

Tanulmányok

Fókusz

Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján

Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre, Pusztai Gabriella

Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében

Kovács Klára, Müller Anetta, Fenyves Veronika, Szűcs Edit, Bácsné Bába Éva

Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma

Káplár-Kodácsy Kinga, Dorner Helga
Szemle

Nézőponok

Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje

Nagy Krisztina

Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje

Zsebőné Nagy Szilvia
Szemle

Olvasnivaló

Koragyermekkor- és családtörténet új köntösben

Endrődy-Nagy Orsolya
Szerzőink

Authors

English abstracts

Tanulmányok

2017 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László

Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin

Asszisztensek: Bereczki Enikő
Kovács Ivett
Kurucz Orsolya Ágnes
Miskey Helga
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján	5
Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szóke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre, Pusztai Gabriella	
Miért éppen pedagógusképzés?	15
Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében	
Kovács Klára, Müller Anetta, Fenyves Veronika, Szűcs Edit, Bácsné Bába Éva	
Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma	31
Káplár-Kodácsy Kinga, Dorner Helga	
Szemle	50
<i>Nézőponok</i>	50
Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje	51
Nagy Krisztina	
Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje	55
Zsebőné Nagy Szilvia	
Szemle	60
<i>Olvasnivaló</i>	60
Koragyermekkor- és családtörténet új köntösben	61
Endrődy-Nagy Orsolya	
Szerzőink	64
Authors	67
English abstracts	68

Tanulmányok

Fókusz

Felsőoktatás; pedagógusképzés

Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján

Fenyves Veronika,^{*} Bácsné Bába Éva,^{**} Szabóné Szőke Réka,^{***} Kocsis Imre,^a Juhász Csaba,^b Máté Endre,^c Pusztai Gabriella^d

Évente több, mint százezren jelentkeznek, s bő nyolcvanezren jutnak be a hazai felsőoktatási intézményekbe, azonban a diplomáját nem mindenki kapja meg a várható időben, sőt, sokan vannak, akik egyáltalán nem szereznek diplomát. Az Oktatási Hivatal statisztikái alapján felállítható egy rangsor, hogy mely szakokon mekkora a sikeresen végzők és a lemorzsolódók aránya. Az informatikai képzésekben a hallgatók harmada nem fejezi be időben a képzést, s csak minden második kap diplomát. A pedagógus- és a művészeti képzésekből viszont mindössze a hallgatók negyede esik ki. Sok oka lehet annak, hogy egy hallgató nem fejezi be elkezdett tanulmányait, lehet az anyagi, képességbeli, magánéleti, de a motivációs tényezőknek is szerepe lehet. Vitathatatlanul fontos cél a lemorzsolódás csökkentése, több értelmezés és beavatkozási koncepció született ennek megoldására, ugyanis a lemorzsolódási arány majdnem kétszerese annak, amin túl már komoly problémának számít a jelenség. Jelen tanulmány célja hozzájárulni a hallgatói lemorzsolódás jelenségének értelmezéséhez, illetve a lemorzsolódás hátterében meghúzódó okok vizsgálatához a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar hallgatói létszámadataira támaszkodva.¹

Kulcsszavak: lemorzsolódás, felsőoktatás, intézményi hatás

A lemorzsolódás jelensége

Miközben a közoktatási lemorzsolódással foglalkozó hazai kutatások azonosították a jelenség történeti hátterét (Somogyvári, 2015), a veszélyeztetett tanulói csoportok társadalmi és intézményi hátterét (Németh, 2008; Papp Z., 2008; Fehérvári, 2015) valamint a potenciális védőfaktorokat (Juhász-Mihályi, 2015), a felsőoktatási lemorzsolódás nem kap elég kutatói figyelmet. A hallgatói lemorzsolódás problémájának nemzetközi kutatásai folyamatosan reagálnak a felsőoktatási expanzió okozta változásokra (Tinto, 1975; Braxton, 2000; Merill, 2015). A felsőoktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban jellemezhetőek a bejutás és a diplomaszerezés társadalmi egyenlőtlenségei alapján. A tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státuszú családokból származók, mint az alacsony státuszúakból, de az utóbbiak közül tizedannyian végeznek (Vossensteyn, Stensaker & Kottmann, 2015). A diplomaszerezés elmaradása komoly probléma. Ha az időbeli túlfutástól eltekintünk, a diplomaszerezési arányok még 50-85% körüliek, ám jóval alacsonyabbak, ha a képzés

* Debreceni Egyetem GTK, egyetemi docens, fenyves.veronika@econ.unideb.hu

** Debreceni Egyetem GTK, tanszékvezető, egyetemi docens, bacsne.baba.eva@econ.unideb.hu

*** Debreceni Egyetem GTK, doktorandusz, szoke.reka@econ.unideb.hu

a Debreceni Egyetem MK, tanszékvezető főiskolai tanára, kocsisi@eng.unideb.hu

b Debreceni Egyetem MÉK, egyetemi docens, juhasz@agr.unideb.hu

c Debreceni Egyetem MÉK, egyetemi docens, endre.mathe64@gmail.com

d Debreceni Egyetem BTK, egyetemi tanár, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

1. A publikáció a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal – NKFIH – által támogatott, K123847 nyilvántartási számú projekt keretében jött létre.

elvégzéséhez elméletileg szükséges tervezett időtartammal számolunk (Barefoot, 2004; Bruinsma & Jansen, 2009; Hovdhaugen, 2009; Gairín, Triado, Feixas, Figuera, Apparicio-Chueca & Torrado, 2014; OECD, 2016). Összefoglaló adatok szerint 2015-ben a hallgatók 49,5%-a jutott el a képzés végéig, de ennek meghatározásánál nem vették figyelembe, hogy az egyén meg is szerezte a kimeneteli követelményekhez szükséges nyelvvizsgát, vagy sikeres záróvizsgát tett-e, tehát az abszolutóriumot is sikeres végzésnek tekintették. Tehát ez a szám még mindig nem tükrözi teljes mértékben a valóságot, jóval többen töltenek több időt a rendszerben különböző okok miatt. A felsőoktatási tanulmányok alatt történő lemorzsolódás arányszámát meghatározó módszertan körül nincs konszenzus, de Magyarországon általában 30-40%-ról (Varga, 2010) beszélnek, a Felvételi Információs Rendszer 2014-es adatai szerint az alapképzésre jellemző a magasabb arány (2014-ben 36-38%), de igen magas azok aránya, akik kifutottak a képzési idő eredeti keretei közül. A mesterképzésben általában ennek nagyjából a fele morzsolódik le (14-17%), s az itt tanulók 78%-a időben fejezi be a tanulmányait (Derényi, 2015).

Annak ellenére, hogy keveset tudunk a döntési mechanizmusokról, a lemorzsolódás jelensége egyértelműen azon jelenségek közé tartozik, melyek miatt a kibővült felsőoktatás nem tudja ellátni a társadalmi egyenlőtlenség mérséklése tekintetében elvárható szerepét. Oktatáspolitikai szempontból ez azért jelent problémát, mert a diplomaszerezési arányok a nemzetközi és az országon belüli összehasonlításokban is kedvezőtlen képet nyújthatnak egy-egy felsőoktatási rendszerről, intézményről, a humán és anyagi erőforrások szempontjából pedig össztársadalmi, egyéni és intézményi szinten veszteséget jelent (Pervin, Reik & Dalrymple, 1996). Rendszerszinten a hallgató képzésére fordított korábbi, valamint a képzési karrier korrekcióját szolgáló állami kiadások, a potenciális diplomásban rejlő innovációs potenciál mellett az adóbevételi többlet is elvész, ehelyett számításba jönnek a kudarcos karrier okozta szociális és egészségügyi kiadások. Míg az egyén (és a családok) szintjén az elmaradó társadalmi és kulturális mobilitás, a kiesett idő, a megszerzhető alacsonyabb bérezés, esetleg munkanélküliség, a sikertelen felsőoktatási karrier nyomán megjelenő pszichés és egészségügyi problémák említendők. Ha ez szisztematikusan sújtja az alacsonyabb státuszú családokból származókat vagy aszimmetrikusan jellemez egy-egy intézményt, sőt régiót, annak súlyos, hosszú távú társadalmi hatásai lehetnek (Seidman, 2005; Fényes & Pusztai, 2006; Pusztai, 2011; Szemerszki, 2014). A közoktatási lemorzsolódási adatok és az ifjúságkutatások adatai alapján Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiókban valamint a községekből származók körében várható a legnagyobb arányú lemorzsolódás (Pusztai, 2015; Hegedűs, 2016). A felsőoktatás-szociológiai művek következetesen nem-tradicionális hallgatóknak nevezik azokat a csoportokat, amelyek az expanzió újabb hullámaival jutottak be a felsőoktatásba, s akik lemorzsolódásának kockázata nagyobb. Ide tartoznak az alacsony státuszú családból származók, az elsőgenerációs hallgatók, a nők, a kisgyermeket nevelők, a kisebbségi etnikai és vallási, felekezeti csoportokhoz tartozók, a tanulmányaikat a szokásosnál idősebben kezdők, a családfenntartók, a munka mellett tanulók (Attewell, Lavin, Domina & Levey, 2007; Harper & Quaye, 2009; Pusztai, 2011; Miskley 2015).

A kutatók egy része szerint a felsőoktatási lemorzsolódás igazi természetét nem ismerjük (Brundsen, Davis, Shevlin & Bracken, 2000, Schnepf, 2014). A felsőoktatásból a munka világába való átmenet képlékenysége új helyzetet teremtett, s a diploma nélkül sikeresen elhelyezkedők keresete sem mindig arányosan alacsonyabb (Kun, 2013; Schnepf, 2014). Ráadásul a lemorzsolódók egy másik képzésben végül diplomát szerezhetnek, s minden egyes felsőoktatásban eltöltött év hozzájárul a humántőke-felhalmozáshoz, s minden bent töltött évvel nő az oktatásba való visszatérés és a későbbi sikeres diplomaszerezés esélye. Mások a szellemi és pszichés vonatkozásban is érlelő felsőoktatási évek hasznát hangsúlyozzák, még ha diplomaszerezés nélkül is érnek ezek véget (Merill, 2015).

Jelen tanulmány fő célja pedig az, hogy hozzájáruljon a felsőoktatási lemorzsolódás komplex problémakörének vizsgálatához azzal, hogy egy jelentős lemorzsolódási mutatókkal jellemezhető kar példáján keresztül elemzi a kérdést. Ha feltárjuk, hogy a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán tanulók miért hagyják félbe annyian a felsőoktatási tanulmányaikat, közelebb jutunk a probléma megértéséhez és megoldásához is.

A vizsgálat

A hallgatói összlétszámot tekintve az ország legnépszerűbb egyetemén a Gazdaságtudományi Kar a legnagyobb hallgatói létszámmal bíró kar a maga 4-5000 fő közötti létszámával, azonban a hallgatók egy része sohasem, vagy nagyon hosszú évek alatt fejezi be elkezdett tanulmányait. A jelenség értelmezéséhez első körben az intézményben rendelkezésre álló statisztikai adatokat elemeztük, természetesen a hallgatók megkérdezése nem kerülhető el. A lemorzsolódás munkadefinícióját e munkában a következőképpen határoztuk meg: a felsőoktatási intézményt befejezett végzettség nélkül elhagyók. A lemorzsolódás mérése a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszerben a beállított jogviszony megszűnési indokok elemzésével történt. Ennek számos megjelenési formája lehet. Egyik ezek közül az, amikor a hallgató az elbocsátását maga kéri. Ennek hátterében az intézményi megfigyelések szerint az áll a leggyakrabban, hogy a középiskolai tanulmányok után a felsőoktatás más tanulási munkaszervezést és technikákat igényelne. A megváltozott feltételekhez nem tud mindenki sikeresen alkalmazkodni, s egy-egy sikertelen vizsga után a hallgató megkérdőjelezi saját hallgatói alkalmasságát, vagy rájön, hogy más irányban képzelel el a tanulmányainak folytatását, ezért elbocsátását kéri. A lemorzsolódás másik megjelenési módja, amikor az elbocsátás tanulmányi és vizsgaszabályzatban szereplő feltételeinek (pl.: hat elégtelen vizsga, két egymást követő be nem jelentkezés) egyike miatt az intézmény bocsátja el a hallgatót. A harmadik lemorzsolódási forma a képzési költségek kezelésével függ össze, leggyakrabban az önköltség határidőig történő be nem befizetését regisztrálja az intézmény. A negyedik lemorzsolódási indikátor a tanulmányok egészségügyi okok miatt bekövetkező megszakítása.

Jelen vizsgálat alapját a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának azon hallgatóiról tanúskodó információk képezték, akik a 2014/2015. tanév és a 2015/2016. tanév I. és II. félévében, valamint a 2016/17. tanév I. félévében valamilyen okból kifolyólag nem folytatták tanulmányaikat. A vizsgálat a nevezett periódusban megjelenő lemorzsolódás hátterében meghúzódó okokat igyekezett feltárni.

Miről vallanak a számok?

Elsőként azt tekintjük át, hogy a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán hogyan alakultak a hallgatói létszámváltozások a *2014-es tavaszi és 2016-os tavaszi szemeszterek közötti időszakban*. Az adatok a kifutó képzések létszámadatait is magukba foglalják. A hangsúlyt arra fektetjük, hogy az összes hallgatói létszámhoz képest milyen csekély azoknak a száma, akik befejezik a tanulmányaikat, miközben a lemorzsolódók aránya közel azonos a végzett hallgatók arányával. Az 1. számú táblázatban láthatjuk összefoglalóan, hogyan alakultak az egyes félévekben az aktív és passzív hallgatói létszámok a 2014-es őszi félév és a 2016-os őszi félév között.

	Aktív (fő)			Passzív (fő)			Összesen (fő)		
	T ²	K ³	Összesen	T	K	Összesen	T	K	Összesen
2014 ősz	1979	2313	4292	118	541	659	2097	2854	4951
2015 tavasz	1660	1989	3649	86	324	410	1746	2313	4059
2015 ősz	1997	2186	4183	102	376	478	2099	2562	4661
2016 tavasz	1736	1773	3509	139	403	542	1875	2176	4051
2016 ősz	1994	2004	3998	125	316	441	2119	2320	4439
Összesen	9366	10265	19631	570	1960	2530	9936	12225	22161

1. táblázat: A DE-GTK összes hallgatói létszáma a 2014-es őszi félév és a 2016-os őszi félév között (Forrás: Saját szerkesztés, 2016)

Az összes hallgatói létszám hol csökken, hol növekszik egyik félévről a másikra, de minden félévben négy-, és ötezer közötti hallgatói létszámmal rendelkezik a kar. Az öt félév közül a legmagasabb hallgatói létszám a 2014-es őszi félévben volt, melynek oka nem csupán az adott félévben felvett hallgatói létszámmal, de a rendszerben megrekedő, vagy még tanulmányaikat folytató hallgatók számával is magyarázható. A passzív hallgatók száma szintén ebben a félévben volt a legmagasabb 659 fővel, ami az összes hallgatói létszám 13,31%-a. A legtöbb államilag támogatott hallgató a 2016-os őszi félévben volt 2119 fővel, míg a legmagasabb költségtérítéses hallgatói létszám a 2014-es őszi félévben 2854-fővel.

A 2. számú táblázatban az látható, hogy a 2014-es őszi félév és a 2016-os szintén őszi félév között hogyan alakult a be-, és kilépő hallgatók száma. A táblázat külön-külön, majd összesítve is tartalmazza a támogatott és költségtérítéses hallgatói létszám adatokat.

	Felvettek (fő)			Beiratkozott (fő)			Abszolválta (fő)			Záróvizsgát tett (fő)		
	T ⁴	K ⁵	Össz.	T	K	Össz.	T	K	Össz.	T	K	Össz.
2014 ősz	641	626	1267	591	622	1213	12	25	37	406	213	619
2015 tavasz	152	3	155	148	17	165	3	15	18	204	138	342
2015 ősz	663	532	1195	615	535	1150	13	35	48	310	227	537
2016 tavasz	124	2	126	118	16	134	21	30	51	235	111	346
2016 ősz	713	538	1251	608	547	1155	33	86	119	284	192	476
Összesen	2293	1701	3994	2080	1737	3817	82	191	273	1439	881	2320

2. táblázat: A DE-GTK be-, és kilépő hallgatói létszáma a 2014-es őszi félév és a 2016-os őszi félév között (Forrás: Saját szerkesztés, 2016)

2. T= magyar állami ösztöndíjjal támogatott képzés
3. K= önköltséges képzés
4. T= magyar állami ösztöndíjjal támogatott képzés
5. K= önköltséges képzés

Az 2. számú táblázatban a be-, és kilépő hallgatói létszám látható a vizsgált időszakban. Releváns különbség van a tavaszi és az őszi félév között a felvettek, illetve az ehhez kapcsolódó beiratkozott hallgatói létszámnál, mivel a tavaszi félévben csak mesterszakos hallgatóknak indul felvételi eljárás a felsőoktatásban, így az alapszakos és a felsőoktatási szakképzési szakok hallgatói létszáma itt 0 fő. 2015 tavaszán összesen 155 mesterszakos hallgatót vettek fel nappali és levelező tagozatra, míg a 2016-os tavaszi félévben ez a szám 126 fő volt. A 2015-ös tavaszi félévben 360 hallgató végzett az összes hallgatói létszámból, míg a 2016-os tavaszi félévben 397 fő. Az őszi félévben már indulnak a mesterképzésen kívül az alapszakok és a felsőoktatási szakképzési szakok is. A legtöbb hallgatót a 2014-es őszi félévben vették fel a karra, szám szerint 1 267 főt, ezt követi a 2016-os őszi félév 1 251 fővel, míg a 2015-ös őszi félévben ez a szám 1 195 fő volt. Az öt félév alatt összesen 3 994 főt vettek fel, melynek 95,57%-a, azaz 3 817 fő iratkozott be. A végzett hallgatók, azaz az abszolvált és záróvizsgát tett hallgatók létszáma a 2014-es őszi félévben volt a legmagasabb, amikor 37 hallgató abszolvált, azaz tanulmányait befejezte, de nem tett le, vagy nem sikeresen tette le záróvizsgáját, és 619 fő sikeres záróvizsgát tett.

A 3. számú táblázatban összefoglaltuk, hogy a karon tanuló összes hallgatóból hány fő végez adott félévben, és ez az összes hallgatói létszámnak hány százaléka.

	Összes hallgatói létszám a Karon (fő)	Végzett hallgatók	
		fő	%
2014 ősz	4951	656	13,25%
2015 tavasz	4059	360	8,87%
2015 ősz	4661	585	12,55%
2016 tavasz	4051	397	9,80%
2016 ősz	4439	595	13,40%
Összesen	17 722	1998	11,27%
Összesen	22 161	2593	11,70%

3. táblázat: A DE-GTK összes hallgatói és a végzett hallgatói létszámának aránya a 2014-es őszi félév és a 2016-os tavaszi félév között (Forrás: Saját szerkesztés, 2016)

A végzett hallgatók, azaz az abszolvált és záróvizsgát tett hallgatók létszáma nagyon alacsony az összes hallgatói létszámmal képest. Amennyiben az öt félévet vesszük összességében akkor az összes hallgatói létszám 11,27%-a végzett. Ez 17 722 főből 1 998 végzett hallgatót jelent. A legmagasabb arány a 2014-es őszi félévben volt, 13,25%, míg a legalacsonyabb 2015-ös tavaszi félévben, csupán 8,87%.

A 4. táblázatban azokat a számításokat mutatjuk be, hogy az egyes félévekben az összes hallgatói létszámból hány fő az, aki valamilyen okból lemorzsolódik. Az összes hallgatói létszám minden egyes képzést és tagozatot magába foglal.

	Összes hallgatói létszám a Karon (fő)	Összes lemorzsolódás a Karon	
		fő	%
2014 ősz	4951	330	6,67%
2015 tavasz	4059	274	6,75%
2015 ősz	4661	252	5,41%
2016 tavasz	4051	464	11,45%
2016 ősz	4439	324	7,30%
Összesen (2016 ősz nélkül)	17722	1320	7,45%
Összesen	22161	1644	7,42%

4. táblázat: A DE-GTK összes hallgatói és a lemorzsolódott hallgatói létszámának aránya a 2014-es őszi félév és a 2016-os tavaszi félév között (Forrás: Saját szerkesztés, 2016)

Az 4. számú táblázat szerint a lemorzsolódás mértéke a 2014/15 tanév őszi szemeszterében 6,67%, míg annak tavaszi szemeszterében 6,75% volt. Ezzel szemben a 2015/16 őszi szemeszterben a lemorzsolódási ráta csupán 5,41% volt, míg a tavaszi szemeszterben már 11,45%-nak mutatkozott. A lemorzsolódási ráták tekintetében ingadozásról beszélhetünk, a legmagasabb lemorzsolódás a 2016-os tavaszi félévben történt. Ebben a félévben a legtöbben a bejelentkezési kötelességük elmulasztása miatt töröltek a megengedett passzív félévek lejártát követően. Ezt követi a 2015-ös tavaszi félév, ami az előző félévhez képest 4,7%-kal kevesebb, majd sorrendben a 2014-es őszi és a 2015-ös őszi félév.

A magyarázatok nyomában

A lemorzsolódást Tinto alapműve igen szellemesen a durkheimi öngyilkosságtípusokkal állította párhuzamba, s kifejező metaforákkal illette a lemorzsolódás típusait, mivel arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatónak az intézménybeli megkapaszkodása, inkorporációja különböző okokból lehet sikertelen. Vagy az intézményi társadalom széteső struktúrája képtelen integrálni az egyént (egoista típus), vagy a felsőoktatásba lépés átmeneti kríziséből nem sikerül kitalálnia az egyénnek (anómiás típus). Egy további variáció szerint a túlszabályozott környezet miatt esik ki a hallgató (fatalista típus) (Tinto 1993. 112). A fentebb bemutatott számadatok önmagukban nem kínálnak magyarázatot az okokra. Alapos vizsgálatra lenne szükség, mely a hallgatóknak társadalmi háttérét, kompetencia teszteredményeit, közoktatási karrierjét, a felsőoktatási belépéskor szerzett rész- és összesített pontszámait, valamint egyéni továbbhaladását is képes figyelembe venni. Jelen kutatásban első körben a tanulmányi rendszerben megjelölt kilencféle indokhoz köthető esetszámokból igyekszünk levonni bizonyos következtetéseket. Külön is megvizsgáljuk az államilag támogatott és az önköltséges hallgatók adatait (5. táblázat).

	Állami ösztöndíjjal támogatott	Önköltséges	Összes
Átjelentkezett más intézménybe	0,6	1,9	1,6
Átjelentkezett, szakot váltott	6,6	6,0	6,1
Átjelentkezett, tagozatot váltott	17,9	10,1	12,0
Törlés saját kérésre	45,8	17,1	24,0
Törlés bejelentkezés elmulasztása miatt	24,1	40,5	36,5
Törlés tanulmányi okból	3,1	18,5	14,8
Törlés tartozás miatt	0,0	4,1	3,1
Törlés költségtérítés nem vállalása miatt	1,9	1,6	1,7
Törlés egyéb okból	0,0	0,3	0,2
Összes (fő)	319	1001	1320

5. táblázat: Lemorzsolódók aránya a megjelölt indok szerint finanszírozási formámként a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a 2014-es őszi félév és a 2016-os őszi félév között (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

A szak- vagy tagozatváltás, átjelentkezés (6,1%, 12%, 1,6) miatt lemorzsolódók aránya nem elhanyagolható, azonban ez a magatartás az elvett cél korrigálásának szándékára, a tanulmányi célok pontosítására, talán megkésett, de tudatos stratégiaépítésre vall a hallgatók részéről. Ritkán kerül sor más intézménybe való átjelentkezés jelölésére. Ez a lépés az intézmény iránti elkötelezettségről árulkodik, s valójában arra hívja fel a figyelmet, hogy a lemorzsolódást előjelező krízishelyzet azonosítása mellett elsősorban az ilyen típusú megoldások keresésében fontos szerepe lehet az intézményeknek. Egyfajta belső karrierkorrekciós tanácsadás bevezetésével a lemorzsolódási kockázatot jelentő hallgatói csoportok segítségére lehetne sietni az információk, alternatív lehetőségek felkínálásával. A tanulmányi osztályok, oktatásszervezők és hallgatói karrier-tanácsadó iroda együttműködésének hatékonysága védőhálót alkothat az elbizonytalanodó hallgató támogatására.

A vizsgált lemorzsolódók több mint fele azonban azok közé tartozik, akik jelen adatok alapján az intézmény számára elveszetteknek tűnnek, s ez a személyes pályafutásuk során is kétségtelenül törést jelez. A leggyakoribb lemorzsolódási indok ugyanis az volt, hogy a hallgató a megengedhető passzív féléveket követően nem jelentkezett be aktív státuszra, s emiatt törölték (36%). A lemorzsolódók 24%-a pedig maga kérte hallgatói jogviszonyának megszüntetését. A szakirodalom alapján egyértelmű, hogy már önmagában a tanulmányok passzíváltatása is komoly lemorzsolódási rizikót jelent, ami azoknak körében gyakori, akik eleve bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, vagy nem oda jutottak be, ahová szerettek volna. Ez a két hallgatói magatartás a tanulmányi cél melletti kitartás gyengeségére, a tanulási motiváció elvesztésére, az intézményhez való kötődés kialakulatlanságára vall. Ezek olyan súlyos tünetek, melyek nem tartoznak a szűkebb értelemben vett diszciplínához kötött tanulási problémák közé, ezért a tömeges felsőoktatásban megszokottól eltérő, jórészt pedagógiai-pszichológiai kihívás elé állítják az oktatói és adminisztratív kart. A nemzetközi szakirodalom is ezt a motivációját veszített hallgatói csoportot tekinti a legnehezebben sikerre vihetőnek. Tinto (1993, 2004) és Astin (1993) kutatásai szerint elsősorban a hallgatónak a kar tanulmányi és társas kapcsolathálóiba való erőteljesebb be-

ágyazódása, a hallgató tevékenységeinek a kampuszhoz kötése, s ez által hallgatói identitásának megerősödése jelenthet védőfaktort az ilyen típusú lemorzsolódás ellen. A felsőoktatás-szociológiai kutatások szerint minden kar, kampusz jellemezhető olyan kapcsolati behálózottságot kifejező mutatókkal, aminek alapján megbecsülhető a kohéziós ereje és a hallgatói célokat befolyásoló kultúrája (Pusztai, 2011). A belépő új hallgatók természetesen nem egyforma hajlandóságot mutatnak a beágyazódásra, hiszen a társadalmi és kulturális háttérük eltérő erővel predesztinálja erre őket, azonban a problémakör kutatói számos működőképes szervezeti megoldást kínálnak fel a beágyazódás megkönnyítésére. A kutatások alapján az is egyértelmű, hogy a kohézív kapcsolathálózati karakter mellett a kapcsolathálókból terjedő domináns normák is alapvetően befolyásolják a hallgató eredményességét. Amennyiben ezek a céltudatos munka ellenében hatnak, még a motivált hallgatók is elbizonytalanodhatnak. Ezeket a jellemzőket azonban az oktatásstatisztikai adatokból nem lehet kiolvasni, vizsgálatuk más módszerrel történik.

A vizsgált régióban kiemelkedően magas nemcsak az alacsonyabb státusú családi háttérből a felsőoktatásba érkező hallgatók aránya, hanem a felsőoktatási tapasztalattal nem rendelkező szülőktől származóké is, akik tanulmányi nehézségeik esetén nemhogy kapnak elég biztatást, hanem a család a gyengébb eredményeket is a hallgatói alkalmatlanság bizonyítékaként értékeli, így a tanulmányok iránti elkötelezettség megerősítése intézményi feladattá válik. A tömeges felsőoktatásban sem takarítható meg a jól működő, s a konkrét hallgatói csoport problémáira érzékeny intézményi policy kidolgozása.

A vizsgált periódusban a hallgatók 15%-a nem teljesítette a tanulmányi minimumkövetelményeket. A közoktatásban elsajátított tanulási módszerek alkalmatlansága, ezek korrekciójára való képtelenség, vagyis a gyenge adaptációs képesség olyan tényezők, amit intézményi beavatkozással, a tanulást támogató speciális, repetitív kurzusokkal, a gyakorlást és az interaktív tudásszint ellenőrzést és annak önálló formatív értékelését lehetővé tevő segédanyagok kidolgozásával célzottan és sikeresen lehet mérsékelni a felsőoktatásban, de a közoktatás számára is megfontolandó tény. A tantárgyak sikertelen teljesítésének összehasonlító elemzését elvégezve a vizsgált képzésben azonosítottuk is azokat az ismeretköröket és tárgyakat, amelyek esetén magas a bukás aránya, vagyis az adekvát és operatív pedagógiai tervezés folyamata elkezdődött. Miközben a hazai szakirodalom a hallgatók anyagi teherbírását kiemelkedően befolyásos magyarázó tényezőnek tekinti, a 2014-es őszi félév és a 2016-os tavaszi félév között az összes lemorzsolódott hallgatónak mindössze 3%-át törölték amiatt, mert nem fizette be a tandíjat.

Felmerül a kérdés, hogy az egyes lemorzsolódás-típusokba való tartozás összefüggést mutat-e a finanszírozási formával. Az állami ösztöndíjjal támogatott hallgatók esetén nemcsak a tagozatváltók aránya magasabb, hanem a saját kérésre elbocsátottak aránya is, ami arra vall, hogy a hallgató valószínűleg más intézményben szeretné folytatni a tanulmányait, hiszen más felsőoktatási intézményből történt átvétel esetén rendelkezni kell a korábbi képzéséről kiállított elbocsátó határozattal. A költségtérítés nem vállalása pedig azoknál a hallgatóknál fordult elő leginkább, akik korábban államilag támogatott képzésben vettek részt, majd miután átkerültek költségtérítéses képzésre, nem tudták fizetni a tandíjat. Ők a lemorzsolódók 2%-át adják. Lényeges, figyelemre méltó eredmény, hogy a hallgatók közül közvetlen anyagi okot ritkán jelöltek meg. Mindazonáltal a régióban a családok továbbtanulással kapcsolatos anyagi terhei relatíve nagyok a szülők képzettségi és munkaerő-piaci hátrányai miatt, valamint a több eltartottal jellemezhető családméret miatt, s jelentős kockázatot hordozhat magában a túlzott mértékű, nem tanulmányokkal összefüggő hallgatói munkavállalás is. Egyértelmű, hogy a hallgatók elérhető és valós segítséget jelentő ösztöndíjrendszerrel való motiválása még akkor is fontos lenne, ha kiemelt anyagi természetű lemorzsolódási okot kevesen jelöltek meg.

Összegzés

Tanulmányunkban a lemorzsolódás jelenségét konkrét intézményi adatokon vizsgáltuk. A vizsgálat adatai arra hívták fel a figyelmet, hogy a jelentős hallgatólétszám igen csekély hányada végez időben vagy morzsolódik le hivatalosan, s igen nagymértékű a rendszerben megrekedt, illetve tanulmányaikat lassúbb haladási ütemben folytató hallgatók aránya. Az intézményi politikának a következő években szükséges odafigyelni ezekre a láthatatlan hallgatókra. Mivel a lemorzsolódás okait keresve nem könnyű azonosítani a hallgatóban tudatosuló és a strukturális okokat, első lépésben az elektronikus tanulmányi rendszerből kinyerhető lemorzsolódási okokat vetjük górcső alá.

A tanulmányban bemutatott adatok a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karáról származtak, ám ez az intézményi egység nem áll egyedül a problémával. Meggyőződésünk, hogy a lemorzsolódás jelenségének ilyen részletekbe menő elemzése járulnak hozzá a probléma megértéséhez. Az adatok mindenképpen felhívják a figyelmet a lemorzsolódás fenyegető jelenlétére. Kiemelkedő jelentősége van a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók azonosításának, a lemorzsolódáshoz vezető különböző útvonalak követésének és a releváns intézményi intervenciók megtervezésének annak érdekében, hogy a felvételt nyert hallgatók minél nagyobb arányban legyenek képesek a tervezett időn belül, jól hasznosítható végzettséggel kikerülni a felsőoktatásból.

Szakirodalom

1. Astin, A. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
2. Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. & Levey, T. (2007): *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?*. Russell Sage Foundation, New York.
3. Barefoot, B. O. (2004): Higher education's revolving door: Confronting the problem of student dropout in US colleges and universities. *Open Learning*, 19. (1). 9–18.
4. Braxton, J. (2000, ed.): *Reworking the student departure puzzle*. (pp. 127–156.) Vanderbilt University Press, Nashville.
5. Bruinsma M. & Jansen E. (2009): When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research & Development*, 28. (1). 99–114.
6. Brundsen, V., Davis, M., Shevlin, M. & Bracken, M. (2000): Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24. (3). 301–310.
7. Derényi András (2015): Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jel-Kép*. 2015/1KLSZ. 12–34.
8. Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció*. (3). 31–47.
9. Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*. (1). 40–59.
10. Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. & Torrado, M. (2014): Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20. (2). 165–182.
11. Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009, eds.): *Student Engagement in Higher Education*. Routledge, New York-London.
12. Hegedűs Roland (2016): Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*. 3. 1.
13. Hovdhaugen E. (2009): Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34. (1). 1–17.

14. Juhász Judit & Mihályi Krisztina (2015): A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció*. 3. 17–30.
15. Kun András István (2013): Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio*, 12. (2). 39–60.
16. Larsen, M. R., Sommerse H. B. & Larsen, M.S. (2013): *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Copenhagen.
17. Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*. (10). 78–86.
18. Medway, J. & Penney, R. (1994): *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. Further Education Unit, London.
19. Merrill, B. (2015): Determined to stay or determined to leave? *Journal Studies in Higher Education*, 40. (10). 1859–1871.
20. Miskey Helga (2015): Szociális dimenzió az online térben: a magyar felsőoktatási intézmények weboldalán megjelenő online kommunikáció hátrányos helyzetű célcsoportra szegmentált vizsgálata, *Educatio*, 24. (4). 125–137.
21. Németh Szilvia (2008): A (szak)iskola lemorzsolódás királyi útja: tanulói életutak. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 19. (1). 31–65.
22. OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
23. Papp Z. Attila (2008): Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest példája. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 19. (1). 66–95.
24. Pervin, A., Reik, L. E. & Dalrymple W. (1996, eds.): *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton University Press, Princeton.
25. Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. ÚMK, Budapest.
26. Pusztai, G. (2015): *Pathways to student success in higher education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
27. Schnepf, S. V. (2014): *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Institute for the Study of Labor, Bonn.
28. Seidman, A. (2005, ed.): *College student retention: formula for student succes*. Praeger Publishers, Westpont.
29. Somogyvári Lajos (2015): Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. 3. 56–68.
30. Szemerszki Marianna (2014): A középiskolából a felsőoktatásba – Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely* (1). 47–63.
31. Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45. (1). 89–125.
32. Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, Chicago.
33. Tinto, V. (2004): *Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.
34. Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon. *Educatio*, 2. 370–383.
35. Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F. & Cremonini, L. (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Miért éppen pedagógusképzés? ¹ Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében

Kovács Klára,^{*} Müller Anetta,^{**} Fenyves Veronika,^{***} Szűcs Edit,^a Bácsné Bába Éva^b

Tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy milyen motivációkkal érkeznek a felsőoktatásba és a választott szakukra a szakközépiskolások öt ország (Magyarország, Szerbia, Románia, Ukrajna és Szlovákia) elsősorban kisebbségi és többségi magyar hallgatói, különös tekintettel a pedagógusképzésre. Célunk feltájni, hogy egyrészt milyen társadalmi tényezők befolyásolják a felsőoktatási tanulmányokra, intézmény- és szakválasztásra irányuló motivációkat e speciális régió szakközépiskolásainak körében, egyáltalán milyen mintázatokat tapasztalhatunk a motivációk mögött, másrészt e motivációknak és a szocioökonómiai státuszuknak milyen befolyásoló szerepe van abban, hogy egy szakközépiskolai diák a pedagógusképzést választotta. Elemzéseinkhez az IESA kutatás adatbázisát használtuk fel (N=2017). A kutatás keretében 2015-ben 13 felsőoktatási intézmény hallgatóit vizsgáltuk meg: ebből három-három Magyarországon az Észak-Alföldi Régióban és Kárpátalján, négy (kihelyezett tagozatokkal) Erdélyben és a Partiumban, egy a Vajdaságban és kettő a Felvidéken. A pedagógusképzést nagyobb arányban választják a kisebb településről származó szakközépiskolások, s elsősorban a határon túli hallgatók körében fontos motivációs tényező az anyanyelven történő tanulás. A pedagógusképzésbe való jelentkezést elsősorban a szakválasztási egyéni motivációk befolyásolják társadalmi és intézményi háttértől függetlenül.

Kulcsszavak: szakközépiskolások, pedagógusképzés, továbbtanulási motiváció, felsőoktatási felvételi

Bevezetés²

A felsőoktatás, ezen belül is a pedagógusképzés átalakulása és a képzés választása mindig aktuális és fontos kutatási terület mind a felsőoktatás-kutatás, mind az oktatáspolitiká számára (Jancsák, 2014). Az oktatás minőségének és a tanulók tanulmányi eredményességének fejlődéséért elengedhetetlenek a jól képzett, felkészült, motivált tanárok, akik hosszú távon a pályán maradnak és elkötelezettek hivatásuk iránt. Ehhez viszont az szükséges, hogy már a képzésbe is olyan diákok jelentkezzenek és kerüljenek be, akik motiváltak, tudatosan választják a tanárképzést (Sági & Ercsei, 2014).

A pedagógusszakma hazánkban, és más közép-európai országokban is, mint Szlovákia, Lengyelország és Románia, számos nehézséggel küzd. Ezek közül ki kell emelni a pálya elöregedését, elhagyását – különösen magas arányban a férfiak körében –, elnőiesedését és a kvalifikált tanárok hiányát. Szlovákiában egyértelműen a

1. A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal – NKFIH támogatta a K 123847 nyilvántartási számú támogatási szerződés alapján.

* Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, adjunktus; kutató Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H), kovacs.klara@foh.unideb.hu

** Debreceni Egyetem GTK, egyetemi docens, muller.anetta@econ.unideb.hu

*** Debreceni Egyetem GTK, egyetemi docens, tanszékvezető fenyves.veronika@econ.unideb.hu

a Debreceni Egyetem Műszaki Kar, főiskolai tanár, dékán, tanszékvezető edit@eng.unideb.hu

b Debreceni Egyetem GTK, egyetemi docens, tanszékvezető bacsne.baba.eva@econ.unideb.hu

2. A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

tanári pálya kríziséről beszélhetünk, míg Magyarországon szintén bizonytalan jövőkép és önszelekció jellemzi ezt a pályát. A pedagógus szakma nem vonzó a tehetséges diákok számára, és alacsony presztízsű szakmának tekintik a legtöbb közép-európai országban (Engler, Kovács, Chanasova, Blasiak, Dybowska & Szewczuk, 2014; Hegedűs, 2015).

A 2000-es években ausztrál, amerikai, német, norvég és még jó néhány európai ország vizsgálta és állapította meg a „tanár-toborzás” és átképzés nehézségét (Preston, 2000; Ramsey, 2000 idézi Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012; Liu, Kardos, Kauffman, Preske & Johnson, 2000; Ofsted, 2011; Johnson & Birkeland, 2003; OECD, 2004; 2011). A 2008-as gazdasági válság idején az alacsonyabb fizetések ellenére a tanári pálya némileg felértékelődött azokban az országokban, ahol közalkalmazottak voltak a pedagógusok, hiszen biztonságos, nyugdíjas korig megtartható állást jelentett számukra a tanítás. A válság elmúltával a pálya iránti érdeklődés ismét csökkent, így az elmúlt évtizedben számos kutatás született a tanári pálya választására irányuló motiváció vizsgálata céljából.

Tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy milyen motivációkkal érkeznek a felsőoktatásba és a választott szakukra a szakközépiskolások öt ország (Magyarország, Szerbia, Románia, Ukrajna és Szlovákia) elsősorban kisebbségi és többségi magyar hallgatói, különös tekintettel a pedagógusképzésre. Célunk feltárni, hogy egyrészt milyen társadalmi tényezők befolyásolják a felsőoktatási tanulmányokra, intézmény- és szakválasztásra irányuló motivációkat e speciális régió szakközépiskolásainak körében, egyáltalán milyen mintázatokat tapasztalhatunk a motivációk mögött, másrészt e motivációknak és a szocioökonómiai státusznak milyen befolyásoló szerepe van abban, hogy egy diák a pedagógusképzést választotta.

Elemzéseinkhez az IESA kutatás³ adatbázisát használtuk fel (N=2017). A kutatás keretében 2015-ben 13 felsőoktatási intézmény hallgatóit vizsgáltuk meg: ebből három-három Magyarországon az Észak-Alföldi Régióban és Kárpátalján, négy (kihelyezett tagozatokkal) Erdélyben és a Partiumban, egy a Vajdaságban és kettő Felvidéken található.

A tanulmány elméleti részében az általános elméleti megközelítéseken, hazai és nemzetközi trendeken túl a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-H) által az elmúlt években végzett hazai és nemzetközi pedagógusjelölt hallgatóit vizsgáló kutatásokból szemezgetünk, melyek keretében többek között társadalmi háttérüket, motivációikat, jövőterveiket, nevelési attitűdjeiket, tanulmányi eredményességüket igyekeztünk feltérképezni a visegrádi országokban, illetve határon innen és túli kisebbségi magyar felsőoktatási intézményekben.⁴ Ezekben, és a jelen tanulmány alapját képező kutatásban is többféle szempontból vizsgálták és végeztek összehasonlításokat a pedagógusjelöltek körében: nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatókkal (Pusztai, Ceglédi, Bócsi, Kovács, Dusa, Márkus & Hegedűs, 2015; Kerülő, 2015), a középiskola fenntartója mentén felekezeti és állami szektorközi összehasonlításban (Pusztai, 2015), kisebbségi és többségi nemzetiségi relációban (Márkus, 2015), de a szakközépiskolákat külön eddig nem vizsgáltuk. Noha 2016-tól a hagyományos szakközépiskolákat szakgimnáziumokká nevezték át, mivel kutatásunk még ez előtt zajlott, így a korábbi elnevezést használjuk.

3. Az Institutional Effect on Students' Achivement (IESA) kutatás a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-H) koordinálásával valósultak meg (RH/885/2013).

4. Teacher Education in Central and Eastern Europe (TECERN), Visegrad Fund Standard Grant No. 21210119 (2014); Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET), TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 (2013-2014).

A továbbtanulási motivációk elméleti háttere

Több nemzetközi tanulmány foglalkozik a serdülők és fiatalok pályaválasztási motivációjával. Több szerző állapítja meg, hogy a fiatalok döntésképtelenek jövőbeli pályájuk kiválasztása során (Gati, Opisow, Krausz & Saka, 2000 idézi Vendel, 2007; Akos, Konold & Niles, 2004), mások a döntéshozatal pszichés gátjait (Larson, Busby, Wilson, Medora & Allgood, 1994) vagy a hivatások közti választás nehézségeit emelik ki (Busacca, 2002).

Gati és mtsai (2001 idézi Vendel, 2007) a pályaválasztási döntések vizsgálata során egy hierarchikusan összekapcsolódó háromtényezős modellt alkottak. Eszerint a pályaválasztási döntések problematikájának első tényezője a döntéshozási képesség hiánya, ami (a) a döntéshozási folyamatban való részvétel iránti motivátlanságból, (b) a döntéshozatalra való készség hiányából és (c) a döntéshozáshoz kapcsolódó diszfunkcionális magatartásból (pl. irreális elvárások) áll. Második tényezőként az információhiányt azonosították be, amely négy alkategóriára bontható: (a) információhiány a pályaválasztási folyamatról, (b) önmagunkról, (c) a választási lehetőségekről, valamint (d) az információszerzés módjáról. A modell harmadik tényezője (a) a következtelen információhasználat, ami az információk megbízhatatlanságából, (b) az ellentmondó preferenciák közötti választási kényszerből, illetve (c) a kompromisszumra törekvés nehézségeiből fakadó belső konfliktusból, és a mások befolyásolási szándékából eredő külső konfliktusból áll. A három kategóriacsoportra épülő klasszifikáció helyességét különböző nemzeti (Kína: Tien, 2005), illetve nemzetközi (Gati & Saka, 2001; Osipow & Gati, 1998) kutatások igazolták.

Hazai vizsgálatok szerint a továbbtanulási hajlandóság, intézmény- és szakválasztás egyrészt értékorientáció, motiváció és hajlam kérdése, másrészt racionális döntés eredménye: a szülők és a gyermek egyfajta költség-haszon kalkulációt végeznek, melynek keretében felméri a továbbtanulásba fektetett összeg, idő, energia és a vélt haszon különbségét. Az oktatási expanzió után az oktatásszociológiai elemzések sokkal bonyolultabbá váltak a továbbtanulási döntések vizsgálatában, előtérbe került az intézmények, helyszínek, az időtartamra vonatkozó interpretációk vizsgálata (Boudon, 1998; Pusztai, 2015).

A diákok érdeklődési körének és továbbtanulási motivációjának vizsgálatakor fontos kérdés, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a végzős diákokat befolyásolják. Az egyéni szakmai érdeklődés, a család, a felsőoktatási intézmény presztízse, a pénzkereseti lehetőségek, a tanárok ösztönzése, a barátok, ismerősök véleménye és az intézmény közelsége a fiatalok lakóhelyéhez – mind megtalálhatóak voltak a válaszok között. Az Oktatási Hivatal (OH, 2014) vizsgálatában a válaszok közt a „minél jobban fizetett állás” motivációs ereje egyértelműen megkérdőjelezhetetlen volt, de az olyan személyes indok, mint „az azzal foglalkozzak, amivel szeretnék” is fontos szerepet játszik. A sor végén az olyan állítások állnak, amelyek egyfajta „parkolópályaként” értelmezik és használják a felsőoktatási tanulmányokat, mielőtt az így gondolkodó fiatal elkezdene dolgozni (1. ábra).



1. ábra. Miért akar továbbtanulni? (N=573 középiskolás). Forrás: OH, 2014

Ezzel szemben Paksi és mtsai (2013) a fiatalok életútját meghatározó döntési stratégiák vizsgálata során azt állapítják meg, hogy a fiatalok egyre nagyobb része lép ki a munkaerőpiacra, majd tér vissza az oktatásba, avagy megpróbálja összeegyeztetni a munkavállalást a tanulmányaival. Megfigyelhető, hogy az oktatás „alternatív szerepet” kap a fiatalok életében. Már nem csak mint humán tőkebefektetés jelenik meg számukra, hanem mint kvázi „parkolópálya”, ahol – érthető és racionális stratégiaként – a hallgatói státusz relatív védettségét preferálják egészen addig, amíg nem tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, még akkor is, ha korábban be tudták fejezni tanulmányaikat. Amint állást kapnak, azonnal kilépnek az oktatási rendszerből, így próbálva elkerülni a munkanélküliség stigmáját. Részben emiatt egyre inkább kitolódnak az oktatásban eltöltött évek (Paksi, Géring & Király, 2013).

Ha szakközépiskolások tanulmányi aspirációit vizsgáljuk, akkor Lannert (2004) adatai szerint sokkal jellemzőbb körökben, hogy inkább főiskolára jelentkeznek, míg a gimnazisták inkább az egyetemeket célozzák meg inkább. Egy országos reprezentatív kutatás eredményei szerint a pedagóguspályát szinte ugyanolyan arányban választják a gimnazisták (15,3%), mint a szakközépiskolások (14,5%), ugyanakkor a gimnazista végzettséghez nagyobb szakválasztási valószínűség párosul a szakközépiskolai végzettséghez viszonyítva (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács & Felvinczi, 2015).

Pedagógusjelölt hallgatók társadalmi háttere és motivációi

A továbbiakban arra keressük a választ, hogy kikből lesznek a pedagógusok/jelöltek. Ha a pedagógusjelölt hallgatókat közép-európai összehasonlításban vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy míg hazánkban legnagyobb arányban vagy pedagóguscsaládokból, vagy felsőfokú végzettségű szülők gyermekei jelentkeznek a tanár-, tanítóképzésbe, addig pl. Szlovákiában, vagy a lengyelországi Ignatianum Katolikus Egyetemen elsősorban a társadalmi mobilitás egyik eszközének tekintik a pedagógusképzésbe való jelentkezést, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei pedig inkább társadalmi státuszuk megőrzését szeretnék elérni. A környező országokban, de Magyarország hátrányosabb régióiban, mint például az észak-alföldi régió felsőoktatási intézményeiben is jóval

magasabb az elsőgenerációs értelmiségi hallgatók aránya a pedagógusképzésben, s országosan is kimutatható, hogy a diplomás szülőkkel rendelkező vagy kedvezőbb anyagi helyzetben lévő családok gyermekei nagyobb eséllyel választanak más szakot (Györgyi, Kaminska, Márkus, Prucnal, Pulak & Szócs, 2014; Hanesova, 2014; Kaminska, Prucnal & Pulak, 2014; Paksi & mtsai., 2015).

A tanulmányunk alapját képező kutatásban egyértelműen igazolódott a pedagógusjelöltek hátrányosabb társadalmi háttere az észak-alföldi régióban és a határon túli kisebbségi magyar intézményekben. Azt láthatjuk, hogy felülreprezentáltak az alacsony vagy maximum középfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei, főként kisvárosok, községek gimnáziumaiban és szakközépiskoláiban érettségizettek, akik elsősorban lakóhelyükön keresnek továbbtanulási lehetőségeket, többségük a székhelymegyéjükben (Kerülő, 2015). Lényegesen többen vannak körükben a nem dolgozó szülők – elsősorban anyák – gyerekei, különösen a határon túli térségekben. A pedagógusjelöltek szignifikánsan alacsonyabbnak értékelik anyagi helyzetüket más szakos társaikhoz viszonyítva, emellett a legnagyobb kiadásokat a pedagógushallgatók mintegy 23 százaléka engedheti meg magának (pl. nyaralás, megtakarítás), míg más szakos hallgatók esetében ez az arány kb. 31%, s nagyobb arányban vannak azok is, akik mindennapi szükségleteiket sem tudják fedezni előbbiek esetében (Pusztai & mtsai., 2015).

A FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice – Tanáripálya-választást befolyásoló tényezők) skálát a pedagógus pályát választók motivációs hátterének feltárására hozták létre (Watt & Richardson, 2007). Az eredmények szerint a pályakezdőket a tanári hivatás választásában a hivatáshoz kapcsolódó erős altruisztikus motiváció befolyásolja, illetve a tanítás és az önfejlesztés között feltételezett összefüggés. A pályán lévők a hivatásukért megtett erőfeszítésüket, kitartásukat, szakmai fejlődésüket, vezetői ambícióikat, hivatásukkal való elégedettségüket jelölték meg motiváló tényezőkként (Watt & Richardson, 2007). Más vizsgálatok szerint a pedagógusképzésbe való jelentkezés fő motivációi a diploma szerzése, a család hatása, különösen a gyerekkori emlékek, személyes és altruista motívumok, a hallgatói életmód, vonzódás a pedagógusképzés iránt, korábbi tanárok mint követendő példák befolyásoló szerepe, iskolai tapasztalatok, szerepmoделlek, kulcsemberek és a kortársak befolyása. A legerősebb elköteleződést és kitartást a pedagóguspálya mellett a női és a vidékről érkező pedagógusjelölt-hallgatók tanúsítják (Jancsák, 2014; Hanesova, 2014; Kaminska, Prucnal & Pulak, 2014). Összességében hazánkban azt láthatjuk, hogy a pedagógusképzésbe való jelentkezők motivációit a szakmaiság és a karrierszempontú tényezők erős jelenléte határozza meg, a pályaválasztási döntésekben ez a pálya mint másodlagos alternatíva nem meghatározó tényező (Paksi & mtsai., 2015).

Ha megnézzük, hogy milyen különbség van a középiskola típusa szerint a pedagógusképzésbe jelentkezett hallgatók között, akkor szlovákiai adatok azt mutatják, hogy a gimnazistákat sokkal jobban érdeklik a nevelési és pszichológiai elméletek, míg a pedagógiai profilú szakközépiskolások inkább az egyes tárgyak oktatásának módszertana és a tanítás aktualitásai iránt érdeklődnek jobban (Hanesova, 2014).

Kutatásunkban Pusztai (2015) ötféle motivációtípust különböztetett meg a továbbtanulási, intézmény- és szakválasztásban. Eredményei szerint a romániai és magyarországi pedagógusjelöltek legfontosabb pályaválasztási érve a biztos karrier volt – s a kárpátaljai diákokkal együtt összességében is ez a pályaválasztási motiváció sokkal erőteljesebb, mint a nem pedagógusjelölt hallgatóknál –, míg a kárpátaljai diákok esetében ez csak az állami szektorból érkezőkre volt érvényes, addig a magyarországi állami szektorból érkezőkre inkább jellemző a moratóriumorinétált érvelés.

A tanári pálya önszelekciós mechanizmusát jól mutatja, hogy a tanárképzés bolognai típusú rendszerében a rosszabb eredményekkel végzett bölcsész tanárjelöltek kisebb valószínűséggel folytatják tanulmányaikat a

mesterképzésben, a jobb eredményekkel végzők pedig inkább más szakot választanak, mint a tanárképzés. Hasonlóképpen, a természettudományi alapképzés eredményesebb hallgatói nagyobb arányban választanak nem tanárképzési mesterszakot, a rosszabb eredményességgel jellemezhetőek pedig közel hasonló arányban felvételiznek tovább pedagógusképzési mesterszakra vagy fejezik be tanulmányaikat (Sági & Ercsei, 2014). A diploma-szerzés után nagyobb valószínűséggel helyezkednek el pedagógusként a rosszabbul teljesítők, s 5-6 év után is őket találjuk meg a pályán, mivel a jobban teljesítők körében nagyobb valószínűséggel következik be a pályaelhagyás (Varga, 2007).

Kutatási kérdések, minta és módszerek

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy milyen mintázatok alakulnak ki a tanulmányi, intézményi és szakválasztási motivációkat tekintve Magyarországon az észak-alföldi régió, valamint határon túli, elsősorban kisebbségi magyar intézmények szakközépiskolát végzett hallgatói körében, illetve milyen országok közötti különbségek vannak ezekben a kérdésekben, s mely szociokulturális, demográfiai tényezőknek van szerepe. Továbbá kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen szociokulturális és motivációs tényezők befolyásolják azt, hogy e régióban egy szakközépiskolás a pedagógusképzést választja-e.

A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. Az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot, ebből kifolyólag természetesen sokkal több magyarországi hallgató van, mint határon túli. Az alap- és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mester- 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A diákokat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította (Pusztai & Ceglédi, 2015).⁵

Faktorelemzéssel vizsgáltuk meg a felsőoktatási tanulmányokra, az intézmény- és szakválasztásra vonatkozó motivációkat (Maximum likelihood módszer, Direct oblimin rotációval). Ezek mérésére mindhárom esetben egy 12 itemes kérdésblokkot használtunk, s a válaszadóknak mindegyikről el kell kellett dönteniük, hogy szerepet játszott-e a döntéseikben. A faktorelemzés eredményeképpen a felsőoktatási tanulmányokra vonatkozó válaszok két faktorba rendeződtek: a munkahelyhez kapcsolódó motivációkhoz tartoznak az olyan tényezők, mint az elhelyezkedés, jól jövedelmező állás és a tudás gyarapítása, míg az extrinzik tanulmányi motivációk a szülők, tanárok, barátok szerepe. Mindkét motivációtípus az intézmény- és szakválasztásban is megjelenik, ezért ugyanígy neveztük el őket. Az extrinzik és a munkahelyhez kapcsolódó intézmény- és szakválasztási motiváción kívül az előbbiben elkülönültek az olyan intrinzik motivációk, mint a sokféle kapcsolat kialakítása, tudásgyarapítás és az anyanyelven történő tanulás, míg a szakválasztásban a harmadik, pragmatikusnak nevezett motivációkhoz tartoznak szintén az anyanyelvi tanulás és a tandíjfizetés elkerülése. Érdekesség, hogy a szakválasztásban szinte alig, statisztikailag nem értékelhető módon játszik szerepet a tudás gyarapítása és a kapcsolatok építése, mint motivációs tényezők. A faktorok összetételét, a faktorsúlyokat és a statisztikai értékeket a 1. táblázat tartalmazza.

5. A vizsgált intézmények: Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti és Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Munkácsi Állami Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Ujvidéki Egyetem, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Selye János Egyetem.

	Tanulmányi motivációk		Intézményválasztási motivációk			Szakválasztási motivációk		
	Munkahely- hez kapcsolódó	Extrinzik	Munkahely- hez kapcsolódó	Intrinzik	Extrinzik	Munkahely- hez kapcsolódó	Pragmatikus	Extrinzik
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére			-,545			,516		
Elismert foglalkozásom legyen	,628		-,536			,587		
Jól jövedelmező állást találjak	,525		-,715			,791		
Könnyebb legyen elhelyezkedni	,639					,568		
Gyarapítsam tudásom	,578			,733				
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	,348			,472				
Az anyanyelvemen tanulhassak				,433				-,793
Ne kelljen tandíjat fizetni								-,412
Kövessem a családi példát		,741				,619		,741
Kövessem barátaim példáját		,544				,632		,692
Megfogadjam a szüleim, tanárain tanácsát		,455				,457		,367
Magyarázott variancia értéke	33,1%			38,75%			41,76%	

1. táblázat. A tanulmányi, intézményi és szakválasztási motivációk faktorai. Forrás: IESA 2015 (N=2017). Megjegyzés: >,33 faktorsúlyok vannak feltüntetve (Kaiser-kritérium)

A faktorsúlyokat 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol a 0 jelenti, ha egy motivációtípus egyáltalán nem jellemzi a diák preferenciáit, 100 pedig, ha teljes mértékben szerepet játszott a döntésében. Jól látható mindegyik területen, hogy milyen nagy szerepe van a továbbtanulásban és az intézmény-, illetve a szakválasztásban a diákokat körülvevő személyek (család, tanárok, barátok) véleménye: elsősorban ezekben a faktorokban

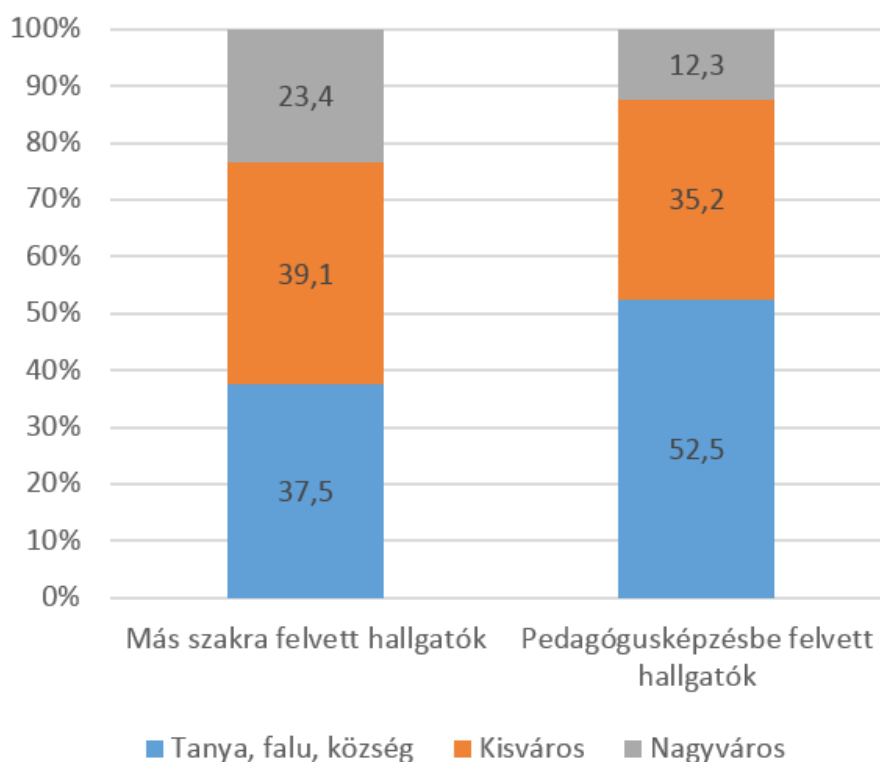
láthatjuk a legmagasabb pontszámokat. A tanulmányi motivációban 73,9, az intézményválasztásban 74,1, míg szak melletti döntésben 78,9 pontot értek el átlagosan a diákok az extrinzik motivációk fakoraiban. A legalacsonyabb pontszámokat a munkaerőpiaci tanulmányi (28,6 pont) és az intrinzik intézményválasztási motivációk (38,18 pont) fakoraiban tapasztalhatjuk. Ezek az eredmények összhangban vannak korábbi, a továbbtanulási hajlandóságot vizsgáló kutatások eredményeivel: a munka elkerülése, de a szülők, rokonok és középiskolai tanárok motiváló szerepe fontos befolyásoló erővel bír (Paksi, Géring & Király, 2013; Jancsák, 2014).

A társadalmi háttér vizsgálatához a nem, a szülők iskolai végzettsége, az objektív anyagi helyzet (milyen javakkal rendelkezik a család) és a szubjektív társadalmi helyzet (az anyagi helyzet alapján milyen csoportba sorolná magát a válaszadó), valamint a 14 éves kori lakóhely településtípus nagysága változókat vontuk be az elemzésekbe. Az összefüggések statisztikai elemzéséhez SPSS 24 programcsomaggal Chi-négyszet próbát, varianciaelemzést és logisztikus regressziót alkalmaztunk.

Eredmények

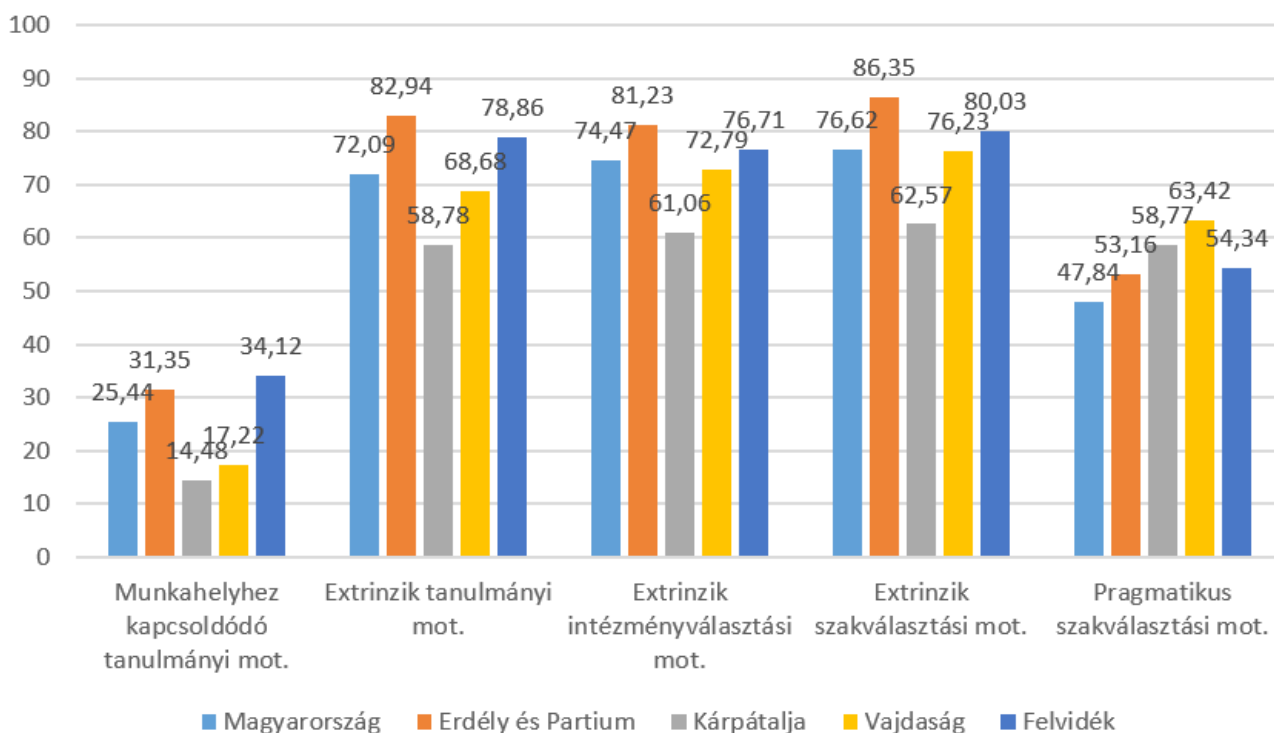
A válaszadók 21%-a, 396 fő válaszolta azt, hogy szakközépiskolában érettségizett. Döntő többségük magyarországi hallgató 218 fő, Erdély és Partium 59, Felvidék 60, Vajdaság 40, Kárpátalja 18 fő, így országonkénti összehasonlításra csak korlátozott módon van lehetőség. A szakközépiskolai belépők aránya a legmagasabb, egyharmad az akkor még Nyíregyházi Főiskolán, de a két debreceni intézményben is egyötöd, ami összhangban van Lannert (2004) eredményeivel, mely szerint a szakközépiskolások inkább választanak főiskolát továbbtanulásuk helyszínéül. A hazai óvó- és tanítóképzésben minden harmadik hallgató szakközépiskolában érettségizett, a tanárképzésben viszont valamivel több, mint minden tizedik. Míg a Nyíregyházi Főiskola pedagógusképzéseiben magasabb a szakközépiskolában végzett tanulók aránya, addig a Debreceni Egyetemen inkább más szakok vonzzák őket (Pusztai & mtsai., 2015).

Az általunk vizsgált szakközépiskolások közül 274 fő (69,2%) nem, ugyanakkor egyharmaduk (122 fő) vesz részt pedagógusképzésben. A pedagógusképzésben tanuló hallgatók kétharmada (76,5%) nő, ami jól igazolja a pálya elnőiesedését már a hallgatók körében is. A szülők iskolai végzettsége és az anyagi helyzet szerint nincs különbség a pedagógusképzésbe felvett és más képzésbe jelentkezők között, viszont településtípusonként szignifikáns különbségeket találtunk: a pedagógusképzésbe jelentkezők többsége (52,5%) származik községből, faluból, s a településméret nagyságával csökken az arányuk (2. ábra).



2. ábra. A pedagógusképzésben és nem pedagógusképzésben részt vevő szakközépiskolások lakóhelyének településtípusa 14 éves korukban. Forrás: IESA 2015, saját szerkesztés. Tanulmányi, intézmény- és szakválasztási motivációk országoként és a társadalmi háttér mentén

A tanulmányi, intézmény- és szakválasztási motivációkat vizsgálva megnéztük, hogy milyen különbségeket találhatunk országonként, a hallgatók társadalmi háttére mentén, illetve a pedagógusképzést választók és nem választók között. Az intrinzik és munkahelyhez kapcsolódó intézményi, illetve szakválasztási motiváción kívül mindenben szignifikáns különbségeket találtunk országonként. A felsőoktatási tanulmányok motivációit tekintve mindkét faktorban a kárpátaljai diákok érték el a legalacsonyabb pontszámot (14,48 és 58,78 pont), míg a tudatos munkahely-választási motívum a felvidéki diákokra (34,14 pont, $F(4,390)=4,405$, $p=0,002$), az extrinzik motiváció pedig a partiumi és erdélyi diákokra jellemző a leginkább (82,94 pont, $F(4,390)=4,567$, $p=0,001$). A családi, baráti minta és tanácsok szerepe az intézmény- és szakválasztásban szintén a partiumi és erdélyi diákoknak a legfontosabb (81,23 és 86,35 pont), őket követik egy szinte ugyanolyan, 70 fölötti pontszámmal a felvidéki, magyarországi és vajdasági diákok, s legkevesbé fontos a kárpátaljai diákoknak (61,06 és 62,57 pont, $F(4,390)=2,668$, $p=0,032$; $F(4,390)=3,122$, $p=0,015$). A pragmatikum szerepe a szakválasztásban a vajdasági és a kárpátaljai diákoknak a legfontosabb (63,42 és 58,77 pont), míg a magyarországiaknak a legkevesbé (47,84 pont, $F(4,390)=2,423$, $p=0,048$) (3. ábra).



3. ábra. A tanulmányi, intézményi és szakválasztási motivációk átlagpontszámai országonként (szignifikáns különbségek, $P \leq 0,005$, $N=395$). Forrás: IESA 2015, saját szerkesztés.

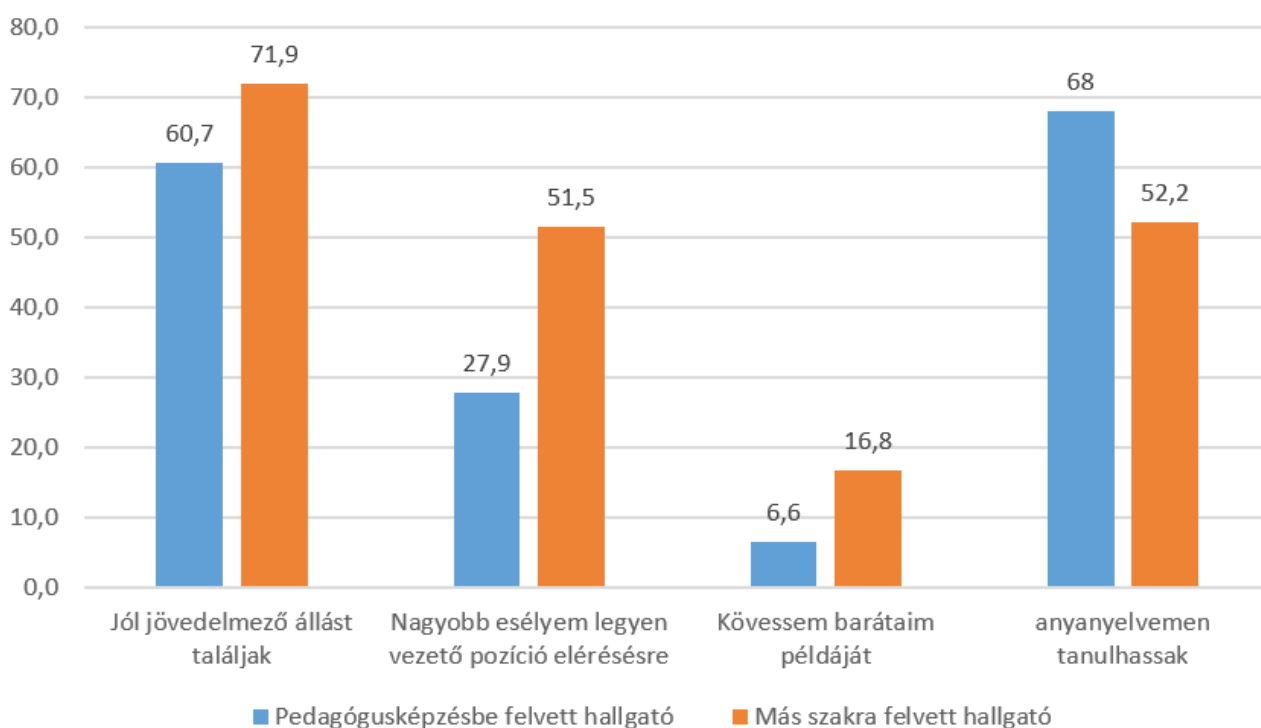
Az apa iskolai végzettségének nincs hatása egyik motivációban sem, viszont az anyáénak igen. Az anya iskolai végzettsége meghatározó abban, hogy fontos legyen a gyerek számára a továbbtanulás, annak érdekében, hogy minél jobb munkahelyet, jól jövedelmező állást, kapcsolatokat, s az ezekhez megfelelő tudást szerezzen a felsőoktatási intézményben (munkahelyhez kapcsolódó tanulmányi motiváció). Elsősorban a középfokú végzettségű anyák preferálják ezeket a tényezőket, s növelik a gyerekek motivációját (27,88 pont), őket követi az alacsony végzettségű anyák gyerekeinek átlagpontszáma (23,47 pont), a legalacsonyabb pontszámot a felsőfokú végzettségű anyák gyerekei érték el, számukra a legkevésbé motiválók ezek a tényezők (17,49 pont, $F(2,369)=4,256$, $p=0,015$). Azt láthatjuk, hogy elsősorban a nem diplomás anyák egyfajta kiemelkedési lehetőséget látnak gyerekeik számára abban, ha a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat, s ebben elsősorban – saját helyzetükből kiindulva – a jobb munkalehetőségek előnyeit tartják a legfontosabbnak.

A szubjektív anyagi helyzetnek az olyan pragmatikus szakválasztási motivációkban van szerepe, mint a tandíj fizetésének elkerülése és az anyanyelven történő tanulás: minél jobb a társadalmi helyzet, annál kevésbé motiválók a hallgatók számára ezek a tényezők. A legmagasabb pontszámot a legrosszabb anyagi helyzetben lévők érték el (56,54 pont), a legalacsonyabbat pedig a legjobb anyagi háttérrel jellemezhetők (44,42 pont, $F(3,367)=2,912$, $p=0,034$). Jól látható, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoportokban más tényezőknek van szerepe a szakválasztásban, hiszen nincsenek anyagi korlátai sem a tandíjfizetésnek, sem pedig, hogy messzebb lévő, esetlegesen magasabb presztízsű intézmény kínálta szakon tanuljon a gyermek. A szubjektív anyagi helyzet szerepe a szakválasztásban jól mutatja, hogy szignifikáns anyagi és társadalmi különbségek vannak az egyes szakok között.

Az intézményválasztás intrinzik motivációiban a településtípusnak van hatása: minél nagyobb településről származik egy hallgató, annál inkább fontos a számára, hogy olyan felsőoktatási intézménybe jelentkezzen, illetve tanulhasson, ahol gyarapíthatja tudását, sokféle kapcsolatot alakítson ki és az anyanyelvén tanulhasson (ha

határon túlról érkeznek). A nagyvárosi hallgatók 39,77 pontot, a kisvárosiak 37,1, míg a legkisebb településről származók 30,34 pontot értek el ($F(2,375)=3,874, p=,022$).

Nem meglepő módon a szakválasztás motivációiban találhatunk szignifikáns különbségeket a pedagógusképzésben részt vevő és nem részt vevő hallgatók között. De mielőtt a faktorokban lévő különbségeket megvizsgáltuk, az egyes válaszlehetőségekben is megnéztük a különbségeket, hiszen a szakra való jelentkezés egyúttal a pedagógusképzésbe való jelentkezés motivációját is jelenti. Egyedül az anyanyelven történő tanulásban értek el magasabb arányt a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók: mintegy kétharmaduk emiatt jelentkezett ebbe a képzésbe. Ennek hátterében a határon túli intézmények szűkösebb képzési kínálata áll, melynek szervezését képezik a magyar nyelvű óvopedagógia, tanító-, és tanárszakok a kisebbségi iskolák mint a magyar kultúra, hagyományok, anyanyelv és értékek őrzőbástyái tanár-utánpótlásának biztosítása érdekében. Ugyanakkor jól látható, hogy nem tekintenek jól jövedelmező, sikeres karriert jelentő szakmaként a pedagóguspályára, hiszen többen vannak azok, akik ezek miatt más szakra jelentkeztek. A barátok mint követendő példák, nagyon alacsony arányban motiválták a hallgatókat a szakválasztásban, de a pedagógusképzésben részt vevők alig 6%-ának játszottak szerepet abban, hogy ezt a képzést választották. Szlovákiai pedagógusképzési hallgatók körében végzett vizsgálatban is azt az eredményt kapták, hogy a válaszadók mintegy kétharmadának senki sem játszott szerepet abban, hogy a pedagógusképzést választotta, ugyanakkor minden ötödik, egy másik vizsgálatban minden harmadik hallgató szülei vagy barátai tanácsát követte (Engler & mtsai., 2014; Hanesova, 2014). Más esetben nem találtunk szignifikáns különbséget (4. ábra).



4. ábra. A pedagógusképzésben és nem pedagógusképzésben részt vevő szakközépiskolások szakválasztási motivációi (szignifikáns különbségek, $P \leq 0,005$). Forrás: IESA 2015, saját szerkesztés.

Mindhárom motivációtípusban magasabb pontszámot értek el a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, ami jól mutatja, hogy már a felvétel előtt tudatosabban, a pálya iránt motiváltabban választották a pedagógusképzést: a szakválasztásban is a szülőknek, tanároknak, barátoknak a motiváló ereje a legerősebb, ebben értek el a legmagasabb pontszámot (82,63 pont, más szakosok 75,89 pont, $F(1,394)=5,171$, $p=0,024$), a második helyen a szak közelsége mint motivációs tényező, és az anyanyelven tanulás jelenik meg (56,39 pont pedagógusképzési hallgatók körében, 49,42 pont más szakosok, $F(1,394)=3,854$, $p=0,050$). Ez utóbbiban nagy szerepet játszik a vizsgált régió és a minta sajátossága, az a tény, hogy határon túli hallgatók és a kisebbségi felsőoktatási képzési intézmények profiljában fontos helyet kap a pedagógusképzés, s főként az anyanyelven történő pedagógusképzés megjelenése, mint a magyar kultúra átadásának és fennmaradásának alappillére és záloga. Ez az eredmény alátámasztja Márkus (2015) állítását, mely szerint, noha a hallgatók szakválasztását elsősorban az általánosabb felsőoktatási tanulmányi célok motiválják, mint a kedvezőbb munkaerő-piaci helyzet vagy az ismeretszerzés, ám az anyanyelven tanulás sokkal fontosabb a kisebbségi magyar hallgatók számára (összességében a második legfontosabb az összes tényező közül). Azonban igaz az is, hogy a szűkebb határon túli kisebbségi magyar intézmény- és szakínálat következtében, melyben rendszerint szerepet játszik a pedagógus pálya lehetősége, eredményezi a legkevésbé tudatos szakválasztást és azt, hogy kevesebb azon hallgatók aránya, akik mindenképpen pedagógusként szeretnének elhelyezkedni. A munkahelyhez kapcsolódó motivációk játszanak a legkevésbé szerepet mindkét hallgatótípus körében: a pedagógusképzésben részt vevők azonban itt is magasabb pontszámot értek el (43,74), mint a más szakosok (36,23 pont, $F(1,394)=5,257$, $p=0,022$).

A pedagógusképzésbe való jelentkezés prediktorai

A továbbiakban logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg, hogy mely társadalmi és egyéni motivációs tényezőknek van befolyásoló szerepe a pedagógusképzésbe történő jelentkezésben. Két lépcsőben vontuk be a vizsgált változókat: először a társadalmi háttérváltozók hatását teszteltük, majd pedig a tanulmányi, intézményi- és szakválasztási motivációkat annak érdekében, hogy megnézzük, képesek-e felülmúlni a szubjektív motivációs tényezőket a szocioökonómiai háttérváltozókat (2. táblázat). Az első modellben a nemnek és településtípusnak van szignifikáns hatása, ami összhangban van a kétváltozós elemzések eredményeivel. A férfiakkal és a nagyvárosiaknak 42%-kal kisebb az esélye arra, hogy pedagógusképzésben kezdik meg tanulmányaikat, ami azért van, mert sokkal nagyobb valószínűséggel választanak más szakokat. Eredményeink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel, melyek a szakma, s a képzés elnöiesedésére hívják fel a figyelmet (Engler & mtsai., 2014; Hanesova, 2014; Paksi & mtsai, 2015).

A szubjektív motivációk a nemi különbségeket nem, de a településtípus hatását képesek felülmúlni, tehát eredményeink szerint a szakválasztási motivációknak sokkal erőteljesebb befolyásoló ereje van, mint annak, hogy milyen méretű településről, az ott kapott érték- és normarendszerrel felvértezve érkezik egy hallgató a felsőoktatásba. Azok a szakközépiskolások, akikre mindhárom szakválasztási motiváció sokkal inkább jellemző, különös tekintettel, ha a családi, szülői, baráti hatás erőteljesebb környezetükben, inkább választják a pedagógusképzést. Jól láthatjuk, hogy minél erősebb a motiváció a kiválasztott (pedagógus) szak iránt, s minél tudatosabban választja a diák a pedagógusképzést tulajdonképpen bármilyen célból és okból kifolyólag, annál nagyobb a valószínűsége, hogy emellett fog dönteni társadalmi háttértől és az intézménytől függetlenül. Eredményeink összhangban vannak Jancsák (2014) azon állításával, hogy a tanári pálya választása elsősorban a diák elköteleződésétől és valamely tantárgy iránti erőteljes érdeklődésétől függ a középiskolában.

	Exp (B) 1. modell	sig	Exp (B) 2. modell	sig
Nem (0 nő, 1 férfi)	,580	,045	,542	,034
Településtípus (0 vidék, 1 város)	,577	,022	,648	,092
Szülők iskolai végzettsége osztályokban (folytonos)	,977	,728	,994	,939
Objektív anyagi helyzet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,904	,691	,927	,779
Szubjektív anyagi helyzet (folytonos)	,994	,622	,997	,790
Munkahelyhez kapcsolódó tanulmányi motivációk			,993	,338
Extrinzik tanulmányi motivációk			1,000	,968
Munkahelyhez kapcsolódó intézményválasztási motivációk			,990	,187
Intrinzik intézményválasztási motivációk			,993	,293
Extrinzik intézményválasztási motivációk			1,000	,990
Munkahelyhez kapcsolódó szakválasztási motivációk			1,014	,026
Pragmatikus szakválasztási motivációk			1,014	,010
Extrinzik szakválasztási motivációk			1,017	,033
Constant	1,345	,729	,183	,260

2. táblázat. A pedagógusképzést választás társadalmi és egyéni befolyásoló tényezői (β logisztikus regressziós együtthatók). Forrás: IESA 2015, saját szerkesztés.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban egy speciális középfokú intézményből, szakközépiskolákból érkező diákok társadalmi háttérét és tanulmányi, intézmény-, illetve szakválasztási motivációit vizsgáltuk meg különös tekintettel a pedagógusképzésre. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen különbségek vannak a pedagógusképzésbe és más szakra felvett, szakközépiskolában érettségizett diákok között társadalmi háttérüket és motivációikat tekintve. Elemzéseinkhez egy Magyarországon az észak-alföldi régióban található és felvidéki, kárpátaljai, erdélyi és partiumi, valamint vajdasági kisebbségi magyar felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáló nemzetközi kutatás adatbázisát használtuk fel (összesen 13 intézmény, N=2017, ebből szakközépiskolában érettségizett 396 fő).

Noha a kutatás korábbi eredményei szerint az általunk vizsgált mintában a pedagógusjelöltek körében felülreprezentáltak az alacsonyabb iskolai végzettséggel bíró szülők gyerekei, rosszabb anyagi helyzetben lévő, hátrányosabb társadalmi háttérrel jellemezhető hallgatók, a szakközépiskolások ebből a szempontból sokkal homogénebb mintát képeznek. Az egyetlen különbség a pedagógusjelöltek és más szakosok között a lakóhely településtípusában adódott: összhangban a korábbi eredményekkel a pedagógushallgatók körében többen vannak a kisebb településekről, kisvárosokból, községekből származók.

A szakválasztási motivációkat vizsgálva azt tapasztalhatjuk, a szakközépiskolában érettségizett hallgatók nagy valószínűséggel tisztában vannak szakmájuk, így a pedagóguspálya munkaerőpiaci státuszával, hiszen a más szakos hallgatók körében többen vannak azok, akik a magasabb keresetért, a vezető beosztásért választották az adott szakot, míg a pedagógusjelöltek számára fontosabb, hogy anyanyelvükön tanulhassanak. Ez utóbbi

esetben a határon túli hallgatóknak van szerepük, hiszen az ottani szűkös szak- és intézménykínálatnak köszönhetően sokszor egyedüli alternatívaként kerül képbe a magyar nyelvű pedagógusképzés (Márkus, 2015), s ez leginkább a kárpátaljai diákok körében jelenik meg intézményválasztási motivációként. Ugyanakkor körvonalazódni látszik egy, a létszámát tekintve viszonylag csekély, ámde létező, kevésbé tudatos szakválasztó csoport a szak-középiskolások körében, akik a szakjukat baráti példakövetéssel választják. Arányuk a más szakot választók körében 2,5-szer magasabb. Különösen fontos a barátok, családtagok szerepe és mint követendő példák a tanulmányi, szak- és intézményválasztásban a partiumi és erdélyi diákoknak, s legkevésbé a kárpátaljaiaknak. A felsőoktatási tanulmányok munkaerőpiaci hasznosságát leginkább a felvidéki diákok tartják fontosnak, amikor úgy döntenek, hogy továbbtanulnak.

Elemzéseink utolsó részében logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg a pedagógusképzésbe jelentkezésre ható tényezők szerepét. Az első lépcsőben a legfontosabb társadalmi háttérváltozók befolyásoló erejét néztük meg, a másodikban pedig a tanulmányi, intézményi- és szakválasztási motivációk faktorait. A férfiak kisebb esélyét a pedagógusképzésbe való jelentkezésre és a részvételre, így a képzés és a pálya elnőiesedését a regressziós analízis is igazolta, de emellett az összes változó hatásának vizsgálatánál egyedül a szakválasztási motivációknak van befolyásoló szerepe: minél fontosabb egy diák számára a tudatos karrierépítés, a család, barátok ösztönző szerepe vagy akár az olyan „kényelmi” szempontok, hogy ne kelljen tandíjat fizetni vagy hogy anyanyelven tanulhasson, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a pedagógusképzést választja intézménytől függetlenül. Fontos eredmény, hogy ezek a motivációk képesek felülmúlni a településtípusból fakadó hátrányokat is. Eredményeink összhangban állnak korábbi, tanári mesterképzésbe való jelentkezés és felvétel motivációit vizsgáló eredményekkel, mely szerint, ha egy diák már középiskolában elköteleződik a tanári pálya iránt, s döntését a későbbi tapasztalatok a felsőoktatási intézményben nem változtatják meg, akkor ki fog tartani eredeti elhatározása mellett. Tehát a legtehetségesebb, legeredményesebb diákokat akkor tudjuk megnyerni a pedagógus pálya számára, ha már korán elköteleződnek emellett.

Szakirodalom

1. Akos, P., Konold, T. & Niles, S. (2004): A career readiness typology and typical membership in middle school. *The Career Development Quarterly*, 53. (1). 53–66.
2. Busacca, L. A. (2002): Career Problem Assessment: A Conceptual Scheme for Counsellor Training. *Journal of Career Development*, 29. (2). 129–146.
3. Boudon, R. (1998): Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, 104. (3). 817–28.
4. Engler, Á., Kovács, E., Chanasova, E., Blasiak, S., Dybowska, E. & Szewczuk, K. (2014): Future professional plans of students in teacher education. In: Pusztai, G. and Engler, Á. (eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. (pp. 139–158.) Ruzomberok, Verbum.
5. Gati, I., Osipow, S., Krausz, M. & Saka, N. (2000): The Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Counselor versus Career Counselor Perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56. 99–113.
6. Gati, I. & Saka, N. (2001): High School students' Career-Related Decision-Making Difficulties. *Journal of Counselling and Development*, 79. (3). 331–340.
7. Györgyi, Z., Kaminska, A., Márkus, Zs., Prucnal, M., Pulak, I. & Szűcs, A. (2014): Parallelism and differences in recruitment for teacher training in Hungary and Poland. In: Pusztai, G. and Engler, Á. (eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. (pp. 97–105.) Ruzomberok, Verbum. 97–105.
8. Hanesova, D. (2014): Teacher recruitment in Slovakia. In: Pusztai, G. and Engler, Á. (eds.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. (pp. 107–130.) Debrecen, CHERD-H.
9. Hegedűs Roland (2015): Tanulmányi mobilitás és felsőoktatási vonzáskörzet a kelet-magyarországi Pedagógusképzésben. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. (pp. 155–175.) Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
10. Jancsák, Cs. (2014): Choosing teacher education and commitment to the teacher career. In: Pusztai, G. & Engler, Á. (eds.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. (pp. 131–151.) Debrecen, CHERD-H.
11. Johnson, S. M. & Birkeland, S. (2003): Pursuing a „Sense of Success”: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40. (3). 581–617.
12. Kaminska, A., Prucnal, M. & Pulak, I. (2014): The motivation of the students of teacher training of Jesuit University of Philosophy and Education „Ignatianum”. Research results. In: Pusztai, G. & Engler, Á. (eds.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. (pp. 152–162.) Debrecen, CHERD-H.
13. Kerülő Judit (2015): Akik pedagógusok szeretnének lenni: pedagógusjelöltek demográfiai jellemzői. In: Pusztai Gabriella & Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. (pp. 176–188.) Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
14. Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. PhD- értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Szociológia Tanszék. Retrieved from http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf
15. Larson, J. H., Busby, D. M., Wilson, S., Medora, N. & Allgood, S. (1994): The multidimensional assessment of career decision problems: The career decision diagnostic assessment. *Journal of Counseling and Development*, 72. (3). 323–329.
16. Liu, E., Kardos, S., Kauffman, D., Preske, H. G. & Johnson, S. M. (2000): *Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge. Retrieved from <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/Barely%20Breaking%20Even%200700.PDF>
17. Márkus Zsuzsanna (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. (pp. 75–91.) Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
18. Osipow S. H. & Gati I. (1998): Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment* (6). 347–364.

19. Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – Pálya - Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal. Retrived from http://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=53&lang=hu.
20. Paksi Veronika, Géring Zsuzsanna & Király Gábor (2013): A globalizáció különböző arcai: dezorganizáció, hálózat és bizonytalanság In: A. Gergely András (szerk.): *Struktúrafordulók. Üdvözlő kötet Róbert Péter 60. születésnapjára*. (pp. 194–208.) Budapest, MTA TK. 194–208.
21. Pusztai Gabriella (2015): Középiszkolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. (pp. 136–154.) Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
22. Pusztai, G. & Ceglédi, T. (2015): Teacher Education Students in Central And Eastern Europe. In: Pusztai, G. and Ceglédi, T. (eds.): *Professional calling in higher education. Challenges of teacher education in the Carpathian Basin*. (pp. 7–11.) Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó, Oradea – Debrecen.
23. Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bocsi Veronika, Kovács Klára, Dusa Ágnes Réka, Márkus Zsuzsanna & Hegedűs Roland (2015): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen, CHERD.
24. Ramsay, G. (2000): *Quality matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choice. Report of the review of teacher education*. NSW Department of Education and Training, Sydney.
25. Sági, M. & Ercsei, K. (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors. In: Pusztai, G. and Engler, Á. (eds.): *teacher education Case Studies in Comparative Perspective*. (pp. 163–184.) Debrecen, CHERD-H.
26. Tien, H. S. (2005): The Validation of the CareerDecision-Making Difficulties Scale in a Chinese Culture. *Journal of Career Assessment*, 13, 114–127.
27. Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54 (7–8.) 609–627.
28. Vendel, S. (2007): Grammar School Pupils' Caree-Related Decision-Making Difficulties. *Ceskoslovenska Psychologie*, 51, 119–128.
29. Watt, H. M. G. & Richardson, P.W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
30. Watt, H. M. G., Richardson, P.W, Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28. (6). 791–805.

Dokumentumok

1. OECD (2004): *Attracting, developing, and retaining effective teachers. U.S. Department of Education, international affairs office. Country background report for the United States*. Retrived from <http://www.oecd.org/dataoecd/18/52/33947533.pdf>
2. OECD (2011): *Building a High Quality teaching profession: Lessons from around the world Background report for the international summit on teaching profession*. OECD Publishing, Paris. Retrived from <http://asiasociety.org/files/wtw-teachersummit.pdf>
3. Ofsted (2001): *The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools: standards and quality in education 2000/01*. London: Office of Standards in Education.
4. Oktatási Hivatal (2014): „Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás”, Zárótanulmány – „Felsőoktatási szakpolitikai és fejlesztéspolitikai elemzések az ESZA fejlesztések tervezése érdekében” c. TÁMOP-7.2.1-11/K-2012-0005. Retrived from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/1_oh_felsooktataspercepicio_zarotanulmany_korr_2014_02_24_sb.pdf

Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulás-szervezési forma

Káplár-Kodácsy Kinga, Dorner Helga***

A tanulmány a felnőttkori tanulás modelljei és a tanulás-szervezés stratégiái, valamint a reflektív mentorálás gyakorlata között keres összefüggéseket. A magyar és európai oktatáspolitikára vonatkozó tartalmainak rövid áttekintésén túl a tanulmány célja, hogy a felnőttkori tanulás és a tanári pályakezdés fogalomrendszere, szerkezete, céljai, az elvárt képességek és tudástartalmak halmazai közötti átfedésekre rávilágítson; a tanulás többdimenziós értelmezésében az egyes tényezők fejlesztő szerepét, feladatait bemutassa. Releváns szakirodalmak alapján a tanulmány hangsúlyozza, hogy a tanárképzés mentorálási szakaszában az önszabályozó tanulás leginkább a reflektív gondolkodás fejlesztésével támogatható. Végezetül a szerzők kérdéseket fogalmaznak meg a mentor, a gyakornok és a felsőoktatási szakember közös munkájának transzparenciáját illetően a gyakornokok pályán maradásának és folyamatos szakmai fejlődésének támogatására.

Kulcsszavak: reflektív mentorálás, felnőttkori tanulás, egész életen át tartó tanulás, folyamatos szakmai fejlődés, önszabályozó tanulás

Bevezetés

A tanárképző programok kialakítása világszerte a felnőttkori tanulás paradigmatis és konceptuális keretein belül történik. Az utóbbi időben hangsúlyosabb szerephez jutottak a felnőttkori tanulás értelmezési lehetőségei az oktatáspolitikákban, ugyanakkor a tanárképző rendszerek kidolgozói többnyire elismerik, hogy a rendszer önmagában a teljes tanári pályafutás szakmai szükségleteit nem tökéletes mértékben tudja kiszolgálni (Lunenbergh, 2005; Murray, 2005; Dolan, 2010; Kotschy, 2011). A folyamatos szakmai fejlődés a tanári pályán (is) nélkülözhetetlen, így az egész életen át tartó tanulás kiemelten fontosává válik a reflektív modernitás időszakában, amikor a tanuló egyenlő a komplex választások kapcsán reflektív módon kell gondolkodnia (Hager, 2011).

A felnőttkori tanulás operacionalizálásával (Európai Bizottság, 2001) az egész életen át tartó tanulás fogalomköre kulcsfontosságúvá vált. A témával foglalkozó európai *Memorandum* hat kulcsüzenetet fogalmaz meg (Halász, 2013), melyek közül az ötödik nyomatékosítja azt az oktatáspolitikával szembeni elvárást, miszerint az alapképességeket újra kell definiálni. A szakmai fejlődéshez szükséges minden kulcskompetenciát összhangba kell hozni az élethosszig tartó tanulás új igényeivel. Ennek egyenes következményei voltak a köznevelésben és tanárképzésben az utóbbi időben tapasztalható rendszerszintű változások.

Az Európai Unió tanárképzésre vonatkozó irányadó dokumentumai az egész életen át tartó tanulóhoz elvárt felnőtt tanuló kompetenciáival összhangban meghatároztak bizonyos kompetenciaterületeket és tudástartalmakat (Európai Bizottság, 2010; Európai Bizottság, 2013). A dokumentumok ajánlása szerint a tanár pályájának bizonyos szakaszaiban és előmenetelének függvényében egyrészt ezen kompetenciaterületeknek és tudástartalmaknak birtokában van, másrészt folyamatos felülvizsgálatot végez, ha úgy tetszik, reflexiós gyakorlatra tesz szert. Az iránymutatás szerint a pályakezdő tanár (tanárjelölt gyakornok) segítséget kap általában egy segítő kolléga, mentor (vezetőpedagógus) személyében a reflektív gondolkodás kialakítására.

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, kodacsykinga@gmail.com

** Közép-európai Egyetem, Center for Teaching and Learning, domerh@ceu.edu

Az Európai Unió oktatáspolitikusai által kidolgozott tanári tudás- és képességstruktúra szorosan kapcsolódik a korábban meghatározott egész életen át tartó tanulást elősegítő nyolc kulcskompetenciához.¹ Bár a kompetenciák és kognitív tartalmak tagországonként eltérő mértékben és formában jelenhetnek meg a tanárképzés rendszerében, ugyanakkor többnyire igazodnak az uniós dokumentumban meghatározott tanári kognitív gondolkodásra vonatkozó kulcskompetenciákhoz, amelyek a következők: (a) diszciplináris ismeretek/szaktudományos ismeretek, (b) szakmódszertani ismeretek, (c) általános módszertani ismeretek, (d) tantervi ismeretek, (e) neveléstudományi alapok (interkulturális, történelmi, filozófiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek), (e) oktatósi környezetre, intézményre, szervezetre vonatkozó oktatáspolitikai ismeretek, (f) inkluzív és differenciált oktatásra vonatkozó ismeretek, (g) új technológiák/technikák ismerete, (h) fejlődéslélektani ismeretek, (i) csoportalakítási folyamatok, csoportdinamika, tanulási elméletek, motivációs elméletek ismerete és (j) értékelési folyamatok és módszerek ismerete. A szakmai jártasságra vonatkozó kulcskompetenciák segítenek a szakma műveléséhez szükséges speciális tevékenység-rendszert meghatározni. Ezek azok a képességek, amelyek (a) a tanulás tervezésére, szervezésére, kivitelezésére, (b) a tananyagra, oktatási kivitelezésre, (c) a tanulók és tanuló-csoportok szervezésére, (d) a tanulás ellenőrzésére és értékelésére, valamint (e) a kollégákkal, szülőkkel, társadalmi csoportokkal való együttműködésre vonatkoznak és nélkülözhetetlenek a pedagógus napi gyakorlatában (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008 nyomán Caena, 2011, 8–9).

Bár a tanári kompetenciákról szóló bizottsági munkafolyamat végén nem született közös és egységes európai uniós referenciakeret a pedagógus professzióhoz szükséges kompetenciákról, az ajánlásokkal összhangban a tagországok szinte kivétel nélkül kialakították saját tanári kompetenciahálóikat (Halász, 2012). A 2013-ban átalakult magyar tanárképzés és pedagógus életpálya-modell kidolgozói az ajánlott kompetenciaterületekhez hasonlóan a tanuló, a tanár és a tanulási folyamat figyelembevételével fogalmaztak meg részletes indikátorokat az egyes pályaszakaszokban elvárt képességek pontos meghatározására. A pályaszakaszok sztenderdjei a bizottsági ajánlásban megfogalmazott kompetenciaterületek különböző mértékű komplexitását és integrációját mutatják. A nyolc nagy kompetenciaterületen belül a kognitív gondolkodásra és a szakmai jártasságra vonatkozó indikátorok együtt jelennek meg. A tanár személyiségbeli, pedagógiai és szaktudományos fejlődése a kompetenciaterületek meghatározott komponensei által kerülnek a praktikum szintjére az élethosszig tartó tanulás egyik kulcskompetenciájának, a tanulás tanításának és tanulásának támogatása érdekében (Hoskins & Fredriksson, 2008). A pedagógiai folyamatok tudatos tervezése, szervezése és értékelése, a pedagógus szakmai, személyiségbeli és együttműködésen alapuló készségeinek kialakítása, valamint a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói csoportok szervezése és az egyéni tanulási utak támogatása (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Szőke-Milinte & Wölfling, 2013, 25–29.) a diák felnőtt tanulói kompetenciáinak kialakítását célozza a pedagógus folyamatos szakmai fejlődése mellett (*continuous professional development*).

A tételes és a dokumentumokban tovább részletezett kompetenciák és tudástartalmak átfogó és egyben szerteágazó meghatározása még inkább rávilágít a felnőttkori tanulás kulcskompetenciáinak és a tanári pálya szakmai elvárásainak hasonlóságára. A pedagógus folyamatos szakmai fejlődése és a tanuló élethosszig tartó tanulásának támogatása olyan kettős célként jelenik meg a kompetenciaterületek kidolgozásakor, amely tulajdonképpen a tanári, a tanulói és a *lifewide learning* (LLL) kompetenciákat konceptuálisan egymástól elválasztva,

1. Kulcskompetencia: „ismeretek, készségek és attitűdök egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse, fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. Mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematika, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia és kulturális kompetencia” (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning nyomán Szép & Vámosi, 2007, 104–106).

de mégis szoros integráltságban értelmezi. Így a tanárképzés rendszere a felsőoktatás részeként ugyanazt az elvet követi, mint az egész életen át tartó tanulást támogató oktatási stratégia, csak jóval specifikusabban: a tanárképzés, a szakmai fejlődés első állomásaként bevezeti a hallgatót az egész életen át tartó tanulás és fejlődés folyamatába. A bevezetés célja az is, hogy a hallgató képes legyen önmaga megtervezni egyéni fejlődési és tanulási útját, valamint a későbbiekben megrajzolni pályaképét. A hallgatói tanulói autonómia és a saját tanulásért való felelősségvállalás megtapasztalása szintén fontos folyamatok, amelyek a tanárképzés során támogatott önszabályozó tanulást is magukba foglalják. E tanulási folyamat által tudja a hallgató többek között a szakmai pályafutását aktívan alakítani a formális és nem formális képzési szakasz után, a folyamatos szakmai fejlődés igényével. A gyakornokoknak ezért szükséges lehetőséget biztosítani arra, hogy a saját munkájukra módszerelesen reflektáljanak, és tanári gyakorlatukra kutatói szemlélettel tekintsenek (Nixon, 1989; Copper, 1990; Belanger, 1992). Ez az elgondolás összhangban áll a kutatás-alapú tanárképzés elméletével és gyakorlatával (Csapó, 2015).

Csapó (2015) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a tanárképzésnek a kutatást leginkább megközelítő része a tanítási gyakorlat, ahol a mentorok partnerként támogatják a tanárjelöltek munkáját és együtt vitatják meg a tanítási tapasztalatokat (p. 8.). Tehát a tanárképző programok szerves része az is, hogy a tanárjelöltek tanítással és tanulással kapcsolatos attitűdjeit és (pre-)koncepcióikat figyelembe véve segítsenek a szakmai szempontból hasznosan beépíthető elemeket szelektálni (Hagger, 2006; Halász & Michel, 2011). A programok további célja, hogy hozzásegítsék a hallgatókat az egész életre kiterjedő tanári pálya alatt fejleszhető reflektív gyakorlatra. Ennek érdekében az európai uniós dokumentumok szorgalmazzák a tanulói portfóliók és a profilkészítési eljárások bevezetését, amelyek támogatják a pályakezdetést és a további szakmai fejlődést (Caena, 2014).

A magyar tanárképzési rendszer és az európai irányelvek összefüggéseiről elmondható, hogy az elvárt és megszerzhető kompetenciák és tudástartalmak tulajdonképpen minden esetben azt szolgálják, hogy a tanárjelöltek reflektív és önreflektív gondolkodása és ennek következtében tanulói autonómiája mielőbb kialakuljon az egész tanári karriert átfogó szakmai fejlődés érdekében (Kotschy, 2011). A folyamatos szakmai fejlődésre való törekvés teszi tehát leginkább „felnőttté” a formális, a nem formális vagy informális tanulás folyamata között ingázó gyakornokot. E szakmai törekvés kialakításának aktív résztvevői a tanárjelölt-gyakornok, a felsőoktatási tanárképző szakemberek, valamint a közoktatási mentortanárok. A jó tanár ismérvei (Korthagen, 2004), a tanári kompetenciák indikátorai, valamint a mentorrendszer bevezetését előkészítő empirikus kutatások alapján 2014-ben Gál, Singer, Simon és Szabados által összeállított mentori kompetenciaháló is ugyanezt a törekvést tükrözi: a mentor feladata a közös munka során „az autonóm pedagógus tanulási kompetenciájának megerősítése” (p. 36.), felelős tanári személyiségek támogatása a rendszeres reflexiók által.

Tanulmányunk célja, hogy e szakmai törekvés kontextusában feltárjuk a reflektív gyakorlat kialakítását célzó törekvések és a felnőttkori tanulási modellek és tanulásszervezési stratégiák közös találkozási pontjait a tanárképzés mentorálási szakaszában. Elemzésünk továbbá alkalmat nyújt olyan kutatási kérdések megfogalmazására, amelyek a mentor, a gyakornok és a felsőoktatási szakember reflektív gyakorlat kialakítására vonatkozó közös munkájának vizsgálatát támogatják.

Felnőttkori tanulás modelljei a reflektív gyakorlat kialakításának szolgálatában

A tanári pályát előkészítő mentori programok tartalmát vizsgáló, az Egyesült Államok összes tagállamára kiterjedő 1998-as kutatás (Swiney & DeBolt, 2000) számos olyan, a tanulás hatékonyságának növelését célzó megállapítást tett, amelyek a felnőtt tanulói attribútumoknak nagyobb jelentőséget tulajdonítottak. A zárógondolatként megfogalmazott észrevétel szerint a tanárjelöltek felnőtt tanulói sajátosságai és a mentori folyamat hatékonysága közötti összefüggések nem kapnak kellő figyelmet a pályakezdés időszakában. E tanulmány tanúsága szerint a mentorok, a mentor-programok vezetői (felsőoktatási szakemberek) és a gyakornokok körében kevésbé hangsúlyos azon nézet, miszerint a kezdő tanár hatékony fejlődése a felnőttkori tanulási sajátosságok, leginkább a reflektív körfolyamatok megfontolásával érhető el.

A 2016-os, ugyancsak mind az 50 tagállam bevezető programjait vizsgáló kutatás szerint a minőségi mentoralás érdekében a legtöbb állam már szabályozza a gyakornokok felnőtt tanulásának facilitálását és a felnőttkori tanulási stratégiák bevezetését a gyakorlatba. A felnőtt tanuló támogatását a tagállamok a reflektív gyakorlat fejlesztésével képzelik el (Goldrick, 2016). További nemzetközi és hazai empirikus kutatások arra is rávilágítanak, hogy a tanárjelölt felnőtt tanulási folyamatainak támogatása különböző tanulási modellekben és stratégiák mentén pozitívan hat a kezdő tanár szakmai fejlődésére (Parsons & Stephenson, 2005; Walkington, 2005; Sempowicz & Hudson, 2011; Di Blasio, Paku & Marton, 2013; Gál & mtsai, 2014; Azar & Kayani, 2016; Hafnerné, 2016; Silver, 2016).

A tanárképzés során kialakuló és kialakítható reflektív gondolkodási folyamatok különböző konceptuális modelleken nyugszanak. Ezek a modellek olyan tanulási elméletekben gyökereznek, amelyek a tanulást, kimondva vagy kimondatlanul is önszabályozó műveletként értelmezik (Knowles, 1984). A következőkben rövid áttekintést adunk a reflektív gyakorlathoz kapcsolódó felnőttkori tanulási modellekről és tanulásszervezési stratégiáiról a mentori folyamat kontextusában.

Reflektív gondolkodás (Dewey, 1966)

A reflektív gondolkodásra vonatkozó korszakalkotó elképzelés Dewey-től (1966) származik. Dewey a rendszeres reflexiós gyakorlatot hangsúlyozva elsőként világitott rá arra, hogy a szituatív interakciók szolgálják leginkább a felnőtt tanuló egyéni fejlődését. Az egyéni utakat és képességeket figyelembe vevő fejlődési szemlélet az egyéni fejlődés során négy különálló felszabadító következménnyel számol: (a) az egyéni kognitív megvilágosodás felszabadít a tudatlanság súlya alól; (b) az egyéni felelősségvállalás felszabadít a hatalmi függés alól; (c) az egyéni szemléletmód kialakítása felszabadít a kényszerű nézőpontok megkötése alól; és (d) az egyéni fejlesztés képessége megszabadít az alkalmatlanság kudarcától (Bagnall, 2001, 36). Ez az egyéni fejlődést támogató szemlélet olyan tényezőket vesz számba, amelyek az egész életen át tartó tanulás legfőbb céljait is megfogalmazzák egyben. A reflektív gondolkodás, az egyéni fejlődés és az élethosszig tartó tanulás az intellektuális fejlődés (általában egy tudományterület tudásanyaga által), a tanulási képességek (alkalmazott társadalmi és politikai rendszerező képességek) és az egyéni keretrendszerek és meggyőződések (általában passzív akkulturalizáció által, de az önszabályozó folyamatok mellett történő) kialakítása során, valamint az experimentális tanulás megtapasztalása útján találkoznak (Hager, 2011, 14).

Reflektív gyakorlat (Schön, 1983)

A schöni elgondolás szerint a reflexió a gyakorlatban kétféleképp valósulhat meg (1983): tevékenység közben és a tevékenységet követően. Bármely szakmai tevékenység tanulási folyamatként is értelmezhető, amely közben éppen olyan hasznos megállapításokat tehetünk saját tanulási folyamatunkról, mint a tevékenységet követően, amikor már a tér és idő kontinuumában távolabb kerülünk. A kétféle reflexió Schön (1983) értelmezésében lehetővé teszi, hogy folyamat közben beavatkozzunk az eseményekbe saját és mások tanulásának érdekében, módosítsuk a soron következő lépést, vagy megfelelő elemző, értékelő szemlélettel vizsgáljuk a tanulási és tanítási folyamatot a tevékenységet követően, így elősegítve a legjobb tanulási processzus megteremtését. A reflexió ciklikussága lehetővé teszi az experimentális tanulást, a konkrét élmény megélését követő észlelések megfontolását, következtetések levonását és az így kialakított koncepciók és prekoncepciók tesztelését (Kolb, 1984; Gibbs, 1988; Johns, 2000).

A reflektív gondolkodás és magatartás a szakmai gyakorlatban valójában akkor kezdődik meg, amikor a tanárjelölt gyakorolni kezdi hivatását, a tanulási folyamatban összeveti a formális keretek között tanultakat a gyakorlat során tapasztaltakkal és törekszik integrálni az előzetesen megszerzett tudást a tanítási gyakorlatába. Mindez nehézséget is jelenthet a gyakornok számára, különösen, ha a tanítással kapcsolatos elvárásai és elképzelései, amelyek akár az előzetes tudásából származnak, nincsenek összhangban a friss tapasztalásaival. Így kudarcként is megélheti a pályakezdést. A gyakornokot támogató mentor aktív segítője ennek a folyamatnak, hiszen alkalmat biztosít a megfigyelésekre, tapasztalásokra és kétségekre való közös reflektálásra (Lofthouse & Thomas, 2015). A folyamatos reflektivitással követett tanári gyakorlatban megszerezhető tacit tudás ezáltal a tanári személyiség részévé válik és harmonizálja az elméleti és tapasztalati tudást. A pályakezdés idején a mentor és gyakornok együttműködésének egyik legfőbb célja, hogy a gyakornok tanári személyiségéhez mérten a legjobb gyakorlatra tegyen szert. Ezáltal nyílik lehetőség a rosszul rögzült, vagy eleve rossz szokások korrekciójára is (Collins, 1998).

A pályakezdés és mentorálás formális, nem formális és informális tanulás (Coombs, Prosser és Ahmed, 1973) váltakozó szakaszaiban folyamatosan, de különböző módokon nyílik lehetőség a reflektivitásra. Az iskolai gyakorlat idején a formálisan elvárt (pl. reflexiók pályakövetési napló), a nem-formális tanulás közben megvalósuló (pl. reflektív diskurzusok) és informális tanuláshoz köthető (pl. tanulói visszajelzések, tanítást kísérő tevékenységek tapasztalatainak feldolgozása) reflexiók együttesen fejlesztik és segítik a gyakornokot a pályakezdés időszakában is. A rutinszerű reflektív gyakorlat bevezetése a tanárképzés gyakorlati szakaszába, bármely szinten vagy formában is történik, egyetlen célt szolgál: a felnőtté váló pályakezdő megtanulja értékelni és használni az immáron tapasztalat útján is igazolt információt (Boshier, 1998) egy olyan kapcsolati hálóban, amely nem hierarchikus, hanem a résztvevők egyenrangúságán alapuló, lehetőség szerint kollaboratív tanulási közeg.² E közeg legfőbb elemei: a gyakornok, a mentor, a tanárképző, a diák, a kolléga és a hallgatótárs.

Önszabályozó tanulás (Knowles, 1975)

A felnőttkori tanuló legfontosabb jellemzőinek meghatározására irányuló kutatások a tanulási folyamatok során a tanuló fizikális, intellektusbeli és személyiségbeli érettségét vizsgálták (Levinson, 1978; Paterson, 1979; Merriam, 1984; Knowles, 1984). A különböző aspektusú megközelítések a legtöbb esetben arra jutottak, hogy a felnőtt tanuló fogalmi definiálását tulajdonképpen személyes és szituatív változók határozzák meg, ugyanakkor ál-

2. A kollaboratív tanulási stratégiáról bővebben a felnőttkori tanulás stratégiáit bemutató részben olvashat.

talános megállapításként az is elmondható, hogy a felnőtt tanuló egyik meghatározó vonása az önszabályozó tanulás különböző fokú kifejlesztése. Az önszabályozó tanulás során tehát az új ismereteket a tanuló saját maga számára konstruktív módon képes értelmezni egyéni haladási tempóban, ugyanakkor folyamatos külső és önreflektív megerősítést vár speciális szükségleteinek figyelembe vételével (Kálmán, 2008; Koltai & Zrinszky, 2008; Kraiciné & Csoma, 2012).

A felnőttkori tanulás egyéni fejlődést támogató szemlélete a motivációt és a reflexiót elsődrendű katalizátor-nak tekinti a kijelölt célok megvalósulásakor. A belső motiváció az önszabályozó tanulást vizsgáló elméletekben központi tényező, ami a tanulói autonómián, képességeken és a kapcsolódáson, vagyis a valahová tartozás vágyán alapszik (Ryan & Deci, 2000). Már korai behaviorista kutatások bebizonyították (Maslow, 1954; Peters, 1966), hogy a tanulás utáni vágy egyenesen arányos az elvárható siker nagyságával, amely természetesen a befektetett idő és energia függvényében is változik. Az úgynevezett visszaigazolási lánc³ (Cross, 1981) pedig három olyan tényezőt vesz figyelembe, melyek a belső motivációt meghatározzák: önértékelés, a tanulásról kialakított elképzelések, valamint a célok és elvárások fontossága.

A motiváció mellett a reflektív és önreflektív gondolkodás is az önszabályozó tanulás kialakulását segíti, melyeket a tanári pályához szükséges tudás és készségek (kompetenciák) elsajátítása érdekében fejlesztenek akkor a pályakezdő egyre közelebb kerül ahhoz, hogy tudatos és autonóm tanári személyiségének kialakítását már a mentorálási időszakban megkezdje (Taylor & Hamdy, 2013. 156).

Transzformatív tanulás (Mezirow, 1991)

A transzformatív tanulás (Mezirow, 2009) az a tanulási folyamat, amely során olyan készségeket sajátít el a tanuló, melyek a krízishelyzetek kezeléséhez és a tanulói személyiség fejlődéséhez elengedhetetlenek. A transzformatív tanulás kritikai reflexiókra, a teljes és preconcepcióktól mentes szabad részvételre, valamint a párbeszéd alapú diskurzusra épül. E tanulási folyamat során a tanuló a tanulás értelmezési kereteit újra és újraformálja és képessé válik a perspektíva-váltásra is. A reflektív jelentésadás és a teremtés folyamatában gyakran előfordul korábbi értelmezések és felfogások újrainterpretálása az egyéni tanulás és a problémamegoldás érdekében. A jelentésadás és a teremtés leginkább reflektív interakciókban valósul meg, ahol a folyamat az interakciókból származó megértéssel és alkalmazással párosul.

A reflektivitás interakciójában kialakuló potenciális fejlődési tér, a tanulás tanulásának lehetősége Bruner (1957) és Vigotszkij (1967) szerint is az önálló és a támogatott teljesítmény keresztmetszetében alakul ki. A fejlődés az interakciók és megfelelő visszajelzések által jön létre. Két vagy több ember közötti interakcióban, a kölcsönös reflexióban a bátorításnak, segítségnyújtásnak, rendszerezésnek és javaslatteteleknek igen nagy szerepük van. Ezek a tényezők hozzátesznek az önálló tanulói teljesítmény növeléséhez és ösztönzik az alkalmazható tudás felismerését. A jelentésteremtő interakciók és reflektív diskurzusok óhatatlanul fejlesztenek minden résztvevőt, a kialakuló közeg sajátja a kölcsönös tanulás és tudásmegosztás, tudásközvetítés, ahol a fejlődés útjainak és módjainak nyelvi leképezése és megfogalmazása szerves részei a folyamatnak (Meyer & Land, 2012).

A mentorálás reflektív interakciói során a mentor és gyakornok egyaránt nézőpontváltások sorozatán keresztül értelmezik újra a tanítás és tanulás folyamatát, kölcsönösen alakítva egymás tanulásról alkotott elképzeléseit. A folyamat különlegessége abban rejlik, hogy a kölcsönös szemléletformálás nem a tanári tanulásra jellemző magányos tanulási közegben történik, hanem a folyamatos reflexiók mellett kialakuló partneri viszonyban (Maynard & Furlong, 1995; McIntyre, 1996; Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009;

3. A szerzők fordítása. Angol nyelven Chain of Response modell.

Stenfors-Hayes, Hult & Dahlgren, 2011). A mentorálás folyamatában a transzformatív tanulás a gyakorlatból nyert tapasztalatok becsatornázásával működtethető leginkább.

A felnőttkori tanulás főbb modelljeinek mindegyikében nagy hangsúlyt kap a reflektív folyamatok tudásmegosztást és közvetítést támogató szerepe. Az interakción alapuló mentori munka gyakorlatában a tanulási folyamatok megvalósítása különböző tanulási stratégiák alkalmazásával történik. A felnőttkori tanulás konceptuális keretében értelmezett tanári mentorálás stratégiái olyan elemeket tartalmaznak, amelyek alapvetően meghatározzák a hatékony mentori munkát és megtöltik tudástartalommal a modelleket. A következőkben három olyan módszert mutatunk be, melyeket a mentorok a reflektív gyakorlat, az önszabályozó tanulás fejlesztésére és a transzformatív tanulás támogatására alkalmaz(hat)nak.

Fokozatos építkezés módszer⁴ (Stone, 1993)

A fokozatos és gyakran kölcsönös építkezés módszerével (instructional and *reciprocal scaffolding*) felépített gyakorlatban mentor és gyakornok egyaránt aktív szereplői a tanulás folyamatának. A gyakornok szempontjából a cél, hogy a reflektív diskurzusokban a közös megértés és konszenzusos döntések által tudjon tapasztalt mentortól tanulni. A mentor szempontjából a fokozatos építkezés tulajdonképpen a gyakornok fejlődésére hangolt támogató intervenció, amely függ a szituációtól és a gyakornok reakcióitól. A szituatív módszer alkalmazása számtalan módon történhet, az alkalmazást az esetek sokfélesége, a gyakornok tanulói egyénisége és a mentor szerepfelfogása egyenlőképpen befolyásolják. Ez az interaktív stratégia a gyakorlat szintjén olyan mentori támogatást jelent, amit a gyakornok akkor kap, ha nélküle nem lenne képes egy feladatot végrehajtani. Empirikus kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a fokozatos építkezés akkor lehet sikeres, ha a támogatás differenciált, a mentor csak a kellő mértékben avatkozik a tanulás folyamatába és a megfelelő ponton fokozatosan kivonja magát a folyamatból, a tanulásért vállalt felelősséget az önszabályozó tanulás kialakulásának érdekében átruhazza a gyakornokra (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). A pályakezdés időszakában a gyakornokok többnyire nincsenek tisztában azzal, hogy a számukra kijelölt fejlődési pontok hogyan érhetők el, mit várhatnak el maguktól, a diákoktól, kollégáiktól és mentoruktól, és igen gyakran azzal sincsenek tisztában, hogy melyek munkájuk súlypontjai (Taylor & Hamdy, 2001, 1566), ezért a megfelelő és rutinszerű reflektív gyakorlattal párosuló fokozatos építkezés a mentori támogatás elsődleges módszere is lehet. A rendelkezésre álló módszertani útmutatók és segédanyagok (Szivák, Lénárd & Rapos, 2011; Simon, 2013; Kotschy, Sallai & Szóke-Milinte, 2016), valamint a témában végzett magyar és külföldi empirikus kutatások (Kárpáti & Dorner, 2012; Marthur, Gerkhe & Kim, 2013; Gál & mtsai, 2014; Kovács, 2015; Kovács & Dombi, 2015; Van Ginkel, Oolbekkink, Meijer & Verloop, 2015a; Van Ginkel, Verloop & Denessen, 2015b) alapján a módszer elemei a tanári mentorálás teljes szakaszán megfigyelhetők, ugyanakkor a sikeres alkalmazás gyakran gátolt a differenciáltság hiánya miatt.

Problémaalapú tanulás (Barrows & Tamblyn, 1980)

Piaget, Dewey és Schön reflektív tanulási modelljeire támaszkodó problémaalapú tanulás egy, az orvosképzés módszertanából átvett felnőttkori tanulási stratégia. A tanulási folyamat egyes szakaszaiban a probléma megállapítása, a megoldások kidolgozása, a megoldási folyamat megszervezése és kivitelezése, visszajelzés kérése és megfogalmazása történik (Taylor & Hamdy, 2011, 1567). A probléma megállapítása vagy kiválasztása a folyamat első eleme, de a módszer dinamikáját a probléma megoldásának lehetősége adja. A mentorálás folyamatában a

4. Instructional scaffolding (Halász Gábor ford.)

gyakornok tanulását a megoldás vizsgálata és értékelése fejleszti (Miller, 1990). A mentor a probléma megoldására törekedve a tanulás spirális folyamatát a gyakornok önreflexióinak ösztönzésével, a problémás szituációk aprólékos és közös vizsgálatával segíti (Schleicher, 2011). A tanulás kontextusa ugyanakkor jelentősen befolyásolja a tanulás eredményét. Bizonyos relatív tényezők, mint (a) a gyakornok önszabályozó tanulásának fejlettsége, (b) a gyakornok tanulói aktivitása, (c) a mentorálási kontextus specifikumai, (d) az interaktivitás lehetősége, és (e) a mentor szándékolt részvétele miatt a problémaalapú tanulási módszer eredményei előre nem jósolhatók meg (Hense, Mandl & Grasel, 2003). A probléma közös vizsgálatának technikája és eredménye az egyes országokban a rendeleti vagy keretprogramban meghatározott kötelező elemektől eltekintve mentori programonként, befogadó intézményenként, de mindenképpen a mentor meggyőződése szerint változhat.

Kollaboratív tanulási stratégiák (Roschelle & Teasley, 1995)

A felnőttkori tanulási modellekben megvalósuló kollaboratív tanulás olyan tanulási-tanítási stratégia, amely a folyamatbanszervezők együttműködésén és egyszersmind egyenjogúságán alapul. Az együttműködés során a mentor kritikus barátként, megbízható kollégaként kíséri gyakornokát a tanárrá válás és az önszabályozó tanulás útján (Campbell, McNamara & Gilroy, 2004; Falus, 2006; Kahn & Walsh, 2006; Simon, 2011; Kovács, 2015). A gyakornok aktív tudásépítő és alakító szerepe a mentorálásban az együttműködés lehetősége által egy intenzív tanulási folyamatot eredményez (Cuesta, Azcárate & Cardenoso, 2016). A kollaboráción alapuló kölcsönös interakció a generációs különbségeken túlmutat és a tanári pályán induló gyakornok, valamint a tapasztalt mentortanár kapcsolatában fordított vagy kölcsönös mentorálási helyzeteket (*reverse mentoring*) alakíthat ki, ami a mentorok tanulását (folyamatos szakmai fejlődését) is támogatja (Strom, 2011). A kollaboráció kölcsönös, vagy kifejezetten a mentor felé irányuló fejlesztő hatására egyelőre kevés figyelem jut, holott pontosan a reflektivitásnak köszönhetően alakulnak ki újabb és újabb felnőttkori tanulási helyzetek, amelyek az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit és pilléreit is jelentik (pl. Olympia School Experiment, uo.).

A magyarországi gyakorlatban a kollaboratív tanulási stratégia a tanárképzés mentorálási szakaszában viszonylag zárt rendszerben működik, a mentor és gyakornok tulajdonképpen egymásért felelősek, ezért a reflektív diskurzusokban a jól átgondolt és kidolgozott módszereknek kiemelt szerep jut, a problémás esetek utáni reziliencia kialakítása leginkább kettejük közös feladata (Gál & mtsai, 2014). Egyes (radikális) konstruktivista elképzelések nyomán a mentor a közös munka során az információközlő és átadó, valamint a folyamatirányító szerepkörből kilép és a különböző médiumoknak adja át ezeket a feladatokat, önmaga pedig az önálló és önszabályozó tanulást támogatja, annak feltételeit igyekszik megteremteni (Strom, 2011). A tanítás tanítása facilitált önfejlesztő folyamattá válik a kollaboratív tanulási közegben, ahol a felnőtt tanulói attitűdök megléte előfeltétel.

A mentorálás mint felnőttkori tanulásszervezési forma

A felnőttkori tanulási modellek és stratégiák kontextusában bemutattuk, hogy hogyan támogathatja a pályakezdő tanár önszabályozó tanulási folyamatait a mentortanár. A gyakornokot mint a saját tanulásaért felelősséget érző és azt irányító felnőttként értelmeztük. Rávilágítottunk arra is, hogy a reflexió és önreflexió szerves részét képezik a mentorálási folyamatnak, amelynek a tanárképző szakember, az intézményi mentor, az intézmény vezetője és közvetlenül a hallgatótársak, a kollégák, a diákok és a szülei is támogató résztvevői, de legfőbb alakítói a mentor és a gyakornok. A következőkben tovább elemezzük a mentor és a tanárjelölt felnőtt tanulási folyamat és kontextus általi differenciáló és tudásalakító szerepét.

Az infokommunikációs tudás és tartalmak térnyerésével a tanár vagy oktató szerepe megváltozott: a tudás közvetítése helyett sokkal inkább szervezi és perszonalizálja a tudást; az egyéni és szervezeti szintű tudás létrehozásáért nem egyedül ő felel (Kraiciné, 2010). A tudásmenedzsment szemléletű tanulásszervezés a változások menedzselését és a tudásmegosztást helyezik előtérbe, így a tanárképzésben részt vevő oktatók és a gyakorlati helyen mentoráló tanárok szerepe is jelentősen megváltozott. A gyakorlati idő arra szolgál, hogy a mentorált szakmai tudását specifikálja és mélyítse, szakmai öntudatát kialakítsa. A pályakezdést facilitáló mentorok a tudás alkalmazása és mélyítése mellett így számtalan, a tanári személyiséget alakító tényezőre kell, hogy reflektáljanak a közös munka során. Különösen megterhelő időszak ez a gyakornokok számára, hiszen a kezdeti időszak beilleszkedési, személyiségkeresési, szakmai nehézségei mellett gyakran a tudástartalmak hiányosságait is pótolniuk kell (Johnson, 2005). A mentorálás során mentor és gyakornok közösen és fokozatosan alakítják ki a számukra ideális tanulási környezetet, a felnőttkori tanulás folyamatait és a tanulás kezdeti nehézségeit figyelembe véve. Ezt az ideális tanulási környezetet mindkét fél szakmai sajátosságai és igényei kölcsönösen formálják.

A gyakornok mint felnőtt tanuló

A tanárjelölt a tanulási folyamat középpontjában áll, a mentorálási tevékenység aktív résztvevője és fókusza. A pályakezdő általában hatalmas elvárásokkal, tisztázatlan és lezáratlan elképzelésekkel és elméletekkel kezdi meg tanári pályafutását (Taylor & Hamdy, 2001; Merriam, 2013). A pályakezdő tanárok közös tulajdonságai mellett a tanulási folyamatban figyelembe kell venni a sokféle mikro- és makro-környezeti tényezőt, az elsajátítható készségek és tudástartalmak sokféle alkalmazhatóságát, és legfőképpen azt a tényt, hogy a gyakornoki időszakban tanultak a tanuló számára fontosak és hasznosak legyenek. A tanári pályára kerülő hallgatók elhivatottsága a tanulás támogatása szempontjából nélkülözhetetlen (Fried, 2001), ugyanis az önszabályozó tanulást kialakító belső motiváció tárgya általában a vágyott pedagógiai célok elérése, tanulói szükségletek kielégítése és problémás helyzetek megoldása.

A tanárjelöltek és kezdő pedagógusok jó része világosan meghatározható problémákkal küzd pályája elején. A szakirodalomban *reality shock*-ként emlegetett tünet (Veenman, 1984; Szivák, 1999) a problémák forrásaként elsősorban az elmélet és gyakorlat között felfedezett sokkoló különbséget jelöli. Az empirikus kutatásokból ugyanakkor az is kiderül, hogy a megkérdezett kezdő pedagógusok gyakran „a szakmai cselekvés szabadságfokára, a szakmai autonómia ellentmondásos lehetőségeire és kompetenciáira” panaszkodtak (Szivák, 1999, 5). A szakmai autonómiára törekvés a felnőtt tanuló egyik legfőbb sajátossága. Ahogyan azt már az önszabályozó tanulási modell bemutatásakor is elmondtuk, a személyes és az ebből következő szakmai autonómia a tanulás folyamatának önálló ellenőrzését jelenti a kijelölt célok elérése érdekében (Knowles, Holton & Swanson, 2014). Magyar és külföldi empirikus kutatások is bizonyították, hogy a mentorálási időszak során a gyakornokok eltérő módon reagálnak az autonómiát támogató tudatos mentori hozzáállásra. Vannak, akik örömmel veszik, vannak, akik meglepődnek, de olyan tanárjelöltek is vannak, akik megijednek a nagyfokú önállóság lehetőségétől. Az autonómia foka tehát tanárjelöltenként eltérő mértékű, a különbségekre reflektáló mentorálási stratégia kiválasztása ezért kulcsfontosságú (Harrison, 2007; Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Gál & mtsai., 2014).

A mentor mint felnőttképző

A felnőttkori tanulás és így a tanári pályakezdés támogatása is minden esetben a mentor jóllétével, szakmai és személyes megfelelésével kezdődik (Merriam, 2013, 251). A gyakornok teljesítménye, a tanulási stratégiák sikere

pontosan annyira függ a mentortól, mint bármely tanuló tanulása a tanárától. Ahogy ez a modellekhez kapcsolódó stratégiákban is világossá vált, a mentor minden esetben aktív résztvevője kell, hogy legyen a gyakornok tanulási folyamatának és tanulói személyisége az együttműködés és a folyamatos szakmai fejlődés előmozdítása érdekében megmarad. Másrészt az elhivatott és „jó” mentor (Gál & mtsai, 2014) az egész életen át tartó tanulás megvalósítója, hiszen önreflektív gyakorlatában folyamatos vizsgálatot és felülvizsgálatot végez. A tanulói stílusokra és típusokra nem csak tanítása közben figyel és reagál, hanem az önmaga felé irányuló reflexióban is. Ismeri saját tanári személyiségét és tanításában, mentorálási gyakorlatában az ebből előtérbe helyezett értékeket alkalmazza tanulóinak és gyakornokainak fejlődése érdekében (Korthagen, 2004; Szivák, 2010; Hunya, 2014). A pályakezdő támogatása akkor a legeredményesebb, ha a mentor saját erőforrásait tudatosan használja, a gyakornok tanulói stílusához alkalmazkodik, sokféle módszerrel és többféle nézőpontból támogatja a pályakezdőt (Fairbanks, Friedman & Kahn, 2010; Stenfors-Hayes & mtsai, 2011; Marthur & mtsai, 2013).

A szakirodalom a jó mentort egyértelműen a sikeres pályakezdés egyik feltételeként jelöli meg. A jó mentor meghatározásával foglalkozó szakirodalmak többsége három alapvető elemet említ a sikeres mentorálás kulcsaként: (a) tartalmaz reflexiók a mentorált önálló döntéshozatalának ösztönzésére, (b) a reflexiók párbeszédtek szerkezetének meghatározása, (c) fenntartható és dinamikus diskurzus a mentorált vissza-, előre- és laterális gondolkodásának fejlesztésére (Bullough, 2005; Hobson, 2009; Simon, 2013; Gál & mtsai, 2014; Lofthouse & Thomas, 2015; Kovács, 2015). Ezért a mentor mint a tudásszervezés mozgatórugója szem előtt tartja, hogy a tanulás folyamatában a gyakornokot leginkább az előre látható vagy váratlan változások okozta nehézségekre készítse fel. A gyakornokot hozzásegíti annak az összefüggésnek a belátására, miszerint minden előre nem várt esemény lehetőség a tanulásra és fejlődésre, ha azonnal, vagy az eseményt követően reflektált tapasztalattá válik, értelmet nyer (Schön, 1983). Mindenkor fontos üzenete gyakornoka számára, hogy csak a reflektív gondolkodás által valósulhat meg a felnőttkori tanulásra jellemző jelentésteremtés és -adás.

A felnőttkori tanulás kontextusa

A tanulás kontextusa a tanárok pályakezdésének időszakában mindent áthat. Az oktatási rendszer, az iskolai környezet, az iskola társadalmi összetétele, a tanulók, a gyakornok, a mentor szocioökonómiai, pszichoszociális helyzete, az iskolai és az oktatáspolitikában meghatározó erőter mind-mind meghatározzák a pályakezdés sikerességét és a pályán maradási. Egyes pedagógiai felfogások szerint ezek a tényezők csak részben reflektálhatók a tanári munkában, ugyanakkor empirikus kutatások azt is bizonyítják, hogy különböző kontextusban a pályakezdők egészen különféle módon szocializálódnak és alakítják ki tanári gyakorlatukat (Sanders, 1999; Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003). Így a mentor és a mentorált kapcsolatban is kiemelten fontossá válik a különböző kontextusok egyeztetése, a különböző tanulói kultúrák összehangolása a sikeres kollaboráció érdekében. Wang (2001) komparatív vizsgálata során megállapította, hogy a tanárjelölt tanulásának sikere, a folyamatos szakmai fejlődés megalapozása alapvetően három egymásra épülő kontextuális körülménytől függhet: (a) az iskolai tanterv és értékelés szerkezetétől, (b) a mentorálás és tanítás szervezésétől és (c) a diákok összetételétől. A mentorálási stratégiák megtervezése és kivitelezése ezen kontextuális adottságok figyelembevételével nem lehet eredményes, ugyanis a gyakorlat-kontextus jelentős hatással van a mentori stratégia megválasztására, így a tanulási folyamat eredményeire is. A mentor az önszabályozó tanulás szervezése és tervezése idején figyelembe veszi mindezen körülmények sokféleségét és igyekszik reflektálni a változásokra, hogy a jó gyakorlat által is ösztönözze tanárjelöltjét a reflektív szemlélet kialakítására (Gál & mtsai., 2014).

A magyarországi mentori rendszer a felnőttkori tanulás fogalmi kontextusában

Magyarországon a rendszerszintű szabályozás alapján az osztatlan tanárképzésben a hallgatók kibocsátó intézményük kötelékében kerülnek először intézményi gyakorló helyre: a felsőoktatási képzéssel párhuzamosan, az iskolában mentor (vezetőpedagógus) irányításával végzett csoportos pedagógiai és az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatra, majd a két féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra. Ugyancsak a képzéssel párhuzamosan a hallgató pedagógiai gyakorlatot is végez szünetidőben vagy szorgalmi időben a tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységével kapcsolatosan.⁵ Az összefüggő intézményi gyakorlat ideje alatt a hallgató gyakorlatok kollégaként van jelen az iskolában és a gyakorlatvezető mentor segíti munkáját, hasonlóan a pedagógus-életpályamodell gyakornoki időszakához (az első 2-4 év), amikor pályakezdőként a tanár intézményi mentora támogatásával dolgozik.⁶ A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet 3.§ kimondja, hogy a képzési keretek között tanító hallgatók és a pályakezdő tanárok mentorálásának céljai némileg különböznek egymástól. Míg az előbbi célja a gyakornok felkészítése a pedagógus-életpályára, az utóbbi inkább a beilleszkedés segítése és a pályán tartás. Ugyanakkor a rendelet folytonosságot és egymásra épülő rendszert vázol, amelyben a folyamatos szakmai fejlődés a felkészülésben és a pályán maradásban is döntő tényező. A szabályozó dokumentumok szintjén a folyamatos szakmai fejlődés igénye és megvalósítása a pályaszakaszokat összekapcsoló egyik legfőbb elem. Rendeleti szinten egy, az egész szakmai életre kiható tanulástámogatási rendszer rajzolódik ki, ahol a bevezető szakaszban megjelenő mentori tevékenység a reflexiós gyakorlat segítségével az önálló munkavégzést, az önszabályozó tanulást szorgalmazza.

A mentorprogramok segédanyagaiban a folyamatos szakmai fejlődés támogatása céljából az egyes aktív szereplők feladatköreit, céljait és módszereinek lehetőségeit összesítik. A magyarországi mentorképző intézmények legtöbbje rendelkezik a mentorok számára kidolgozott mentori segédlettel, amelyek Szivák és munkatársai (2011), Simon (2013) vagy Kotschy és munkatársai (2016) által kidolgozott alapelvekhez hasonlóan vázolják a mentori munka sarokköveit a rendeleti iránymutatáshoz kötve (pl. DE, ELTE, KRE, OE, SZTE). Ezek a dokumentumok meghatározzák a mentorok legfőbb adminisztratív és pedagógiai feladatait, a gyakornok felkészítésének legfontosabb elemeit, a gyakorlati megvalósításhoz ötleteket és formanyomtatványokat adnak (pl. pályakövetési napló, értékelőlap, reflexiós háló). A szerkezeti hasonlóságon kívül az egységes tartalmi elvárásokban minden esetben kiemelt hangsúlyt kap a mentor és mentorált reflektív és önreflektív tevékenységeinek és megfontolásainak változatos módon történő támogatása. A segédanyagok által kínált módszerek célja, hogy megkönnyítsék a tudás átalakításának képességét, az elméleti ismeretek gyakorlatba ültetését, majd reflexiók által tapasztalatok összegzését a további fejlődés érdekében. A dokumentumok a mentor és gyakornok eredményes munkájához olyan segédanyagokat is kínálnak, amelyek a fokozatos építkezés mérföldköveiként szolgálnak, részben a mentor munkáját segítve (pl. értékelési szempontsorok, pályakövetési napló), részben a gyakornok az önszabályozó tanulásának támogatására (pl. óravázlat minták, tanári portfólió elkészítésének szakaszai), valamint a kettejük együttműködésén alapuló kollaboráció kialakítására (pl. kölcsönös értékelést segítő kérdőívek, hatékonyságmérő kérdőívek, ellenőrző lapok).

5. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

6. 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor

Mind a segédanyagok, mind a szabályozó dokumentumok határozottan támogatják tehát a felnőttkori tanulási stratégiák autonómiát és önszabályozó tanulást előmozdító elemeit a reflektív és önreflektív folyamatokban. Mivel a dokumentumok egy részének kitöltése a kibocsátó tanárképző intézmény által kötelező elvárás, ezért leginkább vezérfonalként szolgálnak a fokozatos építkezéshez és teszik meghatározó stratégiává a gyakorlatban (Gál & mtsai, 2014).

A mentori tapasztalatnak és képzettségnek köszönhetően a fokozatos építkezés mellett további felnőttkori tanulási stratégiák is nagy hangsúlyt kapnak és alakítják valódi felnőtt tanulási folyamattá a mentorálást. A mentorprogram bevezetését előkészítő pilotprogram empirikus kutatásából (uo.) kiderül például, hogy a gyakorlók a mentorálási folyamat legfontosabb hozadékának nem az önreflexiók gyakorlat kialakítását vélték, hanem sokkal inkább a meglévő reflektív gyakorlat tudatosabb és szakmailag fejlettebb alkalmazását. A tanárjelöltek szerint a fejlődés kulcsa egyrészt a kollaboratív közegben és munkamódszerekben keresendő, másrészt a szakmailag problémás helyzetek együttműködésen alapuló megoldásában. Az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását leginkább a szakmai önfejlesztés egyik lépcsőfokaként értelmezték, az önszabályozó tanulás kialakulásával kapcsolták össze. Mentorok és gyakorlók egyaránt kiemelték a partneri viszony fontosságát a mentori kapcsolatban és a közös munka sikerét vagy esetleges kudarcaikat a kollaboratív tanulási stratégia eredményének tekintették. A tanárjelöltek fontosnak tartották az irányított reflexió rendszerességét, ezáltal tudatosabbá, hatékonyabbá vált munkájuk, és bevallásuk szerint jobban nyomon tudták követni saját szakmai fejlődésüket is.

A mentorprogram bevezetését megelőző pilotkutatás és további mentori szerepfelfogásokat vizsgáló hazai empirikus kutatások (Holik, 2015; Kovács, 2015; Kovács & Dombi, 2015; Tordai, 2015) igazolták azt a vélekedést, miszerint a mentortanárok úgy érzik, hogy nem csak mentorként, hanem tanárként, kollégaként és még gyakran magánemberként is sokat tanulnak a folyamat során. A felnőtt tanulói közeg inspirálja őket, az együttműködés és közös problémamegoldás szakmai kihívást jelent számukra és a kettős (tanári és kollegiális) szerepkör új utak és stratégiák keresésére ösztönzi őket munkájukban. A mentorok gyakorlatuk alapján megfogalmazott feladatok és szerepkörei, az egyéni és szervezeti boldogulás támogatásának hangsúlyozása (pl. motiválás, adaptív gyakorlat reflektív együttműködés) egyértelműen arra világítanak rá, hogy a mentorálást a mentorok a felnőttkori tanulás keretein belül értelmezik, magukat felnőttképzőnek tekintik. A tanárjelöltekkel kialakított jó személyes kapcsolat pedig a felnőtt tanulás támogatását is megkönnyíti (pl. tanácsadás képessége, a gyakorlók felnőttkori és személyes attribútumainak ismerete).

Ugyanakkor a tanulás diverzifikálása és differenciálása⁷ alapvető szakmai próbatétel a pedagógiai gyakorlatban éppúgy, mint a mentori tevékenységben; az időbeli, tartalmi keretek és a kimeneti követelmények az iskolai gyakorlatban még nehezebbé teszik ezt a törekvést. Mivel elsősorban a gyakorlók felel saját tanulásért (a tanári gyakorlat alatt tanulásának szervezését csak részben végzi mentora), ezért az időkeretek és a felnőtt tanulóra jellemző párhuzamos tanulási és munkafolyamatok jelenléte még inkább arra ösztönzi a mentort és a mentoráltat, hogy csakis a feladat-releváns információkra koncentráljanak közös munkájuk során (Sági, 2010; Di Blasio & mtsai; 2013, Kovács, 2015; Hafnérné, 2016). Másrészt a modern pedagógia konnektivista felfogása szerint az oktatási rendszernek lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a hallgatók a felhalmozódó feladatokat és köteleességeket és ezzel együtt a terheket is megosszák másokkal. A gyakorlók és mentorok az információ túlcsordulását tanulószervezetekbe tömörülve akadályozhatják meg (Schein, 2008, 125), tudásukat pedig autonóm tanulókként rendezhetik.

7. A két fogalom neveléstudományban leginkább használt értelmezései szerint a diverzifikálás során a részek egymáshoz való viszonya változik, távolságuk eltérései növekednek és egyre többfélék lesznek, míg a differenciálás során a korábban egységes egészen belül különböző részek jönnek létre (Hrubos, 2002).

A csoportos szakmai tanítási gyakorlat során a hallgatók tanulószervezetként reflektálnak egymás munkájára, alakítják tanórai munkájukat, kollaborálnak egyes feladatok megoldása érdekében. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók egymástól tanuljanak (*peer learning/teaching*), egymást motiválják, a tanított órákat közösen megtervezzék és kivitelezik. Ez a szakasz szándékolta előterbe helyez olyan kollaboratív tevékenységeket, melyek az egyéni szükségleteket a csoport szintjén is láthatóvá teszi, a gyakorlat tapasztalatait a hallgatók megosztják egymással, mentorukkal és a gyakorlatkövető szeminárium keretében is lehetőségük van tanárképző szakemberrel konzultálni. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat éve alatt, a folyamat nevéből fakadóan is kevesebb lehetőség jut az együttműködésre a társakkal, a mentorálás inkább a mentor és mentorált közös ügyévé válik. Az európai és tengerentúli tanárképzés egyes mentor-programjai az egyéni gyakorlat időszaka alatt az iskola, a hallgató, a hallgatótársak és a tanárképző szakemberek számára egy közös online platformot biztosítanak tapasztalat- és információcseré céljából. A webes keretrendszer elsődleges célja, hogy összekapcsolják a folyamatban résztvevőket és ezzel támogassák a mentori munka intézménybe zárt folyamatait. Egy ehhez hasonló rendszer adaptálása a nemzetközi online mentori közösségek jó gyakorlatainak komparatív vizsgálatát követően akár a magyarországi gyakorlatban is hasznos lehetne, elősegítene a mentorálás korszerűsítését a felnőtt tanuló és képző igényeinek szolgálatában.

További kérdések

Az elmélet és a gyakorlati megvalósulás viszonyában megfogalmazódnak olyan felvetések, amelyek a mentori rendszer felnőttkori tanulás fogalmi kontextusába való illeszkedésére vonatkoznak. Ezen kérdések empirikus vizsgálata a tanulmány horizontját tágíthatná és komparatív jellegét növelhetné. A kérdéses területek főként a felsőoktatási intézmény, a mentor és a gyakorlók tanulástámogató hálózatára vonatkoznak. A 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet értelmében az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a „gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat”. A minősítés során elvárt, hogy a mentor az egyetem részéről a képzésben résztvevő kolléga közreműködésével értékeljen, ehhez figyelembe vegye a teljes gyakorlati időszakot és a bemutató foglalkozást (vizsgatanítást). Az egyetem részéről minimálisan egy képviselő vesz részt az értékelési folyamatban, az iskola részéről a mentor és ideális esetben az iskola vezetése és a szakos munkaközösség vezetője. A szabályozás tehát olyan kollaborációt feltételez az intézmények között, amely lehetővé teszi a felnőtt tanuló több aspektusú értékelését, a sokoldalú támogató hálózatot és az egyes résztvevők állandó jelenlétét, valamint az egyetemen megszerzett tudás validációját a minősítés hitelessége érdekében. Ugyanakkor további vizsgálatot igényel annak feltárása, hogy a felsőoktatási tanárképző szakembernek és a felnőttképző mentornak milyen lehetőségei vannak a kollaborációra? A felnőtt tanuló milyen módon vesz részt ebben a közös munkában? Milyen mértékben szabályozza saját tanulását a gyakorlók ebben a reflexiós háromszögben?

A mentorálás folyamatában konceptuálisan erősen támogatott a mentorok fejlesztése, különböző módszerek és gyakorlatok empirikus vizsgálata, mentori szerepkörök és feladatok ismertetése, a gyakorlatfejlesztés, az elméleti háttér és a nemzetközi irodalom bemutatása (Hunya & Simon, 2013; Major, 2013). A feldolgozott magyar nyelvű szakirodalom alapján további kutatásokat igényel a mentorált gyakorlók szerepének meghatározása, feladatainak pedagógiai, andragógiai és pszichológiai vizsgálata, a fiatal pedagógusok pályaelhagyása/pályán maradása és a mentorálási folyamat közötti esetleges összefüggések feltérképezése. További kérdés még, hogy a gyakorlókot mint önszabályozó tanulói személyiséget értelmező vélekedés konceptualizálása milyen feladatköröket jelent azok számára, akik az együttműködésben részt vesznek? Milyen újabb mentorálási straté-

giakkal lehetséges hatékonyan támogatni ezt az együttműködést, amely a folyamatos reflektív gyakorlat kialakítását tűzi ki egyik céljául?

Összegzés

A tanulmány a felnőttkori tanulás modelljei és a tanulásszervezés stratégiai, valamint a reflektív mentorálás gyakorlata között keresett összefüggéseket. Egy rövid oktatáspolitikai áttekintést követően bebizonyosodott, hogy a felnőttkori tanulás és a tanári pályakezdés fogalomrendszere, szerkezete, céljai egymáshoz szorosan kötődnek, a képességek és tudástartalmak halmazai egymást fedik. Az önszabályozó tanulás a felnőttkori tanulás alapvető jellemzője, a tanárképzés bevezető szakaszának egyik nagyon fontos célja, amit a reflektív gondolkodás fejlesztésével kíván elérni a rendszer. A felnőttkori tanulási modellekben központi szerep jut az önreflektív és reflektív folyamatoknak, amelyekben a tanulás ciklikusságát megalapozó gyakorlatot ismerhetjük fel. A tudásszervezés és diverzifikált reflexiók vizsgálatakor pedig megmutatkozott az élethosszig tartó tanulás és a pedagógus folyamatos szakmai fejlődése közötti összefüggés. A felnőttkori tanulás többdimenziós értelmezésében pedig rávilágítottunk az egyes tényezők jelentőségére a hazai gyakorlatban. Végül további lehetséges kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg többek között annak kapcsán, hogy a mentor, a gyakoronok és a felsőoktatási szakember kollaborációja esetleges új feladatköröket jelenthet a résztvevők számára. Ezzel összefüggésben fontos kérdés, hogy a gyakoronok mint önszabályozó tanuló munkája milyen felnőtt tanulásszervezési, illetve új mentorálási stratégiákkal támogatható a folyamatos szakmai fejlődés érdekében.

Szakirodalom

1. Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szóke-Milinte Enikő & Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf
2. Bagnall, R. (2001): Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture. In: Aspin, D. et al. (ed.): *International Handbook of Lifelong Learning*, Kluwer Academic, Boston. 35–52.
3. Barrows, H. S. & Tamblyn, R. (1980): *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer, New York.
4. Belanger, J. (1992): *Teacher as researcher: Roles and expectations*. An annotated bibliography. Retrieved from https://archive.org/stream/ERIC_ED355205/ERIC_ED355205_djvu.txt
5. Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003): How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19. 2. 277–290.
6. Boshier, R. (1998): Edgar Faure after 25 Years: Down but not out. In: Holford, J. et al. (ed.): *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London.
7. Bruner, J. S. (1957): *Going beyond the information given*. Norton, New York. 3–20.
8. Bullough, R. V., Jr. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21. 143–155.
9. Caena, F. (2011): *Literature review: Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
10. Caena, F. (2014): *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from

- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
11. Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004): *Practitioner Research and Professional Development in Education*. SAGE Publication Ltd
 12. Collins, M. (1998): Critical perspectives and new beginnings: Reframing the discourse of lifelong learning. In: Holford, J. et al. (ed.): *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London. 44–55.
 13. Coombs, P. H., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973): *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development. New York.
 14. Copper, L. R. (1990): *Teachers as researchers: Attitudes, opinions and perceptions*. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association konferencián. Boston.
 15. Cross, K. (1981): *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Josset-Bass, San Francisco, CA.
 16. Cuesta, J., Azcárate, P. & Carderóso, J. (2016): The Role of Reflection and Collaboration in the Evolution of a Group of Novice Secondary Education Science Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 5. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.9>
 17. Csapó Benő (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*. 11. 3–16.
 18. Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009): *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Professional learning in the learning profession National Staff Development Council, Washington DC. Retrieved from http://impact.sp2.upenn.edu/ostrc/docs/document_library/ppd/Professionalism/Professional%20Learning%20in%20the%20Learning%20Profession.pdf
 19. Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*. Free Press, New York.
 20. Di Blasio Barbara, Paku Áron & Marton Melinda (2013): *A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában*. Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/t315_mentor_mint_kapuoer?printMode=true
 21. Dolan, Anne M. (2012): Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 35. (4). 463–479.
 22. Európai Bizottság (2001): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel.
 23. Európai Bizottság (2013): *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
 24. Európai Bizottság (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. 18–21.
 25. Fairbanks, C. M., Freedman & D., Kahn, C. (2000): The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51. (2). 102–112.
 26. Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 27. Fried, R. L. (2001): *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Beacon Press, Boston.
 28. Fúzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 4. ELTE PPK, Budapest. 39–57. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
 29. Gál Gy., Singer P., Simon G. & Szabados T. (2014): *Mentor-gyakornok pilotprogram. Zárótanulmány*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentor-gyakornok_pilotprogram_-_zarotanulmany.pdf
 30. Gibbs, G. (1988): *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. FEU, London.
 31. Goldrick, L. (2016): *Support from the Start. A 50-State Review of Policies on New Educator Induction*

- and Mentoring*. New Teacher Center. Retrieved from <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf>
32. Hafnerné Endródi Ilona (2016): Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio*, 3. (3). Retrieved from http://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf
 33. Hager, Paul J. (2011): Concepts of Definitions of Lifelong Learning. In: London, M. (ed.): *Oxford Handbook of Lifelong Learning*, (pp. 12-25.) Oxford University Press, Oxford.
 34. Hagger, H. & McIntyre, D. (2006): *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Open University Press, Maidenhead.
 35. Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 197–198.
 36. Halász Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló változás? In: Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn és Perjés István (szerk.): *Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere c. kutatóegyetemi alprojekt eredményei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
 37. Halász, G. & Michel, A. (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46. 3. 289–306.
 38. Harrison, J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005): Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6. 3. 419–441.
 39. Hense, J., Mandl & H., Grasel, C. (2003): Probléma központú tanulás. *Kaleidoszkóp*. 52–62. Retrieved from http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2003_2/2003_2_jan_hense_heinz_mandl_cornelia_grasel.pdf.
 40. Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know, what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25. 207–216.
 41. Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*. 4. ELTE PPK, Budapest. 22-38. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
 42. Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*. 1. 96–106.
 43. Hunya Márta & Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 44. Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
 45. Johns, C. (2000): *Becoming a reflective practitioner: a reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Blackwell Science, Oxford.
 46. Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005): *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education. Retrieved from https://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf
 47. Kahn, P. & Walsh, L. (2006): *Developing Your Teaching: Ideas, Insight and Action*. Routledge, London, New York.
 48. Kálmán Anikó (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 126–152.
 49. Kárpáti Andrea és Dorner Helga (2012): Developing Epistemic Agencies of Teacher Trainees – Using the Mentored Innovation Model. *Collaborative Knowledge Creation*, 7. 219–232.
 50. Kearsley, G. (2010): *Andragogy* (M. Knowles). The Theory into Practice Database. Knowles, M. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Books, New York.
 51. Knowles, M. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Books, New York.

52. Knowles, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publications, Huston.
53. Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2014): *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.
54. Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Vol. 1*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
55. Koltai Dénes & Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In: *Andragógiai ismeretek*. HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása”. Budapest. 17–84.
56. Korthagen, F.A.J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*. (1.) 77– 97.
57. Kotschy Beáta, Sallai Éva & Szőke-Milinte Enikő (2016): *Mentorok tevékenységének támogatása: Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
58. Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
59. Kovács Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
60. Kovács Krisztina & Dombi Alice (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komárom. 319–331.
61. Kraiciné Szokoly Mária (2010): Kultúráközvetítő tevékenység paradigmatis változásai. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat, Budapest. 95–113.
62. Kraiciné Szokoly Mária & Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.
63. Meyer, J. H. F. & Land, R. (2012): Threshold Concepts within the Disciplines. In: *Overcoming Barriers to Student Understanding*, (pp. 19-32.) Routledge.
64. Levinson, D. J. (1978): *The Seasons of Man's Life*. Random House, New York.
65. Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015): Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*. Retrieved from http://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/211126/FA295ECB-D2C3-43F0-9759-142C0952EC43.pdf
66. Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. (2005): Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 28*. (1). 1–22. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619760500039589>
67. Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007): Becoming student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*. (3). 225–248.
68. Marthur, S. R., Gehrke, R. & Kim, S. H. (2013): Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention, 38*. 154–162.
69. Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Harper and Row, New York, London.
70. Maynard, T. & Furlong, J. (1995) Learning to teach and models of mentoring. In: Kerry, T. and Shelton Mayes, A. (ed.): *Issues in Mentoring*.
71. Open University Press, Buckingham. 10–24.
72. McIntyre, D. (1996): *Mentors in Schools: Developing the profession of teaching*. Fulton Press, London.
73. Merriam, S. B. & Bierema, L. (2013): The Relationship Between Theory and Practice. In: *Adult learning: Linking theory and practice*. (pp. 247-255.) Jossey-Bass, San Francisco, CA.
74. Merriam, S. B. (1984): *Adult Development: Implications for Adult Education*. Columbus, Ohio.

75. Mezirow, J. (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, K. (ed.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists– In their own words*. Routledge, London. 90–105.
76. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
77. Miller, G. E. (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 63. 63–67.
78. Murray, J. (2005): Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28. (1). 67–85.
79. Nixon, J. (1989): The teacher as researcher: Contradictions and continuities. *Peabody Journal of Education*, 64. (2). 20–32.
80. OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris.
81. Parsons, M. & Stephenson, M. (2005): Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11. (1). 95–116.
82. Paterson, R. W. K. (1979): *Values, Education and the Adult*. Routledge and Kegan, London, Boston.
83. Peters, R. (1966): *The concept of motivation*. Routledge, London.
84. Roschelle, J. & Teasley S. D. (1995): The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C.E. O'Malley (ed.): *Computer-Supported Collaborative Learning*. Springer-Verlag, Berlin. 69–197.
85. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *Am Psychol*, 55. 68–78.
86. Sági Mónika (2010): Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Retrieved from http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238 115–140.
87. Sanders, W. L., Wright, S. P. & Horn, S. P. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11. (1). 57–67.
88. Schleicher, A. (2011): *The case for 21st-century learning. Organisation for Economic Cooperation and Development*. The OECD Observer, kieg. OECD Yearbook 2011.
89. Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, USA.
90. Sempowicz, T. & Hudson, P. (2011): *Analysing mentoring practices to understand how a preservice teacher reflects on practice to advance teaching*. Paper presented at the Australian Teacher Educators Association (ATEA), Melbourne. Retrieved from <http://metprogram.com/wp-content/uploads/2016/01/Mentoring-and-reflection.pdf>
91. Silver, S. (2016): *The Impact of Reflective Dialogue Between a Mentor and a New Teacher on the New Teacher's Instructional Practice*. Graduate Theses & Dissertations. Paper 3. Arcadia University, Pennsylvania. Retrieved from http://scholarworks.arcadia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=grad_etd
92. Simon Gabriella (2011): A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*. 9. (38). 47–64.
93. Simon Gabriella (2013): *A gyakoronkokat támogató rendszer megvalósításának terve. Munkaterv. Nyilvános munkaanyag*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_gyak_tamrendszer_munkaterv1_0.pdf
94. Stenfors-Hayes, T., Hult, H. & Dahlgren, L. O. (2011): What does it mean to be a mentor in medical education? *Medical Teacher*, 33. (8). 423–428.
95. Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In: Forman, E. A., Minick, N. M. and Stone, C. A. (ed.): *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. (pp. 169–183.) Oxford University Press, New York.
96. Strom, R. & Strom, P. (2011): A Paradigm for Intergenerational Learning. In: London, M. (ed.): *Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford University Press, Oxford. 133–146.
97. Szép Zsófia & Vámosi Tamás (2007): *Felnőttképzés és szakképzés, makro folyamatok, tervezés*. Pécsi

Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs.

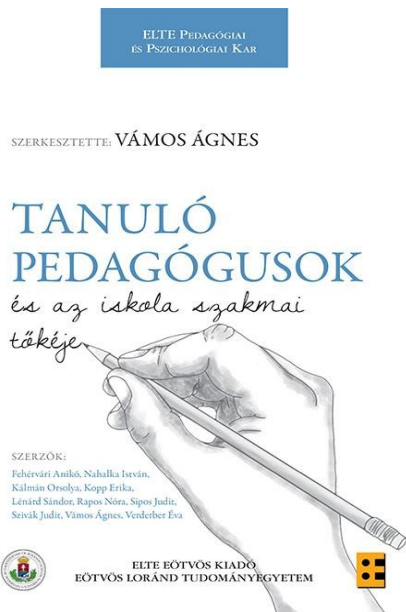
98. Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Retrieved from <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese>.
99. Szivák Judit, Lénárd Sándor & Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – Módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, III. kötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–37.
100. Taylor, D. C. M. & Hamdy, H. (2013): Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education. *Medical Teacher*, 35. 1561–1572.
101. Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*. 4. sz. ELTE PPK, Budapest. 5-21. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf (2017. 06. 02.)
102. Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010): Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22. (3). 271–296.
103. Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015a): Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor’s viewpoint. *Teachers and teaching: theory and practice*. 198–218.
104. Van Ginkel, G., Verloop, N. & Denessen, E. (2015b): Why mentor? Linking mentor teachers’ motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22. 1. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
105. Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54. (2). 143–178.
106. Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
107. Wang, Jian (2001): Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17. 51–73.
108. Walkington, J. (2005): Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33. (1). 53–64. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2417&rep=rep1&type=pdf>
109. Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008): Rethinking Teacher Capacity. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, D. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. Routledge/Taylor & Francis, New York/Abingdon.

Szemle

Nézőpontok

Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje¹

Nagy Krisztina*



Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

„Nem kétséges, hogy kiváló tanárookra van szükség.” – olvashatjuk a *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* című kötet Bevezetőjében. Ha a pedagógusokra valóban az oktatás kulcsszereplőiként tekintünk – amint az a McKinsey jelentések megjelenése óta mind a szakpolitika, mind a pedagóguskutatás szintjén általánosan elfogadott – akkor ebben nem is kételkedhetünk. Ebből az alapvetésből kiindulva folytatott kiterjedt kutatást az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-007 projekt keretében, melynek fókuszában „a továbbképzésben aktív, a fejlesztésben, innovációban részt vevő pedagógusok tanulásával és tudásmegosztással kapcsolatos nézetei, az intézményről, az iskolai környezetről, közvetve a köznevelés rendszeréről való percepciói állnak.”

(Vámos, 2016. 7).

A kutatócsoport tagjai: Vámos Ágnes, Fehérvári Anikó, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Nahalka István, Rapos Nóra, Sipos Judit, Szivák Judit és Verderber Éva a pedagóguskutatás számos különböző, bár egymással érintkező területét (pl. a pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés, reflektivitás, szervezet-, vezetés és innovációkutatások) képviselik, ami lehetővé tette a vizsgálódás kiterjesztését különböző irányokba, melynek közös alapját és elméleti keretét Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőke elmélete jelentette. E szerint a pedagógusok szakmai tőkéje három tényezőből: a humán, a szociális és döntési tőkéből adódik össze. Az értelmezési keret további alapelemei a konstruktivista ismeretelméleti alapállás (Vigotszkij, 1971; Glaserfeld, 1993; Piaget, 1993), a kulturális sajtóságok, a szituatív tanuláselmélet-Lave és Wenger (1991), valamint a pedagógusi percepció, az elképzelések, nézetek, tudás és attitűdök szerepének elismerése a tanulásban.

Amint az elméleti keret is mutatja, a kötetben bemutatott kutatás a pedagóguskutatásoknak a 20. század utolsó évtizedeiben kialakult új paradigmáit követi, melyek egyrészt a pedagógusok gondolkodására, tanulására irányulnak, s ezek szervezeti és rendszerszintű kereteinek feltárására helyezik a hangsúlyt (Szivák, 1999; Sántha, 2006); másrészt alapvetően kvalitatív vagy kevert kutatási metodológiát alkalmaznak. Sántha, Katonáné és Subrt (2017) megállapítása szerint ez az irányzat meghatározónak bizonyult a magyar neveléstudomány körében, melynek „*kutatásmódszertani szemléletét az elmúlt 15 évben intenzív átalakulás jellemezte, a kvalitatív módszertan egyre gyakoribb alkalmazása hozzájárult a pedagógiai problémák sokoldalú vizsgálatához.*” Ezek sorába illeszkedik a narratíva elemzésen alapuló metodológia, melynek a hazai gyakorlatban már szintén komoly hagyománya van (Szabolcs, 2001), és amellyel a kutatócsoport dolgozott. A narratívák kiváló (továbbképzésben, fejlesztésben, innovációban különösen aktív) pedagógus szerzőit a kutatók arra kérték, hogy írják le szakmai életútjukat „Pályám története” címmel. A kutatók felhívásukban arra ösztönözték a pedagógusokat,

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vamos-agnes-szerk-tanulo-pedagogusok-es-az-iskola-szakmai-tokeje/> weboldalon keresztül.

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. E-mail: nagy.krisztina@ppk.elte.hu

hogy a pályájukat meghatározó események mellett szenteljenek figyelmet annak is, milyen hatások érték őket, kik, mik gyakoroltak pályájuk alakulására jelentős hatást. A narratívák elemzését kiegészítették az egyéni strukturált interjúk, valamint két fókuszcsoporthoz tartozó interjú, melyek lehetővé tették a részeredmények megvitatását a kutatásban részt vevő pedagógusokkal, és írásbeli reflexiók készítését, valamint az OFI TÁMOP 3.1.1. projektje során létrehozott pedagógus-adatbázisának elemzése a szakmai adatok tekintetében. Ez a közös empirikus alap szolgált a tanulmányok kiindulópontjának.

A kutatást 37 fő bevonásával végezték, akiket a már említett OFI-mintából választottak ki az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás dimenzióiban leginkább kiemelkedő száz pedagógus közül. Nehézséget jelentett a kutatóknak az alacsony részvételi hajlandóság (ami szomorú és elgondolkodtató, az okok feltárása akár külön kutatás témájává is szolgálhat), így nem reprezentativitásra törekedtek, hanem a legkiválóbb, egyben a részvételt vállaló pedagógusok bevonására. Érdekes kérdés, vajon hozhat-e érdemi eredményt, s ha igen, milyen egy ilyen kis minta elemzésére vállalkozó kutatás, miközben a kvalitatív kutatásoknak egyébként is meg kell küzdenie a „puha tudomány” bélyegével. A válasz egyértelműen igen: a kutatás hiánypótló volt, amennyiben a kutatók olyan problémák, kérdések felvetésére vállalkoztak, amelyeket hazánkban korábban még nem vizsgáltak: Ki/mi sarkallja tanulásra a pedagógusokat? Hogyan hat a pedagógusok tanulására, innovativitására, tudásmegosztó tevékenységére az iskolai és a rendszerkörnyezet? Hogyan gondolkodnak a tanulásról, reflektivitásról, folyamatos szakmai fejlődésről, szakmai szocializációról, iskolai kultúráról és klímáról, problémamegoldásról, hibákról, hibáikról? A pedagógusok tanulási mintázatainak feltárása különösen időszerűvé vált abból a sajátos perspektívából, ahogyan azt az érintett pedagógusok látják. Ezt indokolja egyrészt *„azoknak a kutatási eredményeknek ismertetése válása, amelyek azt mutatják, hogy a tanári munkaerő minősége a legnagyobb súlyú az oktatás eredményességét meghatározó tényezők között.”* (Halász, 2017. 14), másrészt hazánkban a közoktatás rendszerintű átalakulási folyamatai (Györgyi, Simon & Vadász, 2015), az életpályamodell bevezetése és a tanárképzésben bekövetkezett változások/változtatások (Rapos & Kopp, 2015), melyek egyaránt hatással vannak a pedagógusok tanulására, folyamatos szakmai fejlődésére. A kutatás – bevallottan – nem vállalkozhatott azonban reprezentativitásra, nem szolgálta, nem szolgálhatta *„bizonyos hipotézisek alátámasztását vagy megkérdőjelezését”* (Vámos, 2016. 12), ellenben lehetővé tette pillanatfelvétel készítését, finom részletek, egyéni vélemények bemutatását és az elméleti modellalkotást, amelynek a jövőben készülő kutatások nagy hasznát vehetik.

A kutatás eredményei alapján a Hargreaves–Fullan-féle szakmaitőke-elmélet három összetevője közül meszesemenően a humán tőke bizonyult a legerősebbnek, míg a szociális és a döntési tőke jelentősége ettől elmaradt.

A vizsgált pedagógusok humán tőkéje rendkívül fejlett, erős elköteleződés, folyamatos tanulás, szakmai fejlődés eredménye, amely tervezett, tényekre alapozott, a pályafutás egyes szakaszain különbségeket mutat, és szoros kapcsolatban van az egyéni és az intézményi innovációval. Bár a pedagógusok tanulása nem szakad el az intézmény céljaitól és annak problémamegoldását szolgálja, elsősorban a pedagóguskompetenciákra irányul és az egyén mint „magányos hős” jelenik meg benne, aki kevés viszonzásra számíthat erőfeszítése miatt. A továbbképzéseket szakmai fejlődésük fontos állomásainak tartják a pedagógusok, amelyek azonban „kiviszik” őket *„saját környezetükből, így ezek csak korlátozottan képesek segítséget adni ahhoz, hogy a pedagógus helyben továbbléljen, magabiztossá váljon és ebben másokat is segítsen.”* (Vámos, 2016. 193). Már ez is utal arra, hogy a pedagógusok szociális-tőkéje, melyen elsősorban a kollégák közti professzionális és a partnerekkel való bizalom alapuló együttműködés értendő, és kidomborítja a tanítás környezetének szerepét az eredményességben, a humántőkéhez viszonyítva gyenge. A kötet több tanulmánya utal arra, hogy a pedagógusok munkájuk, tanulásuk, tudásmegosztó és innovatív tevékenységük során magányosak, elszigeteltek, ami befelé forduláshoz, ki-

égéshez vezethet. Talán ez az oka annak, hogy a probléma, még inkább a hiba, főként a kudarc szégyen, amit vállalni lehetetlen. Így a pedagógusok a tökéletesség pózába kényszerülnek, ami elveszi kedvüket a „veszéllyel fenyegető” próbálkozástól, és a megszokások, normák megcsontosodott őrzéséhez vezet. Ezzel együtt az együttműködés nem ismeretlen a hazai pedagógiai közegben, a munkaközösség pedagógiai, tantárgy-pedagógiai problémák megoldásában segítheti tagjait, az igazgató „atyai”, ritkábban menedzseri tevékenysége összefoghatja a nevelőtestületet, melynek összefogására különösen az iskola egészét érintő, fennmaradását veszélyeztető helyzetekben van szükség. A pedagógusok gyakran tekintenek partnerként a szülőkre is. Sajnos, nem jellemző azonban az iskolák hálózatosodása és a társas tanulás.

A szakmai tőke három eleme közül a hazai kontextusban a döntési tőke a leggyengébb, pedagóguskompetenciákhoz és az egyéni problémamegoldáshoz kapcsolódik. A tökéletesség elvárása, a hibázástól való félelem a döntésekre is kiterjed, mivel maga is hibaforrás lehet. Bár a pedagógusok autonómiájukat nagyrészt osztálytermi keretek között értelmezik, több önállóságot, nagyobb döntési szabadságot, egyben több intézményi és rendszerszintű támogatást igényelnének.

„A kutatás alapján azt találtuk, hogy az iskola szakmai tőkéjének gyarapodása jelenleg a humán tőke betáplálásával történik. Újabb erőforrás hiányában, azaz a szociális és a döntési tőke növelése nélkül, ez a helyzet a humán tőke felélésének veszélyét hordozza.” (Vámos, 2016. 194) – állapítja meg a kutatási beszámoló zárszava. A kutatási eredmények nem meglepőek, valószínűleg a legtöbb gyakorló pedagógus és kutató hasonló eredményre számított volna, mégis nagy jelentősége van annak, hogy e sejtések tudományos alapon megerősítést kaptak.

A kutatás – mint hangsúlyoztuk – közös elméleti és empirikus bázison nyugszik, s bár az egyes kutatók külön utakat jártak be, a kötet tanulmányai egymással összekapcsolódnak. Az olvasót a kapcsolatok megtalálásában segíti az, hogy a szerzők lábjegyzetben utalnak arra, mely más tanulmányban olvashatunk további eredményekről az adott témában. Ez, a kötet egységességén túl, azért is látszik nagyon szerencsés megoldásnak, mert jelzi, hogy miközben a szerzők a kutatási területet különböző irányokból közelítették meg, a pedagógusok gondolkodását és az iskola világát olyan egységes egészként kezelik, amelynek egyes aspektusai egymástól elszakíthatatlanok. *A tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* című kötetet ajánljuk mindazoknak a pedagógusoknak, kutatóknak és oktatáspolitikusoknak, akik ezt a világot a tanárok szemszögéből (is) szeretnék látni, megismerni.

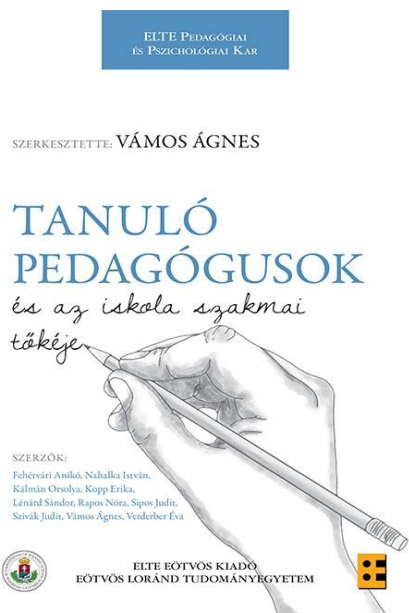
A kutatás, melyet a kötet bemutat kiváló, „vizsgálatokban, fejlesztésekben, innovációkban” számos alkalommal részt vett tanárok bevonásával készült, az ő szakmai életútjukról, tanulásukról, szervezetükről, innovációról vallott gondolkodásuk, nézeteik megismerésére törekedett. Nagyon érdekes volna megtudni, vajon hogyan vélekedik pályafutásáról, szakmai fejlődéséről a pedagógusok „derék hada”, azok az „átlagos” tanárok, akik nem feltétlenül tűnnek ki a vizsgált mutatók mentén, ám az ő munkájuk határozza meg a mai magyar iskolaügy hétköznapjait.

Szakirodalom

1. Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon*, 1. 76–90.
2. Györgyi Zoltán, Simon Mária & Vadász Viola (2015): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában* (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest) Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1507326_szerep-es_funkciovaltasok_a_kozoktatasi_vilagaban_beliv.pdf
3. Halász Gábor (2017): *Beszámoló az OECD Oktatókutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának 96. üléséről* (2017. április 04-05.) (Kézirat)
4. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press
5. Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. University Press, New York, Cambridge.
6. Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Rapos Nóra & Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
8. Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 2006/1–2. Retrieved from http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=2&id=191
9. Sántha Kálmán, Katona Istvánné & Subrt Péter (2017): A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 2017/2. 15–25. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany_2017_2_15-25.pdf
10. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Kiadó, Budapest.
11. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 1999/4. 3–13. Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf
12. Vámos Ágnes (2016, szerk.): *A tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
13. Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje¹

Zsebőné Nagy Szilvia*



Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

A „Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje” Vámos Ágnes által szerkesztett tanulmánykötet, amely 2016-ban jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. A mű bevezetőjéből kiderül, hogy ez a tanulmánykötet egy pályázati kutatás elemzését rögzíti. A kutatás abból a megállapításból indul ki, hogy kiváló tanárookra van szükség, akik tanulóközösségek és tanulószervezetek formájában együttműködnek egymással. Ehhez a gyakorlathoz, a kollégáktól kapott bizalom és segítő kritika is hozzátartozik, bár a tanteremben egyedül vannak. Tehát a fejlődéshez három fajta tőke szükséges, a pedagógusok tudása mint emberi (humán) tőke és a csoportok, közösségek tudása mint társas, szociális tőke, valamint a döntési tőke, ami a résztvevők autonómiájára épít. A projekt keretében az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folytatott pedagóguskutatás „a továbbképzésben aktív”, fejlesztésben innovatív pedagógusokra fókuszál. A 20. század nyolcvanas éveiben vált nyilvánvalóvá, hogy, amit a pedagógusok hisznek és gondolnak a tanításról, tanulókról és iskoláról, az formálja alapvetően a gyakorlatukat, személyiségüket. A téma már nagy szakirodalommal rendelkezik. A kutatásban 37 fő vett részt, akik között nem volt intézményi átfedés. A kutatás keretében mindenki tett egy részvételi szándéknyilatkozatot, interjút vettek fel velük, és írtak egy szakmai élettörténetet, úgynevezett narratívát. A kutatás ciklikus volt, hiszen az egyes szakaszokból levont következtetéseket a pedagógusokkal megvitatták, az eredményeket pedig tanulmányok formájában rögzítették az ELTE kutató tanárai. A kötet Bevezető és Összegző részek között egy-egy témához kapcsolódó eredmények elemzésére kerül sor. A függelékben pedig a konkrét kutatási anyagok szerepelnek.

Fehérvári Anikó írta az első tanulmányt a kötetben, amelyben először az elméleti háttérrel mutatja be az eredményességi kutatások korszakolására és sémáira vonatkozóan. Ebből kiindulva dolgozza fel a rendelkezésre álló narratívákat és készít belőlük mutatók segítségével elemző ábrákat. Arra keresi a választ, hogy mi különbözteti meg a jó iskolát a rossztól, és a kutatásban részt vevő pedagógusok szerint, mi jellemzi a jó iskolát.

A megkérdezett pedagógusok többsége szerint a jó iskolában legfontosabb a felmutatott eredmény, illetve, hogy válogatni lehessen a diákok között, akik bekerülnek. Ezt követően fontos, hogy tanulóközpontú legyen, illetve kiváló felkészültségű tanárokkal rendelkezzen. Utoljára, ám mégis kiemelten szerepel az elemzésben az iskolai klíma jelentősége. Ezen belül a gyermekszeretet, az iskola innovatív volta, a tanárok közötti együttműködés jelentősége, a tanár-diák, és tanár-szülő kapcsolat fontossága. Az intézményvezetés nem szerepel kiemelt helyen a jó iskola kritériumai között. (Vámos, 2016. 20). A kiválasztott 37 kiemelkedő pedagógus véleménye többnyire a saját intézményére vonatkozó jellemzőket tükrözi. Mindenki olyannak tartja a jó iskolát, mint amelyben ő tanít, vagy éppen az ellenkezőjének. A pedagógusok véleménye szerint az eredményesség legfonto-

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vamos-agnes-szerk-tanulo-pedagogusok-es-az-iskola-szakmai-tokeje/> weboldalon keresztül.

* Történelem, latin és informatika szakos középiskolai mentortanár. E-mail: szilvia.nagy.72@gmail.com.

sabb tényezői, hogy a gyerekek szeressenek az intézménybe járni, jó szakemberek oktassák-neveljék őket, fejlesszék a tanulók kulcskompetenciáit és jó legyen a tanár-diák kapcsolat. A kötetben méltán szerepel első helyen ez a cikk, hiszen, ahhoz, hogy a pedagógusok és az iskola mint szervezet együttműködését vizsgáljuk, első helyen fel kell térképeznünk, hogy milyen a jó iskola a pedagógusok véleménye szerint.

Nahalka István és *Sipos Judit* cikke szintén az eredményességgel kapcsolatos nézeteket taglalja. Azt kutatják, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az értékelésről, és ennek alkalmazása növeli-e az intézményi eredményességet. A szerzők definiálják, hogy mit jelent az eredményesség az oktatásban, és rámutatnak, hogy a nemzetközi mérések indikátorai viszonylag releváns eredményességi mutatók prezentálására képesek, mint például a PISA, vagy a PIRLS. A pedagógusok többsége nem preferálja ezeket a tesztek, mert szerintük nem tükrözik a diákok tényleges tudását. Bár az utóbbi időben számos tudásszintmérő teszt került forgalomba, a tanárok még mindig idegenkednek az objektív mérőeszközök alkalmazásától (Csapó, 2002).

Az elméleti háttér bemutatása után elemzik a kutatásból vett pedagógus nézeteket úgy, hogy először a külső értékelési szempontokra fókuszálnak, majd a belső szempontok kerülnek górcső alá. A külső értékelésnél a pedagógusok viszonyulása a mérésekhez inkább negatív, illetve semleges. A belső szempontok értékelése egyértelműen rámutat arra, hogy egy intézményben sem zajlik konkrét belső eredményvizsgálat. A tanulmány végén végeznek egy pontokba szedett kiértékelést, amelyből megtudjuk, hogy a mérések eredményeit nem használják fel az egyes intézmények megfelelő mértékben. Beszélnek róla, még esetleg cselekvési tervet is készítenek, de maga a cselekvés elmarad. Így hogyan várható, hogy nő az eredményesség intézményi szinten? A pedagógusok nem hisznek a mérésekben és azok elemzésében, bár egy csoportjuk szerint az innovációs és tudásmegosztási folyamatokban a fejlesztés, formálás nagy hangsúlyt kap.

Kopp Erika a szervezeti szocializáció (fogalma) alatt azt érti, hogy az újonnan a szervezetbe belépő munkatárs milyen folyamatokon megy keresztül, hogyan viszonyul hozzá a szervezet, miképpen integrálja őt. Ezt egyfajta indukciós folyamatnak hívjuk. Ezen túlmenően az új kolléga is hat a szervezetre, így az újonnan belépő innovációs forrásnak tekinthető.² Az új kutatások a szervezeti kultúra és az eredményesség kapcsolatára irányítják a figyelmet (Hunya, 2014). A kutatásban az interjúkérdés egy új kolléga szervezetbe integrálásának mikéntjéről hangzott el: megkérdezték, hogy milyen tulajdonságokat, viselkedést várnak el az új kollégától? A válaszolók többsége a nyílt, alkalmazkodó, szabálykövető jelzőket emelte ki. Megjelent még a „tudjon csoportban dolgozni” válasz. Az innováció lehetőségét nem emelték ki annyian, mint amennyire az szerintem fontos lenne, hiszen, ha az új kolléga ötletelen, megújulásra képtelen, az a szervezet szakmai tőkét csökkenti. Számos válaszban viszont megjelent a bizalom hiánya, pedig alapvetően bizalmatlan emberek nem képesek bizalommal teli közösséget kialakítani (Dóczy-Vámos, 2016). A kutatási eredményekből négy szervezeti kultúra-típus bontakozik ki. Az *individualizált*, a *személyes-csoportos-kollektív*, a *szakmai-kiscsoportos-kollektív*, és a *szakmai tanulóközösség* típusú forma. A szakmai tanulóközösség, mint a legfejlettebb lehetőség magában hordozza a megújítás szükségletét és a tudásmegosztás igényét, azaz az innovációt. Az innováció viszont bizalom és vezetői támogatás nélkül megvalósíthatatlan (Szivák, 2014).

Rapos Nóra azzal foglalkozik tanulmányában, hogy a folyamatos szakmai fejlődés mennyire támogatott és elfogadott a pedagóguspályán. Abból a paradigmából indul ki, hogy napjainkban az élethosszig tartó tanulás már elvárás. Kifejti, hogy a tanárok számára azért fontos a tanulás, hogy reflektív módon legyenek képesek dolgozni, kellőképpen autonóm szakemberekké váljanak, támogassák, segítsék kollégáikat is, és az osztálytermi

2. Hogy ez a gyakorlatban mennyire így van, mi sem bizonyítja jobban, mint egy kezdő tanár, aki friss lendületével és ötleteivel mentorálja saját mentorát.

gyakorlatukban is egyre alkalmazkodóbbak legyenek az újabb generációk igényeihez. Nagyon fontos a kollegialitás, de csak akkor működik megfelelően, ha folyamatosan együttműködik egy közösség. Ha viszont kötelező feladatokkal sújtják a tanárokat, ez bizony megfojtja szakmai kezdeményező-készségüket. A Sachs-féle szakmai fejlődés négyes modelljét mutatja be. Először szaktárgyában fejlődik, majd pedagógiai kérdésekben, tervezésben, szervezésben, együttműködésben és vezetői-irányítói szerepben. A szakmai fejlődés szempontjából kevésbé intenzív a 3–15 év közé eső tanári gyakorlat, de a 15 évnél hosszabb ideje tanítók körében rendszeresebb a továbbképzés, önfejlesztés. Ennek talán az lehet az oka, hogy kezdetben nem az önfejlesztésre koncentrálnak a pedagógusok, hanem arra, hogy jól végezzék a dolgukat, s csak ezt követően lesz igényük a minőségi változásra. Az is kiderül, hogy sokszor anyagi jellegű akadályokba ütköznek a kollégák. Sokan kiemelik, hogy fontos az intézményvezető hozzáállása a továbbképzési rendszerhez (Nagy, 2015), ami nagyban lehet támogató jellegű, tehát, ha az intézményvezető nem innovatív, akkor a kollégákat nincs, aki motiválja az önfejlesztésre.

Szivák Judit és Verderber Éva szerzőpáros tanulmányában olvashatunk arról, hogy napjainkban előtérbe került, a reflektív pedagógus szemlélet, valamint az egyén és a szervezetek folyamatos szakmai fejlődésének összekapcsolását is hangsúlyozza. A kutatásban nem az egyes pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására, hanem a szervezeti szinten megjelenő reflektivitásra koncentráltak a tanulmány írói (Szivák, 2014). A reflektív gondolkodás ciklikus folyamatmegközelítésében a reflexió kiindulópontja mindig egy probléma. Ezt a kutatás eredménye megerősítette. A reflexió célja a professzionális hatékonyság további fokozása. A reflexió tartalmát tekintve a pedagógusok többsége az oktató-nevelő munka eredményességére reflektál. Hangsúlyosabban jelent meg náluk a probléma, mint a siker részletezése. A reflexió szintjei szerint a pedagógusoknak megközelítőleg a fele csak az adott pillanatra koncentrálnak, szinte nem is reflektív. További jelentős részük is csak rövid távú problémamegoldásra képes. Szervezeti szintű reflexióról szinte nem is beszélhetünk. Elenyészően kevés pedagógus van a komplexebb reflexió szintjén. A stratégiai modell felől vizsgálva a legtöbb reflexió a tanításra vonatkozott. Kiderült az is a vizsgálatból, hogy a pedagógusok kevésbé veszik igénybe a neveléstudomány vagy a pszichológia legújabb eredményeit.

A pedagógusok többsége egyedül küzd meg a felmerülő mindennapi problémákkal. A közös tudás, a szervezeti szintű kezdeményezés napjainkban még elhanyagolható, a tanárok többsége még az egyéni reflexiót sem alkalmazza. Hiába mutatják a kutatási eredmények azt, hogy az együttműködő tanulás és tudásátadás sokkal eredményesebb, mint a zárt, önálló munka, a gyakorlatban a pedagógusok alig-alig kooperálnak (Bordás, 2011). Talán azért, mert azt hiszik, ha egy feladatot együtt oldanak meg, akkor ez csökkenti az ő szakmai kiválóságukat.

Szervesen kapcsolódik az előző témához az, amit a kötet szerkesztője, *Vámos Ágnes* vizsgált; hogyan vélekednek a pedagógusok a saját problémáikról és hibáikról? A magyar szakirodalomban inkább a problémamegoldó gondolkodásra való *tanulói, hallgatói fejlesztéssel* foglalkoznak, és a tanár e kompetenciájával nagyon keveset, holott egy pedagógus problémamegoldó képessége nélkülözhetetlen a mindennapi gyakorlatban. Vámos Ágnes gondosan tanulmányozta a szakirodalmat, és nagyon tömören, a legfontosabb típusokat szinte felsorolva fejti ki, hogy a szakirodalom milyen elméleti meghatározásokat tár fel. Részletezi a legfontosabb feladatot, hogy a problémákból, hibákból tanulni kell. Ennek viszont általános hiánya figyelhető meg a hazai pedagóguspályán. A 37 pedagógus alanyból 33-an írtak le problémákat. Érdekes tendencia a problémákkal kapcsolatban az, hogy a válaszolók 96%-a saját maga oldja meg a problémáit, és semmilyen segítséget nem kér. A problémák többsége az iskolai adaptivitás hiányából (Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011) a tanár-diák kapcsolatokhoz köthető (Dóczy-Vámos, Vámos & Rapos, 2016), valamint saját készségeik, többek között ezek reflektív értelmezésének hiányához (Szivák, 2010). A pedagógustársadalom tudatában az él, hogy a probléma a kezdő, tapasztalattal még nem rendelkezők jellemzője. A kezdő szorong, a tapasztalt pedagógus pedig bizalmatlan a kollégái-

val szemben. Elfedik azt, hogy nekik is vannak nehézségeik. Talán presztízsből teszik, talán a pedagógusszocializációjuk rossz mintakövetésének eredménye mindez, de nem kérnek segítséget, még akkor sem, ha egyedül képtelenek megoldani a problémát. Vámos Ágnes azt is kiemeli, hogy a pedagógusok a hibákról még annyira sem beszélnek, mint a problémákról. Ezáltal nem tanulnak a hibáikból, és a kollégáik hibáinak is csak a rossz, negatív oldalát látják. Mindezekből újra megállapítást nyert, hogy a pedagógusok sajnos magányosak, nem osztják meg a tudásukat a közösségükkel

Kálmán Orsolya a tanulmányában, az innovatív pedagógusokat kérdezi az innovációról és az innovatív gyakorlatokról, különös tekintettel arra, hogyan kapcsolódik össze az egyéni újítás a szervezet innovatív gyakorlatával. Kálmán Orsolya abból a feltételezésből indul ki, hogy a személyes újítás és az intézményi szintű közt kölcsönhatás van. A kutatás mintájául interjúk és kérdőíves felmérések szolgáltak, valamint a személyes élettörténeteket elemezte oly módon, hogy milyen újítás figyelhető meg bennük. A kérdésfeltevésben nem szerepelt az innováció szó, hanem inkább körülírást alkalmazott, nehogy zavaró legyen.

Az eredményekből kitűnik, hogy a pedagógusok saját kompetenciáik megítélésakor alacsonynak érzik a pedagógiai fejlesztésben való jártasságot. Úgy gondolják, hogy az intézményükre is hatással levő újítások nem saját kezdeményezésre, hanem vezetői felkérésre indulnak meg. A megemlített innovációk többsége intézményi szinten a tanulási környezet- és eszközfejlesztésre fókuszál, míg az egyéni szintű újításoknál leggyakoribb a tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, és a kollegiális kapcsolatok területe. A kutatás eredményeként megállapítást nyert, hogy az egyéni és az intézményi szintű innovációk közt viszonylag ritka az összekapcsolódás. A pedagógusok az iskola eredményességét tekintve az innovativitást az egyik legkevésbé lényeges szempontnak tartják, és nem is érzik magukat eléggé felkészültnek ezen a területen. Akik kellően felkészültek azok egyéb szakmai szervezetekben, egyesületekben, műhelyekben kamatoztatják értékeiket. A saját intézményük fejlesztésében úgy gondolják, hogy felülről jövő, vezetői felkérés kapcsán, és nem egyéni kezdeményezésre indulhat el egy-egy innováció. Bár néha az előkészítés, megtervezés hiánya okozza, hogy az újítás csírájában elhal. Gondos tervezéssel az újítások száma és intézményesülése valószínűleg megsokszorozódna (Poór, 2003).

A kötetben az utolsó tanulmány *Lénárd Sándortól* származik, és arra keresi a választ, hogy milyen vezetői hozzáállás az, ami segíti a pedagógiai innovációk megszületését, terjedését, illetve, ami kedvez a szervezeten belüli tudásmegosztásnak. A tanulmány elméleti háttérét a Quinn-féle versengő érték modellje adja. Ennek értelmében van a belső folyamatokra figyelő, a racionális célt követő, az emberi kapcsolatokat szem előtt tartó és a nyitott rendszert létrehozó vezető. A megkérdezett pedagógusok többsége *az emberi kapcsolatokat szem előtt tartó* vezető típust gondolta a legjobbnak. Szerintük a jó vezető demokratikusan irányít, autonómiával és döntési kompetenciával rendelkezik, minden egyes kollégájára odafigyel, és mindezt empátiával végzi. Ma már szinte követelmény az intézményvezetővel szemben, hogy menedzselje az iskolát, és az ő hatására kerüljenek be jelentős innovációk a szervezetbe. Viszont egyetlen interjú sem beszélt a szervezetfejlesztésről mint vezetői feladatról, vagy a kollégák egyéni szakmai fejlődésének motiválásáról. Az is vizsgálat tárgyát képezte, hogy miért halnak el egyes innovációk, amelyek egyébként jobbá tennék a szervezet működését? Ezzel kapcsolatban kiderült, hogy ha a vezető nem készíti elő gondosan az újítás bevezetését, akkor bizony az nem épül be a szervezetbe. Tehát végső soron ez is a vezető hibája. Az értekezletek, régi sablon szerint zajlanak, a továbbképzések pedig csak akkor eredményesek, ha nem frontálisan, hanem gyakorlatiasan, interaktív módon fejlesztenek. Véleményem szerint, ha a vezető mentorként, támogatóként működik, és hagyja az innovációkat megvalósulni, a lelkes tanárokat tovább lelkesíti, akkor az iskola képes a megújulásra. Ha az innováció szervezeti szinten eredményes lesz, akkor az egész szervezet eredményességét növeli. Ha az iskola eredményesen működik, akkor mindenki jó iskolának fogja ítélni. Ezzel körbeértünk.

A tanulmánykötet egy gondosan előkészített és több nézőpontból precízen fókuszált kutatás eredménye, amely felépítésében is tükrözi a gondos összeszerkesztettséget. Először a jó iskola kritériumait gyűjti össze, majd ezt a gondolatot tovább vezetve az iskola eredményességét vizsgálja. Ezt követően a pedagógusok és az intézmény kapcsolatát helyezi a középpontba, hogy aztán elemezze azt, hogy a szervezet mennyiben támogatja a pedagógust. Előtérbe kerül napjaink fontos pedagógus magatartása, a reflektivitás, amely a pedagógusok mentori szerepéhez is elengedhetetlen, aki tisztában van saját hibáival, nehézségeivel, és azok fejlődési lehetőségeivel. Aztán az innovativitás jelentőségét emeli ki a szerkesztő, először a pedagógusok szintjén, majd a szervezeti kapcsolódás, végül az iskolavezetés szintjén.

Mindezek alapján látjuk, hogy a pedagógusképzés szempontjából jobban kell fókuszálni az önismeretre, pozitív szemlélet kialakítására, egyfajta szemléletváltásra. Mindenképpen nagyon hasznos ez a kutatás azért, hogy tisztán lássuk a jelenlegi állapotot. A valóság feltérképezése mindig egyfajta mérleg készítése arra vonatkozóan, hogy merre haladjunk tovább. De vonjuk le a végső következtetést: tervezzük meg gondosan a jövő lépéseit!

Szakirodalom

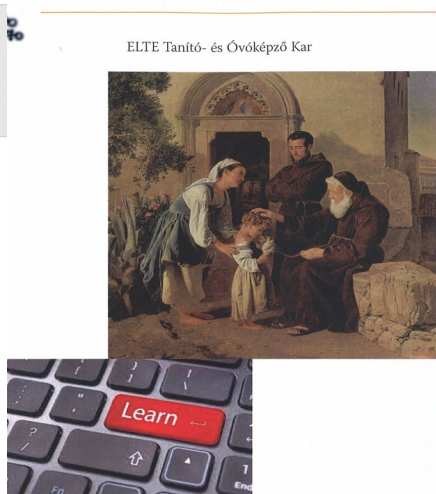
1. Bordás Andrea (2011): *Pedagógusok szakmai tanulóközössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon*. Retrieved from <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/08.pdf>
2. Dóczy-Vámos Gabriella, Vámos Ágnes & Rapos Nóra (2016): School Violence and Teacher's Related Problems in Hungarian Schools. *PEDACTA*. 6.1. 1–15. Retrieved from http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_6_1_1_1-15.pdf
3. Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–298.
4. Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Retrieved from <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
5. Nagy Krisztina (2015): A pedagógus-továbbképzés megítéléséről. *Opus et Educatio*, 2. (3) 155–160. Retrieved from <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/62/85>
6. Poór Zoltán (2003): Pedagógusképzés és – továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 50–54.
7. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya & Mészáros György (2011): *Adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
8. Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek, Budapest.
9. Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Retrieved from http://edutech.elte.hu/multiped/ped_05/ped_05.pdf.

Szemle

Olvasnivaló

Koragyermekkor- és családtörténet új köntösben

Endródy-Nagy Orsolya*



Kora gyermekkori nevelés
– és családtörténet

Aggné Pirka Veronika, Mikonya György, Mészárosné Darvai Sarolta és Szarka Emese (2014): *Kora gyermekkori nevelés – és családtörténet*. ELTE TÓK. Budapest.

A Kora gyermekkori nevelés- és családtörténet című munka hallgatók számára készült felsőoktatási jegyzet, mely a maga nemében egyedülálló, ugyanis újszerű szemléletmóddal járja körül a kisgyermekkori nevelés történetét, fókuszba helyezve a gyermeket és a családot. Az alapvetően problémátörténeti megközelítést a lineáris megközelítéssel ötvözi, hiszen amellett, hogy egy kérdéskörre, a koragyermekkorra fókuszál, az ókortól a 21. századig kívánja áttekinteni a kisgyermeknevelés történetét.

A kötet alapelve a multidiszciplináris megközelítés, hisz a koragyermekkor időszaka megkívánja a pszichológiai, szociológiai és antropológiai nézőpontot a neveléstörténeti munkák esetén. A kötet első

fejezete fejlődéslélektani háttérbe ágyazva mutatja be a gyermekkor kutatásának legjellegzetesebb tendenciáit, külön összegzi a csecsemőkorúakra, az óvodáskorúakra és a kisiskoláskorúakra vonatkozó kutatások megállapításait. A kötet célkitűzésének megfelelően a multidiszciplináris megközelítés már ebben a fejezetben is tetten érhető. A másodiktól a tizenegyedik fejezetig történeti áttekintést kap az olvasó, olyan témákat is felvonultatva, mint a természeti népek koragyermekkori nevelési és családi hagyományai, illetve az ősi zsidó kultúra gyermekképe, nevelési tendenciái, melyek sok neveléstörténeti munkában a terjedelmi keretek miatt csak érintőlegesen tárgyaltak. A fejezeteket egy-egy, a korszak nevelési gondolkodásmódját meghatározó teoretikustól származó idézet teszi színessé. Az első 11 történeti fejezetet Fröbel pedagógiájának és játékelméletének áttekintésével zárják a kötet írói.

A könyv második felében, problémátörténeti megközelítésben járja körül és tekinti át a mű a hazai bölcsődetörténet jelentőségét a témában megjelent irodalmak teljességének feltárásával. Így megtalálhatjuk benne például Vokony Éva (2002) bölcsődetörténettel foglalkozó munkáját is. Fontos kiemelni e fejezetet azért is, mert összefoglalóként az első ilyen típusú áttekintés. Könyvfejezet a bölcsődék történetéről a hazai szakirodalomban problémátörténeti diskurzusba ágyazva még nem született. A név- és családtörténeti fejezetek alapvetően az identitás és a gyökerek meghatározó szerepét hivatottak hangsúlyozni az egyének személyes élettörténetében. A tehetségre és kreativitásra pedig a gyermek szemszögéből tekintenek az alkotók; egy újabb tudományterület, a gyermekkor kutatás elemeit is behozva, a kreatív gyermek lehetséges narratíváját bontják ki és elemzik az alkotók. A fejezet a 21. század kihívásaira és a kreativitás pszichológiai hátterére is nagy figyelmet fordít.

A kötet erőssége, hogy a 20–21. századot több olvasatban, annak plurális sokszínűségét bemutatva, kellően árnyalva is igyekszik körüljárni. Az elmúlt század kora gyermekkori nevelési tendenciáit, gyermekképét a reformpedagógia, a posztmodern szemlélet, a bölcsődetörténet és a gyermekszoba-történet segítségével árnyalja, és felhasználja a szerzők korábbi kutatásait is (Mikonya, 2013; Pirka, 2010, 2011; Pirka & Németh, 2013). Külön ki-

* Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar egyetemi adjunktusa. E-mail: endrody.orsolya@tok.elte.hu

emelendő még a nőtörténeti fejezet, mely a nemzetközi nőtörténet kontextusában helyezi el a hazai nőtörténet jelentősebb alakjait, például Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Karacs Teréz, Zirzen Janka és Bezerédj Amália alakját. A szerkesztés erőssége, hogy az óvoda, bölcsőde- és nőnevelés történetét egymás után olvashatjuk, nem a kötet különböző részein. A hallgatók számára ez biztosítja a könnyebb megértést, a kutatók számára pedig az összefüggések feltárásában nyújthat segítséget.

A fejezetek önálló tanulmányként is megállják a helyüket, de a szerkesztés miatt fontos egymásutániségük. Az alaposan végiggondolt, logikusan felépített szerkezet a további, egy-egy korszakot vagy problémát felölelő történeti kutatások kiindulópontjaként használható. Ezen túl segítheti a kapcsolódó kurzusok hallgatóit a vizsgára való felkészülésben. A kötet különösen a csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint az óvodapedagógus-hallgatók számára ajánlható, akik kor- és művelődéstörténeti közegbe ágyazva ismerkedhetnek meg a neveléstörténet szakmatörténeti aspektusaival.

Sokszor irodalmi párhuzamok színesítik, teszik olvashatóssá a szerzők munkáját. Ilyen irodalmi párhuzamot szemléltet a következő szemelvény, amit Thomas Mann Doktor Faustus című művéből idéznek a szerzők: *„Ines (az édesanya) amikor az időigényes egyéni szépségápolás és a háztartásvezetés csak lehetővé tette, bement a nagy világos szobába, ahol a gyermekek ágyai voltak. Ennek a szobának a falai az egész szobát körbefutó meséket ábrázoló frízekkel voltak díszítve. A tarka linóleum borítású padlón a gyerekek méretére szabott bútorok álltak. A polcokon pedig játékok sokasága – macik, babák, bohócok, vasút stb. volt, egészen úgy, mint ahogy a mesekönyvekben látható.”* (Mann, 1947 idézi Aggné & mtsai, 2014, 178.).

A tankönyv az első közös munka abban a sorozatban, amit az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstörténeti Kutatócsoportja indított Mikonya György javaslatai alapján (Mikonya, 2012). A kötet támogatja a karon folyó Nevelés-, Gyermekkor- és Bölcsődetörténeti kurzusok előadásait, szemináriumait. Az előadások történeti felépítése mellett a szemináriumok olyan problémákra irányítják a hallgatók figyelmét, amelyek mind a mai, mind a történeti kontextusban megállják helyüket. A témák, például a nők tanulásának, végső soron egyenrangúságának kérdése, vagy a gyermekek életét övező figyelem és az őket körülvevő szeretet megjelenési formái a különböző korszakokban mind a komplex gondolkodó értelmiségi pedagógus pályára való felkészülését segítheti elő. Minden érdeklődőnek érthető olvasást, a kollégáknak a kötethez kapcsolódó hasznos diskurzust kívánok!

Szakirodalom

1. Aggné Pirka Veronika, Mikonya György, Mészárosné Darvai Sarolta & Szarka Emese (2014): *Kora gyermekkori nevelés- és családtörténet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
2. Mikonya György (2012): Kihívások és válaszok a kora gyermekkori nevelés területén az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon, In: Donáth Péter (szerk.) *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkori nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó, Budapest. 121–144.
3. Mikonya György (2013): A „hét szabad művészet” oktatása a középkori egyetemeken, In: Fehér Ágota, Fülöpné Erdő Mária, Mészáros László (szerk.) *„Gravissimum educationis”: A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 177–186.
4. Pirka Veronika (2010): Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, 7-8. 3–14.
5. Pirka Veronika (2011): A századfordulón megjelenő kultúra- és ellenkultúra-mozgalmak gyermekképeiben a gyermeki „szentség” és a megmentés motívumának összefüggései. *Képzés és Gyakorlat*, (9) 3-4. 113–121.
6. Pirka Veronika & Németh András (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Vokony Éva (2002): Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs*, (1) 2. 50–54.

Szerzőink

- Káplár-Kodácsy Kinga* az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója és az ELTE Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének oktatója. Ezenkívül angol és magyar nyelv és irodalom szakos tanár valamint képzett mentor. Tanulói és kutatói tevékenysége során az tanárképzés mentorálási szakaszának reflektív folyamatait, az online mentorálás lehetőségeit és a mentorálási folyamat felnőttkori tanulást támogató stratégiáit vizsgálja. Aktuális kutatási projektjei a mentori és gyakornoki szerepkoncepciók megértésével, egy integrált e-mentoring rendszer kialakításával és az önszabályozó tanulás ki-terjesztésének lehetőségeivel foglalkozik a magyar tanárképzési rendszerben.
- Dorner Helga* (PhD, neveléstudomány) a Közép-európai Egyetem (CEU) Center for Teaching and Learning oktatója. Oktatói és kutatói tevékenysége során az aktív tanulást segítő a felsőoktatásban alkalmazható tanításmódszertani stratégiákkal és a pedagógiai innovációval foglalkozik (társadalom- és bölcsészettudományi területeken). Szűkebb kutatási érdeklődése az információs és kommunikációs technológiák, főképpen az ún. blended learning és online mentorálás integrálásának módszertani kérdéseire irányul. Tagja az MTA Pedagógiai Bizottsága Informatikai albizottságának; résztvevő hazai és nemzetközi szakmai konferenciákon. 2015-ben a European Distance and E-learning Network (EDEN) szervezete az EDEN Fellow címet adományozta részére. 2017-ben a European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) szervezet felsőoktatást kutató közösségének (Higher Education SIG) tudományos koordinátorává választották.
- Fenyves Veronika* a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának tanszékvezető docense. Főbb kutatási területek: vállalati pénzügyi teljesítménymérés, controlling, gazdasági és pénzügyi elemzés, pénzügyi tervezés.
- Bácsné Bába Éva* a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának tanszékvezető docense. 110 publikációból 6 monográfia, 37 cikk szerzője, 2 könyv szerkesztője. Főbb kutatási területek: gazdálkodás és szervezéstudományok, sportgazdaság, sportmenedzsment, emberi erőforrás-menedzsment, vállalkozói kompetencia fejlesztés az oktatásban.
- Pusztai Gabriella* D.Sc. a neveléstudomány professzora a Debreceni Egyetemen, 6 monográfia és 108 tanulmány szerzője, 20 kötet szerkesztője. Kutatási területe a társadalmi és kulturális tőke tanulói teljesítményre és pályafutásra gyakorolt individuális és kontextuális hatásának tanulmányozása.
- Juhász Csaba* PhD, egyetemi docens a Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, Víz és Környezetgazdálkodási Intézetében, oktatási dékánhelyettes. Szakmai és tudományos publikációinak száma 194, ebből idegen nyelvű 53. Kutatási területe a fenntartható fejlődés, a megújuló természeti erőforrások és a mezőgazdasági környezet viszonya, a környezeti indikátorok elemzése, a környezetirányítási rendszerek bevezetése és fenntartása, valamint a környezeti nevelés.
- Szabóné Szőke Réka* a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának PhD hallgatója. Főbb kutatási területei: gazdasági és pénzügyi elemzés, játékosjogok számviteli és pénzügyi vizsgálata.
- Kocsis Imre* a Debreceni Egyetem Műszaki Kar tanszékvezető főiskolai tanára. Főbb kutatási területek: matematika, informatika, műszaki diagnosztika, matematikai és informatikai didaktika

- Máthé Endre* a biológia tudományok területén MSc és PhD fokozattal rendelkezik. Oktatási tevékenysége az Élelmiszermérnök BSc-vel és az Élelmiszerbiztonsági és minőségi mérnök illetve Biotechnológia MSc-vel kapcsolatos. Oktatási és kutatási tevékenysége során nagy hangsúlyt fektet az életjelenségek molekuláris aspektusainak és genetikai szabályozottságának bemutatására összefüggésben a személyre szabott prevenció és terápiás táplálkozással. Kutatási tevékenysége a sejtciklusnak és a celluláris metabolizmusnak, a genetikai és táplálkozási kontrolljára irányul, beleértendő, a természetes eredetű bioaktív molekulák hatásmechanizmusát is illetve ezen ismeretek elsajátításának tantárgy pedagógiai megoldását
- Kovács Klára* PhD. a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karának adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) senior kutatója. Főbb kutatási területek: sportszociológia, nevelés- és oktatásszociológia, felsőoktatás-kutatás.
- Müller Anetta* a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Tanszékének docense. Főbb kutatási területek: gazdálkodás és szervezéstudományok, sportgazdaság, sportmenedzsment, sportturizmus, sport és nevelés, egészség.
- Szűcs Edit Gizella* a Debreceni Egyetem Műszaki Karának dékánja, tanszékvezető főiskolai tanár. Főbb kutatási területek: gazdálkodás és szervezéstudományok, minőség menedzsment, vezetői kompetenciák, kompetenciák fejlesztése.
- Endrődy-Nagy Orsolya* adjunktus az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékén. Neveléstudományi PhD, MA végzettséggel, Magyar nyelv és irodalom szakos, valamint művelődésszervező BA diplomákkal rendelkezik, melyeket az ELTE-n szerzett. 2016-ban az International Journal of Image szerkesztőjévé választották. Díjai: köztársasági ösztöndíj (1997), doktori ösztöndíjak az ELTE-től, 2010–2013, Hungarian Initiatives Foundation (2014), Rektori kiválósági különdíj (2016). Első monográfiája a doktori disszertációja alapján készült a Reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között – ikonográfiai elemzés címmel, mely az Eötvös kiadónál jelent meg a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány támogatásával 2015-ben. Első angol nyelvű könyvfejezete a Peter Lang gondozásában Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance címmel jelent meg 2016-ban. Kutatási területei: ikonográfia, gyermekkor, japanológia, multikulturalizmus.
- Nagy Krisztina* magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas doktorandusz hallgatója. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés és a mentorok tanulása.
- Zsebőné Nagy Szilvia* történelem szakos középiskolai tanár (aki latin nyelvi fakultatív képzésben részesült). 1996 óta a Komáromi Jókai Mór Gimnáziumban tanít. 2003-ban számítástechnika szakos tanári végzettséget szerzett az Eszterházy Károly Főiskolán. 2012-ben a Pécsi Tudományegyetemen középiskolai informatika tanárként végzett. 2017-ben mentorpedagógus végzettséget és szakvizsgát szerzett a Győri Széchenyi István Egyetemen.

Authors

- Kinga KÁPLÁR-KODÁCSY* is a PhD student in Educational Sciences and lecturer at Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Education and Psychology. She is a secondary school teacher (Hungarian Literature and Grammar and English as a Foreign Language) and qualified for mentoring novice teachers. Her research interests include reflective practices of mentors, online mentoring and adult learning environments in pre-service teacher education. Her current research projects are dealing with understanding the roles and concepts of mentoring novice teachers, establishing and integrating an e-mentoring system in the Hungarian initial teacher education (ITE) and finding ways for extending self-directed learning in ITE.
- Helga DORNER* (PhD in Educational Science) and is currently lecturer at the Center for Teaching and Learning, Central European University, Budapest, Hungary. Her current research interests include higher education pedagogy and teaching innovations in higher education, in particular, technology integration in higher education teaching, online mentoring, and student learning in online collaborative environments. She serves on the Subcommittee on Technology and Education of the Hungarian Academy of Science's Education Committee. In 2015, the European Distance and E-learning Network (EDEN) awarded her the title of EDEN Fellow. In 2017, she was elected as the academic coordinator of the Higher Education Special Interest Group of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
- Veronika FENYVES* is a departmenthead and associate professor at the Faculty of Economics and Business of the University of Debrecen. Main fields of research: enterprise-level financial performance evaluation, controlling, business and financial analysis, financial planning.
- Éva BÁCSNÉ BÁBA* PhD habil. is an associate professor at the University of Debrecen Faculty of Economics and Business, Institute of Rural Development, Tourism and Sports Management. Author of 110 publications, from these author of 6 monographs and 37 articles, editor of 2 volumes. Research fields: management and business, sports economics, sports management, human resource management, development of entrepreneurial competences in education.
- Gabriella PUSZTAI* D. Sc. is Professor of Education at the University of Debrecen (Hungary), author of 6 monographs and 108 articles, editor of 20 volumes. Her research focuses on the individual and contextual effect of social and cultural capital on students' academic achievement and student career.
- Csaba JUHÁSZ* PhD, Associate Professor at the University of Debrecen, Faculty of Agricultural and Food Sciences and Environmental Management, Department of Water and Environmental Management, Vice Dean for Education. There are 194 professional and scientific publications, 53 of which are in foreign languages. His research focuses on the sustainable development, renewable natural resources, relationships among agricultural environment, analyses of environmental indicators, environmental management systems, and their introduction and maintenance in the agricultural sector, and environmental education.
- Réka SZABÓNÉ SZÓKE* is a PhD student at the Faculty of Economics and Business of the University of Debrecen. Main fields of research: business and financial analysis, accounting and financial research of players' rights.

- Imre KOCSIS* departmenthead and college professor at the Faculty of Engineering University of Debrecen. Main fields of research: mathematics, informatics, technical diagnostics, didactics of mathematics and informatics.
- Endre MÁTHÉ* has earned M.Sc. and PhD degrees in the field of Biology. He is giving lectures in the Food Engineering BSc and MSc programs like Food Quality Management and Biotechnology. In his teaching and research activity puts a great emphasis on promoting the molecular aspects and genetic control of vital phenomena, and their implications regarding the personalized preventive and/or therapeutic nutrition based food development. His research interests are related to genetic and nutritional control of cellcycle and cellular metabolism, including the molecular mechanism of action of bioactive compounds with natural origins.
- Klára KOVÁCS* PhD. Is an assistant professor at the University of Debrecen Faculty of Health, and a senior researcher in the Center for Higher Education Research and Development (CHERD-H). Research fields: sociology of sport, sociology of education, Higher Education research.
- Anetta MÜLLER* PhD habil. Is an associate professor at the University of Debrecen Faculty of Economics and Business, Institute of Rural Development, Tourism and Sports Management. Research fields: management and business, sports economics, sports management, sport tourism, Sport and education, health.
- Edit SZŰCS* is a Dean, a departmenthead, and a professor at the University of Debrecen Faculty of Engineering. Research fields: management and business, quality management, leadership competence development of competences.
- Orsolya ENDRÓDY-NAGY* is an Associate Professor at Eötvös Loránd University, at the Department of Education/Faculty of Primary and Pre-school Education. Holding a PhD in Education, MA in Education, BA in Teaching of Hungarian Language and Cultural management, having obtained these degrees at ELTE. In 2016 she became Associate Editor of International Journal of Image: Volume 7. Won the Hungarian State Scholarship (1997), Doctoral Scholarships of ELTE University (2010–2013), HIF (USA) Fellowship (2014), Special Prize from the Rector of ELTE. Her first monography was published in 2015 by Eötvös Publishing, Conceptions of Childhood in the Renaissance – the Rebirth of History of Childhood 1455–1517 in Europe – an Iconographic analysis. Her first English bookchapter was published in 2016 by Peter Lang with the following title: Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance. Her research area: Iconography, Childhood Studies, Japanology and Multiculturalism.
- Krisztina NAGY* is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was in-service teacher training. Currently she is a fellow PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, and the learning of mentors.
- Szilvia ZSEBŐNÉ NAGY* is a High School History Teacher (meeting the requirements of Latin Elective). She works as a teacher in Jókai Mór Grammar School in Komárom since 1996. In 2003 she acquired the qualification as a Teacher of Informatics at the Eszterházy Károly College. In 2012 she has been awarded a Master's Degree and the professional qualification of teacher of informatics at the University of Pécs. In 2017 she acquired qualification as a mentor and certified teacher at the Széchenyi István University in Győr.

English abstracts

KÁPLÁR-KODÁCSY KINGA & DORNER HELGA: Models of Adult Learning for Reflective Practice: Mentoring Novice Teachers as Adult Learners

Forming and reforming initial teacher education are generally conceptualized in the paradigmatic and theoretical framework of adult learning. Lifewide learning has been of primary importance in the era of reflective modernity. Hence, the condition of an ongoing reflective approach to making complex decisions requires teachers' continuous professional development (CDP). This paper thus focuses on the connections between the models and strategies of adult learning and the practice of reflective mentoring in pre-service teacher training. First, it gives a brief educational policy overview, which is followed by the authors' analysis of the intersections among conceptual systems, structures, aims, expected competencies and content knowledge of adult learning and mentoring pre-service teachers. The paper further investigates the generative roles and functions of these elements that characterize the multidimensional nature of learning. As found in the relevant literature, self-directed learning is best supported by developing reflective thinking in the mentoring process. Finally, the authors raise questions for further research about the potential benefits of the "collaborative triangle" that is formed by the mentee, mentor, and the teacher educator.

Keywords: reflective mentoring, adult learning, lifewide learning, continuous professional development, self-directed learning

FENYVES VERONIKA, BÁCSNÉ BÁBA ÉVA, SZABÓNÉ SZŐKE RÉKA, KOCSIS IMRE, JUHÁSZ CSABA, MÁTÉ ENDRE & PUSZTAI GABRIELLA: An attempt to understand student dropout in higher education: an institutional case study of student departure

Thousands of students apply to domestic higher education institutions every year, however not all of them receive their degree at the expected time; many of them do not even graduate. According to the statistical data of the Educational Office, a ranking can be established for each course based on the ratio of successful graduates and dropped out students. In courses at the head of the ranking, one-third of the students do not finish their training on time, and only every second student graduates at all. However, in the case of pedagogic and artistic courses, only one-quarter of the students are unable to finish. There are many reasons for a student not to graduate; it might be financial, intellectual or even personal, a private family matter, but motivational factors might also have a role. Reducing the drop-out ratio of students is an indisputably important objective; multiple interpretations and concepts of intervention have been elaborated to solve this, because the ratio of dropped out students is double of the level where the phenomenon qualifies as a serious problem. The objective of present study is to contribute to the interpretation of the drop-out phenomenon that is experienced amongst the students of the Faculty of Economics and Business of the University of Debrecen and to the analysis of the reasons behind it.

Keywords: higher education, dropout, retention

KOVÁCS KLÁRA, MÜLLER ANETTA, FENYVES VERONIKA, SZÚCS EDIT & BÁCSNÉ BÁBA ÉVA: Why is teacher education? Educational motivations for teacher education of technical school students in the Carpathian Basin

Our survey analyses the motivations of minority and mostly Hungarian students of technical schools (with especial regard to pedagogical training) of five countries (Hungary, Serbia, Romania, Ukraine and Slovakia) upon arriving into higher education and their selected programmes. Our objective is to reveal the societal factors influencing the motivations related to higher education training, institutional and programme preferences amongst the technical school students of this special region (what patterns appear behind the motivations) and also what influencing effects do these motivations and the socio-economic status have in relation with the fact that a student chooses a pedagogical training. The IESA research database has been utilised for our analyses (N=2017). In the scope of the research, the students of 13 higher education institutions have been analysed in 2015: three-three are situated in Hungary within the Northern Great Plain Region and in Subcarpathia (Kárpátalja), four (affiliated departments included) in Transylvania (Erdély) and the Partium, one in Vojvodina (Vajdaság) and two in Upper Hungary (Felvidék). Technical school students from smaller towns tend to choose pedagogical training in higher proportions; learning in Hungarian (their mother tongue) is an important motivational factor mainly for students from beyond the border. Application for pedagogical training is primarily influenced by individual motivations irrespective of the institutional background.

Keywords: technical school students, teacher education, further education motivation, entering higher education