



NESZT JUDIT

A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere¹

A pedagógusképzés elengedhetetlen és kulcsfontosságú résztvevői a gyakorlatvezető pedagógusok, akik a pályára készülő pedagógusjelöltek szakmai felkészítésében hozzájárulnak a szakmai ismeretek és a pályamotiváció fejlődéséhez, ezáltal csökkentve a lemorzsolódást. Éppen ezért fontos megvizsgálni, hogy a mentorként, gyakorlatvezetőként a képzésbe bekapcsolódó kollégák mentori kompetenciarendszere mennyire felel meg a konszenzus szerinti elvárásoknak. Pedagógiai akciókutatásunk keretében a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán működő pedagógusképzés három területére: a tanító, az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szakokra vonatkozóan gyűjtöttünk adatokat.

A vizsgálat hozzájárul a pedagógusképzés fejlődéséhez, ezáltal az oktatás minőségének fejlődéséhez, valamint cél- és keretrendszer biztosít a pedagógusképzők számára, lehetőséget teremt az önreflexióra. Olyan értelmezési keretet igyekeztünk kialakítani, amely épít a tanuló- és tanulásközpontú kompetenciarendszer, valamint mentorok képességrendszerével kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatási eredményekre is.

Kutatásunk elméleti hátterének rövid áttekintése

A McKinsey-jelentés az oktatás minőségének három meghatározó tényezőjét azonosította, melyek közül az első a pedagógusok körültekintő kiválasztása. A felsőoktatási felvételi rendszer a kiválasztási folyamatba való aktív beavatkozást a tanító-, óvodapedagógus, illetve a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés esetében az alkalmassági vizsgákon teszi lehetővé a képzőintézmények számára, mely a minőség biztosításának első eleme. A második

tényező a pedagógusképzés, melynek elméleti és gyakorlati elemei korszerű, és alkalmazásképes tudást kell, hogy biztosítsanak a leendő pedagógusok számára. Ennek szerves részét képezi a szakmai gyakorlat, amely során a hallgatók az elméletben elsajátított ismereteket a gyakorlatban fejlesztik tovább. Ennek a folyamatnak döntő eleme a gyakorlatvezető pedagógus (mentor), akinek szakmai kompetenciái, tapasztalata fontos szerepet játszik az eredményes pedagógussá válás folyamatában. A harmadik tényező a megfelelő oktatási rendszer, amely a lehető legjobb oktatást biztosítja minden gyermek számára.²

Jelen kutatásunk a második tényezőn belül a pedagógusképzésben részt vevő gyakorlatvezető pedagógusok pedagógusképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, kompetenciáit és tevékenységét vizsgálja, mint a minőségi pedagógusképzés kulcsfontosságú elemét.

A mentorálásra vonatkozó modellek közül éppen ezért a hozzáértésre, szakértelemre alapozó modellt³ vettük figyelembe, mely szerint (esetünkben) a pedagógus hivatás pontosan meghatározható kompetenciákkal leírható. Már a képzés elején tudható, milyen készségeket, képességeket, tudást kell elsajátítani a szakma műveléséhez⁴. Ebben az esetben a gyakorlatvezető feladata, hogy a hallgató kompetenciafejlődését elősegítse, támogassa a szakmai gyakorlat során, saját pedagógiai gyakorlatának bemutatásával, tanácsadással, megfigyelésekkel és visszacsatolással.

Mint látjuk, a gyakorlatvezető pedagógus feladatának fontos eleme, hogy saját kompetenciáinak folyamatos fejlesztése mellett, hatékonyan adja át meglévő tapasztalatait, tudását a hallgatóknak. Ezért fontos megvizsgálunk, hogy nemzetközi és hazai viszonylatban hogyan azonosítják a tanári professzionalizmus jegyeit, milyen kompetenciák meglétét várják el a pedagógusoktól.

Az OECD a tanári professzionalizmus öt elemét azonosítja, melynek részét képezik a kompetenciák.⁵

1. Szakmai ismeretek és kompetenciák: A tanárok ítéleteiket, cselekedeteiket és a munkával kapcsolatos döntéseiket speciális, rendszerezett és tudományos ismeretekre és közös szakmai értékekre alapozzák. Gyakorlatuk során építeniük kell további szakmai kompetenciákra is (pl. attitűdök, meggyőződések, tanítási készségek, stratégiák és gyakorlatok).
2. Elkötelezettség a gyakorlat magas színvonaláért és az élethosszig tartó tanulás iránt: A magas szintű szakértelmet a szakmára vonatkozó előírások és a belépési követelmények biztosítják. A szakértelem kialakítása és fenntartása minőségi képzéssel, az alapképzést követő folyamatos szakmai továbbképzéssel történik.
3. Szakmai tapasztalatcsere, együttműködés és identitás: Szakmai közösségként a tanárok közösen gondolkodnak a fontos kihívásokról. Folyamatos együttműködés és párbeszéd jellemzi őket a kollégákkal és az érdekelt felekkel, mely segíti őket a tanulásban és a szakmai fejlődésben.
4. Felelősség és autonómia: Szakemberként autonómiával és felelősséggel rendelkeznek a szakmai ítélőképesség és döntéshozatal terén mind a gyakorlatban, mind pedig a szakma irányításában.

5. A szakma helyzete és rangja: A megkövetelt magas színvonal és szakértelem következtében a tanítást tekintélyes, intellektuálisan és szakmailag teljes értékű munkaként értékelik.

Magyarországon a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet határozza meg az elvárt pedagóguskompetenciákat:

7.§ (2)

„a) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,

b) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,

c) a tanulás támogatása,

d) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,

e) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,

f) a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,

g) a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja,

h) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint

i) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.”⁶

Míg az OECD és a magyar jogszabályok nem tesznek különbséget a tanári professzionizmus és a pedagóguskompetenciák területén a gyakorlatvezető pedagógusok, és ilyen feladatot nem vállaló kollegáik között az elvárások terén, addig az Egyesült Államokban a hatékony tanári munka egyik kulcskérdéseként kezelik a mentorok kiválasztása és képzése során azokat a jellemzőket, amelyek tevékenységük magas minőségét biztosítják.⁷

Magatartás és jellem:

- Vállalja a példakép szerepét más pedagógusok és mentoráltjai számára.
- Erős elkötelezettséget mutat a tanári hivatás iránt.
- Úgy véli, hogy a mentorálás javítja a tanítási gyakorlatot.
- Hajlandó a kollégák érdekében kiállni.
- Hajlandó részt venni a mentori készségek fejlesztését célzó képzésben.
- Az egész életen át tartó tanulás iránti elkötelezettségről tesz tanúbizonyságot.
- Reflektív és képes tanulni a hibákból.
- Szívesen osztja meg az információkat és ötleteket a kollégákkal, mentoráltjaival.

- Rugalmas, kitartó és nyitott.
- Jó humorral és találékonysággal rendelkezik.
- Élvezi az új kihívásokat és a problémamegoldást.

Szakmai kompetencia és tapasztalat:

- A kollégák kiemelkedő tanárként tekintenek rá.
- Kiváló pedagógiai és tárgyi ismeretekkel rendelkezik.
- Magabiztos a saját oktatói képességeiben.
- Kiváló osztályteremirányítási készségekről tesz tanúbizonyságot.
- Kényelmesen érzi magát, ha más tanárok megfigyelik.
- Szakmai kapcsolati hálót tart fenn.
- Ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános törekvéseit, együttműködik a szakmai szervezetekkel.
- Jártas az óramegfigyelés különféle módszereiben.
- Jól együttműködik más tanárokkal és a vezetőkkel.
- Hajlandó új tanítási stratégiákat tanulni a mentoráltaktól.

Kommunikációs készségek:

- Képes hatékony oktatási stratégiákat megfogalmazni.
- Figyelmesen hallgat.
- Olyan kérdéseket tesz fel, amelyek reflexióra és megértésre készítenek.
- Pozitív és produktív kritikát fogalmaz meg.
- Hatékonyan használja az infokommunikációs eszközöket.
- Hatékonyan használja az idejét.
- Lelkesedést és szenvedélyt sugároz a tanítás iránt.
- Diszkrét és bizalomra méltó.

Interperszonális készségek:

- Képes a bizalmi szakmai kapcsolat fenntartására.
- Képes megfelelően gondoskodni mentoráltja érzelmi és szakmai szükségleteiről.
- Figyelemmel van az érzékeny politikai kérdésekre.
- Jól együttműködik különböző kultúrákból származó egyénekekkel.
- Megközelíthető; könnyen teremt kapcsolatot másokkal.
- Türelmes.

A hazai gyakorlatban eleinte a mentorok kiválasztása szakmai múltjuk és eredményeik alapján történt, ami különösebb szakvégzettséget nem igényelt. A gyakorlatvezető mentor esetében a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szabályozta először, hogy pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának óvodai, iskolai gyakorlati képzésében mentortanári/gyakorlatvezetői feladat betöltésére csak az alkalmazható, akinek a peda-

gógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus-szakvizsgálója van, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkezik. A 2010-es évek elején megkezdődött a gyakorlatvezető mentortanárok egységes professzionális képzése.⁸ 2013 óta rendeletek szabályozzák a mentorok feladatkeretét.⁹

A későbbiekben összegezték a gyakornoki évek gyakorlatvezető mentortanári tevékenységének első tapasztalatait.¹⁰ A mentorok képzettség és szakmai tapasztalat alapján heterogén csoportot alkotnak. Képzettségük alapján kisebb számban akkreditált mentori képzettséggel rendelkező mentorokról, magasabb számban képzettség nélküli, de tapasztalattal rendelkező mentorokról beszélhetünk.¹¹ Ennek egyik oka, hogy a pedagógusképzésben megemelkedett hallgatói létszámoknak és a változó képzési profilnak köszönhetően a szakmai gyakorlatok lebonyolítása kilépett a gyakorló intézmények falai közül, jelentős részük külső gyakorlóhelyeken zajlik. Bár a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgálóra felkészítő szakirányú továbbképzéseket folyamatosan hirdetik és indítják a felsőoktatási intézmények, a szakvizsgázott mentorok száma közel sem elegendő.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara Magyarországon három képzési helyszínen (Nagykőrös, Budapest, Kecskemét) hét alapképzési szakot működtet, melyek közül kutatásunk a pedagógusképző szakokat érinti (Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak (BA), Óvodapedagógus alapképzési szak (BA), Tanító alapképzési szak (BA)). A pedagógusképzés során az első pályaszakasszal (hallgatók) van dolgunk elsősorban, de ezzel szoros összefüggésben foglalkoznunk kell azokkal a kollégákkal, akik mentorként, gyakorlatvezetőként kapcsolódnak be a hallgatók képzésébe. Kutatásunkban Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna terminológiáját alkalmazzuk, mivel széleskörű kutatás alapján fogalmazódott meg, és munkájukat jelentős szakmai konszenzus övezi. Eszerint: „pedagógusképzőknek tekintjük mindazokat a személyeket, akik valamilyen formában hozzájárulnak a pedagógusjelöltek képzéséhez, a kezdő pedagógusok bevezető képzéséhez, és a gyakorló pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez”.¹² Kutatásukban rávilágítanak arra, hogy a pedagógusképzők rendkívül sokféle alapképzettséggel, szakmai tudással rendelkeznek, de a közösen megvalósítandó cél érdekében rendelkezniük kell egy olyan közös platformra épülő másodlagos tudással és képességrendszerrel, közös attitűdökkel és képességekkel, amelyek koherens hatással vannak a hallgatók szakmai fejlődésére.¹³

Ahhoz, hogy a képzés során ezt a koherens hatást tervezni, irányítani tudjuk, meg kell ismernünk a hallgatóink képzésébe bekapcsolódó gyakorlatvezető kollégák sajátos mentori kompetenciarendszerét; meg kell vizsgálnunk, hogy ez a bázis mennyire felel meg a konszenzus szerinti elvárásoknak; hogy az esetleges különbségek (akár a hiány, akár a többlet felé elmozdulva) milyen okokra, külső körülményekre, paraméterekre vezethetők vissza; valamint, hogy képző intézményként milyen feladatokat kell megfogalmaznunk ahhoz, hogy a képzés a saját szakmai elvárásaink szerint a lehető legjobb legyen.¹⁴

A kutatás megtervezése, lebonyolítása és a kapott adatok feldolgozása

Kutatásunkat elsősorban a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának gyakorlati képzésében résztvevő mentorokra terjesztettük ki, így általános érvényű megállapításokat eredményeink alapján nem tehetünk, azokat leginkább saját mentorainkra vonatkoztathatjuk. A kutatás elsődleges célcsoportját (hallgatóink képzésében résztvevő mentorok) közvetlen megkereséssel értük el, megkérve őket kérdőívünk kitöltésére. Ezzel egyidőben a kérdőív nyilvános platformokon is közlésre került.

Mivel a minta megoszlása a három képzési ágazatban nem egyenletes, ezért az összehasonlító elemzések során az adatokat normalizáltuk és az átlagok eltérésére a karakterisztikus csoportok közötti varianciát hasonlítottuk össze a random ingadozást leíró csoporton belüli varianciával. A jobb reprezentativitás elérése érdekében páros összehasonlítással súlyozott mintával dolgoztunk, illetve a különböző tulajdonságú jelenségek összehasonlításnál skálatranszformációt alkalmaztunk.¹⁵

A kutatásban részt vevő mentorok szociodemográfiai adataira vonatkozó kérdéssort a kérdőív végére tettük, abból a megfontolásból, hogy a válaszadókat ne befolyásoljuk a végzettségre vonatkozó kérdésekkel az „elvárható” válaszok irányába. Az alapvető adatsorok (nem, életkor, lakóhely) mellett rákérdeztünk a pedagóguspályán eltöltött évek számára is. Mivel mind a tanító, az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakma kor szerinti megoszlása egyenetlen, az ötven feletti pedagógusok túlerepresentáltak, ezért az iskolai végzettségeknél figyelembe kellett vennünk a képzési szintek változásait az elmúlt 30 évben. Ez különösen a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzést érinti, ahol a képzés az elmúlt tíz évben látványos fejlődésen ment keresztül, az OKJ-s képzésektől a BA szintig, mely képzési formák jelenleg párhuzamosan is jelen vannak. Ezért a három ágazat végzettségre vonatkozó kérdéseit külön kellett választanunk.

Jelenlegi munkahelyén használt alapvégzettsége:	
Kisgyermeknevelő	OKJ 6 hónap
	OKJ 8 hónap
	OKJ 12 hónap
	Felsőfokú Szakképzés
	Felsőoktatási Szakképzés
	BA képzés
Óvodapedagógus	középfokú
	kétéves felsőfokú
	BA képzés
	középfok + kétéves felsőfokú
	középfok + BA
Tanító	BA

Mivel az egyes végzettségek közötti minőségi különbség nem egyértelműen mutatható ki, ezért klasszikusan ordinális változókként percentilis, medián, rangkorreláció, Friedman-próba, ANOVA elemzéseket tudunk velük végezni.

Lényeges volt számunkra, hogy válaszadóink mennyire tartják fontosnak a mentortanári végzettséget. Mint fentebb láttuk, határozott oktatáspolitikai törekvések irányulnak arra, hogy a leendő pedagógusokkal foglalkozó mentorok ilyen irányú végzettséggel rendelkezzenek, ugyanakkor a nem BA szintű végzettséggel rendelkező mentoraink ebből a lehetőségből ki vannak zárva. Ezért ez a kérdés nemcsak a szakmai tudatosság mérésére irányul, hanem lehetővé teszi az igények felmérését is ezen a területen, melyet Karunk célzott képzésekkel elégíthet ki a jövőben.

A kompetenciák, képességek és attitűdök körének meghatározásához az Oktatási Hivatal által iránymutatóként meghatározottakat vettük alapul.¹⁶ Eszerint a mentornak, gyakorlatvezetőnek túl azon, hogy a kilenc pedagóguskompetenciával természetszerűleg rendelkezik, további ismeretekre, képességekre és attitűdökre is szüksége van.

Mivel a csecsemő- és kisgyermeknevelők (sőt az óvodapedagógusok) esetében is nagy a szórás az alapismeretekben és a képzésben is, ezért kitérünk az alapkompenciákhoz tartozó ismeretekre, képességekre és attitűdökre is. Így az ágazati különbségekre és a mi képzési feladatainkra is megalapozott megállapításokat tudunk tenni.

Kutatásunk megtervezésekor a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet által meghatározott kulcskompetenciához 70 indikátort rendeltünk, amelyekből az alapkompenciák esetén kiválasztottunk hármat-hármat, a mentori kompetenciák esetén pedig hetet-hetet. Az egyes indikátorok kiválasztásánál kiemelt szempont volt, hogy több kompetenciaterülethez kapcsolódóan is összehasonlíthatóvá tegye a kapott eredményeket. Azokat az indikátorokat, amelyek valamelyik ágazati területhez nem kapcsolhatóak, és ezért nem képezheték összehasonlítás alapját, nem válogattuk be kérdőívünkbe. Az indikátorokból az operacionalizálás során itemeket képeztünk.

Az itemeket három területen (ismeretek, képességek, attitűdök), valamint két dimenzióban (mennyire tartja fontosnak; mennyire rendelkezik vele), négy fokú Likert-skálán vizsgáltuk.

Mennyire tartja fontosnak	Mennyire rendelkezik vele
1. egyáltalán nem fontos	1. egyáltalán nem jellemző, nem tudom megvalósítani
2. inkább nem fontos	2. ritkán jellemző, ritkán tudom megvalósítani
3. inkább fontos	3. gyakran jellemző, gyakran meg tudom valósítani
4. fontos	4. jellemző, többnyire meg tudom valósítani

Tudatosan választottunk páros számú pontot, így a válaszadókat arra „kényszerítettük”, hogy valamelyik irányba elköteleződjenek, hiszen páratlan válaszlehetőség esetén a közepső érték semleges, ami egyben a „kényelmes” válasz is. Ezért, ha a válaszadó nem tud rögtön határozottan válaszolni, akkor az átgondolás helyett a köztes értéket választja. A többkérdéses Likert-skálára kapott válaszokkal gyakorisági eloszlás, módusz és medián (amennyiben intervallum mérési szintű változónak tekintjük) számítást végezhetünk, a Likert-skálák közötti kapcsolatok vizsgálatát a Khi-négyzet próbával végezhetjük el. Amennyiben szignifikáns kapcsolatot fedezünk fel, akkor érdemes a kapcsolat erősségét is megvizsgálni (Gamma-mutató). Likert-skálánk intervallum mérési szintű változónak is tekinthető, ezért egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) is végezhető. Ez lehetővé teszi, hogy a két szempont szerint kialakított csoportot összehasonlítsuk egy közös változó alapján, figyelembe véve a csoportok átlagait.

Annak érdekében, hogy az egyes kompetenciákban elért szintet meg tudjuk határozni, az ismeretek, képességek és az attitűdök megragadható elemeit, mutatóit fogalmazzuk meg. Kutatásunkban a kompetencia-, sztenderd- és indikátormeghatározások azt a célt szolgálják, hogy ezek minél pontosabban megmutassák mentoraink szakmai fejlődési szintjét, és minél objektívebb értékelést tegyenek lehetővé. A harminc-harminc ismeret-, képesség- és attitűditem (továbbiakban területek) kétszempontú lekérdezése lehetővé teszi, hogy területenként megvizsgáljuk, melyeket tartják fontosnak, és ez mennyiben áll összhangban az alkalmazás képességével. Ezáltal nemcsak az erősségeket, de a deficiteket is feltárhatjuk mindhárom területen, mindkét dimenzióban, ágazatonként és ágazati összehasonlításban is. A csecsemő- és kisgyermeknevelők esetében érdemes az iskolai végzettség függvényében is összehasonlítást végezni.

A következő kérdéscsoportban arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző mentori/gyakorlatvezetői szerepeket hogyan rangsorolják a válaszadók. Ezáltal meg tudjuk vizsgálni, mely szerepeket tartják fontosnak tevékenységük során, melyeket nem:

- értékelő szerep
- szervező szerep
- modell szerep
- személyes támogató szerep
- tanácsadó szerep
- gyakorlók/hallgató fejlődését kísérő szerep
- kritikus barát szerep
- moderátor szerep

A harmadik nagy kérdéscsoportban a gyakorlatvezetők és a hallgatók erősségeit és nehézségeit kívántuk vizsgálat tárgyává tenni a három nagy terület alá rendelt három-három részterületen. A részterületekhez négy-hét változót rendeltünk, valamint lehetőséget adtunk a válaszadóknak további itemek hozzáadására. Mind a négy esetben (gyakorlatvezetők erőssége, gyakorlatvezetők nehézsége/hiányossága, hallgatók erőssége a gyakorlat-

vezetők szerint, hallgatók nehézsége/hiányossága a gyakorlatvezetők szerint) ugyanazt a listát használtuk, amelyből részterületenként a két-két legfontosabbat kellett kiválasztania a válaszadóknak.

Az ismeretek területén

- a) általános szakmai felkészültség
- pedagógiai ismeretek
 - pszichológiai ismeretek
 - a nevelés társadalmi környezetéről szóló ismeretek
 - egyéb:.....
- b) szakterület specifikus ismeretek
- szakmódszertani ismeretek
 - tantárgyi ismeretek
 - szakmai innovációk ismerete
 - alternatív módszerek ismerete
 - egyéb:.....
- c) speciális ismeretek
- integrációval kapcsolatos ismeretek
 - fejlesztéssel kapcsolatos ismeretek
 - differenciálással kapcsolatos ismeretek
 - mentori ismeretek
 - szaktanácsadói ismeretek
 - nyelvtudás
 - egyéb:.....

A képességek területén

- d) általános szakmai képességek
- kommunikációs képességek
 - ismeretátadási képesség
 - önálló ismeretszerzés képessége
 - logikus gondolkodás képessége
 - problémamegoldó képesség
 - egyéb:.....
- e) szakterület specifikus képességek
- adaptív alkalmazkodás az életkori sajátosságokhoz
 - stressztűrés
 - monotóniatűrés
 - egyéb:.....
- f) speciális képességek
- művészeti képességek

- műszaki-technikai képességek
- konstrukciós képességek
- pedagógiai képességek
- vezetői képesség
- egyéb:.....

Az attitűdök területén

g) általános attitűdök

- empátia
- tolerancia
- alkalmazkodóképesség
- rugalmasság
- gyermekközpontság
- elfogadás
- nyitottság
- tisztelet
- egyéb:.....

h) szakterület specifikus attitűdök

- nevelői szereppel való azonosulás
- tudatos-reflektív szakmai beállítódás
- autonómia
- kreativitás
- kompetenciahatárok tiszteletben tartása
- multikulturális szemlélet
- egyéb:.....

i) speciális attitűdök

- fejlesztő szemléletmód
- nyitottság a pedagógiai innovációk iránt
- nyitottság a kutatásokban való részvételre
- innovativitás, például a jógyakorlatok tekintetében
- egyéb:.....

A harmadik kérdéscsoport logikája lehetővé teszi, hogy összehasonlítsuk az egyes képzési ágak gyakorlatvezetőinek erősségeit és nehézségeit, illetve megvizsgáljuk, hogyan vélekednek hallgatóinkról ugyanezen változók mentén. Így a gyakorlatvezetői és hallgatói erősségekről és nehézségekről alkotott vélemények összefüggéseit is feltárhatjuk az ismeretek, képességek és attitűdök területén.

A gyakorlatvezetők hallgatókkal és mentorálással kapcsolatos véleményét nyitott kérdésekben is vizsgáltuk. A nyitott kérdésekre adott válaszokat tematikus kategóriákra osztottuk az elemzés céljából.

Végül a külső és belső erőforrások vizsgálatát végeztük.

A pedagógusok belső erőforrásai esetén, amelyek a pályán maradást elősegítő tényezőként szolgálhatnak, hat itemből (hivatástudat, pályaszeretet, családi minta, gyermekek szeretete, szakmai sikerélmény, a folyamatos szakmai fejlődés öröme) választhatták ki a válaszadók a három legfontosabbat. Az ösztönzést jelentő külső erőforrások közül (gyermekektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzések, vezetői elismerés, gyülekezet, a szakmai közösségek, a család támogatása, munkahelyen kívüli közösségek /kórus, táncsoport/, a képző intézmény szakmai támogatása), amelyekre támaszkodhatnak, szintén három itemet választhattak. Ebben az esetben is lehetőséget adtunk mentorainknak a lista kiegészítésére. A kapott adatok elemzése során varianciaanalízist alkalmaztunk.

Konklúzió

Természetesen kutatásunk nem teljeskörű és további kutatások és elemzések szükségesek például az ágazati összehasonlítások terén, azonban az eredmények alapos és kritikus elemzése lehetőséget nyújt mind az elméleti képzés, mind a gyakorlati képzés fejlesztésére. A kapott eredmények tükrében javaslatokat tudunk tenni a pedagógusképzés tartalmi elemeinek fejlesztésére, átalakítására, illetve hatékony továbbképzési programokat tudunk kidolgozni a képzésben együttműködő gyakorlatvezető kollegák számára. Mindezekben nagyban kívánunk támaszkodni azokra a belső és külső erőforrásokra, amelyeket kutatásunk során megtartó, motiváló erőként azonosítottunk, különös tekintettel a Magyarországi Református Egyház, a gyülekezetek, a református szellemiség fontosságára.

Felhasznált irodalom

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2023.06.30-án hatályos állapot)
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- MEZZA, Anita: *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions* OECD Education Working Papers No. 276. OECD, Paris, 2022. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
- BARBER, Michael – MAURSCHEID, Mona: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Report. McKinsey&Company, 2007.
<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (letöltés: 2023.06.30.)
- Creating a Teacher Mentoring Program*. National Foundation for the Improvement of Education, Washington, DC. Fall 1999, No. 1.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455230.pdf> (Letöltés: 2023.06.30.)
- FALUS Iván – ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015.
- FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit: A református óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.
- FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit – NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 19–38.
- Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest, 2009.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornok/hallgatók mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.

NICHOLLS, Gill: Mentoring. The art of teaching and learning. In Jarvis, Peter (ed.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London, 2007, 157–168.

SALLAI Éva: A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2015, 45–86.

-
- ¹ A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- ² Michael Barber – Mona Maursched: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Report. McKinsey&Company, 2007. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (Letöltés: 2023.06.30.)
- ³ Gill Nicholls: Mentoring. The art of teaching and learning. In Jarvis, Peter (ed.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London, 2007, 157–168.
- ⁴ A pedagógus alapképzések és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeit a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről szóló 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet tartalmazza.
- ⁵ Anita Mezza: *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions* OECD Education Working Papers No. 276. OECD, Paris, 2022. 21. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
- ⁶ 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- ⁷ *Creating a Teacher Mentoring Program*. National Foundation for the Improvement of Education, Washington, DC. Fall 1999, No. 1. 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455230.pdf> (Letöltés: 2023.06.30.)
- ⁸ Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest, 2009.
- ⁹ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>; illetve 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- ¹⁰ Sallai Éva: A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2015. 45–86.
- ¹¹ Uo.
- ¹² Falus Iván – Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015, 8.
- ¹³ Uo. 7.
- ¹⁴ Fülöpné Kántor Judit: A református óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei. *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.
- ¹⁵ Fülöpné Kántor Judit – Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei. *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 19–38.
- ¹⁶ Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornok/hallgatók mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.