



Tanítójelöltek pályával kapcsolatos kompetenciaérzetének vizsgálata

Bernhardt Renáta

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Alkalmazott Bölcsészettudományi Intézet Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék

Absztrakt

A tanulmány fókuszában a pedagógusjelöltek módszertani tudatosságára és adaptivitására irányuló tényezők feltárása áll. A kvantitatív eredmények egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő kutatás egy részét képezik, melyek az írásbeli ankét módszerével kerültek felvételre. A kutatási mintát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus végzős nappali és levelező tagozatos (N = 56) tanító szakos hallgatói jelentik. Hipotézisem szerint a tanító szakos hallgatók elméleti és gyakorlati tudásra vonatkozó nézete és kompetenciaérzete variábilis, felfedezhető a kezdő szakaszra jellemző aspektusok megjelenése. Az eredmények alapján kiderül, hogy a végzős tanító szakos hallgatók által sikeresnek vélt tanulmányi eredményeket főként az adottságaiknak, illetve a tanulásra befektetett időnek tulajdonítják. A hallgatók saját tanítási gyakorlatukat és szakmai kompetenciáikat viszonylag magasra értékelik (gyerekekkel, pedagógusokkal történő kapcsolat kialakítása, IKT-eszközök használata, tanulási környezet kialakítása) Jelen kutatás adatai hasznos és újszerű adatokat szolgáltatnak a hallgatók pedagógiai tudatosságáról és módszertani adaptívitásának egyes területeiről is.

Kulcsszavak: tanítójelölt, módszertani tudatosság, kompetencia

Bevezetés

A pedeutológia mint a pedagóguskutatással foglalkozó tudomány az 1970-es évek végén, 1980-as évek elején került kialakításra a neveléstudomány terminus technicusai között (Rókusfalvy et al., 1981). Természetesen e fogalmi kategória megszületése előtt is volt létjogosultsága azon kutatásoknak, melyek a pedagógus személyiségére és a pedagógushivatás problémáira vonatkoztak (Tusa, 2009; Gombocz & Gombocz, 2019).

A pedagógus kompetenciáinak és szerepeinek tekintetében nagyon gazdag vizsgálati eredményekkel rendelkezik a nemzetközi és hazai tudományos élet (Sallai, 1994; Nagy, 2000; Anderson, 2001; Czike, 2004; Zagyváné Szűcs & Falus, 2021). Továbbá jelen kutatás kérdéskörében lényeges aspektus, hogy a pedagóguspályán történő fejlődési folyamat és domináns jellemzők



is feltárásra kerültek a 3 „b” (Nagy, 2004), azaz a bevezető, betanító és benn-tartó (*initial, induction, in-service*) szakasz (Rossi, 2017) kategorizálásával. A problémafelvetését indokolja többek között, hogy a tanítójelöltekre jellemző, hogy elsősorban önmagukkal, valamint a tanítói szerepükkel, megfelelésükkel vannak elfoglalva a képzés végén, tehát meglehetősen énközpontú a szemléletük (Fuller, 1969), továbbá dominál az indokolatlan optimizmus a szakmai szempontok során.

Elméleti vonatkozás

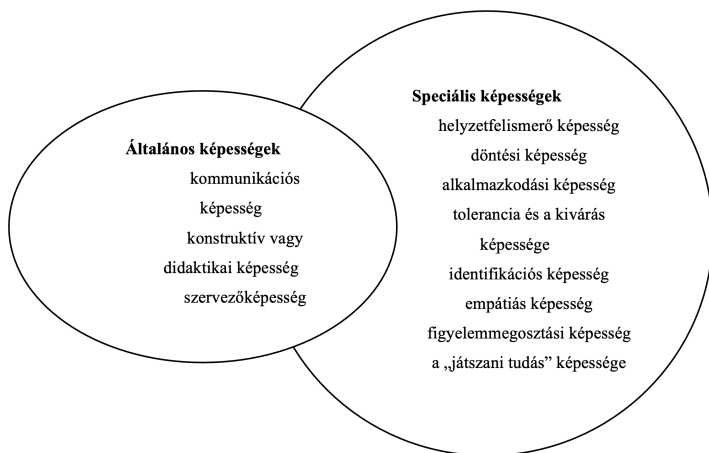
A tanító hivatása és kompetenciája

Kraiciné (2006, p. 31) szerint a „kompetencia dinamikus jelenség: az oktatás, a képzés során megszerzett tudás, a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, ezáltal meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot értenek alatta”. A pedagógusok által végzett oktatási és nevelési tevékenységek számos képesség és készség (motoros, kognitív, affektív), ismeret (tény, adat), rutin (felismerés) és motívum (érdeklődés, hajlam) meglétét igénylik (vö. Nagy, 2000). A kompetens pedagógiai tudás az elméleti (deklaratív) tudás, másrészt a gyakorlati (procedurális) tudás, valamint a nézetek együttese (Anderson et al., 2001; Falus, 2004). Blömeke és Delaney (2012) két csoportba sorolták a pedagógus kompetenciáit: 1. kognitív képességek (pedagógiai tudás, szak(tárgyi)tudás, általános pedagógiai tartalmi tudás), 2. érzelmi-motivációs jellemzők (motiváció, személyiség, önszabályozás; tartalmi elemeket és instrukciót érintő nézetek és attitűdök). Selvi (2010) szerint a pedagógiai, kutatói, fenntarthatósági, információs-kommunikációs technológiai, szociokulturális, érzelmi-affektív, kommunikációs, élethosszig tartó tanulás kompetenciái különíthetők el.

A képességek rendszerében Hegyi (1996) szerint az alapképességeket (kommunikációs, kognitív, pszichomotoros), a sajátos képességegyütteseket (művészeti, műszaki és technikai, konstrukciós, pedagógiai, vezetői) lehet elkülöníteni. A pedagógiai képességek csoportjait általános és speciális területekre osztotta az alábbiak szerint (1. ábra):

1. ábra

A pedagógiai képességek tematikus rendezése (saját készítésű ábra Hegyi, 1996 alapján)



A gyermeket nevelő és tanító hivatás számottevő aspektusa tehát, hogy jelen van az állandó megújulás és rendkívül sokoldalú szerepben való megfelelés igénye, karöltve az általános értékek közvetítésének és a gyermekközpontú nevelés alapelveinek érvényesítésével. A tanító számára nem elegendő a pszichológia, pedagógiai szakmódszertani tudás, hanem képesnek kell lennie kezelni egy iskolai csoport szociális életét, konfliktusait és sikerélményt biztosítani. Továbbá képesnek kell lennie arra, hogy reagáljon a diverzitás és 21. század egyéb társadalmi igényeire és megőrizze a gyermekbe vetett hitét, mely szempontok csupán néhány példáját jelenti a pedagógusi kompetenciának.

Az előbbi gondolatokat összevetve Caselmann (1949) tanári személyiség típusaival, evidensnek tűnik, hogy a tanító jóval inkább a paidotrop típusú pedagógus jellemzőit viseli, kinek elsődleges a diák a pedagógiai folyamatban, és a tananyag csupán lehetőség a velük történő kommunikációra. Kevésbé releváns és jellemző a tanítók körében a logotrop pedagógus, aki főként a tudásvágyáról, a tananyag átadásáról és annak jelentőségéről tesz tanúbizonytságot, a 6–10 éves gyermekek esetében kevésbé adekvát személyiség, hiszen tanítványaitól távol tartja magát. A tanítói személyiségnek – minden korban és minden helyzetben – elsődleges és elengedhetetlen jellemzője a gyermek feltétel nélküli elfogadása és a gyermekbe vetett bizalom. A jelenkor színes és heterogén csoportjait látva evidencia, hogy képes ignorálni a sztereotipizálás „csapdáit”.

A kisgyermek neveléséért felelős pedagógusokat az elmúlt évtizedek változásai arra ösztönzik, hogy a) a társadalmi struktúra változásait és a társadalmi hatások mechanizmusait, b) a megváltozott családtípusokat, c) az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodást d) a média szocializációs sze-

repének domináns jellegét, figyelembe véve újra és újra megerősítsék azokat a *személyes és szakmai kompetenciákat*, melyek alkalmassá teszik a pedagógus kompetensen végezni hivatását. Mindezek eredményeként a tanítóképzésben fontos szerepet töltenek be olyan kutatásalapú feladatok is, amelyekkel a tanítójelöltek az ismeretszerzésen túl fejleszteni tudják digitális, problémamegoldó, autonóm tanulási és kooperatív készségeiket is, valamint tanulási motivációikat is (Szaszko, 2016; Molnár, 2020). Az Európai Bizottság (OECD, 2011) ajánlása szerint pedagógus kompetenciák elemeiként dominálnak az alábbiak:

- a rutin (módszertani repertoár bővítése);
- a területspecifikus (tanító) szakértelem;
- a szociális különbségek iránti érzékenység;
- a problémamegértés;
- rugalmasság;
- improvizálási képesség;
- kritikai megközelítés.

A pedagógusjelöltek kompetenciaérzése

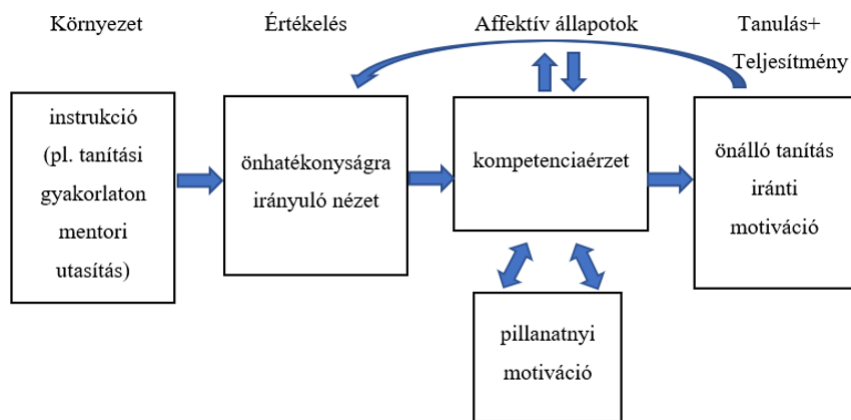
A tanulmány első részében a pedagógiai kompetencia jellemzői kerültek áttekintésre, jelen kutatás tekintetében azonban fontos megemlíteni a pedagógusjelöltek kompetenciaérzésének jelentőségét. Blömeke és munkatársai (2015) szerint a kompetenciafejlődés vizsgálata kiterjed a kognitív és affektív-motivációs alapok felmérésére, amelyek a szakterület-specifikus teljesítményt különböző helyzetekben befolyásolják. Véleményük szerint, ha a tanítójelöltek sikerélményeket szereznek egy bizonyos tanulási helyzetben, akkor úgy érzik, hogy kontroll alatt tartják tanulmányaikat, és akaratlagos erőfeszítést tesznek, vagy kitartóbbak lesznek a pályájukon.

Tobin és Ritchie (2012) kutatása kimutatta, hogy az affektív élmények (például az önbizalom) kiemelkedően fontosak a tanítójelöltek kompetenciaérzetének megerősödéséhez képzésük során. Rosenberg (1998) az affektív jellemzőt úgy írja le, mint egy adott helyzetre való tipikus reakciót, amely személyenként eltérő, de idővel nem nagyon változik (pl. egy tanítójelölt kedvelheti a természetismeretet (affektív jellemző), ezzel szemben egy affektív állapot (pl. pillanatnyi motiváció a természetismeret tanulása vagy éppen tanítása iránt) a helyzet függvényében alakul, és változó időbeli reakciót jelent. A tanítási gyakorlatokon szerzett pozitív tapasztalatszerzés és motivációs élmény ismétlődése azonban hozzájárulhat egy stabil motivációs beállítottság kialakulásához, amely a tanítójelöltek megerősítéseként szolgálhat (Dietrich, 2015). Goudas és mtsai (1995) azt találták, hogy a testnevelés szakos egyetemi hallgatók körében a kurzus elején tapasztalt kompetenciaérzet előre jelezte a kurzus végén mutatott intrinszc motivációt, amelyet a teljesítményük közvetített.

Pekrun (2006) természettudományt tanuló diákok a laboratóriumi kurzusok során a tudományos tevékenységek alatt megélt egyes érzelmei és a teljesítményhez kapcsolódó érzelmeik összefüggését vizsgálta. Kontrollérték elmélete szerint az 1. ábra szemlélteti a tanulási környezet hatását a tanárjelöltek által megélt érzelmekre, ami alapján látható, hogy minél több önrendelkezés és önszabályozás járul hozzá a tevékenységekhez, annál valószínűbb, hogy kompetenciaérzet alakul ki. Pekrun (2006) továbbá azt feltételezi, hogy a teljesítményérzelmeket az ellenőrzés és az érték megítélése határozza meg. Például, ha egy tanárjelölt kellemesnek és jól sikerültnek talál egy laboratóriumi kísérletet, valószínűleg élvezni fogja a tevékenységet. Amennyiben a laboratóriumi tevékenységet (például kísérlet) és az ahhoz kapcsolódó tananyagot pozitívan értékeli (például érdekesnek tartják), és a tevékenységet az egyén megfelelően ellenőrzöttnek találja, akkor feltételezhető, hogy az adott pillanatban motiváció indul el, és kialakul a kompetenciaérzet (lásd 2. ábra). Az eredményeket tekintve az affektív állapot a tanárjelöltek tanulási motivációját indukálhatja és befolyásolhatja. Az adott pillanatban tapasztalt pozitív érzelmi állapot, mint például a motiváció, erősítheti a szokásos belső motivációt.

2. ábra

Pekrun által kidolgozott kontroll-érték modell (saját készítésű ábra Pekrun /2006/ és Smit, 2021, p. 3. alapján)



A tanító szakos hallgatók esetében Pekrun (2006) kontrollérték modellje jól mutatja, hogy amennyiben a hallgató pozitívan éli meg a gyakorlatot, saját önhatékonyságát, abban az esetben kompetenciaérzetet fejlődhet, a tanítási gyakorlat iránt érzett motivációja is erősödhet.

A tanítói pályára való alkalmasság és kompetenciaérzet összefüggésbe hozható a pedagógus szerepeivel is, melyet az OECD (2013) ajánlása szerint különböző szinteken is fókuszálni kell. Ennek megfelelően körvonalazható-

ak a szerepek az a) gyermek, b) csoport, c) az intézmény és a d) partnerek tekintetében. A gyermekre és a csoportra vonatkozó szerepek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a tanító esetében az irányító/tervező és a lélekvezető szerep dominál, de fellelhető a facilitátor szerep is (Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017). A fenti kutatás eredményei mellett a 21. századi pedagógus szerepei tekintetében a konfliktuskezelő-mediátori szerep is elengedhetetlen, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek inkluzív nevelése során pedig a tutor és tanácsadó szerep megjelenése vált lényegessé. További innovatív jellegű és állandó jelenlétet sugalló a katalizátor (segítségre kész állapot) és szupervizor (tanácsadó) szerep (Körmöczy, 2019). Az intézmény életében és a partnerek tekintetében betöltött szerepek alapján a társadalmi szerepvállalás már jól ismert elvárás a pedagógusok körében (például nemzeti ünnepeken való jelenlét), az adminisztratív feladatok mennyiségi és minőségi növekedése pedig magával hozta a hivatalnok, ugyanakkor az innovatív és fejlesztő tudásmenedzser szerep (Szebeni, 2010), forrásanyag és folyamat-tervező (Harden & Crosby, 2000, p. 6.), továbbá a tantervíró és -fejlesztő szerep kialakulását. Az intézményi működésben a kollaborátor és kooperátor, a pedagógus önreflexiójára irányuló szakmai elvárás miatt a reflektív pedagógus szerepe indukálódott. A 21. században még erőteljesebben megjelenő társadalmi rétegződés, a családban végbemenő változások miatt pedig egyre inkább szükségessé válik a szocializációs partneri, tanácsadó és mentor szerepek felvállalása. A tanítói szerep tekintetében is érvényes a közösség által elvárt pályaszerep és a saját egyéniségének megfelelő szerep realizációja.

A fentiek alapján a hallgató által megélt pozitív affektív élmény, a szerepben való pozitív megjelenés és a szerep megélése összefüggésbe hozható a kompetenciaérzéssel, mely a tanítási gyakorlat során is megerősítést nyújt a tanítójelölt számára.

A pályafejlődés szakaszai tekintettel a 'bevezető' szakaszra

A pedagógussá válás folyamatának egyik legkorábbi szakaszolását a pályaválasztás, a pedagógusképzés, a pályakezdés és pályavitel (Rókusfalvy, 1981) stációi jellemzik (vö. Kelemen, 2008). Maynard és Furlong (1995) konkrét pályafejlődési szakaszokra bontotta a hivatás művelésének különböző állomásait:

- a) A *kezdeti idealizmus* szakasza a tanítási gyakorlat előtti időszakra, a pályalelejtésre tehető. Az indokolatlan idealizmus és optimizmus jellemzi a tanítójelölteket, amely saját tanulói tapasztalataikban gyökerezik. Ekkor a tanítás-tanulás valós folyamatairól és a valós diákokról még igen keveset vagy semmit sem tudnak. A saját tanulói mintájukat általánosítják minden tanulóra.
- b) A *túlélés* szakasza az osztályterem valóságával való megismerkedést jelenti.

- c) A *megkapaszkodás* szakaszában a tanárok, tanítók kezdik felmérni az adódó helyzeteket, képesek felismerni a problémákat, majd megoldásokat keresnek és rutinokat, sémákat alakítanak ki.
- d) A *működőképes gyakorlat kialakításának* szakaszában a pedagógus kialakít egy számára olyan megbízható tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és amelyhez később is ragaszkodik valamilyen szinten.
- e) A *tovább lépés* szakaszában a pedagógus képes a reflexióra, kísérletezik, és legfontosabb változásként figyelmeztet a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja (Kimmel 2006).

A pedagóguspálya szakaszait Nagy (2004) bevezető, betanító és benntartó (Initial, Induction, In-service) folyamatként határozza meg, melyekből a kutatás kapcsán releváns röviden vázolni a bevezetés jelentőségét. A bevezető szakasz a pályára való készítés folyamata, mely során a felsőfokú képzés szerepe és feladatai vitathatatlannak. A pályafejlődés kezdetén, a képzés kezdetekor a hallgatók már kialakult értékelő rendszerrel érkeznek, amelyet meghatároznak a korábbi tapasztalataik, a személyiségük és saját elvárásaik. A képzés során az elméleti ismeretek túlsúlya jellemző, ám a tanító szakot igen sok gyakorlat is jellemzi. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenység aránya folyamatos változásban van a pályafejlődés során.

Kelemen (2008) óvodapedagógus hallgatók esetében bizonyította, hogy a képzés meghatározó a pályaeorientáció formálódásában, illetve a konfliktuskezelési képességük alakításában. Az empátia és kreativitás terén a bevezető szakasz sem mutat szignifikáns változást a hallgatók esetében. Bernhardt (2022) tanító szakos hallgatók pályaeorientációját vizsgálva megállapította, hogy alapvetően a belső motiváció és gyermekszeretet jellemzi a pályaválasztást és a vizsgált minta 43%-a kompetensnek érzi magát a nevelési és oktatási szituációk kezelésében. Ennek ellenére közel 60% szeretne a pályán elhelyezkedni, 30% bizonytalan abban, hogy tanítói hivatást kezdené el a képzés után.

A pályakezdés, tehát a pálya bevezető és betanító szakaszában jellemző, hogy a tanítójelölt minél tapasztalattal és kisebb magabiztossággal bír, ezért kevésbé képes a helyzet racionális elemzésére (Ghayé, 2011). Nagy (2004) kutatásában a pályakezdő pedagógusok bizonytalanságról, fáradtságról, a visszajelzések hiányáról számolnak be legfőképp, és dominál a konformizmus a viselkedésben, pedagógiai tevékenységeikben. Nem jellemző az a fajta tanulási lehetőség vagy önreflexiók képesség fejlesztése, amit a kezdő pedagógus igényelne és kaphatna a gyakorlottabb kollegáktól, mentoroktól.

Talán a legnagyobb nehézség a bemeneti folyamat után, hogy a betanító szakasz időszakában a hallgatók kilépnek a képzésből és munkába állnak, azonban továbbra is szükség van az elméleti ismereteik növelésére. A támogató szakmai környezet hiányában sok esetben magukra vannak hagyva az ismeretek megszerzésének mikéntjével (Nagy, 2004). A benntartó folyamat

talán jelenleg is a legproblematisabb terület, hiszen a pályán maradás és pályaelhagyás, a pedagógusbérezés és -finanszírozás, a pedagógushiány a hazai köznevelés csupán néhány fő kérdését érinti.

Empirikus kutatás

A kutatási procedúra bemutatása

A kutatás célja a végzős tanító szakos hallgatók esetében feltárni a pedagógus-kompetenciákra és pedagógiai eredményességre vonatkozó véleményüket, nézeteiket. A vizsgálat eredményei egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő, intézményi céllal készült kutatás egy részét képezik, melynek módszereiként írásbeli anket (online kérdőív), interjú és metaforaanalízis kerültek alkalmazásra (a kutatás egyéb eredményinek publikálása folyamatban).

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező szakos végzős hallgatói (N = 56) jelentik, mely egyrészt pilotkutatásként értelmezhető, másrészt az intézményben folyó tanítóképzés számára jelent reflektív jellegű visszajelzést.

Kutatási kérdések:

- Milyennek ítélik meg saját tanulmányi eredményességüket a tanító szakos hallgatók?
- Milyen területeken érzékelnek kompetenciahiányt?
- Mely nevelési vagy oktatási vonatkozásban érzik magukat felkészültnek?
- A gyakorlati képzés során milyen képességek, készségek fejlődése detekálható dominánsan?
- Milyen feladatok jelentettek leginkább nehézséget a gyakorlat során?

Jelen tanulmányban a *kvantitatív módszert* képviselő (online) kérdőíves vizsgálat azon eredményei kerülnek bemutatásra, mely dominánsan a gyakorlatban tapasztalt pedagógia munka sikerességére, a pedagógiai kompetenciákra és fejlesztendő területekre fókuszáltak. A *kutatási eszközként* kidolgozott kérdőív összesen huszonnyolc nyitott és zárt kérdést tartalmaz, melyből az hét item demográfiai adatokra kérdez, a következő öt item a tanulmányi eredményességre vonatkozik, hat item a gyakorlatok során tapasztalt szakmai sikerességet vizsgálja, majd az azt követő öt item a különböző készségek, képességek kompetenciaérzetre fókuszál, végül az utolsó hat kérdés a hallgatók pályára lépés és pályán maradás, valamint a továbbtanulási szándékát tárja fel.

A vizsgálat eredményei

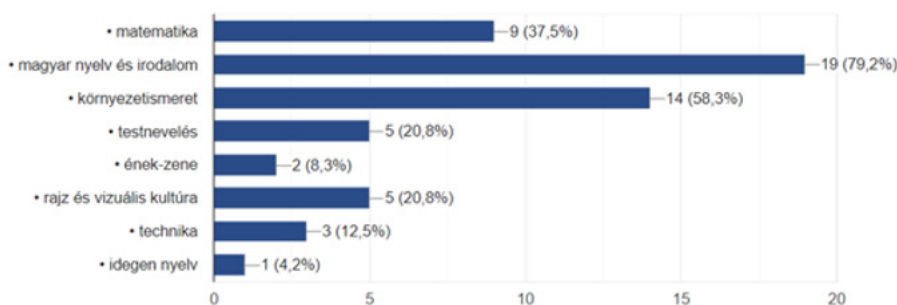
A kérdőív kérdései alapján – jelen tanulmányban – azon adatok kerülnek bemutatásra, melyek főként a tanulmányi és gyakorlati képzés során elért teljesítményüket és sikerességüket, valamint kompetenciaérzésüket detekálja (11–21. item). A kitöltők demográfiai- és háttéradatainak értelmében

a hallgatók között mindössze 1 férfi és 30 nő szerepelt, 80% levelező és 20% nappali tagozatra jár. Ennek alapján érthető, miszerint a hallgatók önbevallása alapján 90% már rendelkezik gyakorlattal és csupán 10% vallotta tapasztalatlanának magát. A levelező hallgatók felülreprezentáltsága okán az életkori tényezők szórtak: 20–25 év közötti a tanítójelöltek 33,3%-a, 36 év felett 37,5%-a, 26–30 év között pedig 20,8%-a aránya detektálható az adatfelvétel időszakában.

A kutatásban feltárásra került, hogy a tanítójelöltek az elméleti tudásuk tekintetében mely területeken érzik magukat kompetensnek. Az adatok (3. ábra) alapján hallgatók az alábbi sorrend alapján tekintik magukat eredményesnek az egyes tantárgyi vonatkozásokban: környezetismeret (1), magyar nyelv és irodalom (2), a pedagógiai és pszichológiai (3) tárgyakban érzik eredményesnek magukat, a testnevelés (4), a matematika (5) és a vizuális kultúra (6). Erre a kérdésre azért is volt szükség, hogy összehasonlításra kerülhessen a saját maguk által megítélt tantárgy-, valamint a tantárgy tanítása során érzett kompetenciaérzete. A kutatási alanyok közel 80%-ban a magyar nyelv és irodalom és csaknem 60%-a a környezetismeret tantárgy tanítását éli meg legpozitívabbnak. A kompetenciaérzés jóval alacsonyabb a matematika (37,5%) a testnevelés (20,8%) és a vizuális kultúra (20,8%) esetén. Alulreprezentált a technika (12,5%) és az ének-zene (8,3%) oktatása során tapasztalt hozzáértés.

3. ábra

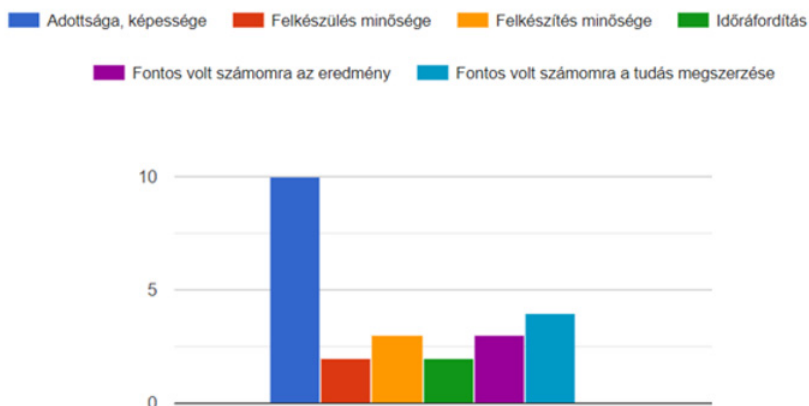
A tantárgy tanítása során megjelenő kompetenciaérzés



A tanulásban elért eredményeik okát keresve kiderült (4. ábra), hogy főként az adottságoknak és képességeknek tulajdonítanak szerepet és jóval kevésbé dominál a tudás megszerzése. Hasonló arányban választották a felkészítés minősége és az eredményesség szempontját, saját felkészülésüket és a ráfordított idő mennyiségét viszont nem tartották számottevőnek a kurzus eredményességének megítélésében.

4. ábra

A tanulási eredményesség legfőbb oka



Összehasonlítva a tanulmányok során elért – egyes tantárgyakra jellemző – kompetenciaérzetet (1. ábra) és a gyakorlat során tanított tantárgy sikerélményét (1. táblázat), az látható, hogy a kurzusok teljesítése és az elmülethez kapcsolódó tanítási gyakorlat sikerességének megélése szinte azonos sorrendiséget mutat. A természetismereti kurzusok jobb tanulmányi eredménnyel járnak a hallgatók többségénél, ennek ellenére legszívesebben a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanítják. Hasonló tendencia fedezhető fel a 3. és 4. helyen álló matematika és testnevelés tantárgyak esetében is.

1. táblázat

Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tanítás eredményességének összehasonlítása

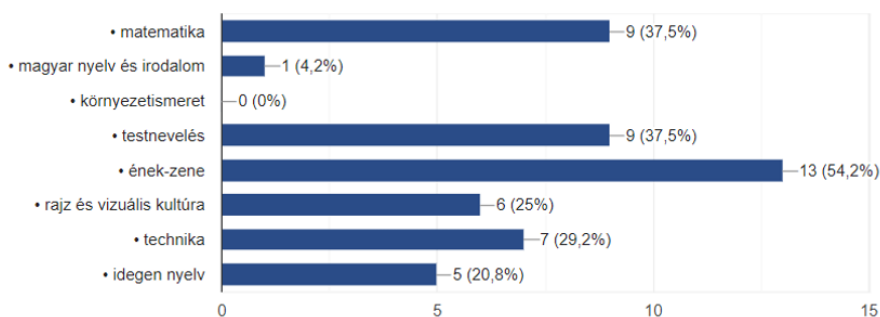
Tantárgyi eredményesség	Kompetenciaérzés a tantárgy tanításában
környezetismeret	magyar nyelv és irodalom
magyar nyelv és irodalom	környezetismeret
testnevelés	matematika
matematika	testnevelés
vizuális kultúra	vizuális kultúra
technika és tervezés	technika és tervezés
ének-zene	ének-zene

Az elméleti képzésre adott reflexiók is részét képezték a kérdőív kérdéseinek, melyben arról kérdeztük a tanítókat, hogy „Melyek azok a tantárgyak, amelyek tanítása problémát okozott a gyakorlat során, az elméleti felkészülés/felkészítés hiányosságai miatt?”. Az eredmények azt mutatják (5. ábra), hogy az elméleti felkészültség, illetve felkészítés hiányát felülreprezentáltan jelzi az ének-zene (54,2%), továbbá azonos arányban ítélték meg a matematika és testnevelés ismereteinek megszerzésében (37,5%). Szintén minimális különbséget jelez a vizuális kultúra és technika tárgyak esetén jelzett hiányosság (25–30%), viszont

nincs ilyen jellegű problémájuk a hallgatóknak a magyar nyelv és irodalom, valamint környezetismeret kurzusok ismeretszerzési folyamatában. Érdekes, hogy a felvételi eljárás során kötelező alkalmassági vizsga követelményeként elvárt ének-zenei-, mozgásos-, valamint rajzkészséget igénylő kurzusok során éreznek hiányt vagy lemaradást a hallgatók, így felmerül a kérdés, hogy milyen szinten voltak birtokában ezen készségeknek a felvételi időszakban.

5. ábra

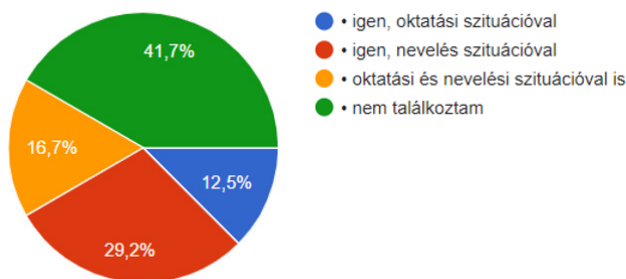
Az elméleti felkészítés/felkészülés hiánya a tantárgyi ismeretek vonatkozásában



Az alábbiakban a hallgatók gyakorlati tanítása során tapasztaltokról kapunk képet, elsősorban egyes pedagógiai eljárásaik és pedagógiai helyzetekben mutatkozó reakcióik tekintetében. Önbevallás alapján – amint a 6. ábra mutatja – a kérdőív kitöltői közel 42%-ban nem találtak olyan nevelési vagy oktatási szituációval, melyre ne tudtak volna kompetensen és adekvátan reagálni. A nevelés és oktatással kapcsolatos pedagógiai helyzetek összehasonlításában több nehézséget okoz számukra egy-egy neveléssel kapcsolatos teendő (29%), mint az órátartás során fellépő probléma (12%). A tanítójelöltek 16%-a mindkét típusú szituációban tapasztalta, hogy nem sikerült kompetens módon reagálni.

6. ábra

Szituáció, melyre nem tudott kompetens módon reagálni



Arról is nyilatkoztak a végzős hallgatók, hogy milyen pedagógiai helyzetekben tudtak megfelelő módon helyt állni, miben érezték magukat sikeresnek. Nyitott kérdésben fejtették ki, hogy miben és mely terület kezelésében, megoldásában érezték magukat a legeredményesebbnek. A 7. ábra a vélemények alapján kialakított fogalmi kategóriákat ábrázolja, melyek az alábbiak: módszertani eredményesség; az SNI tanulókkal történő egyénre szabott bánásmód; fegyelmezés; motiváció és rugalmasság.

7. ábra

Legsikeresebb pedagógiai helyzetek



A kérdésre adott válaszok alapján az alábbiakban a – kódolással kialakított – kategóriák rövid elemzésére kerül sor példák segítségével.

1. módszertani eredményesség

A tanítójelöltek metodikai szempontból akkor érezték sikert leginkább, amikor a tanítványok valamely ismeret megértéséről vagy felidézéséről jeleztek vissza.

„A gyermeknek sikeresen elmagyaráztam és megértettem vele a tízesek, egyesek fogalmát, amelyet évek óta nem értett.” (H5)

„Amikor egy negyedik osztályban sikerült megértetni a gyerekeknek a kétjegyűvel való szorzást, illetve helyettesítés során a 8. osztályban az egyismeretlenes egyenlet!” (H12)

„Nem voltam kompetens az 1948–49-es forradalom témájában, de ezt a tananyagot kellett tanítani, annyira jól sikerült a tananyag átadás, hogy még hónapokkal később is visszamondták a gyerekek a folyosón.” (H3)

Szintén büszkeséggel töltötte el az egyik válaszadót, amikor kreatívan tudott reagálni a hiányosságok pótlására. *„Nyelvtan órán a ráhangolódás szakaszában probléma adódott az ABC-vel, ezért a magánhangzóknál tapsoltunk, mássalhangzóknál dobantottunk.”* (H13)

2. rugalmasság

A reziliencia képessége számos esetben segíti a pedagógust, így a kellő rugalmasság segíti a váratlan helyzetek megoldását. A rugalmas alkalmazkodás példája volt a helyettesítés és a digitális eszközhasználat megíúsulása is.

„Beugró természetismeret előző estétől más óratervezete alapján.” (H1)

„Online igaz-hamis játék átalakítása szintén internetkapcsolat hiánya miatt mozgásos játékká.” (H5)

„Tervezett digitális feladat megvalósítása helyett technikai problémák miatt rögtönzés, többször sikerült más módszerrel, eszközökkel megoldani a feladatokat. Pl. A történelemóra témája a Várháborúk, óra kezdetén motivációként Tinódi Lantos Sebestyén Egri históriának summáját terveztem meghallgatni, ismerik-e a gyerekek, hol hallották már stb., internetkapcsolat híján beszélgettünk a szerzóról és a gyerekek egri élményeiről meséltek.” (H19)

3. fegyelmezés

A megfelelő magatartás valamennyi pedagógusi tevékenységnél elvárható, azonban legtöbbször a fegyelmezéssel és magatartási problémák kezelésével szembesülnek a kezdő pedagógusok. Ezért ezen helyzetek kezelése pozitív megerősítést jelent. *„Hisztis gyermeket szófogadásra bírni.”* (H7)

4. motiváció

Az órára való ráhangolás, érdeklődés felkeltése a sikeres tanóra egyik alapvető didaktikai feladata. A motiváció megteremtése, illetve fenntartása a sikeres tanulás alapjaként a tanítójelölteknél is lényeges kérdés.

„Egy motiválatlan rossz osztálynak megbélyegzett tanulócsoporthoz sikerült motiválnom, aktivizálnom és sikerélményekkel léptek ki az osztályteremből.” (H10)

„Egy feleltetés alkalmakor az egyik harmadik osztályos tanulóm hármasközvetítőjezt kapott, és nagyon elkeseredett miatta. Megvigasztaltam és biztattam őt, hogy emiatt ne gondolja úgy, hogy már sosem szerezhet jó érdemjegyeket. Az eddigi pedagógus pályafutásom alatt az empatikus bánásmódomra vagyok összességében a legbüszkébb.” (H15)

5. egyénre szabott bánásmód

A differenciálás és egyéni bánásmód nem csupán a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében prioritás, hiszen a 21. század gyermekeinek nevelési-és oktatási folyamatában a diverzitás kérdésköre és igényeinek való megfelelése elengedhetetlen (Furcsa, 2020).

Nevelési problémás gyermek aktívan részt vett az érdeklődés felkeltése után.” (H11)

„Enyhe értelmi fogyatékos tanulók elfogadtatása az osztálytársakkal.” (H8)

„Egy SNI-s gyermek matematika feladatnál nagyon elakadt, nem értette meg az összefüggéseket. Igaz, hogy kézzel - lábbal, és eszközök használatával, de sikerült.” (H20)

Eredmények összegzése

A végzős tanító szakos hallgatók kérdőíves vizsgálatában a kutatási kérdésekre adható eredmények alapján kiderül, hogy a végzős tanító szakos hallgatók saját sikeresnek vélt tanulmányi eredményüket főként az adottságaiknak, illetve a tanulásra befektetett időnek tulajdonítják. Az elmélet és a gyakorlat egysége tekintetében az látszik, hogy a kevésbé jó eredménnyel zárt kurzusokhoz kapcsolódó gyakorlati tanítás is jelenthet pozitív élményt a számukra (például matematika).

A hallgatók saját tanítási gyakorlatukat és szakmai kompetenciáikat viszonylag magasra értékelik (gyerekekkel, pedagógusokkal történő kapcsolat kialakítása, IKT-eszközök használata, tanulási környezet kialakítása), még olyan esetekben is, amelyek kapcsán még nem volt lehetőségük valódi tapasztalatszerzésre. Összességében az adatok azt mutatják, hogy a tanítójelöltek elméleti és gyakorlati tudására vonatkozó nézetek variábilisak, elsősorban a tanulmányi eredményesség és sikeresség, valamint a fejlődési területek aspektusai terén. A kutatás limitációja a korábban említett intézményi mintaválasztás, valamint az, hogy jelen tanulmányban a kutatás egy szelete került prezentálásra, így ezen adatok is a végleges kutatási eredmények összefüggésében tudnak teljesebb képet mutatni a végzős tanító szakos hallgatók kompetenciáiról.

Befejezés

A tanítónak válás bevezető (*initial*) szakaszát a képzés és a gyakorlat első időszaka jelenti, melynek során a kezdő pedagógust érintő kihívásokkal találkozva tudnak továbblépni a munkahely által képviselt betanító és benntartó folyamatba. A tanító kompetenciája sokrétű és összetett ismeret, képesség, készség és attitűdhalmaz, mely folyamatos fejlődés következtében válik egy-

re és egyre optimálisabbá és relevánsabbá az oktatás és nevelés területén. A kompetenciák és szerepekben való megfelelés a folyamatos fejlődés alapját jelentik a rutin, tehát a módszertani repertoár bővítése; a diverzitás támogatása, valamint a terüleetspecifikus (tanítói) professzionális és transzverzális kompetenciák és a reflektivitás mentén mind a csoport, mind az egyén érdekeinek képviseletében.

Összességében jelen kutatási eredmények egyrészt igazolják a pedagógusjelöltekre vonatkozó korábbi vizsgálatokat (Caselmann, 1964; Anderson, 2001; Falus, 2001), ugyanakkor hasznos és újszerű adatokat szolgáltatnak a hallgatók pedagógiai tudatosságáról és kompetenciaérzetükről. A kutatás alátámasztja, hogy a pedagógiai kultúra fejlesztése érdekében figyelembe kell venni a tanítójelöltek nézeteit és tapasztalatait, emellett kiemelt szerepet játszik a kompetenciaérzetük, hiszen mindezek meghatározzák a későbbi tevékenységeiket, reakcióikat és pedagógiai kompetenciájuk egyéb vonatkozásait is.

Irodalom

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Czike B. (2004). *A pedagógus-szerep változása és hatása a személyiségfejlődésre*. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Bernhardt, R. (2022). Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice. In Juhász E. & Kattein-Pornói R. (Eds.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés: Absztraktfüzet* (pp. 317–318). <https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/Absztraktk%C3%B6tet-2.pdf>
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Caselmann, C. (1964). *Wesenformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Klett.
- Dietrich, J., Dicke, A.-L., Kracke, B. & Noack, P. (2015). Teacher Support and its Influence on Students' Intrinsic Value and Effort: Dimensional Comparison Effects Across Subjects. *Learn. instruction* 39, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>
- Európai Bizottság (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:54944>
- Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furcsa L. (2020). Differenciálás – régen és most. In Varró B. (Ed.), *Tudomány régen és most: mit kutatunk másként?* (pp. 19–27). EKE Líceum Kiadó.
- Gombocz O. & Gombocz J. (2019). A pedagógus személyisége a tudományban és a gyakorlatban – a tanárképzés. In Kaposy J. & Szőke-Milinte E. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* (pp. 106–117). Szaktudás Kiadó Ház.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A Prospective Study of the Relationships Between Motivational Orientations and Perceived Competence with Intrinsic Motivation and Achievement in a Teacher Education Course. *Educational Psychology*, 15(1), 89–96. <https://doi.org/10.1080/0144341950150108>
- Harden R. M. & Crosby J. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Hegyí I. (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER.
- Kelemen L. (2008). *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. Doktori Értekezés. Debreceni Egyetem.
- Kisné Bernhardt, R. & Kriegl Zs. (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *Acta Beregsasiensis*, 16(1), 126–136.
- Kimmel M. (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4, 35–49.
- Körmöczi K. (2019). *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus Kiadó.
- Kraiciné Szokoly M. (2006). *Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy M. (2004). Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 375–390. <https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>
- Molnár M. (2020). A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői. In Varró B. (Ed.), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (pp. 39–55). Eszterházy Károly Egyetem.
- OECD (2013). *Supporting teacher competence development*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2020.10.12.)
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of Analysis and the Organization of Affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247–270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Rossi P.G., Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C. & Rosa A. (2017). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a

- Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In Dikilitaş, K. & Erten, I. H. *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15–40). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1747-4.ch002>
- Rókusfalvy P. (1981, Ed.). *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó.
- Sallai É. (1994). *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Doktori értekezés. ELTE.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Smit, R. Rietz F. & Robin N. (2021). Interactions of Feelings of Competence and Motivation of Pre-Service Science Teachers in Their Laboratory Course: A Dynamic Multilevel Modeling Approach. *Educational Psychology*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.714495>
- Szaszkó, R. (2016). Student Teacher Inquiry-Based Learning Through 'You Tube'. In Boyd, P. & Szplit, A. (Eds.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 6–74). Wydawnictwo Attyka.
- Szebeni R. (2010). *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Tobin, K. & Ritchie, S. M. (2012). Multi-method, Multi-Theoretical, MultiLevel Research in the Learning Sciences. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 117–129.
- Tus, C. (2009). A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei összhangjának problematikája a pedagógiai kreatológia vonatkozásában. *Iskolakultúra*, 19(11), 102–110.
- Zagyváné Szűcs I. & Falus I. (2021, Eds.). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó.



Bernhardt, R.

An investigation of pre-service teachers' feeling of competence regarding their career

The focus of this study is the exploration of the factors affecting the methodological awareness and adaptability of student teachers. The quantitative results are part of a more comprehensive study, based on the principle of triangulation, with the help of a questionnaire survey. The research sample consists of full-time and correspondence-course final-year students (N=56) at the Eszterházy Károly Catholic University's Jászberény Campus. My hypothesis is that student teachers' beliefs and sense of competence in terms of theoretical and practical knowledge are variables characterized by aspects of the initial phase of teaching practice. The results show that the academic achievements that graduate students rate as successful are attributed mainly to their personal aptitude and the time invested in learning. Students rate their own teaching practice and professional competences relatively highly (building relationships with children and teachers, using ICT tools, creating a learning environment). Overall, the data of the present study provide useful and fresh results on the students' pedagogical awareness and methodological adaptability in certain areas.

Keywords: student teacher, methodological awareness, competence



Bernhardt Renáta: <https://orcid.org/0000-0002-1902-6388>