányok eltolódásának az is, hogy mentorpedagógussá a régebben pályán lévő, idősebb pedagógusok válnak, kutatásunkkal pedig éppen őket céloztuk meg.
- <sup>5</sup> Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő: Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
- <sup>6</sup> A rangsort négyes Likert-skálán mértük, így a rangsor maximum értéke minden esetben 4, a minimum 0 lehetett.
- <sup>7</sup> Az egyes területeken megmutatkozó deficit felső harmada a -3 értékcsoportha esik, a középső harmad a -2 tartomány, az alsó harmad részben a -1, részben a +1 tartományba esik, ahol a +1 tartomány nem jelent deficitet.
- <sup>8</sup> Kovács, Mariann: A kiegész jelensége a kutatási eredmények tükrében, *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006, 981–987
- <sup>9</sup> Az egyes területeken a legmagasabb érték 4 lehetett.