

# A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői<sup>1</sup>

**Péter Petra<sup>1</sup> – Szivák Judit<sup>2</sup> – Rapos Nóra<sup>3</sup> – T. Kárász Judit<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, peter.petra@ppk.elte.hu

<sup>2</sup> az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet habilitált egyetemi docense, szivak.judit@ppk.elte.hu

<sup>3</sup> az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet habilitált egyetemi docense, rapos.nora@ppk.elte.hu

<sup>4</sup> az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, judit.karasz@ppk.elte.hu

---

*Tanulmányunk célja, hogy bemutassa a kezdő pedagógusok szakmai fejlődését és tanulási sajátosságait és az ezeket befolyásoló faktorok jellemzőit. Az FSZF paradigmájából kiindulva vizsgáljuk, hogy mi jellemzi a pályakezdő pedagógusok tanulását, milyen támogató és gátló tényezőket azonosítanak, és a személyes dimenziók (például a nézetek, a pályamotiváció) milyen módon jellemzik a kezdő tanárok tanulását. A pályakezdés időszakát egy, a tanárok számára a szakmai fejlődés és tanulás egyik legfontosabb, tanulási helyzetekkel teli fázisaként kezeljük. Az alábbiakban pedig azt mutatjuk be, hogy a MoTeL-kutatásban részt vevő pályakezdők tanulása milyen általánosítható jellemzőket mutat.*

---

*Kulcsszavak: kezdő tanár, folyamatos szakmai fejlődés, MoTeL, tanárok tanulása*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.3.01

## **Elméleti áttekintés**

### ***A kezdő pedagógus és a pályakezdés időszaka***

A kezdő pedagógus és a pályakezdési problémák a 80-as évek óta széles körben kutatott terület a neveléstudományban. A kezdő tanárok vizsgálata, illetve a kezdő és tapasztalt tanárok összehasonlítása elsősorban a döntéshozatal- és a gondolkodás-kutatás irányából közelítve a kognitív struktúrák összehasonlítását állította a középpontba (Szivák, 1999). Kezdetben a kutatások jelentős része a problémákra irányult (Veenman, 1984; Young & Beverly, 1992), s a mai napig a támogatási utakat, formákat keresve, a már meglévőket fejlesztve vizsgálatok részét képezik a

<sup>1</sup> A kutatás keretében a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással megvalósuló OTKA K\_18 pályázati program (128 738 – „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén”) keretében készített adatbázis elemzésére kerül sor.

pályakezdő nehézségek (Fantilli & McDougall, 2009; He & Cooper, 2011; Zhukova, 2018; Aarts et al., 2020). Ezekből tudjuk, hogy a kezdő tanárok által leggyakrabban említett problémák többek között a fegyelmezés, a tanulók motiválása, az egyéni különbségek figyelembevétele az osztályteremben, a szülőkkel és a kollégákkal való kommunikáció. Emellett a kezdő pedagógusokra jellemző, hogy a tapasztalatlanságukból fakadóan rugalmatlanabbak, nehezebben alkalmazkodnak a diákok egyéni jellemzőihez, igényeihez, nehezebben improvizálnak (Featherstone, 1993), valamint problémába ütköznek a hosszú távú tervezés területén is (McCann & Johannessen, 2004). A különböző időpontokban elvégzett vizsgálatok eredményeiből azt látjuk, hogy a pályakezdő szakaszra jellemző problémák többé-kevésbé változatlanok.

Ha elfogadjuk, hogy a kezdő tanárookra jellemző nehézségek tértől és időtől függetlenül állandóak, a vizsgálatokat nem kizárólag a problémák feltárására érdemes fókuszálni, azt is fontos lenne feltárni, hogy ebben az intenzív, dinamikus, tanulási lehetőségekkel teli időszakban miként és miből tanul a pályakezdő tanár, valamint mi teszi alkalmassá arra, hogy a pályakezdésből természetesen adódó kihívásokkal megküzdjön. Fontos megértenünk, hogy milyen lehetőségeik vannak és milyen szereplők támogatására számíthatnak a fejlődéshez, valamint hogy milyen helyet foglal el ez a szakasz a folyamatos szakmai fejlődésükben.

Ez azért is fontos, mert a kutatásokból és a vizsgálatokból azt is tudjuk, hogy a pályakezdés sok esetben vízváltó periódus a pályakezdők szakmai fejlődésében és tanulásában, identitásuk kialakulásában (Tammets, Kai & Eisenschmidt, 2018). A képzésből kikerülve ekkor alakul ki optimális esetben a pozitív attitűd a tanítás iránt, a kezdő pedagógus alkalmazza és bővíti már meglévő tudását, kompetenciáit, valamint eldönti, hogy a szakmában maradjon-e (Karlberg & Bezzina, 2020). Emellett fontos azt is látni, hogy az az intézményi környezet, melybe a kezdő pedagógus bekerül, meghatározó lesz számára, hiszen ez lesz az a szakmai közeg, ahol ideális esetben megkapja a szükséges támogatást a mentortól, a kollégáktól és az intézményvezetőtől, illetve ahol megtanulja, hogy mit jelent egy szervezetben működni. Ezek az első élmények, tapasztalatok hosszú távon meghatározóak lesznek a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából is (Lossner et al., 2018).

Az utóbbi évtizedben – nem függetlenül attól, hogy a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás, valamint a tanulás személyes jellege és a tanulási utak sokfélesége előtérbe került (Rapos et al., 2020) – egy olyan, paradigmaváltásnak is tekinthető megközelítés vált hangsúlyossá, melynek hatására számos olyan kutatás ké-

szült el, mely immár a kezdő pedagógusok szakmai fejlődésére és tanulására, annak folyamatára és az azt támogató és gátló tényezőkre helyezi a hangsúlyt (például Jin et al., 2018; Zhukova, 2018; Tammets et al., 2019), nem pedig a hiányokra. A jelenlegi vizsgálat is ebbe a sorba illeszkedik.

### ***A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás kapcsolata a pályakezdéssel***

A folyamatos szakmai fejlődés mára számos szakmát meghatározó fogalommá vált, érthető tehát, hogy a tanárok tanulása kapcsán is előtérbe kerülő paradigma-ként tekintünk rá. Kezdetben a tanárok szakmai fejlődése a tanulói eredményesség növelésével függött össze, mely folyamatban a tanár nem személyes tanulóként jelent meg, hanem az elszámoltathatósághoz és a sztenderdizáláshoz kapcsolódott fejlődése (Cole, 2012; Mockler, 2013; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Makovec, 2018 idézi: Rapos et al., 2020). Mára a hangsúlyok eltolódásában is látunk változást: a tanulói eredményesség felől (melynek relevanciáját továbbra sem vitatjuk) a pedagógusok tanulására egyre inkább kontextusba ágyazott, személyes folyamatként tekintünk.

*A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén (Models of Teachers' Learning – MoTeL)* négyéves kutatás célja a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás tényezőinek feltárása, valamint annak megértése, hogy ezek milyen hatással vannak a pedagógusi munka eredményességére. A kutatás célja továbbá még annak a megismerése, hogy az egyes rendszer-, szervezeti és egyéni szintű tényezők, valamint ezek egymásra hatása miként befolyásolják a folyamatos szakmai fejlődést és a pedagógusok felkészülését (Halász & Rapos, 2020).

Tanulmányunkban, ahogy a MoTeL-kutatásban is a szakmai fejlődést és tanulást olyan egyéni szintű és egyedi mintázatokkal jellemezhető változásfolyamatnak tekintjük, mely személyes és kontextuális tényezők hatásrendszerének egyaránt eredménye, okai szerteágazóak, tanulási tevékenységeit tekintve egyéni vagy társas formát is ölthet, ráadásul sok esetben nem tudatos módon zajlik, eredménye tartós és multidimenzionális változás, továbbá a tanári életpálya egészében értelmezendő. Ebben a tanulási folyamatban értelmezésünk szerint minden pedagógus egyéni mintázatokkal, egyéni szinten is rendszerszerűen és egyéni tanulási utakkal vesz részt (Rapos et al., 2020). A pályakezdés időszaka tehát nem önmagában álló periódus, hanem előzményei (például a tanárképzésben szerzett tapasztalatok és kialakult attitűdök, nézetek) által befolyásolt és a tanári pálya egész verti-

kumában értelmezendő szakasz, melyben bár látunk bizonyos jellegzetességeket és kihívásokat, hangsúlyosak az egyéni tanulási utak és jellemzők.

## A kutatás céljai és kérdései

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk, milyen támogató és gátló faktorok befolyásolják a kezdők tanulását. Célunk továbbá feltárni, hogy az egyéni, személyes dimenziók – mint a nézetek és az attitűdök, a tanári szerep értelmezése, a pályamotiváció és a lelki egészség – milyen jellemzőket mutatnak a pályakezdő tanárok almintáján.

Így az alábbi kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. Milyen jellemzői vannak a kezdő pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának?
2. Milyen tényezők és személyek támogatják, illetve gátolják a kezdő pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását?
3. Hogyan jellemezhető/jellemezhetőek a kezdő pedagógusok szerepértelmezése és nézetei a folyamatos szakmai fejlődés kapcsán?
4. Milyen pályaválasztási motivációval, pályaelégedettséggel és énhatékony-sággal rendelkeznek a kezdő tanárok?

### ***A mérőeszköz, valamint minta és az elemzés során alkalmazott módszer bemutatása***

Az adatfelvétel 2020. október és 2021. február között zajlott a hazai köznevelésben tanító pedagógusok között, ezáltal reprezentatív minta állt rendelkezésre. A kutatás során használt kérdőív az alábbi nagyobb egységeket tartalmazta: (1) alapadatok/személyes jellemzők (nem, születési év, végzettségek, munkakör, egyéb feladatok, besorolás stb.); (2) szakmai fejlődés és tanulás: tanulási formák (formális, nem formális, informális, digitális eszközhasználat, tanulási helyzetek jellemzői stb.); (3) nézetek, attitűdök; (4) szerepértelmezés; (5) pályamotiváció, énhatékony-ság; (6) szervezeti kérdések; (7) tanulási helyzetre vonatkozó kérdések.

A pályakezdő almintá meghatározásához a pedagóguspályán töltött évek számát vettük alapul. Pályakezdőnek tekintettük azokat, akik – a jelenlegi évet is beleszámítva – legfeljebb három évet töltöttek a pályán (Barrett et al., 2002). A teljes minta súlyozott megoszlása a pályán töltött évek szerint (N = 5200, M = 21,19, tapasztalati szórás = 10,78, ferdeség: -0,02, csúcosság: -0,93). A további elemzésekből kizártuk azokat, akik nem válaszoltak a kérdésre (n = 58), ami a teljes minta

1,1%-a. A pályakezdők almintája összesen 264 fő, ami a teljes minta 5,1%-a. A pályán töltött idő és az alminták szerinti megoszlást az 1. táblázat tartalmazza.

Régió	Elemzés (N)	%
Dél-Alföld	34	13
Dél-Dunántúl	25	9,5
Észak-Alföld	43	16,4
Észak-Magyarország	30	11,3
Közép-Dunántúl	23	8,7
Közép-Magyarország	87	33,1
Nyugat-Dunántúl	21	8

1. táblázat: A pályakezdők megoszlása a pályán töltött évek száma szerint és az összes válaszadó megoszlása az alminták között (súlyozás után)

A pályakezdő mintában 85 (32%) férfi és 179 (68%) nő található. A pályakezdők fele (51%) általános iskolában, ötöde (19%) gimnáziumban, 17%-a szakgimnáziumban, 6%-a szakközépiskolában, 6%-a az ellátott alapfeladat szerinti vegyes iskolában tanít. Az iskola fenntartója szerint 69% tankerületi központ vagy állami szerv által fenntartott iskolában, 17% egyházi fenntartású intézményben, 14% egyéb fenntartású intézményben dolgozik. A pályakezdők régiók szerinti megoszlásáról a 2. táblázat tájékoztat. A pályakezdők 20%-a osztályfőnöki feladatot is ellát, 73%-a nem lát el a tanítás mellett semmilyen más feladatot.

**A jelenlegi tanévet is beleszámítva ÖSSZESEN  
hány évet dolgozott Ön pedagógus  
munkakörben?**

Pályán töltött évek száma	Elemzés (N)	%
1	80	30,3
2	92	34,9
3	92	34,9
Pályakezdők	264	5,1
Nem pályakezdők	4937	94,9

2. táblázat: A pályakezdők megoszlása pályán töltött évek száma szerint és az összes válaszadó megoszlása az alminták között (súlyozás után)

Elemzéseink során a pályakezdők almintáját a nem pályakezdők almintájához hasonlítottuk. Az elemzések módszertanában a teljes minta elemzési módszertanának megfelelően peremsúlyozást alkalmaztunk (Rapos et al., 2020). A válaszok megoszlásának összehasonlítására keresztátlás elemzéseket végeztünk, amit a nagyságzintek összehasonlítására Mann–Whitney-próbával is kiegészítettünk. A két csoport középértékeinek összehasonlítására kétmintás t-próbákat és Mann–Whitney-próbákat alkalmaztunk. A normalitási feltételek jellemzően nem teljesültek, ezért az eredmények értelmezésekor az utóbbi figyelembevételét mindenképpen javasoljuk. A hatásmérték vizsgálatára Cramer-V és Cohen-d mutatókat használtunk.

Az egyénitanulás- és az énhatékonyság-modellek alapján képzett indexek esetében az almintákra a teljes mintán kialakított indexeket vizsgáltuk (Rapos et al., 2020), amit a pályakezdő almintán megerősítő faktorelemzéssel ellenőriztünk. A pályakezdő almintán feltáró faktorelemzéssel megvizsgáltuk egy másféle egyéni tanulási modell faktorstruktúra lehetőségét is.<sup>2</sup>

## Eredmények

### *Az innovációra, a kompetenciákra és az egyéni tanulási tevékenységekre vonatkozó eredmények*

A kérdőív kezdő pedagógusokra vonatkozó eredményei a változócsoportok mentén kerülnek bemutatásra. Ezek tartalmazzák a szakmai fejlődésre és tanulásra vonatkozó eredményeket (innováció, tanári kompetenciák, szakmai fejlődés és tanulás, akadályozó, illetve gátló tényezők), továbbá az egyéni dimenziót, amely a nézeteket, az attitűdöket, a szerepértelmezéseket, valamint a pályamotivációt, a lelki egészséget és az énhatékonyságot foglalja magába.

A szakmai fejlődés szempontjából fontos azt látni, hogy a kezdő pedagógusokra mennyire jellemző az egyéni innováció, valamint történik-e valamilyen tudásmegosztás a kezdők és kollégáik között.

A kezdő mintára nem volt jellemző az adatokra alapozott újítás és megoldások bevezetése, ugyanis a pályakezdők több mint fele (50,7%) sosem csinált ilyet. A kérdőívet kitöltő kezdő pedagógusok majdnem fele (42,1%) úgy ítélte meg, hogy az elmúlt három évben találkozott olyan innovációval, melyet adaptált tanítási gyakorlatához, esetleg ő maga fejlesztett. Ezzel összefüggésben a kezdők több mint a fele (50,9%) gyakran érezte azt, hogy az újítások pozitívan befolyá-

<sup>2</sup> Az eredmények közlésekor az ábrákon és a táblázatokban \*-gal jelöljük, ha az alminták között statisztikai értelemben szignifikáns eltérést találunk, ez mindig  $p < 0,05$  szignifikanciaszintet jelent.

solták gyakorlatát, valamint úgy ítélték meg, hogy azok beépültek a mindennapi tanítási gyakorlatukba (49,6%).

Ezeket az újításokat nem dokumentálták, *nem készítettek róluk leírást* (45,1% szerint ez egyáltalán nem volt jellemző), ami utalhat a tudatosság hiányára, valamint hogy nem érzékelték úgy, hogy az *innovációkat mások is átvették volna tőlük* (46,8%-uk szerint egyáltalán nem történt ilyen). Ez arra utal, hogy a kezdő tudása jellemzően nem épül be a szervezet közös tudásrendszerébe. Továbbá a kezdő és a nem kezdő minta összehasonlítása során azt láttuk, hogy ebben a két kérdésben szignifikáns volt az eltérés, bár gyenge a kapcsolati különbség a két csoport között – egyik esetben sem a pályakezdők javára.

A kezdők minden kompetenciaterületen 3,5-nél felkészültebbnek értékelték magukat. Ezek közül a legmagasabb értéket a felelősségvállalás a saját szakmai felkészültség területén (4,17), valamint a szaktárgyi tudás (4,15) kapta. A kompetenciák közül a legfelkészületlenebbnek a tervezés területén értékelték magukat a kezdő pedagógusok (3,78).

A pályakezdők és a nem pályakezdők összehasonlítása alapján azt látjuk, hogy minden kompetencia esetében felfedezhető a szignifikáns eltérés a két minta között. Ezek közül két olyan terület emelkedik ki, amely közepes hatásmértéket mutatott: a tervezés (0,6-os hatásmérték) és a tanulás támogatása, szervezése és irányítása (0,58-as hatásmérték). A válaszokból tehát látszik, hogy az egyik legfontosabb pedagógiai területen, a tervezés területén a kezdő pedagógusok felkészültségüket a többi kompetenciához képest alacsonyabbra értékelték, valamint jelentős különbség van a nem pályakezdő kollégákhoz képest. Ez összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (Okas, 2016; Santoyo & Zhang, 2016). Megközelíti a közepes hatásmértéket (0,43) az értékelés tekintetében tapasztalt eltérés is, bár a kezdők esetében a 3,82-es átlag önmagában nem tekinthető alacsonynak, a többi kompetenciához képest viszonylag hátrébb került a sorban. Ez azzal is magyarázható, hogy amint a kutatások is megerősítik: a tanulók értékelése az egyik legtöbbet említett terület a kezdő pedagógusok nehézségei között, hiszen ez erős szerepváltást igényel (Fantilli & McDougall, 2009; Aarts et al., 2020).

Egy olyan kompetenciaterület rajzolódott ki az eredményekből, melynek esetében a pályakezdők (3,94) felkészültebbnek értékelték magukat a nem pályakezdőkhöz (3,8) képest: a „Digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás”. Ez magyarázható az életkori sajátosságokkal, valamint azzal, hogy a jelenlegi tanárképzésben sor kerül az IKT-eszközök használatának oktatására.

A kérdőív szakmai fejlődésre és tanulásra vonatkozó része tevékenységekre bontva tartalmaz állításokat, melyek a formális, a nem formális és az informális tanulás dimenzióiban ragadhatóak meg. A 23 itemből 5 faktor került kialakításra annak érdekében, hogy jobban átlássuk a pedagógusok tanulásának összetettségét. A faktorok elnevezését, tartalmukat a 3. táblázat tartalmazza.

<b>Faktor</b>	<b>A faktor tartalma</b>	<b>Elemzszám, átlag (szórás)</b>
Megosztás interakcióban	<ul style="list-style-type: none"> <li>A kollégáimmal megosztottam a tanulásom során szerzett tapasztalatokat, megismert új tanítási ötleteket.</li> <li>Óralátogatáson vettem részt, hogy kollégáimtól (iskolán belül vagy kívül) tanuljak.</li> <li>Használtam a kollégák tanítási anyagait a saját óráimon.</li> <li>Szakmai kérdéseimet megbeszéltem másokkal azért, hogy tanuljak tőlük.</li> <li>A tanítás során tapasztalt problémákat alaposan elemeztem, mielőtt megoldást választottam.</li> <li>Az óráim után átgondoltam azokat, reflektáltam rájuk.</li> </ul>	N = 254 3,37 (1,05)
Egyéni reflexió	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amikor probléma vagy kérdés merült fel tanítási gyakorlatomban, a lehetséges okokra és megoldásokra vonatkozóan vizsgálatot végeztem.</li> <li>Tanulóimtól visszajelzést kértem az óráimra vonatkozóan, amit felhasználtam a tanórák tervezésekor.</li> <li>A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam.</li> </ul>	N = 254 3,51 (1,09)
Tanulás másoktól interakció nélkül*	<ul style="list-style-type: none"> <li>A szaktárgyamról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam.</li> <li>Oktatásról szóló híreket (pl. reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, tv-ben, interneten stb.</li> </ul>	N = 254 3,63 (1,05)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Új tanítási módszerek adaptálásával vagy kialakításával kísérleteztem.</li> <li>Tanterv-, tananyag- vagy tankönyvfejlesztési tevékenységet végeztem, amit mások is hasznosíthatnak.</li> <li>Tantárgyközi vagy évfolyamközi</li> </ul>	N = 254 2,37 (1,003)



Támogatás bevonása*	projektmunkát szerveztem.	
	• Szakmai konferenciákon, kiállításokon, találkozókön vettem részt.	
	• Személyes mentorálást kaptam a tantermi munkámhoz.	
	• Saját kérésemre kollégáim részt vettek az órámön és visszajelzést adtak.	N = 254
	• Egyes órákat egy kollégával előre megtervezetten közösen tartottam meg (társtanítottunk).	2,47 (1,08)

3. táblázat Az egyéni tanulási tevékenység faktoraira vonatkozó eredmények a kezdő pedagógus mintán

A kezdő pedagógusok leginkább *másoktól tanulnak, de interakció nélkül* (3,63), mely olyan elemeket tartalmazó kategória, melybe a magányos, egyéni tevékenységek kerülnek (például szakmai témájú cikkek, könyvek, valamint oktatáshoz kapcsolódó tartalmak olvasása). Ez a magányosságot erősíti meg, melyet az egyéni innovációra vonatkozó eredményeknél is láttunk. Ezzel szemben más kutató-sokból tudjuk, hogy a kezdő pedagógusok tanulásának fontos része az interakció, mert intenzívebb tanulási folyamatot eredményez, mint a mindennapi pedagógiai tevékenységekből és a tanításból való tanulás, ráadásul a reflexiós készségek fejlődéséhez is hozzájárulhat (Jin et al., 2021). A faktorok közül a legkevésbé jellemző tanulási tevékenység a pályakezdők esetében, hogy támogatást vonnának be a folyamatba (2,47), valamint a kísérletezés, alkotás, fejlesztés útján (2,37).

A faktorok esetében a kezdő és a nem kezdő pedagógusok összehasonlítása három területen mutatott szignifikáns eltérést: „Tanulás másoktól interakció nélkül”, „Tanulás kísérletezés, alkotás útján” és „Támogatás bevonása”. A három közül viszont csak a „Tanulás kísérletezés, alkotás útján” faktor vett fel közepes hatásmértéket (0,4) a nem pályakezdő pedagógusok javára, a másik kettő esetében csak kis hatásmértékről tudunk beszámolni. Ez azt is jelentheti, hogy a pályakezdésre jellemző bizonytalanság miatt a kezdő pedagógusok sokszor nem mernek kísérletezni, míg több gyakorlattal rendelkező kollégáik bátrabban újítanak és próbálkoznak. Ennek hátterében az is állhat, hogy a kezdő pedagógusoknál sokszor nem a tanulás, hanem a kudarc-siker dimenzióban való gondolkodás a jellemző (Szivák & Péter, 2022), ezért kevésbé mernek eltérni a megszokott tanítási formáktól, módszerektől.

A nem pályakezdőkhöz képest szignifikáns eltérés volt a kezdő pedagógusok mintájában (0,6-os hatásmértékkel) a támogatás bevonása területén és az ehhez kapcsolódó tanulási tevékenységek esetében. Ebből azt látjuk, hogy bár a tapaszt-

talt tanárokhoz képest a kezdők több támogatást kapnak, ez a faktorok közül az egyik legkisebb átlagot kapta (2,47) tehát általánosságban kevésbé volt jellemző rájuk ez a tanulási forma.

### ***A pályakezdő pedagógusok szakmai tanulását támogató és akadályozó tényezők***

A pályakezdő pedagógusok támogatása nemcsak a neveléstudományi kutatásokban, hanem az Európai Unió dokumentumaiban és előírásaiban is megjelenik mint követendő gyakorlat. Hiszen tudjuk, hogy a bevezető szakasz (vagyis a tanári diploma megszerzését követő első tanítási évek) kiemelt jelentőségűek a kezdő tanárok szakmai fejlődésében. Éppen ezért ebben az időszakban a személyes és szakmai támogatás szükséges lehet nemcsak a szocializációs folyamatok és az identitásfejlődés támogatása szempontjából, hanem a pályaelhagyás megelőzése szempontjából is. Sőt nem szabad azt sem elfelejteni, hogy a bevezető szakasznak kell hidat képeznie a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés között (Stéger, 2010). Sikeressége éppen ezért rendkívül fontos, és ebben a támogatásnak is nagy szerepe van.

A támogatás sokféle formát ölthet, a legelterjedtebbek a mentorálás, a társak, az iskola szakmai közössége, melybe a kezdő tanár bekerül. Egy Svédországban folytatott kutatás, melynek keretein belül a kezdő pedagógusok tanulását és tudásuk bővítését, építését vizsgálták, arra is rámutatott, hogy a leginkább előremutató támogatás nemcsak a kezdő pedagógus és a mentor, hanem egy jóval kiterjedtebb szakmai együttműködés meglétét kívánná, melybe beletartoznának az egyetemi oktatók és az iskolai professzionális közösség is (Tammets et al., 2018).

Egy átfogó kutatás kapcsán azt láttuk, hogy a problémamegoldás alapvetően magányosan történik, ugyanis a problémákat a pedagógusok hibaként kódolják, ami szakmai bizonytalanságra is utalhat. Ha valamilyen formában megjelenik az együttműködés, az vagy informális módon történik, vagy látens módon, kívülálló segítségével (Vámos, 2016). A kezdő pedagógusok esetében ez több szempontból is fontos. Egyrészt fontos látni, hogy az a szervezet, melybe a kezdő tanár kerül, milyen módon kezeli a problémamegoldást és ezzel összefüggésben az együttműködések a pedagógusok között, hiszen ez lesz az az első minta, melyet a pályakezdő megtapasztal, melyben pályája elején szocializálódni fog. Másrészt a kezdő pedagógusok tanulásának lényeges része az együttműködés és a tapasztalt kollégáktól való segítségkérés. Az, hogy erre mennyi és milyen lehetősége van az intézményben, meghatározó lesz későbbi fejlődése szempontjából is.

A fentiek alapján tehát fontos azt is megnézni, hogy az egyes szereplők milyen mértékben támogatják a kérdőívet kitöltő pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődését. A vonatkozó eredményeket (átlagos nagyságzinteket) a 4. táblázat tartalmazza.

<b>Szereplő</b>	<b>Elemszám (N) és átlagos rangpontszám</b>
kolléga (intézményen belül)	N = 223 7,07
intézményvezető	N = 222 6,81
nem szakmabeli családtag, barát	N = 210 6,80
kolléga (intézményen kívül)	N = 165 6,10
mentor	N = 171 5,63
tanuló	N = 195 5,46
szülő	N = 173 5,11
felsőoktatási szereplő	N = 131 4,83
szaktanácsadó	N = 85 3,86
tanfelügyelet	N = 73 3,36

4. táblázat Támogató szereplők a kezdő pedagógusok mintáján

Az adatokból azt látjuk, hogy az intézményen belüli kolléga (7,07), az intézményvezető (6,81) és a nem szakmabeli családtag és a barátok (6,80) a leginkább támogatóként érzékelt szereplők a kezdő pedagógusok esetében. Előbbi kettőnek azért van kiemelt jelentősége, mert így azt látjuk, hogy a kezdő pedagógusok az intézményükben kapnak támogatást. A nem szakmabeli családi és baráti támogatásnak pedig fontos szerepe van a pályakezdési szakasz nehézségeivel való megküzdésben, a stressz feldolgozásában, mely sok esetben láthatóan a személyes kapcsolatokra helyeződik át.

Korábban említettük a mentorálás jelentőségét a pályakezdő pedagógusok szakmai életében. Ezzel szemben az adatokból azt látjuk, hogy a mentor erőteljesen a „középmezőnyben” szerepel (5,63), és jelentősen elmarad a fent említett három támogatói szereplőtől. A támogató szereplők egymáshoz viszonyított hatásából viszont azt látjuk, hogy bár a mentor jobban támogatta a kezdőket, mint a tanfelügyelet, de nem jobban vagy rosszabbul, mint a többi tényező. Az eredmények

egyik lehetséges magyarázata, hogy a mentorálás sok esetben eseti, és ezért a kezdő pedagógusok máshol keresnek támogatást.

A támogatás mellett a tanulást akadályozó tényezőket is megvizsgáltuk (lásd 5. táblázat). Az előző kérdéshez hasonlóan ebben az esetben is az átlagos nagyság-szinteket elemeztük.

<b>Akadályozó tényező</b>	<b>Elemzés (N) és átlagos rangpontoszám</b>
nincs elég idő, nagy a leterheltség	N = 215 8,71
országos szintű szabályozók rugalmatlansága	N = 175 7,20
a közös gondolkodásra vagy új megoldások kipróbálására rendelkezésre álló idő rövidege	N = 191 6,97
a megfelelő (munka)eszközök hiánya	N = 183 6,77
a visszajelzés hiánya	N = 156 5,73
megfelelő továbbképzés hiánya	N = 150 5,45
a gyakorlatom megújítását támogató továbbképzés hiánya	N = 150 5,38
a hozzáértő szakember hiánya	N = 146 5,18
a kedvezőtlen szervezeti/munkahelyi légkör	N = 137 5,02
a munkatársaim támogatásának a hiánya	N = 138 4,97
a vezetői támogatás hiánya	N = 139 4,61

5. táblázat Tanulást akadályozó tényezők a kezdő pedagógusok mintáján

Az eredményekből azt látjuk, hogy a leginkább akadályozó tényezők a kutatásban részt vevő kezdők esetében az időhiány, a leterheltség (8,71), valamint az országos szintű szabályozók rugalmatlansága (7,20). A kezdő pedagógus nehézségeivel foglalkozó kutatásokból tudjuk, hogy a leterheltség (ami főleg a pályára lépéssel megnövekedett munkaterhek miatt alakulhat ki) az egyik legkomolyabb probléma lehet a pályakezdők szakmai életében. Akadályozó tényezőnek érzékelik még a kö-

zős gondolkodásra vagy az új megoldások kipróbálására rendelkezésre álló kevés időt (6,97), amiből arra is következtethetünk, hogy a kezdőknek lenne arra igényük, hogy az intézményükben más kollégákkal rendszeresen, együttműködésére alapozva kísérletezzenek, és próbáljanak ki új módszereket, technikákat.

A legkevésbé akadályozó tényezőnek az intézményvezetői támogatás hiányát érezték (4,61), ami összhangban van azzal, hogy a szereplők közül az intézményvezetők támogatását érezték a leginkább a pályakezdők. Az látszik tehát, hogy nem a vezetői szándék hiányzik a pályakezdők támogatásához, hanem az olyan szervezeti struktúra és stratégia, mely tudatosan és a pályakezdők számára érzékelhető módon támogatja őket.

### ***A tanulásról és a tanításról alkotott nézetek***

Az egyénhez kapcsolódó dimenziók közül kiemelt jelentősége van a tanításról, tanulásról alkotott nézeteknek. A nézetekről tudjuk, hogy olyan mentális konstrukciók a világról, melyek a személyes – például korábbi iskolai – tapasztalatokból származnak, adaptív természetüknél fogva segítik az egyént abban, hogy megértse a világot, továbbá szűrőként is funkcionálnak, tehát az egyén mindent ezeken keresztül fog értelmezni.

Korthagen (2004, 2017) hagyományos modellje nyomán pedig azt is tudjuk, hogy mivel a nézetek a személyiség mély rétegeiben helyezkednek el, minden további szintre (kompetencia, viselkedés) hatással lesznek, befolyásolni fogják azokat. A pedagógusok nézetei tehát befolyásolni fogják cselekedeteiket is.

A tanításra vonatkozó nézetek adataiból azt látjuk, hogy tartják a kezdő pedagógusok ugyanúgy fontosnak, hogy a diákjaik ismereteket szerezzenek (például a kezdők 66%-a fontosnak tartja, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek, valamint hogy átadja tantárgya tartalmát), mint azt, hogy képességeik és készségeik fejlődjenek (például közel a kezdő minta fele (43,7%) fontosnak tartja a problémamegoldó képesség fejlesztését, és hogy a diákok képességei és kompetenciái fejlődjenek az óráján (57,3%)). A kezdő és a nem kezdő pedagógusok között nem voltak szignifikáns különbségek a válaszokban, bár azt láttuk az előzetes tudásra vonatkozó állítás esetében, hogy míg a kezdő pedagógusok esetében inkább megoszlanak a válaszok az „inkább jellemző” (45,4%) és a „teljes mértékben jellemző” (45,8%) opciók között, addig a tapasztalt tanárok több mint fele (58,2%) fontosnak tartja, hogy figyelembe vegye a tanulók előzetes tudását. Ennek a jelenségnek a hátterében az is állhat, hogy míg a tapasztalt tanároknál inkább jellemző, hogy komplex koncepcióval rendelkeznek a diákok előzetes tudásáról, addig a kezdők kevésbé

látják át ennek hatását a tanítási folyamatra és a gyakorlatra vonatkozóan (Meyer, 2004). A kezdő és a nem kezdő tanárok nézetei között nem volt lényegi különbség, amiből arra is következtethetünk, hogy önmagában a pályán eltöltött idő nem változtatja meg a nézeteket.

Ezen kívül figyelemre méltó, hogy a kezdő pedagógusok azt, hogy fegyelem legyen az órájukon csak 37,5%-ban tartották teljes mértékben jellemzőnek, miközben azt is tudjuk, hogy a fegyelmzés a leggyakrabban említett problématerület a pályakezdő pedagógusok tanítási gyakorlatában (például Melnick & Meister, 2008; Wolff et al., 2016).

### ***A szerepértelmezésre vonatkozó eredmények***

A szerepértelmezésre vonatkozó kérdés két részből tevődik össze: egyrészt abból, hogy mennyire fontos a pedagógus személyes szakmai identitásában az adott elem, másrészt ehhez kapcsoltuk egy intézményi megvalósulásra irányuló kérdést. A kezdő pedagógusok válaszait a kérdésre a 6. táblázat tartalmazza.

	<b>Mennyire fontos a kezdő számára? (átlag és elemszám)</b>	<b>Mennyire jellemző a kezdő pedagógus intézményére? (átlag és elemszám)</b>
...minden tanuló minél jobb tanulmányi eredményt érjen el	4,23 N = 253	4,24 N = 252
...tanulókra fordított személyes figyelem	4,69 N = 253	4,42 N = 252
... a tanulás megtanítása	4,55 N = 252	4,25 N = 250
...továbbtanulásra/felsőbb tagozatra való felkészítés	4,43 N = 253	4,35 N = 249

6. táblázat Szerepértelmezés a kezdő pedagógusok körében

Az eredményekből azt látjuk, hogy minden tanári szerep, amely felsorolásra került, 4 feletti átlaggal rendelkezik, tehát mindegyiket meglehetősen fontosnak tartották a kutatásban részt vevő kezdő pedagógusok. A felsoroltak közül a legkevésbé a minél jobb tanulmányi eredmények elérését tartották fontosnak (4,23), ennél jóval előrébb helyezték például a tanulás tanítására vonatkozó tanári szerep-

kört (4,55), valamint a legfontosabbnak a tanulókra fordított személyes figyelmet (4,69) tartották. Tehát elsősorban a diákok megismerését és támogatását tartják fontos feladatuknak, valamint az egész életen át tartó tanulás megalapozásához a tanulás megtanításában látják jelentősnek a szerepüket. A kezdő és nem kezdő minta között nem volt szignifikáns különbség.

A kezdő pedagógusok úgy érzékelték, hogy a felsorolt négy elem mindegyike inkább jellemző az intézményekre, bár annak ellenére, hogy a tanulás megtanítását 4,55-ös átlaggal a második legfontosabbnak ítélték, megvalósítás tekintetében csak 4,25-ös értéket látunk.

### ***Pályamotiváció, lelki egészség, énhatékonyság a kezdő pedagógusok mintáján***

A pályaválasztási motiváció felmérése az utóbbi években több kutatásban is hangsúlyosan szerepelt, nem függetlenül az oktatáspolitikai, a pedagógusok előmeneti rendszerének vizsgálatától (Paksi et al., 2015). A pályaválasztás mögötti motiváció azonban önmagában is fontos része a pedagógusok, különösen a pályakezdők, szakmai fejlődésének és a pályán maradásuknak is. A pályaválasztás mögötti motivációt vizsgáló kérdés eredményeit a 7. táblázat tartalmazza.

<b>Pályaválasztási motivációra vonatkozó kérdés</b>	<b>Elemzés, átlag és szórás (kezdő pedagógusok)</b>	<b>Elemzés, átlag és szórás (nem kezdő pedagógusok)</b>
...úgy véltem, hogy megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.	N = 257 3,26 (0,72)	N = 4754 3,29 (0,76)
...mindig is pedagógus akartam lenni.	N = 258 2,51 (1,065)	N = 4732 2,83 (1,09)
...az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.	N = 255 1,49 (0,907)	N = 4686 1,34 (0,74)
...a tanítás kiszámítható életpályát kínált.	N = 256 2,06 (0,960)	N = 4729 2,04 (0,97)
...a tanítás időbeosztása (pl. munkaórák, szünetek, részmunkaidős állások) jól illeszkedtek a magánéletem feladataihoz.	N = 257 2,32 (1,023)	N = 4750 2,21 (1,05)
...a tanítás kiszámítható jövedelmet biztosított.	N = 256 2,04 (1,017)	N = 4728 2,12 (0,98)
...a tanítás lehetőséget biztosított, hogy hatással legyek a gyermekek és a fiatalok fejlődésére.	N = 255 3,51 (0,7)	N = 4739 3,31 (0,76)
...a tanítás lehetőséget biztosított, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűeknek segítsek.	N = 258 2,93 (2,93)	N = 4737 2,78 (0,92)
...a tanítás révén a társadalom javát szolgálhatom.	N = 257 3,12 (0,92)	N = 4723 2,90 (0,915)
...szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.	N = 257 3,57 (0,68)	N = 4745 3,67 (0,6)
...inspiráló tanárain voltak.	N = 254 3,09 (0,95)	N = 4743 3,23 (0,86)

7. táblázat A pályaválasztási motivációra vonatkozó adatok a kezdő és a nem kezdő mintán

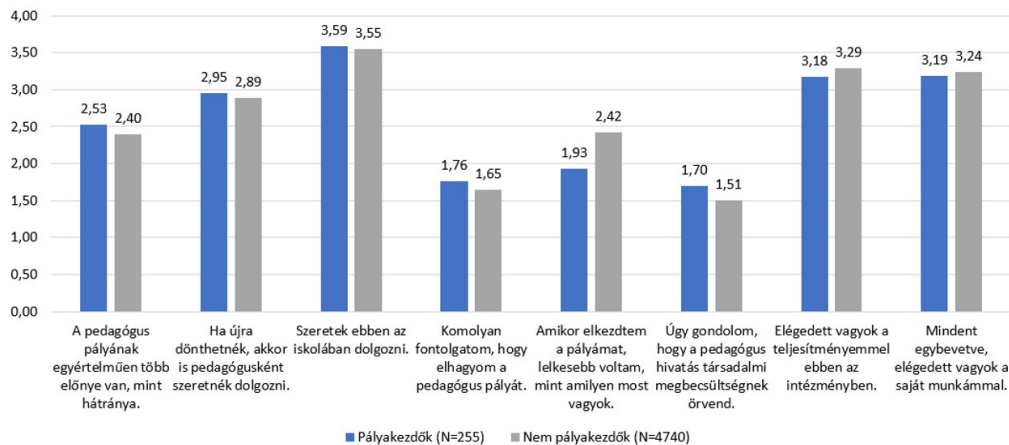


Azt látjuk, hogy a kezdő pedagógusok pályaválasztásának fő oka a gyerekekkel való közös munka, a gyerekekkel való foglalkozás (3,57) szeretete, valamint hogy úgy vélik, tanárként hatással lehetnek a fiatalok fejlődésére (3,51). Ebben a tekintetben nem látunk különbséget a pályakezdők és a nem pályakezdők között.

A legkevésbé egy el nem ért alternatív szakma befolyásolta (1,49) a pályakezdők döntését a pedagóguspálya mellett. Továbbá a válaszadók – a pályakezdők (2,06) és a nem pályakezdők (2,04) – nem tartják a tanítást kiszámítható életpályának jelenleg Magyarországon.

A munkával kapcsolatos motiváció tekintetében (lásd 1. ábra) azt látjuk, hogy a kérdőívet kitöltő kezdő pedagógusok alapvetően elégedettek a tanítással, és motiváltak a pályán maradásra (a pálya elhagyásának megfontolása a kezdők esetében 1,76-os értéket kapott), és szívesen dolgoznak jelenlegi iskolájukban (3,59), melyet a korábban vizsgált kérdések esetében az is megerősített, hogy többek között az intézményvezetői támogatást kiemelték.

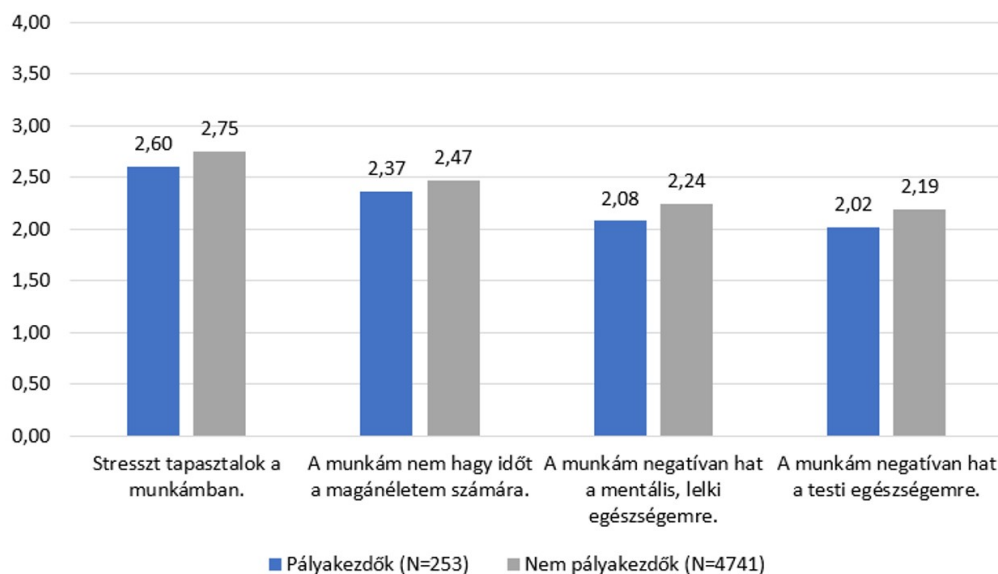
Egy kérdés esetében látunk a kezdők és a nem kezdők között közepes hatás-mértékű, szignifikáns különbséget: a nem pályakezdőkre jellemzőbb, hogy a pályájuk kezdetén lelkesebbek voltak. Ugyanakkor a pedagógusi pálya társadalmi megbecsültségét mind a kezdők (1,70), mind a nem pályakezdők (1,51) alacsonyra értékelték.



1. ábra A pályával való elégedettségre vonatkozó adatok a pályakezdő és a nem pályakezdő pedagógusok esetében

A kezdő tanári problémákat kutató tanulmányok számos esetben térnek ki arra, hogy a pályakezdés időszaka rendkívül megterhelő és stresszes lehet a pedagógusok életében (lásd például Burkman, 2012; Dias-Lacy & Guirguis, 2017). Természetesen az, hogy a kezdő hogyan küzd meg a nehézségekkel, hogyan old meg egy-egy helyzetet, és hogy tanul-e ezekből, nagyon sok tényező függvénye, melyek között vannak külső (például intézményi környezet, mentori támogatás megéléte/hiánya), valamint belső, személyhez köthető tényezők is (például énhatékonyság érzése, reziliencia érzése).

Összességében azt látjuk (2. ábra), hogy a nem pályakezdők valamivel több stresszt élnek meg, mint a pályakezdők, hiszen minden kérdés esetében magasabb értéket mutatnak. Ezek az eredmények nem erősítették meg azokat a kutatási eredményeket, melyek a pályakezdés időszakának stresszel teli voltára mutattak rá. A kezdő pedagógusok esetében azt látjuk, hogy alapvetően nem tapasztalják, hogy a munkájuk a magánéletükre negatív hatást gyakorolna (2,37), valamint sem a mentális (2,08), sem a testi egészségükre (2,02) jellemzően nem hat ki negatívan.



2. ábra Tapasztalt stresszre vonatkozó adatok a kezdő és nem kezdő mintán

Az énhatékonyság az az érzés, az a hit, hogy az egyén képes a környezetére hatással lenni, azt tudja befolyásolni (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Nem meglepő, hogy hamar kialakult a fogalom kifejezetten a tanárokhoz köthető része. A tanári énhatékonyság a tanár saját képességeibe vetett hitét foglalja magába, amely-

nek segítségével a lehető legjobb oktatási eredményt tudja elérni a tervezésben, az osztálytermi szervezésben (classroom management) és a tevékenységek végrehajtásában (Foley & Murphy, 2015). Összességében azt látjuk, hogy a kezdő pedagógusok énhatékonyságukat viszonylag magasra (minden esetben az „inkább egyetért” lehetőséget választották a legtöbben) értékelték.

Az énhatékonyságra vonatkozó további kérdés esetében a válaszokat faktoranalízissel vizsgáltuk a két mintán, ennek során három faktort alakítottunk ki: 1. énhatékonyság a fegyelmezés területén, 2. énhatékonyság a tanulás támogatása területén, 3. énhatékonyság a motiválás területén. A kezdő és a nem kezdő minta összehasonlítása során a fegyelmezés területén találtunk szignifikáns, közepes hatásmértékekkel (0,4) rendelkező különbséget a nem pályakezdő pedagógusok javára. Ez tehát azt jelenti, hogy a fegyelmezés során tapasztalják a kérdőívet kitöltő pedagógusok a legkevésbé az énhatékonyságot, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel is (Veenman, 1984; He & Cooper, 2011; Wolff et al., 2016).

## **Összegzés, korlátok és további kutatási lehetőségek**

Tanulmányunkban a MoTeL-kutatás eredményeit mutattuk be a kezdő pedagógusok almintáján. Célunk az volt, hogy a korábbi kezdő tanárookra vonatkozó kutatások eredményeinek ismeretében, valamint a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás paradigmájából kiindulva olyan általánosítható jellemzőket fogalmazzunk meg, melyek a kezdő pedagógusok tanulását jellemzik.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kezdő pedagógusok tanulási tevékenységei magányosan zajlanak. A kezdő pedagógusokra kevésbé jellemző az újítások és az innovációk bevezetése, illetve ha alkalmaznak vagy adaptálnak ilyet, akkor nem készítenek róla leírást, dokumentációt, tehát kevésbé látunk tudatosságot ezen a téren. A kezdő pedagógusok tudása és gyakorlata, úgy érzik, nem kerül megosztásra az intézményekben, tehát alapvetően nem válik a közös szakmai tőke részévé.

A tanári kompetenciák tekintetében a kezdők a felelősségvállalás és a szaktárgyi tudás területén érzik magukat a legfelkészültebbnek, míg a tervezés és az értékelés területén valamelyest felkészületlenebbnek érzik magukat. E két terület, illetve a tanulás támogatása esetében a nem pályakezdők szignifikánsan magasabbra értékelték a felkészültségüket. A digitális eszközök használata terén ellenben a pályakezdők érzik magukat kompetensebbnek. Ezek az eredmények a korábbi kutatásokkal összhangban vannak.

Az egyéni tanulási tevékenységek vizsgálata – melyek esetében faktorelemzést alkalmaztunk – során azt láttuk, hogy a pályakezdőkre inkább a magányos, interakciót nem tartalmazó tevékenységek voltak a jellemzők, míg a megosztás interakcióban és a kísérletezés, alkotás útján való tanulás volt a legkevésbé. Ez megerősíti azokat az eredményeket, amelyek a pályakezdők magányosságára hívják fel a figyelmet, valamint összhangban van azzal, hogy a mintában lévő kezdők tanulását gátló tényezők között ez a harmadik leggyakrabban választott elem. Ez vezet a közös gondolkodásra és alkotásra való idő hiányának gyakori említéséhez. Bár a mintánkban szereplő kezdők érzékelnek támogatást, ez nem elsősorban a mentortól érkezik, hanem az intézményvezetőtől, adott esetben más kollégáktól, valamint a nem szakmabeli családtagoktól és barátoktól, tehát a problémákkal való megküzdés és azok feldolgozása sokszor kikerült az intézmény falai közül. Ez megerősíti, hogy a mentorálás sok esetben nem valósul meg megfelelően, a pályakezdők nem kapnak valódi támogatást.

A korábbi kutatásokkal ellentétben a pályakezdő almintán nem láttuk a pályakezdésre jellemző stressz megjelenését, valamint az énhatékonyság különböző területein is viszonylag magas értékeket kaptunk. Egy olyan területet láttunk (és ez összhangban van korábbi vizsgálatokkal), mely esetében a kezdők szignifikánsan alacsonyabbnak érezték énhatékonyságukat, ez a fegyelmezés. Ez a terület a pályakezdő szakaszra jellemző nehézségek között a legtöbbit említett elem.

A pályaválasztás motivációi között elsősorban a fiatalokkal való foglalkozás öröme, valamint az a hit jelenik meg, hogy tanárként hatással lehet a gyerekek életére, és habár jellemzően nem tartják kiszámítható életpályának a pedagógusi életpályát, a mintában szereplő kezdők pozitívan viszonyulnak jelenlegi intézményükhöz.

A tanításra vonatkozó nézetek tekintetében nincs markáns különbség a kezdő és a nem kezdő minta között, mindkét csoport ugyanúgy fontosnak tartja a diákok ismereteinek bővítését a szaktárgyon belül, mint a képességek fejlesztését. Az eredmények tükrében tehát a nézetek nem változnak a pályán eltöltött évek során. Összességében azt láttuk, hogy a kutatás eredményei összhangban álltak a korábbi vizsgálatokkal, de a pályakezdés stresszel teli, krízisként megélt voltával kapcsolatban nem kaptunk megerősítést.

Mindezek fényében azt gondoljuk, hogy bár a pályakezdés időszaka egy speciális, általánosítható jellemzőkkel is leírható periódus, önmagában nem, hanem csak a szakmai életút egészében értelmezhető. Ezzel együtt hangsúlyozzuk,

hogy a pedagógusok tanulási folyamataikban egyéni mintázatokkal, egyéni tanulási utakkal vesznek részt.

Ebből következik és a kutatás korlátai között is muszáj megemlíteni, hogy fontos lenne – a jelen kutatás tárgyát is képező – kvantitatív adatokat kiegészíteni és a jelenleg rendelkezésre álló eredményeket árnyalni, hogy megértsük, hogy milyen tanulási folyamat zajlik le egy pályakezdő esetében a kezdeti időszakban, milyen tanulási utak állnak a rendelkezésére, és valójában hogyan tanul az egyes szereplőktől és tanulási szituációkban. Ehhez olyan komplex módszertani repertóár felállítását látjuk szükségesnek (például felidézéssel támogatott tanulás, reflektív esetelemzés, mentor-kezdő interakció vizsgálata), melynek során hosszabb időintervallumon keresztül veszünk fel adatokat, és amely képessé tesz minket arra, hogy a kezdő pedagógusok tanulási folyamatát komplex módon, annak minden elemének figyelembevételével tudjuk jellemezni, ezzel hozzájárulva a támogatás és a felkészítés rendszerének javításához, fejlesztéséhez.

## Irodalom

- Aarts, R., Kools, Q. & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Barrett, J., Jones, G., Mooney, E., Thornton, C., Cady, J., Guinee, P. & Olson, J. (2002). Working with novice teachers: Challenges for professional development. *Mathematics Teacher Education and Development*, 4, 15–27.
- Burkman, A. (2012). Preparing novice teachers for success in elementary classrooms through professional development. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), 23–33.
- de Vries, S., Jansen, E. P., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. J. (2015). Student teachers' participation in learning activities and effective teaching behaviours. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 460–483. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1061990>
- Dias-Lacy, S. L. & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
- Fantilli, R. & McDougall, D. E. (2009). A Study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Featherstone, H. (1993). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. *Teachers College Record*, 95(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/016146819309500103>

- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 31(50), 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
- Halász, G. & Rapos, N. (2020). Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1) 5–6.
- He, Y. & Cooper, J. (2011). Struggles and Strategies in Teaching: Voices of Five Novice Secondary Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 97–116.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Hemisphere Publishing Corp.
- Jin, X., Li, T., Meirink, J., van der Want, A. & Admiraal, W. (2021). Learning from novice–expert interaction in teachers’ continuing professional development. *Professional Development in Education*, 47(5), 745–762. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1651752>
- Karlberg, M. & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Korthagen, F. A. (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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Losser, J. L., Caldarella, P., Black, S. J. & Pate, P. E. (2018). Factors affecting service learning implementation: a comparison of novice and veteran teachers. *Teachers and Teaching*, 24(6), 659–672. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1464906>
- McCann, T. M. & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? *The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 77(4), 138–145. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.4.138-145>
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 39–56.
- Okas, A. (2016). *Novice and experienced teachers’ practical knowledge in planning, delivery and reflection phases of teaching*. University of Tartu Press.
- Paksi, B., Veroszta, Z., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.

- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Santoyo, C. & Zhang, S. (2016). Secondary teacher candidates' lesson planning learning. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 3–27.
- Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8(1), 37–56. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04>
- Szivák, J. & Péter, P. (2022). A kezdő pedagógus. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 721–757). Akadémiai Kiadó.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13.
- Tammets, K., Pata, K. & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>
- Vámos, Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibákról. In: Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142). ELTE Eötvös Kiadó.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. & Boshuizen, H. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243–265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Young, M. & Beverly, J. (1992). Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992)* (pp. 20–24).
- Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100–114. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>

## **Characteristics of the learning of novice teachers**

The aim of our study is to present the professional development and learning characteristics of novice teachers and the features of the factors influencing them. Starting from the paradigm of continuous professional development, we examine what characterizes the learning of beginning teachers, what supportive and inhibiting factors are identified, and how personal dimensions (e.g., views, career motivation) characterize the learning of beginning teachers. We consider the period of starting a career as one of the most important phases of professional development and learning for teachers, full of learning opportunities. In the following, we show the generalizable characteristics of the learning of beginners participating in MoTeL research.

Keywords: *novice teachers, continuous professional development, MoTeL, teachers' learning*