

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2025/3.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Kovács Katinka

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –

Tanulmányok

Kimmel Magdolna –

Marta Kowalczuk-Walędziak – Diana Borbélyová

Lénárd Sándor – Podráczky Judit

Műhelyek, tanuló közösségek

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

Nagy Krisztina – Buzás Boglárka

olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

tördelőszerkesztő

Szabó Dóra

social media manager

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE

Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.



NEMZETKÖZI TANÁCSADÓ TESTÜLET

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

Innovációra fogékony pedagógusok jellegzetességei.....	5
<i>Gombás Judit – Elekes Györgyi – Turmezei Mónika – Gyarmathy Éva</i>	
Teoretikum – praktikum: hallgatói tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében.....	29
<i>Béres András – Fiser Bence</i>	

Műhelyek, tanuló közösségek

Competencies and Roles of Conductors in Rehabilitation Teams: A Pilot Study of Parental and Professional Perspectives.....	63
<i>Csenge Angeli</i>	

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – Kollaboratív professzionizmus és tanuló szakmai közösségek a felsőoktatásban.....	78
<i>Fúzi Beatrix – Horváth László</i>	
Editorial Introduction – Collaborative Professionalism and Professional Learning Communities in Higher Education.....	79
A szakmai közösség megtartó ereje a felsőoktatásban.....	80
<i>Lendvai Lilla – Balogh Eszter Edit – Bedzsula Bálint Péter – Fábián Annamária – Fábián Gábor – Juracsek Kata – Molnár István – Pántya József – Gyöngy Kinga – Serfőző Mónika – Havasi Ágnes</i>	

Szemle

„Hogyan tovább?” Recenzió Sebestyén Krisztina (szerk.) Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban című kötetéről Oktatókutatók könyvtára, 22, CHERD-Hungary, Debrecen, 2024.....	92
<i>Kerülő Judit</i>	

Tanulmányok

Innovációra fogékony pedagógusok jellegzetességei

**Gombás Judit¹ – Elekes Györgyi² – Turmezei Mónika³ –
Gyarmathy Éva⁴**

¹ az Apor Vilmos Katolikus Főiskola főiskolai tanára, gombas.judit@avkf.hu,
ORCID: 0000-0003-1513-2869

² az Apor Vilmos Katolikus Főiskola főiskolai tanára, elekes.gyorgyi@avkf.hu,
ORCID: 0000-0001-7633-3483

³ az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakmai koordinátora, turmezei.monika@avkf.hu,
ORCID: 0009-0007-4571-2465

⁴ az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára, gyarmathy.eva@avkf.hu,
ORCID: 0000-0002-3882-9397

A 21. századi gyermekek hatékony oktatásához innovatív módszertanokon túl szükség van olyan pedagógusokra, akik fogékonyak ezekre az újításokra. Kutatásunkban 20 tanító munkáját támogattuk két éven keresztül, akik a tanulási környezetet gazdagító módszerek közül válogatva dolgoztak elsős gyermekekkel. A tanítók a pszichés-mentális egészségükre és a szociodemográfiai háttérükre vonatkozó kérdőíveket töltötték ki, majd értékeltük, hogy mekkora fogékonyságot mutatnak az innovatív módszerek alkalmazására. Kontrollcsoportként egy korábban felvett 555 fős diverz pedagógus mintát használtunk. Velük összehasonlítva a tanítók szignifikánsan több testi tünetről és nagyobb mértékű kiegészről számoltak be. Az innováció elfogadása mögött álló prediktorok a regressziós modellünk szerint az életkor, a képzettség szintje és az önreguláció képessége voltak. Az innovációra valóban fogékony tanítók az előbbieken túl magasabb intrinzik aspirációs-értékeket értek el, ami érettebb, kevésbé anyagiias értékrendre utal. Ha fontos az innováció vagy annak elfogadtatása, akkor ide a képzésen túl a pedagógusok személyiségfejlesztésén keresztül vezethet az út.

Kulcsszavak: innovációra fogékony pedagógusok, tanulási környezet gazdagítása, pedagógusok testi és pszichés egészsége, regressziós modell, önreguláció, intrinzik aspirációk

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.01

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A gyakorló pedagógusok és a szülők mindennapi tapasztalata szerte a világban, hogy „ma már minden megváltozott, a mai gyerekeket nem lehet a régi módszer-

rekkel oktatni”. A napi tapasztalat fontos kérdésekre hívja fel a figyelmet, melyek a szakmai közösséget is foglalkoztatják. Ha csak a közelmúltban megjelent tanulmányokból szemezgetünk, akkor is látjuk, hogy az oktatáskutatók kedvelt témája, hogy milyen legyen a 21. századi iskola és a 21. századi tanár (például Gloviczki, 2024), mit tanítanak és mit tanítsanak az oktatási rendszerek, azon belül is leginkább a magyar rendszer (Lannert, 2023), vagy gyakorlati útmutatót próbálnak átadni a 21. századi tanároknak (Nádori & Prievara, 2018).

Számos jele van annak, hogy kultúraváltásban vagyunk. A digitális kor beköszöntével a legalapvetőbb kulturális technikáink alakulnak át (olvasás, írás, számolás). A jelek szerint nemcsak a gyerekeink, de talán mi magunk is kezdünk leszokni az elmélyült, lineáris információfeldolgozásról, gyakran felületes benyomásokkal dolgozunk, egyre inkább képekben gondolkodunk. Kevesebbet mozgunk, ügyetlenebbek vagyunk, a ránk zúduló ingeráradatot passzívan (be)fogadjuk. Gyorsak és türelmetlenek vagyunk, egyre nehezebben tudunk késleltetni, azonnali megerősítésekre vágyunk az anyagi és a társas dimenzióban is, a hosszas és esetenként monoton gyakorlással elsajátítható képességrendszerek kialakítása egyre nehezebben megy. Mindezek a változások, külső hatások megváltoztatják az idegrendszerünk struktúráit és működését, és különösen átalakítják a még képlékeny, fejlődő gyermeki idegrendszert. Mindez a szokásostól eltérő fejlődési utakat alakíthat ki, módosíthatja a gyermekek képességprofilját, ezáltal egyes gyermekeket furcsának észlelünk, akik emiatt gyakran diagnózist is kapnak (Gyarmathy & Kucsák, 2012; Gyarmathy, 2013).

Az itt most tovább nem részletezett tünetekből nyilvánvaló, hogy a változó társadalom megváltozott gyermekeihez új, innovatív pedagógiai módszerekre és innovatív pedagógiai attitűdökre van szükség. Pedagógiai innováció bőven akad, a közelmúltig rendre jelentek meg EU-s és magyar (például MTA) pályázatok, és ennek nyomán kutatócsoportok és módszertani központok jöttek létre a felsőoktatásban, és jógyakorlatokat összefoglaló kiadványok jelentek meg. Kutatócsoportunk is egy ilyen projekten dolgozik.

Kutatásunkban olyan pedagógiai innovációkat kínáltunk fel a pedagógusoknak, melyek kifejezetten a tanulási környezet átalakításával, gazdagításával segítik munkájukat. Konceptciónk szerint az a megfelelő tanulási környezet, amelyben a gyermekek indirekt módon fejlesztik önmagukat és a társaikat is, amely tevékenységre sarkall és tevékenységben tart, és amelyben a pedagógus főképpen facilitálja a gyerekek tevékenységét (OECD, 2017; Gyarmathy, 2023, 2024). Célunk

volt, hogy ezt a személetet és a kapcsolódó konkrét gyakorlatokat a normál magyar általános iskola viszonyai és lehetőségei közé bevigyük, módszertanunkkal az iskolák széles körének nyújtsunk reális lehetőséget a tanulási környezet átalakítására, gazdagítására.

Egy ilyen program sikerének kulcsa maga a pedagógus. Csak akkor tud működni a tanulási környezetet gazdagító program, ha a pedagógus együttműködő, nyitott az innovációkra, maga is hisz ezekben, és beveszi a gyakorlatokat a napi tanórai tevékenységek közé. A pedagógusok innovációkkal szembeni ellenállása nem ritka jelenség, ezt mi magunk is tapasztaltuk a program során. Ennek lehetséges okairól, hátteréről a tanulmány végén gondolkodunk.

A pedagógusok innovációkhoz való viszonyát Fazekas és Horváth (2019) szintén vizsgálták. Ők az innovációk alkalmazását vagy létrehozását a pedagógusok szakmai fejlődésének részeként kezelik. Kutatásaik különbséget tesznek a pedagógiai innovációk elfogadásának és alkalmazásának szervezeti és egyéni szintje között. Előbbire példa más intézmények vagy kollégák jó gyakorlatának megismerése, képzéseken és intézményközi programokban való részvétel, rendszerszintű problémák megoldására való törekvés. Az egyén szintjén a pedagógusok motiváltabbak az innovációk létrehozására vagy alkalmazására, ha azok szorosabban kapcsolódnak a napi pedagógiai munkájukhoz (például a kompetenciafejlesztéshez, a tehetséggondozáshoz és a felzárkóztatáshoz), és ha pozitív attitűdjeik alakulnak ki az innovációval kapcsolatban (kognitív módon vagy érzelmileg bevonódva), de jelentős szerepe van az egyén innovatív nyitottságában a külső ösztönzőknek és természetesen az észlelt eredményességnek is.

Fontos kérdés tehát, hogy kik azok a pedagógusok, akik nyitottabbak az újításokra, kiket lehet bevonni innovatív módszerek kipróbálásába, és hogy fel tudjuk-e ismerni őket. Vajon azok a pedagógusok kerülnek be az innovatív fejlesztő programokba, akikben valóban van nyitottság az újdonságok kipróbálására, vagy akiket kijelölnek erre? Mit várhatunk a különböző mértékben elkötelezett pedagógusoktól? Mi történik a hazai pedagógusokkal egy innovatív fejlesztő programban? Kutatásunkban ezekre a kérdésekre kerestünk válaszokat.

A kutatás háttere

A pedagógusok innovációkra való fogékonyságát egy nagyobb projekt, egy két éven át tartó longitudinális kutatás részeként vizsgáltuk. A nagyobb projekt célja az volt, hogy egyszerű, a magyar közoktatás viszonyai között, bármely tanító által

alkalmazható, a tanulási környezetet gazdagító eszközöket és módszereket próbáljanak ki a pedagógusok, és bizonyítsuk, mérjük ezek hatékonyságát.

Ebbe a longitudinális kutatásba az induláskor, 2022-ben 34 első osztályt és a pedagógusaikat vontuk be. A kutatás végére (2024) az elsősök másodikosok lettek. Az induló 34-ből 19 első osztály (36 pedagógussal és 443 gyermekkel) egy tanulási környezetet gazdagító fejlesztő programban vett részt, 15 osztály (21 pedagógussal és 300 gyermekkel) mint kontrollcsoport vett részt. A gyermekek fejlődését a Színes Raven-tesztrel (Rózsa, 2006) és a Kognitív Profil Tesztrel (Gyarmathy, 2009) követtük. A két éves program végére 348 fejlesztett gyermek maradt 20 pedagógussal, azaz történt lemorzsolódás. Jelen tanulmányunkban nem a gyermekekre, hanem a pedagógusokra fókuszálunk: a részt vevő pedagógusok a kérdőíveket a program során egyszer, annak első szakaszában töltötték ki 2022 november-decemberében, de a felkészülésük a projektre már 6-8 hónappal korábban, 2022 tavaszán megkezdődött.

A fejlesztett osztályokban a pedagógusok két éven át rendszeresen alkalmaztak a tanulási környezetet gazdagító módszereket, kutatócsoportunk pedig mérte ezen módszerek népszerűségét, fejlesztő hatékonyságát. A fejlesztett osztályokban a pedagógusok egy kb. 20 tagú módszertani gyűjteményből szabadon választottak 3-6 módszert, és vállalták, hogy ezeket rendszeresen alkalmazzák az osztályaikban. A tanulási környezetet gazdagító módszertani gyűjteményünkben szerepeltek nyelvi- és beszédfejlesztő gyakorlatok (például mondókázás, beszédhanghatalás-fejlesztés), számolási képességet fejlesztő gyakorlatok (például ujjtudatoság-fejlesztés), többféle mozgásfejlesztés (például a Kovács-módszer szerint), de játékos logikai-téri feladatok is (például a Mondrian-blocks művészeti puzzle), továbbá a tanítókat bátorítottuk az osztálytermen belüli kreatív térhasználatra is.

A fejlesztést végző tanítók számára a program kezdetén háromnapos felkészítést biztosítottunk, ahol kifejezetten a módszerek tanításba való bevitelére motíváltuk őket, ahol megismerhették és kipróbálhatták a felkínált újításokat. A felkészítésről a pedagógusok egyöntetűen pozitív visszajelzést adtak. A kétéves projekt során rendszeresen tartottunk online konzultációkat, ahol a fejlesztést végző pedagógusok megosztották velünk a nehézségeiket, tapasztalataikat, és szakmai-módszertani, de akár mentálhigiénés támogatást is kaphattak. Ilyenkor szóban, illetve félévente írásban is visszajelzéseket adtak arról, milyen eredménnyel alkalmazzák az osztályokban a kiválasztott módszereket, a munkájukat fényképekkel és videó-felvételekkel is dokumentálták.

A kutatást 36 fejlesztést végző tanítóval kezdtük, de a programot csak 28 tanító fejezte be. Közülük 20-an töltötték ki a kérdőíveinket, így mi ennek a 20 főnek az adataival tudtunk dolgozni. A 8 fő lemorzsolódásának hátterében legtöbb esetben a projekttől független tényezők álltak: a 2022–24-es időszakban nagyon sok pedagógus hagyta el az iskoláját vagy a pályát egzisztenciális okokból és a jogszabályi környezet kedvezőtlennek észlelt változásai miatt. A 36 főből hárman felmondtak a munkahelyükön, ketten gyermekszülés vagy betegség miatt léptek ki a programból, és volt három tanító, akik részéről ellenállást és az együttműködés hiányát érzékeltük, emiatt velük szerződést bontottunk. Elképzelhető, hogy pont az ellenállás miatt lemorzsolódó tanítók körében tapasztalhattuk volna a legkisebb nyitottságot az innovációkra, de ezt nem tudtuk mérni, mert nem láttuk őket munka közben.

A pedagógiai innováció szükségességét részleteztük: ebben a tanulmányban továbbmegyünk, és azt vizsgáljuk, hogy milyen pszichés, mentálhigiénés és személyes vonatkozásai lehetnek annak, hogy egy pedagógus nyitott, vagy éppen kevésbé nyitott az újdonságokra. A tanulmány további részében fejlesztőnek vagy fejlesztő pedagógusnak azokat a pedagógusokat hívjuk, akik a fejlesztett osztályokkal dolgoztak. (Tehát jelen esetben nem a szakmára, nem a különlegesen képzett fejlesztőpedagógusokra utalunk ezekkel a megnevezésekkel, a fejlesztő megnevezés a kutatásban betöltött szerepüket mutatja.)

Kérdések

A korábban leírtakhoz kapcsolódó módon az alábbi célkitűzéseket, kutatási kérdéseket állítottuk fókuszba:

1. Mi jellemzi a fejlesztő pedagógusainkat? Pszichés-mentális egészségüket, szociodemográfiai hátterüket tekintve különböznek-e a pedagógustársadalom egészétől, illetve szűkebben véve általában a tanítóktól, még szűkebben véve a kutatásba bevont kontrollosztályok tanítóitól azok a pedagógusok, akik egyáltalán bevonhatók egy innovatív módszereket használó projektbe?
2. Milyen háttértényezők határozhatják meg a pedagógusok nyitottságát a pedagógiai innovációkra?
3. Van-e különbség az innovációkra leginkább és legkevésbé nyitott pedagógusok között?

Módszerek

Résztvevők

A kutatásba bevont pedagógusok a Kutatás háttere című fejezetben bemutatott kétéves projektben közreműködő fejlesztők voltak: olyan pedagógusok, akik vállalták, hogy az osztályaikkal két éven át folyamatosan végzik azokat a gyakorlatokat, játékokat, amelyeket egy felkínált listából ők maguk választottak ki. A projektbe bevont pedagógusok a pedagógusképző intézményünkkel partnerként együttműködő iskolák, közös fenntartónk, illetve az illetékes tankerület által felkért tanítók voltak főleg Vácra és Nógrád megyéből. Bár a projektbe történő jelentkezés önkéntes volt, és a részvételért a szakmai fejlődés lehetőségén túl a részt vevő tanítók minimális mértékű ösztöndíjat is kaptak, a tanítók tagadhatatlanul bizonyos mértékű fenntartói – igazgatói nyomás alatt döntöttek a részvétel mellett. A kontrollcsoportba a projektben részt vevő osztályokkal egy iskolában működő párhuzamos osztályok és az ő tanítóik kerültek.

A projekt végére 20 olyan fejlesztőnk maradt, aki a szociodemográfiai háttérkérdőívet és a pszichés-mentális egészségükre vonatkozó kérdéssort is megválaszolta ($M_{\text{életkor}} = 48,84$ év; $SD = 9,86$ év). Történt lemorzsolódás természetes okok miatt (például a fejlesztésbe bevont pedagógus állást változtatott, vagy egészségi okokból lépett ki a programból), de néhány esetben mi zártuk ki a fejlesztőt, anynyira passzív és kevésbé együttműködő volt.

Az eredmények kiértékelésének egy pontján egy jóval nagyobb, vegyes összetételű (diverz), az oktatás minden szegmensét képviselő referenciacsoportot is felhasználtunk, akik ugyanazokat a kérdőíveket választották meg, mint jelen kutatásunkban a fejlesztők ($N = 555$; $M_{\text{életkor}} = 50,07$ év; $SD = 9,30$ év). Az 555 fős diverz pedagógusminta adatainak felvétele egy másik, még nem publikált kutatásunkhoz kapcsolódott, de mivel ugyanazokat a kérdőíveket kérdeztük le mindkét kutatásban, az 555 fős mintában képződött adatbázist kontrollként tudtuk használni jelen kutatásunkban is. Ebben a referenciacsoportban, bár nem reprezentatív módon, de az óvodapedagógusoktól kezdve a középiskolai tanárokig az ország legkülönbözőbb területeiről különböző életkorú pedagógusok mind megtalálhatók. Az 555 fős referenciacsoport nem reprezentatív, bár a lehetőségeinkhez mérten erre maximálisan törekedtünk: az adatokat úgy gyűjtöttük, hogy a kérdőívünket és a felkérést elküldtük az Oktatási Hivatal adatbázisában megtalálható intézményekbe, az ország összes köznevelési intézményébe (KIR, OH címlisták). A KSH oldalain

található 2021/22-es köznevelési intézményekre vonatkozó adatsorokból kinyerhető adatokkal összevetve (Központi Statisztikai Hivatal, 2025) a referenciacsoporthoz intézménytípus szerinti pedagógusösszetétele közelíti a valós eloszlást, így alkalmasnak találtuk arra, hogy kontrollcsoportként használjuk a kutatásunkban (1. táblázat). A referenciacsoporthoz a tanítókat (161 fő) külön is vizsgáltuk kontrollcsoportként. Az 555 fős mintából 535 dolgozott a köznevelésben, ők egyben meg is adták az intézménytípust, ahol dolgoznak. 20 fő vagy nem válaszolt, vagy a rendszerünkbe be nem sorolható intézményben, például zeneiskolában, fejlesztőházban, felsőoktatásban, kollégiumban) dolgozott.

Pedagógusok száma (2021/22):	KSH	KSH %	Referenciacsoporthoz	Referenciacsoporthoz %
óvodákban	30 750 fő	0,21	65 fő	0,12
alapfokú iskolákban	74 481 fő	0,51	318 fő (tanítók: 161 fő)	59,44% (tanítók: 30,09%)
középfokú iskolákban	40 783 fő	0,28	152 fő	0,28
ÖSSZESEN	146 014 fő	1	535 fő	1

1. táblázat: A kutatásban használt diverz pedagógus kontrollcsoport összetétele intézménytípus szerint, és ennek összevetése a 2021/22-es tanévre vonatkozó KSH-adatokkal.

Mérőeszközök

A kutatásunkban részt vevő pedagógusok az alábbi kérdőíveket töltötték ki a pszichés-mentális egészségszükségükre és személyes háttérükre vonatkozóan.

Mentális egészség-teszt (MET)

A 18 tételes kérdőív alszámai a Jóllét (érzelmi, pszichológiai, szociális és spirituális értelemben); a Savoring (a pozitív élmények megteremtésének és átélésének képessége); az Alkotó-végrehajtó hatékonyság (a környezet célszerű alakításának képessége); az Önreguláció (tudati és érzelmi kontroll, önszabályozás) és a Reziliencia (rugalmasság, stresszel szembeni pszichológiai ellenállóképesség) (Vargha et al., 2020).

Aspirációs index (ASP)

Az ASP rövidített, 14 tételes változatát használtuk. A kérdőív hosszú távú életcélokat, alapvető értékorientációt mér. A kérdőív ún. intrinzik aspirációkat mérő alszámai a Személyes növekedés, a Tartalmas emberi kapcsolatok és a Közösség irán-

ti elkötelezettség. Ezek – nem anyagi értékeként – erős kapcsolatot mutatnak az egészségesebb testi és lelki működéssel. A kérdőív extrinzik aspirációkat mérő alskálái az Anyagi jólét, a Hírnév és a Külső megjelenés. Ezek, mint materiális-anyagi értékek, a fogyasztói társadalom által sugallt elvárások. Ha túlzottan fontossá válnak az egyén életében, az problémákhoz vezethet mind az egyén, mind a közösségek szintjén. Az ASP hetedik alskálája függetlennek tűnik mind az intrinzik, mind az extrinzik céloktól: a Testi egészség dimenziót mint életcélt az előzőektől külön kezeljük (Martos et al., 2006; Martos et al., 2022).

Mini Oldenburg-kiégés kérdőív (MOLBI)

A MOLBI a kiégés legfontosabb dimenziói közül a Kimerülést és a Kiábrándultságot méri. A kérdőív arra a modellre épül, hogy a munkahelyi kiégés az elvárások magas szintje és ehhez képest a megküzdési képességek alacsonyabb szintje miatt alakul ki, ezért az emberek könnyen kimerülnek, és motivációs bázisuk is jelentősen csökken, ezért kiábrándulnak (Mészáros & Ádám, 2022).

Szubjektív testi tünet-skála (PHQ)

A PHQ a leggyakoribb testi diszkomfortérzetekre, azok megjelenésére és gyakoriságára kérdez rá. A kérdőív nem alkalmas arra, hogy elkülönítse egymástól a szomatizációból fakadó és az orvosilag-élettanilag megmagyarázható „valódi” tüneteket. A kérdőív által mért tünetcsoportok: a gasztrointesztinális és a kardiopulmonáris tünetek, a fájdalom és a fáradtság (Köteles, 2022).

Elemzés

Az adatok statisztikai elemzésére a MS Statistica szoftvert használtuk. Az alkalmazott statisztikai eljárások során a szignifikanciaszintet minden esetben $p < 0,05$ értéknél határoztuk meg.

Kutatásetikai vonatkozások

A projektben részt vevő gyermekek szülei és a pedagógusok is megfelelő tájékoztatást kaptak a kutatásról. Mindannyian írásban járultak hozzá gyermekük részvételéhez, és ahhoz, hogy róluk kép-, videó- és hangfelvételek készüljenek. A pedagógusok többalkalmas felkészítésen vettek részt, így tudták, mihez kérjük a segítségüket, róluk milyen adatokat gyűjtünk, és milyen tesztek kitöltésére kérjük őket. A kutatáshoz az etikai hozzájárulást az Apor Vilmos Katolikus Főiskola biztosította.

Háttérkérdőívek

A fentiekén túl megkérdeztük a szokásos demográfiai háttéradatokat (nem, életkor, lakóhely, iskolázottság, anyagi helyzet, családi állapot, vallásos elkötelezettség). Továbbá rákérdeztünk a pedagógiai munka egyes vonatkozásaira is (heti óraszám, pályán eltöltött évek sorszáma, az iskola fenntartója).

Nyitottság az innováció befogadására, nyitottság új eszközökre és módszerekre

A kutatás egy pontján szükségessé vált, hogy a projektben részt vevő fejlesztőket értékeljük aszerint, hogy mennyire voltak befogadóak a felkínált új módszerekkel szemben, mennyire vették komolyan azok alkalmazását. Visszajelzéseik és jelentéseik alapján, illetve a pedagógusokkal történő rendszeres és személyes kapcsolattartás által megismertük ez irányú attitűdjeiket. Mindezek alapján a kutatás vezetői és szakmai koordinátora szakértői döntést hoztak: a pedagógusokat ötfokú skálán értékelték aszerint, hogy mennyire voltak nyitottak az innovációra.

A kutatási projekt 2 éve alatt 4 alkalommal kértünk konkrét visszajelzést és anyagokat a fejlesztőktől: fényképeket, videófelvevételeket, adatokat, jelentéseket. A fejlesztőknek rendszeresen tartottunk online megbeszéléseket és személyes workshopokat, így megismertük az attitűdjeiket, innovációkra való nyitottságukat, együttműködési hajlandóságukat. A beküldött anyagok minőségéből és mennyiségéből kiderült, mennyire vették komolyan az önként vállalt fejlesztő módszerek alkalmazását az osztályaikban. A videófelvevételek például nagyon egyértelműen megmutatták, mennyire ismerős és komfortos egy-egy szokatlan fejlesztési helyzet a gyermekeknek és a pedagógusoknak, vagy hogy a 4 kutatási fázis során hogyan változott a lelkesedésük, mennyire épültek be a felkínált módszerek a mindennapjaikba, láttunk-e esetleg önálló innovációt. A folyamatokat a kutatás vezetői és szakmai koordinátora (3 fő) szorosan követték, így a projekt végén először önállóan pontozták a fejlesztőket egy ötfokú skálán, majd konszenzust alakítottak ki az egyes részt vevő pedagógusok innovációkra való nyitottságát mutató pontszámáról.

Eredmények

A fejlesztők mentális és fizikai állapota a különböző kontrollcsoportok viszonylatában

A kutatásba bevont, a projektben végig kitartó fejlesztőket (20 fő) háromféle kontroll-pedagóguscsoport adataival tudtuk összehasonlítani kétmintás t-próbával: 1)

a saját kutatási projektünk kontrolljával (16 fő); 2) a nemre, korra, régióra és intézménytípusra nézve változatos diverz pedagóguscsoport adataival (555 fő); 3) az említett diverz pedagóguscsoportból kiválogatott tanítókkal (161 fő). A fejlesztők és a kontrollcsoportok közti különbségeket bemutató 2. táblázat csak azokat az adatokat és változókat tartalmazza, amelyek esetében szignifikáns különbségeket találtunk. Saját 16 fős kontrollcsoportunkkal sem találtunk szignifikáns különbségeket, így ez az összehasonlítás sem szerepel a táblázatban.

A projektben részt vevő fejlesztő pedagógusok, akik két éven át rendszeresen bevitték és használták az általuk választott, tanulási környezetet gazdagító, az első osztályos gyermekeket újszerű módszerekkel fejlesztő gyakorlatokat, már a bemeneti mérések idején, a program kezdetén szignifikánsan rosszabb testi és lelki egészségmutatókkal rendelkeztek, mint a pedagógustársadalom nagy tömegét prezentáló 555 fős referenciacsoportunk vagy annak 161 fős, csak a tanítókat tartalmazó alcsoportja. A program kezdetén minden általunk mért kiegészítő és a szubjektív testi tünetek mutatóinak tekintetében szignifikánsan rosszabb állapotban voltak, mint a nagymintás kontrollcsoportok.

Változók, ahol szignifikáns különbségeket találtunk a fejlesztők és a kontrollcsoportok között. Átlag (M) Szórás (SD) Érvényes válaszok száma (N)	Fejlesztők	Diverz kontrollcsoport			Csak a tanítók a diverz kontrollcsoportból		
			t	p		t	p
MOLBI-Kiábrándultság (1-5)	M = 3,170 SD = 0,524 N= 20	M = 2,150 SD = 0,674 N= 555	9,930	< 0,001	M = 2,386 SD = 0,782 N= 161	4,358	< 0,001
MOLBI-Kimerülés (1-5)	M = 3,900 SD = 0,545 N= 20	M = 2,790 SD = 0,734 N= 555	10,359	< 0,001	M = 3,082 SD = 0,869 N= 161	4,106	< 0,001
PHQ-Gasztrointesztinális (0-3)	M = 1,525 SD = 0,638 N= 20	M = 0,649 SD = 0,673 N= 555	9,167	< 0,001	M = 0,981 SD = 0,766 N= 161	3,042	0,003
PHQ-Kardiopulmonáris (0-3)	M = 1,230 SD = 0,417 N= 20	M = 0,377 SD = 0,486 N= 555	12,217	< 0,001	M = 0,635 SD = 0,616 N= 161	4,196	< 0,001
PHQ-Fáradtság (0-3)	M = 2,075 SD = 0,406 N= 20	M = 1,221 SD = 0,705 N= 555	9,417	< 0,001	M = 1,410 SD = 0,748 N= 161	3,900	< 0,001
PHQ-Fájdalom (0-3)	M = 1,650 SD = 0,465 N= 20	M = 0,915 SD = 0,575 N= 555	10,097	< 0,001	M = 1,195 SD = 0,634 N= 161	3,106	0,002
PHQ-Összes (0-30)	M = 18,300 SD = 3,692 N= 20	M = 8,368 SD = 5,682 N= 555	14,926	< 0,001	M = 11,540 SD = 6,814 N= 161	4,340	< 0,001

2. táblázat: A fejlesztők összehasonlítása a kontrollcsoportokkal kétmintás t-próbával. A szignifikánsan magasabb értékeket vastagítással jelöltük. Az itt nem jelölt változók esetén nem találtunk szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget a fejlesztők és a kontrollcsoportok között.

Az innovációkra való nyitottság prediktorai

Az innovációra való nyitottság prediktorait többváltozós lineáris regressziót alkalmazva kerestük. A modellépítést a változók hierarchikus beléptetésével végeztük, így a prediktorokat egymás után építettük be a modellbe a legerősebben korrelá-

lóval kezdve (MET–Önreguláció). Az MET–Önreguláció változó mellé a 2. táblázatban szereplő mentális és fizikai egészségre vonatkozó változókat, az életkort, iskolai végzettséget és az aspirációkat rendeltük, miközben vizsgáltuk az aktuális modell megfelelőségét. A végeredményül kapott legjobban illeszkedő modell egészében szignifikáns ($F = 7,822$; $p < 0,002$), és a benne megjelenő prediktorok együttesen az innovációra való nyitottság varianciájának 53,2%-át magyarázzák (korrigált $R^2 = 0,532$). A legjobban illeszkedő modellben megjelenő változók (a MET–Önreguláció, az Életkor és a Legmagasabb iskolai végzettség) kovarianciája alacsony és nem szignifikáns. A modell megfelelőségét az ANOVA is alátámasztotta. (Az eredményeket a 3. táblázat mutatja.)

Innovációra való nyitottság	A modell áttekintése és a modell illeszkedésének jósága					
	R	R^2	Korrigált R^2	$F(3, 16)$	p	Becslés standard hibája
	0,781	0,610	0,532	7,822;	< 0,002	0,850
Prediktorok hatása: standardizált regressziós együtthatók (β) és nem standardizált regressziós együtthatók (b); SE = standard hiba						
Prediktor	β	b	SE (b)	t	p	
Konstans (b_0)	-	-0,892	2,156	-0,414	0,685	
MET–Önreguláció	0,478	0,741	0,266	2,785	0,014*	
Életkor	-0,555	-0,070	0,021	-3,357	0,004**	
Legmagasabb iskolai végzettség	0,364	1,117	0,522	2,142	0,049*	

3. táblázat: Az innovációra való nyitottság prediktorai, azok együtthatói többváltozós lineáris regresszióval meghatározva. $p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$. $N = 20$.

A lineáris regressziós modellből látszik, hogy az innovációra való nyitottság az életkorral szignifikáns, közepes-nagy mértékű negatív irányú kapcsolatot mutat, míg az újításokra való nyitottságot közepes mértékben növeli a pedagógus magasabb iskolai végzettsége és önregulációs képessége.

A regressziós modellbe ezek a változók nem kerültek be, azonban a külön elemzésként végzett Pearson-féle korrelációs számítás alapján kimutattuk, hogy a

projektben végig kitartó fejlesztők körében az Intrinzik aspirációk dimenzió és ennek alsóskálái: a Személyes növekedés fontossága (Pearson- $r = 0,66$; $p < 0,001$) és A közösség melletti elköteleződés (Pearson- $r = 0,68$; $p < 0,001$) skálája szintén magas és szignifikáns kapcsolatot mutatnak az innovációkra való nyitottsággal.

Az innovációkra leginkább és legkevésbé fogékony pedagógusok összehasonlítása
A programban a fejlesztést végző pedagógusokat (20 fő) három csoportra osztottuk az alapján, hogy mennyire találtuk őket fogékonnak az innovációkra, majd az alsó harmadot ($N = 7$) összehasonlítottuk a felső harmaddal ($N = 7$). A kétmintás t -próbával történő összehasonlítások nem eredményeztek $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbségeket a két csoport között, hanem csak $p < 0,1$ szinten látunk néhány érdekes tendenciát, melyek részben megerősítik a korábban bemutatott eredményeinket, részben új szempontokat is behoznak. Tekintettel az alacsony mintaelemszámra, már ezeket a tendenciákat is érdemes lehet megfontolni (a számértékeket a 4. táblázat mutatja). A korábbiakhoz képest új elem ebben a táblázatban, hogy az innovációkra nyitottabb pedagógusok a testi egészségükkel tendenciaszinten kevesebbet foglalkoznak.

	Innovációkra leginkább fogékony pedagógusok ($n = 7$)		Innovációkra legkevésbé fogékony pedagógusok ($n = 7$)		t	p
	M	SD	M	SD		
MET-Önreguláció	4,29	0,71	3,57	0,66	1,96	0,07
ASP-Testi egészség	5,93	0,79	6,64	0,48	-2,06	0,06

4. táblázat: Az innovációkra leginkább fogékony pedagógusok (felső harmad) összehasonlítása az innovációkra legkevésbé fogékonyakkal (alsó harmad) kétmintás t -próbával. A táblázatban nem szereplő változók statisztikailag nem különböztek a két csoport között. A bemutatott két változó csak tendenciaszinten különbözik egymástól ($p < 0,1$).

A regressziós modell, az egyszerű korrelációkon alapuló eredmények és a fentebb bemutatott tendenciaszintű különbségek együtt azt a képet mutatják, hogy az innovációk elfogadása, az azokra való nyitottság érettebb (iskolázottabb, kevésbé anyagiasság értékrendet követő, erősebb önszabályozással rendelkező) személyiségműködéssel jár együtt, ugyanakkor az életkor előrehaladtával ez a nyitottság inkább csökkenni látszik.

Érdemes röviden kitérni arra is, hogy melyek azok a változók, amelyek semelyik statisztikai elemzésben nem mutattak kapcsolatot az innovációkra való nyi-

tottsággal. Az innovációra kevésbé fogékony pedagógusokra nem jellemző jobban a kimerültség és a kiábrándultság, így a kiégés sem – ez tehát nem lehet az alacsony innovatív fogékonyosság oka. Az innovációra fogékonyabb pedagógusoknak nincs több jövedelmük, és nincs több egyéb erőforrásuk sem (például sport vagy vallás), és családi körülményeik sem különböznek másokéitól.

Diszkusszió

Tekintsük át, hogy eredményeink alapján milyen válaszok adhatók a kutatás kérdésfelvetéseire, célkitűzéseire.

Fejlesztő pedagógusaink jellemzői

A programban részt vevő fejlesztő pedagógusok pszichés-mentális egészségmutatóit és szociodemográfiai adatait összehasonlítottuk a pedagógustársadalmat, ha nem is reprezentatív módon, de széles körűen leképező 555 fős diverz referenciacsoporttal, illetve ennek a csoportnak a tanítókat tartalmazó alcsoportjával (1. táblázat).

A fejlesztésben részt vevő pedagógusok a mérés idején semmilyen vizsgált mutatóban nem különböztek a saját kontrollcsoportunktól, azaz a kutatásba bevont iskolák azon párhuzamos osztályaiban tanítóktól, akik nem vettek részt a projektben. Így ezzel a 16 fős kontrollcsoporttal a pedagógusok szempontjából a továbbiakban nem foglalkoztunk. Ellenben a teljes diverz pedagóguscsoporttal (555 fő) és annak tanítói alcsoportjával (161 fő) összehasonlítva a fejlesztőket, következetesen azt kaptuk, hogy a fejlesztők a kiégés (MOLBI) és a szubjektív testi egészség (PHQ) szempontjából is rosszabb állapotban voltak, mint bármelyik kontrollcsoport (2. táblázat).

Az eredmény elgondolkodtató. A fejlesztést végző pedagógusok többsége elvileg önként lépett be a kétéves programba: az eredményeink ismeretében lehetséges, hogy azok vállalták a velünk való együttműködést és az innovatív gyakorlatok bevezetését, akik eleve hajlamosak túlvállalni magukat, nehezen mondanak nemet, tehát fokozottan veszélyeztetettek a munkahelyi kiégés szempontjából, és ettől talán nem függetlenül, egészségileg is több problémával küzdenek.

Nem vethetjük el azt a lehetőséget sem, hogy a fejlesztést végző pedagógusok mégsem teljesen önkéntesen csatlakoztak, hanem nyomásra, például a munkahelyi vezetőjük jelölte ki őket ebbe a programba. A vezetők talán a legkevésbé ellenálló, a legjobban terhelhető tanítókat kérték fel a feladatra. Személyes beszélgetéseink nyomán tudjuk, hogy voltak ilyen pedagógusok is a mintában: ők is helyt-

álltak a projektben, akár még komoly nyitottságot is mutattak az új módszerekre, de a részvételük, legalábbis eleinte, külsőleg motivált volt. Ennek eldöntése további kutatásokat inspirálhat.

Az öndeterminációs elmélet (SDT) alapján tudjuk, hogy bármilyen egészséges is a testmozgás, bármilyen öröm is a zenélés vagy az éneklés, vagy mint esetünkben, bármennyire jutalmazó is az innovatív módszerek alkalmazásával együtt járó szakmai fejlődés lehetősége és a növekvő kompetenciaélmény, ha mindez külső nyomásra történik, kívülről diktált keretek között, az említett pozitív hozadékok veszélybe kerülhetnek. Az SDT szerint cselekedeteink akkor örömteliek, és akkor segítik a fejlődésünket, ha általuk növekvő autonómiát, fokozódó kompetenciaélményt és másokhoz való kapcsolódást élhetünk meg (Ryan & Deci, 2000).

Ha a pedagógus nem érzi teljesen magáénak a feladatot, ha kívülről kapja a kereteket, ha az innováció nem tőle származik, hanem felülről vagy kívülről, akkor még ha együttműködő, és mutat is nyitottságot az ilyen innovációkra, akkor is kevesebb öröme lehet a részvételben. Sőt, eredményeink alapján elképzelhető, hogy fokozódó kiegészítés vagy adott esetben fizikai tünetek is jelentkezhetnek, ha belesodródik, vagy ha ilyen kívülről szabályozott feladatokat vállal fel. Nyilván nem gondoljuk, hogy fejlesztőink belebetegedtek a feladatba – a kutatásunk ezen részéhez ráadásul a projekt elején vettük fel az adatokat – de az lehetséges, hogy a fejlesztők eleve olyan pedagógusok voltak, akik kötelességnek és feladatnak fogták fel a részvételt, különösen, ha erre esetleg az igazgatójuk kérte fel őket. Mindez, legalábbis a kutatás első fázisában, nem szolgálta sem pszichés, sem fizikai jóllétüket.

Azt, hogy az újítások bevezetésében sokan elsősorban feladatot láttak, és nem lehetőséget, amivel a pedagógiai hatékonyságukat tudják fokozni, szubjektív benyomásaink is alátámasztják: a legtöbb, fejlesztést végző pedagógus alig-alig merre ezeket a gyakorlatokat a tanórákon alkalmazni, igyekeztek azokat a hivatalos tanórai időszavakon kívül, például szünetekben, napköziben használni. A napi rutinon felül végezték még a gyakorlatokat is, így nem csoda, ha az új módszerek inkább csak tovább növelték terheiket.

A pedagógusok nyitottságát a pedagógiai innovációkra való nyitottságát meghatározó háttértényezők

Az innovatív módszerekre való nyitottságot szignifikánsan meghatározó személyiségbeli és szociodemográfiai jellemzőket többváltozós lineáris regresszióval vizsgáltuk, ennek számszerű eredményeit a 3. táblázat mutatja. A modellbe beke-
rülő mindhárom prediktor (önreguláció, életkor és iskolai végzettség) hatása ön-

magában és együtt is szignifikáns, és együtt az innovációkra való nyitottság variációjának 53%-át magyarázzák.

A statisztikai eredményekből kiindulva, ha csak a nagy képet és nem az egyéneket nézzük, a vizsgált korosztályi intervallumban az életkor növekedésével átlagosan mintegy 14 évente csökken egy ponttal a pedagógusok innovációkra való nyitottságának értéke egy ötfokú skálán. Ugyanakkor, ha valaki egy magasabb képzési fokozatot elvégez, az már önmagában is mintegy 1,12 ponttal növeli innovációs nyitottságot. Az önreguláció egy ponttal magasabb értéke átlagosan 0,74 pontos növekedéssel jár együtt. Ez az eredmény önmagában is erős érv lenne amellet, hogy a pedagógusok minél tovább képezzék magukat, törekedjenek magasabb képzettségek megszerzésére.

Ha az innovációkra való nyitottságot személyiségvonásként kezelnénk, az közel állna a Big Five-személyiségmodell Nyitottság faktorának egyik alskálájához, az Intellektuális kíváncsiság alskálához (Costa & McCrae, 1990; Szirmák & De Raad, 1994). A Big Five-személyiségmodellel kapcsolatos kutatásokból tudjuk, hogy az életkor előrehaladtával a nyitottság mint személyiségvonás egyre kevésbé jellemző (Donnellan & Lucas, 2008), viszont az iskolázottsággal, különösen az alsóbb szinteken, növekszik (Mammadov, 2021). Ugyanakkor az, hogy az Önreguláció mint az érzelmi, kognitív és viselkedéses önszabályozás képessége milyen kapcsolatban állhat a különböző nyitottságmutatókkal, kevésbé kutatott. Leíró személyiségtaxonomiai kutatások zajlanak a témában, melyek eredményei egybevágóak a mi tapasztalatunkkal, azaz kimutatható a személyiségvonásoknak olyan konstellációja (magasabb extraverzió, jobb érzelmi stabilitás és magasabb nyitottság), amely egyben magasabb önregulációs képességekkel is jár (például Gramzow et al., 2004).

Jelen kutatás kontextusában az önregulációt is olyan indikátornak tekinthetjük, amely az érzelmi, viselkedéses és kognitív önszabályozáson keresztül a pszichés-mentális egészség és a személyiség érettségének egyik mutatója. Így a jobb önregulációval jellemezhető pedagógusok alapvetően érettebb, stabilabb, az erőforrásaikat jobban kihasználó, mentálisan egészségesebb emberek, akik már ezen tulajdonságaik miatt is stabil együttműködő partnereink lehettek a kutatási projektben.

A regressziós modellnek nem lett része, de meg kell említeni, hogy a viszonylag magas, $r = 0,6-0,7$ körüli szignifikáns korrelációkat látva az intrinzik aspirációk is együttjárást mutatnak az innovációkra való nyitottsággal. Eszerint ha új gyakorlatokat, új módszereket szeretnénk bevezetni, jobban lehet alapozni azokra a pedagógusokra, akik az anyagi értékrendet attitűdjeikben és viselkedésükben

meghaladták, és akik ehelyett a tanulást, az önmegvalósítást és közösségük szolgálatát tartják értékrendjükben elsődleges fontosságúnak.

Az innovációkra leginkább és legkevésbé nyitott pedagógusok közötti különbségek

Az alábbiakban a kutatási projektbe bevont, innovációkra leginkább és legkevésbé fogékony pedagógusok összehasonlításából származó eredményeket összegezzük. Bár kicsi volt a minta, és szignifikáns különbségeket sem találtunk az innovációk elfogadása szempontjából képezett felső és alsó harmad között (csak $p < 0,1$ szignifikanciaszinten látunk tendenciákat), eredményeink megerősítik a más számításokból már megismert eredményeket. Az újitásra fogékonyabb pedagógusoknak jobbak az önszabályozó képességei, ugyanakkor a testi egészségükre vagy kevésbé figyelnek, vagy kevesebb lehetőségük van a testi egészségükre figyelni. Mindkét változóról volt már szó korábban.

Röviden összefoglalva a jelen tanulmányban bemutatott eredményeket: az innovációra leginkább fogékony pedagógusokról kirajzolódó nagy kép szerint ők alapvetően képzetebbek és fiatalabbak, miközben önszabályozó képességeik is érettebbek. Fontos tulajdonságuk, hogy ambícióik középpontjában inkább a tanulás, a fejlődés, a személyes növekedés és a közösség támogatásának igénye áll, kevéssé az anyagi értékek kutatása. Ezek a jellemzők szükségesek a magasszintű teljesítmények eléréséhez is, de a vezetői, alkotói lét, valamint a tehetség fejlődése szempontjából is kritikus tényezők (Billore, Anisimova & Vrontis, 2023; Paz-Baruch & Hazema, 2023).

Azon, hogy az emberek idővel egyre idősebbek lesznek, és ez jó eséllyel csökkenti a nyitottságukat, nem tudunk változtatni. Eredményeink szerint azonban az innovációra való nyitottság fenntartható és fokozható, ha komolyan, akár felsőoktatási keretek között továbbképezzük pedagógusainkat, és ettől nem függetlenül törekszünk személyiségük fejlesztésére is. A javuló önszabályozás képessége, az intrinzik aspirációk (tanulás, személyes fejlődés, közösségek) elfogadása az anyagi értékek helyett mind olyan tulajdonságok, amelyek fejlesztéséhez a képzés, a felsőoktatás teret adhat.

Kutatásunk és személyes tapasztalataink alapján is elmondhatjuk, hogy a pedagógusok innovatív projektekbe való bevonásához nem elég, ha csak megismertetjük velük a feladatot, és esetleg kapnak valamiféle díjazást a részvételért. Diszciplináris képzésre és személyiségfejlesztésre lehet szükség, ezek közül egyik sem elhanyagolható, és mindkét feladatkör a felsőoktatásban lenne a legjobb helyen.

Órarend szempontjából ez azt jelenti, hogy a pedagógusképzésbe és pedagógustovábbképzésbe a diszciplináris ismereteken és vizsgákon túl annyi önismereti, mentálhigiénés, pályaorientációs, kommunikációs és konfliktuskezelő kurzust érdemes tenni, amennyit csak lehetséges.

A kutatás korlátai

A tanulmányban bemutatott kutatás egy kétéves longitudinális fejlesztő projekt hatásvizsgálatában részt vevő pedagógusokra fókuszált, és azt kutatta, hogy milyen mértékben lehetett őket bevonni a fejlesztő munkába, milyen háttértényezőket lehetett azonosítani az újításokat elfogadó vagy elutasító attitűd mögött. A kétéves fejlesztő projektben alapvetően gyermekek és iskolai osztályok vettek részt, így a 20 fejlesztő pedagógusunkhoz minimum 10 első osztály tartozott, akik két éven keresztül szorosan együttműködtek velünk. Így már nem tűnik annyira kevésnek a 20 fős fejlesztői csoportunk.

Nyilván lehetett volna az innovációkra való nyitottságot, esetleg magát a pedagógusok köréből kiinduló valódi innovációkat vizsgálni nagyobb mintán és egyszerűbb módszerekkel is, de az egy teljesen más kutatás lett volna, jelen keretek között nekünk erre volt módunk. Ha azonban sor kerülne egy ilyen kutatásra, mindenképpen érdemes lenne megnézni, hogy a pedagógustársadalom vajon jobban elfogadja-e azokat az innovációkat, amelyeket ők maguk fejlesztenek ki, egyáltalán mennyire vannak jelen a köznevelésben ezek a kis egyedi módszerek, egyedi megoldások, mekkora a hatóereje egy-egy jógyakorlatnak, milyen jellegű problémákra keresnek és találnak megoldást saját innovációik által a pedagógusok. Mely területek azok, amit ők is problémának észlelnek, ahol innovációk születnek, vagy ahol örülnének az innovatív ötleteknek (például szak módszertani, pedagógiai, viselkedéses-pszichológiai, vagy valami egészen más területen)?

A projektbe bevont fejlesztők közül messze nem mindenki rendelkezett fogékonysággal az újításokra, innovációkra. Úgy tűnik, a projektbe sokkal inkább a környezete vagy a saját maga által is terhelhetőnek gondolt, ebből adódóan bizonyára túl is terhelt, tehát kimerültebb, a kontrollokhoz képest is inkább kiégett, gyengébb fizikai egészséggel rendelkező pedagógusokat sikerült bevonni. Lehetnek közöttük a fentebb felsorolt tulajdonságokkal rendelkező érett, újdonságokra nyitott valódi innovátorok is, de messze nem mindenki volt ilyen. Érdemes lenne ezt a dimenziót is kutatni: Hogyan működik a pedagógiai kreativitás és innováció vagy legalább annak elfogadása külső nyomásra, illetve ha az belülről, „alulról”,

esetleg kíváncsiságból és örömből születik? Ha a feltételezésünk igazolódik, hogy utóbbi esetben fogunk jelentősebb pedagógiai innovációkkal találkozni, kérdés, hogy milyen feltételek mellett, milyen tanulási-tanítási környezet támogatná jobban a pedagógiai innovativitást, az erre való nyitottságot, ennek elfogadását.

Szubjektív kitekintés

Bár a magyar köznevelési rendszer nem mostanában éli a legszabadabb, legkreatívabb időszakát, a programunkban bemutatott gyakorlatok, módszerek minden körülmények között alkalmazhatóak lennének, ha a pedagógusoknak lenne hozzá bátorsága, ambíciója, ha örömet lelnék a kísérletezésben. Miért nehéz ezen az úton haladni?

Amikor azon gondolkodunk, hogy vajon miért volt ilyen nehéz a fejlesztőinknek változtatni a módszereken, befogadni az újításokat, a pedagógusok miért nem mernek elszakadni a megszokottól, a tantervektől, miért nem mernek nagyobb teret engedni akár a legjobb innovációknak sem. A pedagógusok az egyik legnehezebben változó társadalmi csoport: a szakmai szocializációjuk kb. hároméves korban megkezdődik, amikor beteszik a lábukat az óvodába. Ezt a hosszú és korán kezdődő tapasztalást nagyon komoly önismereti és önreflektív munkával lehetne csak felülírni: az osztályteremben működő reflexek nagyon régiek, és nagyon mélyen belénk ivódtak. A pedagógustársadalom egészét tekintve jellemző, hogy óriási a stabilitásigényük, nem kevesen pont emiatt a biztonságos, kiszámítható kereteket adó jellege miatt választják a pályát. Bár fontos kivételek mindenhol adódnak, a tanárok tipikusan nem forradalmárok és nem innovátorok, de a jelek szerint még az innováció követésére is nehéz rávenni őket (Radó, 2023).

Az említett belső okokon kívül, amelyek nehezzé teszik a megújulást, mindenképpen meg kell említeni a külső körülményeket is. Az intézményi vagy akár magasabb szintű rendszerfeszültségekre nem térünk ki, de ezek is léteznek. A pedagógusoknak a magas óraszámokon és adminisztrációs kötelezettségeken túl (Lannert, 2021) számos nehezen megoldható, vagy egyenesen a saját kompetenciáikon túlnyúló pedagógiai feladattal is meg kell küzdeniük. Ezek egy részét időrabló tevékenységként vagy frusztrációként, kudarcként élik meg, ami mellett lehetséges, hogy nem marad idő és energia a kreatív alkotásra, az elmélyülésre, a tanulásra, a fejlődésre, az egyedi helyzetekhez igazodó személyre szabott megoldások kidolgozására. Nem meglepő, ha a külső és a belső hatások eredményeként a pedagógusok közül sokan próbálnak rutinból tanítani, a tankönyvre támaszkodni, reflektálatlanul

ugyanazt ugyanúgy tanítani, az újításoknak, amíg lehet, ellenállni (Varga & Kalocsai, 2016). Ahogy a korábbi kutatások is rávilágítottak, ez a jelenség abban az esetben alakul ki, amikor a bérek és az óraterhelés között sincs szignifikáns kapcsolat (Lannert, 2021). A hazai pedagógusok bérezése is úgy van kialakítva, hogy a hagyományos tanári szerepeket díjazza inkább, nem az innovatív pedagógusét (Varga, 2013), bár ezen az újonnan bevezetett pedagógus teljesítményértékelési rendszer talán tud változtatni, erről még nincsen tudásunk. Számos kutatás megállapítja, hogy a pedagógus életpályamodell eltért eredeti céljától, s a jelenlegi modell nem ösztönöz a fejlődésre, a tanároknak kevesebb idejük van az önképzésre (Lannert, 2021).

A fejlesztő pedagógusainkkal való munka során többször támadt az a benyomásunk, hogy a fenti gondolatmenet helyes. Úgy éreztük, hogy a pedagógusok – az innovációra leginkább fogékony kivételektől eltekintve – alapvetően a NAT, a tantervek és a tankönyvek elvárásainak igyekeztek megfelelni – akkor is, ha esetenként nyilvánvalóvá vált, hogy az adott osztály nem képes a pedagógus által diktált tempóban az előírt tananyagot teljesíteni. A pedagógusok alapvetően félnek, hogy lemaradnak, így nem tudják „átadni” a tantervek, a fenntartó, az iskola vezetője vagy a szülők által elvárt „tananyagot”. Ezért a tanulási környezetet gazdagító módszereinket általában csak mérsékelt lelkesedéssel alkalmazták, többnyire a hivatalos tanítási időn kívül, szünetekben, napköziben, fakultatív jelleggel – és ennek megfelelően kisebb hatékonysággal.

Az innovációra fogékony pedagógusok kevesen vannak, a valódi innovátorok még kevesebben. Az innovációt leginkább elfogadó, a módszereket hatékonyabban beépítő pedagógusok azok, akik az intrinzik célokat helyezik fókuszba, a legképzettebb, önszabályozásra a leginkább képes, a legérettebb személyiséggel rendelkező kollégák. Ha ezt az eredményt komolyan vesszük, és az innovációt vagy annak elfogadását értéknek tekintjük, akkor a pedagógusok képzése és továbbképzése, a fiatalok mentorálása a szakmai tartalmak átadásán túl tudatosan felvállalt, képzési programokban is hangsúlyosan megjelenő komplex személyiségfejlesztésről is kellene, hogy szóljon.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztés Kutatási Program támogatásával készült. A támogató mellett köszönetünket fejezzük ki a kutatásban partnerként részt vevő pedagógusoknak, gyermekeknek és iskoláknak.

Irodalom

- Billore, S., Anisimova, T. & Vrontis, D. (2023). Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research agenda. *Journal of Business Research*, 156, 113435. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113435>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Donnellan, M. B. & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23(3), 558–566. <https://doi.org/10.1037/a0012897>
- Fazekas, Á. & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 46–76. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3-4.03>
- Gloviczki, Z. (2024). *A holnapután iskolája*. Open Books.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J. & Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18(5), 367–385. <https://doi.org/10.1002/per.513>
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Gyarmathy, É. (2013). Egy átmeneti korszak nyűgei és dilemmái. In Szekszárdi, J. (Ed.), *Digitális degeneráció 2.0* (pp. 45–61). OFOE Underground Kiadó. <https://real.mtak.hu/8806/>
- Gyarmathy, É. (2023). A fejlesztő környezet átalakítása, avagy tehetségfejlesztés címkék nélkül (1–4. rész). *Óvodai Nevelés: Szakmai-módszertani folyóirat*, 76(7–10).
- Gyarmathy, É. (2024). A fejlesztő környezet átalakítása, avagy tehetségfejlesztés címkék nélkül (5–10. rész). *Óvodai Nevelés: Szakmai-módszertani folyóirat*, 77(1–6).
- Gyarmathy, É. & Kucsák, J. (2012). A digitális bennszülöttek képességprofilja: A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, 22(9), 43–53.
- Köteles, F. (2022). Szubjektív Testi Tünet Skála. In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. & Demetrovics, Zs. (Eds.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 315–318). Medicina Könyvkiadó.

- Központi Statisztikai Hivatal. (2025, August 15). *A köznevelési és a szakképző intézményekben alkalmazott pedagógusok és oktatók feladatonként* [STADAT adat]. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0003.html
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberi erőforrásszűkösségekről a magyar közoktatásban*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf
- Lannert, J. (2023). Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2), 13–30. <https://upszonline.hu/index.php?article=730102007>
- Mammadov, S. (2021). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Martos, T., Fényszárosi, É. & Filep, O. (2022). Aspirációs Index (Aspiration Index, AI). Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. & Demetrovics, Zs. (Eds.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 61–66). Medicina Könyvkiadó.
- Martos, T., Szabó, G. & Rózsa, S. (2006). Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 171–191. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.2>
- Mészáros, V. & Ádám, Sz. (2022). Mini Oldenburg Kiegészítő Kérdőív. In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. & Demetrovics, Zs. (Eds.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 249–252). Medicina Könyvkiadó.
- Nádori, G. & Prievara, T. (2018). *21. századi pedagógia*. Akadémiai Kiadó. <https://mersz.hu/nadori-prievara-21-szazadi-pedagogia/>
- OECD. (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Paz-Baruch, N. & Hazema, H. (2023). Self-regulated learning and motivation among gifted and high-achieving students in science, technology, engineering, and mathematics disciplines: Examining differences between students from diverse socioeconomic levels. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(1), 34–76. <https://doi.org/10.1177/01623532221143825>
- Radó, P. (2023). *Az oktatáskormányzás jövője*. Tea Kiadó.
- Rózsa, S. (2006). *Raven-féle progresszív mátrixok: Kézikönyv*. OS Hungary.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Szirmák, Zs. & De Raad, B. (1994). A Big Five személyiségdimenziók magyar nyelvű tesztje: Hazai adaptáció és pszichometriai jellemzők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 49(4), 469–488.
- Varga, J. (2013). A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntéseire. *Közgazdasági Szemle*, 60(5), 579–600.
- Varga, A. & Kalocsai, J. (2016). A pedagógiai innovációt támogató környezet. In Ugrai, J. & Varga, A. (Eds.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről* (pp. 43–61). OFI. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf
- Vargha, A., Zábó, V., Török, R. & Oláh, A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: A Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 21(3), 281–322. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.014>

Characteristics of Teachers Open to Innovation

The teaching of twenty-first-century children requires not only innovative methodologies but also teachers who are open to such innovations. Our study, conducted over two years, observed and supported the work of twenty teachers who adopted new methods to enrich the learning environment in their work with first-grade pupils in primary schools. The participants were requested to complete questionnaires about their psychological and mental well-being, as well as about their socio-demographic characteristics. Subsequently, we assessed their openness to innovative methods. We used a previously recorded diverse sample of 555 teachers as a control group. Compared to the control group, our primary school teachers reported significantly more physical symptoms and a higher degree of burnout. According to our regression model, the predictors behind the acceptance of innovation are age, level of education, and self-regulation skills. Teachers truly receptive to innovation scored higher on intrinsic aspirations in addition to the above-established factors, which indicates a more mature, less materialistic value system. Consequently, if innovation or its acceptance remains a priority in education, the path to achieve this goal leads through the personality development of the teachers.

Keywords: teachers open to innovation, enrichment of learning environment, physical and mental well-being of teachers, regression model, self-regulation, intrinsic aspirations

Teoretikum – praktikum: hallgatói tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében

Béres András¹ – Fiser Bence²

¹ a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Karának doktorandusza, beres.andras2@pte.hu, ORCID: 0009-0009-2404-3287

² a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara Egyetemi Hallgatói Önkormányzatának elnökhelyettese, fiser.bence@pte.hu

A magyar tanárképzésben régóta fennálló strukturális feszültség a diszciplináris (akadémikus) képzés és a pedagógiai-gyakorlati felkészítés közötti aránytalanságból ered, amelyet a hazai szakirodalom a tanárképzési paradigmaváltások hosszú távú következményeként értelmez (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). A tanulmány célja, hogy feltárja, miként értékeli a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói a diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati képzési elemek arányát és koherenciáját. A kutatás kevert módszertannal zajlott: a kérdőíves adatfelvétel (N = 216) kvantitatív eredményeit fókuszcsoporthoz tartozó interjúk egészítették ki (N = 30). Az eredmények rámutatnak, hogy bár a hallgatók összességében elégedettek az oktatók felkészültségével és a kurzusok tartalmával, a képzést kevésbé tartják gyakorlatorientáltnak, és a pályamotiváció a képzés előre-haladtával csökken. A visszajelzések a diszciplináris és a pedagógiai modulok kiegyensúlyozásának, valamint a tanítási gyakorlat és a képzési tartalmak szorosabb integrációjának szükségességét hangsúlyozzák.

Kulcsszavak: tanárképzés, hallgatói elégedettség, pedagógiai-pszichológiai modul, diszciplináris képzés, tanári pályamotiváció

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.02

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A tanárképzés világszerte jelentős átalakuláson megy keresztül. A globális társadalmi-gazdasági változások, a pedagóguspálya presztízsének ingadozása és a tanári professzióval szemben támasztott új elvárások olyan képzési modelleket hívnak életre, amelyek a pedagógusok komplex, reflektív és autonóm szakmai szerepét hangsúlyozzák (Cochran-Smith, 2010; Darling-Hammond, 2014; Jyrhämä et al., 2008). A tanári munka ma már nem csupán a tudás átadását jelenti: a tanárok értelmezői, szervezői és alakítói a tanulási környezetnek, egyszerre hordozva pe-

dagógiai, pszichológiai, módszertani és etikai felelősséget (Darling-Hammond, 2014; Jyrhämä et al., 2008; Rupp et al., 2023; Sagarra et al., 2017; Segal, 2024).

A tanári identitás ennek megfelelően nem statikus, hanem folyamatosan formálódó konstrukció, amelyet a hallgatók tapasztalatai, a képzés szerkezete, az intézményi elvárások és a tágabb társadalmi környezet egyaránt alakít (Pukánszky, 2013). A tanárképzés ebben a folyamatban egyszerre szocializációs tér, szakmai fejlődési keret és identitásképző mező, ahol a hallgatók értelmezik jövőbeli szerepeiket, motivációikat és a pályához való viszonyukat. A nemzetközi szakirodalom kiemeli, hogy a tanárjelöltek szakmai önképe nagymértékben függ attól, hogyan látják a képzés koherenciáját, tartalmi relevanciáját és gyakorlati hasznosíthatóságát (Rupp et al., 2023; Sutrop, 2015).

A magyar tanárképzésben azonban hosszú ideje jelen van egy sajátos, strukturális kettősség. A hazai szakirodalom a képzés alapvető feszültségeit az akadémikum–pedagógikum, illetve a teoretikum–praktikum tengelyeken ragadja meg (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). Míg a diszciplináris képzés jelentős szaktudományos mélységet képvisel, addig a pedagógiai-pszichológiai és módszertani tartalmak sokszor kevésbé integrálódnak a szaktárgyi kurzusokba. Ez a fragmentáltság nemcsak tartalmi, hanem intézményi szinten is megjelenik: a hallgatók a szaktárgyi kurzusokat a diszciplináris képzésben részt vevő hallgatókkal együtt veszik fel, míg a pedagógiai és a módszertani modulok különállóak, csak ritkán alkotnak összehangolt struktúrát.

A nemzetközi trendekkel összevetve ez a képzési logika eltér attól a koherens PCK-alapú modelltől (Pedagogical Content Knowledge – pedagógiai tartalmi tudás), amely a diszciplináris tudást a pedagógiai és a módszertani elemekkel szoros egységben értelmezi (Toom & Husu, 2024). A hallgatók emiatt gyakran tapasztalnak szakadékokat az elmélet és a gyakorlat között, ami többek között a pályamotivációra és a képzéssel való elégedettségére is hatással lehet (Benedek & Lőrincz, 2011; Stoeber et al., 2011).

A tanárképzés mint identitás- és professzióformáló tér tehát olyan strukturális keretek között működik, amelyek a hallgatók számára sokszor ambivalens üzeneteket közvetítenek a tanári szerepről, a pálya reális lehetőségeiről és a szakmai felkészültség elemeiről. A hallgatói tapasztalatok vizsgálata ezért nemcsak a képzés minőségének megértéséhez járul hozzá, hanem ahhoz is, hogy feltárjuk: miképpen illeszkednek ezek a tapasztalatok a tanári kompetenciák nemzetközi sztenderdjeihez.

Jelen tanulmány célja, hogy a Pécsi Tudományegyetemen tanuló tanárjelöltek tapasztalatain keresztül feltárja, hogyan értelmezik és értékelik a diszciplináris, valamint a pedagógiai képzési tartalmakat, ezek tükrében hogyan formálódik pályamotivációjuk a képzés során, továbbá miképpen fogalmazódnak meg a fejlesztési igények és a kritikák a tanárképzés egészével kapcsolatban. A tanárképzés hallgatói tapasztalatainak vizsgálata során ugyanis kiemelt jelentőségűek azok a reflexiók, amelyek nem csupán a meglévő struktúrák értékelését, hanem azok fejlesztési lehetőségeit is érintik. A vizsgálat tágabb értelemben hozzájárul a tanári hivatással kapcsolatos elméleti diskurzushoz is, különösen azokhoz a megközelítésekhez, amelyek a tanárképzést a professzionalizáció, az identitásképzés és a társadalmi felelősségvállalás metszéspontjában értelmezik (N. Tóth & Molnár, 2015; Ruppár et al., 2023). Három kutatási kérdés mentén vizsgáljuk a tanárképzés tapasztalatait:

1. Hogyan értékelik a hallgatók a diszciplináris és a pedagógiai-pszichológiai képzési elemek arányát, tartalmát és gyakorlatorientáltságát?
2. Milyen tényezők befolyásolják a hallgatók tanári pályamotivációját és a képzés egészével való elégedettségét?
3. Hogyan értékelik a hallgatók a PTE tanárképzésének pályára való felkészítését a nemzetközileg is elismert InTASC-sztenderdek tükrében?

Szakirodalmi áttekintés

A tanárképzés elméleti és nemzetközi-hazai kontextusa

A tanárképzés intézményi rendszere napjainkban világszerte átalakulóban van. A globális elvárások és a helyi társadalmi-gazdasági kontextus együttesen alakítják a tanári professzióval kapcsolatos szerepfelfogásokat és pályamodelleket. A tanárképzés a modern társadalmak egyik kulcsfontosságú területe, amely nemcsak a tudásátadás funkcióját látja el, hanem a társadalmi újratermelés, a mobilitás és a professzionalizáció színtere is. Nemzetközi szakirodalmi keretek között egyre hangsúlyosabbá válik az a felismerés, hogy a tanári hivatás nem egyértelmű és lineáris, hanem változó és sokrétű szerepelvárásoknak való megfelelést kíván (Cochran-Smith, 2010; Darling-Hammond, 2014). A hagyományos, bevett képzési modellek mellett megjelentek a kutatásalapú tanárképzés paradigmái, amelyek a tanárt mint reflektív, autonóm szakembert pozícionálják, aki képes saját pedagógiai gyakorlatának tudományos alapú értelmezésére és fejlesztésére (Jyrhämä et al., 2008).

A magyar tanárképzés történeti feszültségei a diszciplináris (akadémikum) és pedagógiai (pedagógikum) képzési célok közötti egyensúly hiányából fakadnak (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). Sáska (2015) rámutat, hogy a magyar képzésben évtizedek óta zajlik a „kreditharc” a szaktudomány és a pedagógia között. A 2012 utáni reform a diszciplináris tartalmak javára billentette az egyensúlyt, míg a Bologna-reform a pedagógikum térnyerését eredményezte. Pukánszky (2014) szerint két fő paradigma ütközik:

1. Teoretikum vs. praktikum: elméleti tudás vs. gyakorlati alkalmazás.
2. Akadémikum vs. pedagógikum: szaktudományos mélység vs. tanári kompetenciák.

A tanárképzés szakirodalma három meghatározó paradigmát különít el:

1. Az akadémikus, szaktudományi fókuszú modell a tudományterületi tudás élmélyítését tekinti a tanári felkészítés alapjának, és a pedagógiai komponenseket másodlagosnak (Erixon & Wikberg, 2024).
2. A pedagógikumközpontú, gyakorlatorientált modell ezzel szemben a tanári mesterség gyakorlati elsajátítását állítja középpontba, erősen támaszkodva a terepen szerzett tapasztalatokra és a mentori támogatásra (Dae-kyun et al., 2025; Oksana et al. 2020).
3. A modern, integrált, PCK-alapú modellek a diszciplináris tudást, a pedagógiai-pszichológiai felkészítést és a módszertani kompetenciákat egységes keretben, egymást erősítő módon szervezik (Shulman, 1987; Toom & Husu, 2024).

A magyar tanárképzés az akadémikus modellhez áll legközelebb, mivel a diszciplináris tartalmak súlya – eredményeink alapján – meghaladja a pedagógiai és módszertani képzés részarányát, és a képzési elemek integrációja csak részlegesen valósul meg. A magyar rendszer egyik fő problémája a fragmentáltság, vagyis a diszciplináris (szaktárgyi), a pedagógiai és a szakmódszertani képzési elemek koherenciájának hiánya. Az a gyakorlat, miszerint a tanárjelöltek a szaktárgyi kurzusaikat a diszciplináris képzésben részt vevő hallgatókkal közösen veszik fel, és ezért az előadók nem tudnak kellőképpen koncentrálni a tanárszakos hallgatók sajátos tanulási igényeire. Ez a struktúra egyrészt feszültséget és a tanári pálya stigmatizációját erősíti a diszciplináris intézetek részéről, másrészt akadályozza a tantárgyspecifikus pedagógiai tudás (Pedagogical Content Knowledge – PCK) kialakulását. A szaktárgyi tudás (Content Knowledge – CK) elsajátítása önmagában nem elegendő a hatékony tanításhoz: a PCK olyan integrált tudást jelöl, amely

magában foglalja az adott diszciplína tanítási szempontú értelmezését, a tanulói félreértések és előzetes tudások ismeretét, valamint a megfelelő didaktikai stratégiák kiválasztását és alkalmazását (Sæleset & Friedrichsen, 2021; Smit et al., 2023). A jelenlegi képzési struktúrában a CK hangsúlyosabb szerepet kap, ami a PCK fejlesztésének rovására mehet. A PTE modelljében rögzített átjárhatóság a BA/BSc képzések irányába tovább erősíti a tanári pálya strukturális leértékelését.

A tanárképzés belső szerkezetének és a tudáselemek aránytalanságának feltárása mellett fontos annak megvizsgálása is, hogy a tágabb oktatáspolitikai környezet milyen irányokba mozdítja a pedagógusképzést és -pályát. A képzési modellek strukturális sajátosságai ugyanis szorosan összefüggnek azzal, hogy az oktatáspolitikai milyen stratégiákat alkalmaz a tanárhiány kezelésére és a szakma társadalmi elismertségének fenntartására vagy erodálására. A hazánkban is megjelenő tanárhiányt az oktatáspolitikai részben gyorsított képzéssel kompenzálja, a kutatások azonban kimutatták ennek veszélyét, például a Teach for America program kapcsán, mely által csökkent a képzés minősége, valamint a szakma megbecsültsége és hitelessége (Hollingsworth et al., 2025; Symeonidis et al., 2025). Symeonidis és munkatársai (2025) kiemelik, hogy egy oktatási rendszerről sokat mond el az, hogy mit gondol, és milyen súlyt helyez a tanárképzés minőségére. Míg Szingapúr vagy Finnország professzionális rendszert épít, más országok (például az USA) több, gyakran alacsonyabb minőségű alternatív utat enged meg. A tanárképzésnek nemcsak mennyiségi, hanem minőségi stratégiákra is szüksége van a tanárutánpótlás biztosításához.

Az oktatáspolitikai struktúrák hatása mellett azonban nem hagyható figyelmen kívül a tanári identitás alakulása sem, amely szintén meghatározza a tanári pálya vonzerejét és a képzés eredményességét. A hazai szakirodalomban Pukánszky (2013) kiemeli, hogy a tanári identitás formálódása nem tekinthető pusztán a szakmai szocializáció kérdésének, hanem mélyen beágyazódik a társadalmi nemi szerepek, az intézményi hierarchiák és a kulturális elvárások keretrendszerébe. Fontos továbbá, hogy a tanárképzés nem csupán a tudás megszerzésének, hanem az identitásképzésnek a folyamata is, amelynek során a hallgatók a tanári szerephez kapcsolódó elvárásokat, értékeket és önképet fokozatosan teszik magukévá (Baker et al., 2015; Dixit, 2019; Sutrop, 2015).

Összességében tehát az elmúlt évtizedekben a hazai tanárképzési rendszer többszörös átalakuláson ment keresztül, amelyek során a képzési idő, a szerkezet és a tartalmi elemek is újrarendeződtek. Falus (2015) rámutat, hogy e változások

mozgatórugói gyakran nem a pedagógiai racionalításban, hanem az adminisztratív és gazdasági megfontolásokban keresendők. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy a tanárképzés nehezen találja meg a koherens, hallgatóközpontú és szakmailag megalapozott működési kereteit (Sagarra et al., 2017).

A képzés szerkezete és hallgatói értékelése

A tanárképzés szerkezeti felépítése meghatározza azt, hogy a hallgatók milyen élményekkel, attitűdökkel és tudáskészlettel lépnek be a pedagóguspályára. A képzés három fő pillére – a diszciplináris szaktárgyi tudás, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek és a gyakorlati tapasztalat – eltérő súllyal van jelen az egyes tanárképzési modellekben, és ezek kiegyensúlyozottsága a hallgatói elégedettség kulcsfontosságú tényezője (Falus, 2015; N. Kollár, 2011).

E kihívások és szerkezeti feszültségek nemcsak a hazai rendszer sajátosságai, hanem a nemzetközi szakirodalomban is központi kérdésként jelennek meg. A nemzetközi szakirodalom a koherens tanárképzés szükségességét hangsúlyozza, ahol az elméleti és a gyakorlati elemek egymásra épülnek, és nem széttagolt, párhuzamos rendszert alkotnak (Kink-Hampersberger et al., 2023; Toom & Husu, 2024). A kutatások kiemelik, hogy a gyakorlati sokk mérsékléséhez elengedhetetlen az iskolai kontextus korai megismerése, a fokozatosan bővülő tanítási tapasztalatok biztosítása és a mentori támogatás minősége (Stokking et al., 2003). Ugyanezek a problémakörök a hazai kutatásokban is megjelennek: Benedek és Lőrincz (2011), valamint Falus (2015) rámutatnak a képzés gyakorlati hiányosságaira, a diszciplináris és pedagógiai modulok elégtelen integrációjára és az oktatásszervezésből fakadó nehézségekre. A hallgatók mindemellett nagyra értékelik az oktatók szakmai felkészültségét és hozzáférhetőségét, ami különösen a regionális képzési helyszíneken jelenik meg pozitívumként.

E megközelítésekhez kapcsolódva a következőkben a tanárképzés három meghatározó tudásterületét – a diszciplináris, a pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati elemeket – a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelenő elméleti keretek és kritikai elemzések alapján tekintjük át. A diszciplináris tudástartalmak hagyományosan a tanárképzés túlnyomó részét teszik ki, ugyanakkor a hallgatói visszajelzések gyakran utalnak arra, hogy ez a képzési elem túlzottan elméleti jellege miatt kevésbé kapcsolható a mindennapi tanári gyakorlathoz (Falus, 2015; Gardner & Boix-Mansilla, 1994; McDonald et al., 2013).

Ezzel párhuzamban a pedagógiai-pszichológiai képzés célja, hogy elősegítse a tanulói szükségletekre, fejlődési sajátosságokra és tanulási folyamatokra érzékeny pedagógusi attitűd kialakulását (Orynbekova et al., 2024; Sørensen et al., 2023). N. Kollár (2011) szerint azonban a hallgatók gyakran különálló, nehezen integrálható modulként érzékelik ezt a tudásterületet, amely a hallgatók szerint ritkán kapcsolódik a szaktárgyi tartalmakhoz vagy a gyakorlatban megélt problémákhoz. Voss és Kunter (2020) szerint három szakaszra lenne érdemes bontani a pedagógiai pszichológiai képzést, mellyel az N. Kollár (2011) által megfogalmazott problémák kompenzálhatóak lennének:

1. Előkészítő (pre-service) szakasz: a kognitív aktivációra és az adaptív tanítási stratégiákra épülő kurzusok időszaka,
2. Gyakorlat (in-practice): reflektív mentorálás, videóelemzés, mikrotanítás,
3. Pályakezdés: portfólióalapú értékelés, visszacsatolási gyakorlatok az első két képzési szakaszra építve.

Az USA-ban és Norvégiában kipróbált terepgyakorlat-rendszerek – ahol a hallgatók a megszerzett pedagógiai és pszichológiai tudást alkalmazni tudják például csoportgyakorlatokon keresztül – és az elmélet-gyakorlat szorosabb összekapcsolása jelentősen csökkentették a mért pályaelhagyási szándékot (Stokking et al., 2003).

A tanítási gyakorlat a professzió szempontjából kulcsfontosságú, hiszen lehetőséget nyújt az elméleti ismeretek alkalmazására és a tanári szerepek kipróbálására. Ugyanakkor a gyakorlat képzési struktúrában való elhelyezkedése, az iskolák és az egyetemek közötti együttműködés minősége, valamint a mentorálás színvonala meghatározza azt, hogy maga a gyakorlat mennyiben szolgálja a hallgatói fejlődést (Bullough et al., 2004; Phelps, 2019). Mind a hazai, mind a nemzetközi gyakorlatban sokszor tapasztalható jelenség a mentortanárok korlátozott elérhetősége, időhiánya (kevés időt tudnak a hallgatókra fordítani). Ezzel azonban a képzésben tapasztalt hiátusokat a hallgatók nem tudják kompenzálni, ami fokozza a kiegészítés veszélyét, hiszen maguknak kell egyedül feldolgozni a sokszor igen komplex eseteket (Peyton et al., 2025).

A szakirodalomban széles körű egyetértés mutatkozik abban is, hogy a tanítási gyakorlatok hatékonysága a tanárképzés egyik legkritikusabb, ugyanakkor leginkább sérülékeny eleme, ezért számos kutatás részletesen foglalkozik a mentorálás és a gyakorlati támogatás minőségével. Czerniawski et al. (2024), valamint Jones és Straker (2006) kiemelik, hogy sokszor a mentorok is nehezen véleményezik (megfelelő építő jellegű visszajelzést adva) a hallgatók gyakorlatát, az általuk kér-

dezett mentorok többsége úgy érzi, nincs teljesen felkészülve a mentori szerepre a gyakorlatban. Peyton és munkatársai (2025) kiemelik, hogy a gyakorlatok során való mentorálás strukturálatlan jellege csökkenti a tanárképzési rendszer kimene-ti kiszámíthatóságát. Jenssen és Haara (2024) kutatása négy szempontot emel ki annak kapcsán, hogy mikor érzik hatékonynak a tanárszakos hallgatók a szakmai gyakorlatot: (1) világos célok és elvárások vannak megfogalmazva – mind az egyetem, mind a mentor részéről, (2) rendszeres visszacsatolást kapnak, (3) támogatják őket abban, hogy felelősséget vállaljanak a tanításuk kapcsán, (4) szerves részei lehetnek az iskola életének. A kutatások kiemelik annak szükségességét, hogy a szakmódszertant oktatók és az iskolai mentorok találkozzanak, és együttműködjenek a képzés kapcsán (Andreasen, 2023; Betlem et al., 2019).

InTASC tanári sztenderdek

A kutatás nemzetközi összehasonlíthatósága érdekében a vizsgálat az InTASC Model Core Teaching Standards keretrendszerét használta tájékozódási pontként. Az InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdrendszer, amely a tanári kompetenciák négy fő dimenzióját írja le: (1) tanuló és tanulás, (2) tartalom, (3) oktatási gyakorlat és (4) szakmai felelősség (InTASC & CCSSO, 2013).

Ezek a sztenderdek világszerte hivatkozási alapként szolgálnak a tanárképzési programok minőségértékelésében, mivel átfogják a tanári munka teljes kompetenciaspektrumát a tanuló megértésétől a szakmai önreflexióig (lásd a 2. mellékletet). A magyar tanárképzés szempontjából az InTASC-keretrendszer különösen releváns, mert olyan összehasonlítható kompetenciaprofilokat kínál, amelyek segítenek a képzési tartalmak és a hallgatói tapasztalatok nemzetközi kontextusba helyezésében.

A tanuló és a tanulás

A tanítás középpontjában a tanuló tanulási igényei állnak. A hatékony tanárok felismerik, hogy a fejlődés egyénenként eltérő, ezért biztonságos és támogató környezetet hoznak létre, amely alkalmazkodik a tanulók sokféle szükségletéhez és háttéréhez. Szakmai tudásukra alapozva együttműködnek a tanulókkal, családjukkal és a közösséggel, hogy mindenki kiteljesíthesse a benne rejlő lehetőségeket. Emellett a tanárok támogatják a tanulók önállóságát és aktív részvételét saját tanulási folyamataikban (InTASC & CCSSO, 2013, p. 8).

A tartalom

A tanároknak alapos tartalmi tudással és alkalmazkodóképességgel kell rendelkezniük, hogy a tananyagot korszerűen, sokféle eszközzel megtámogatva hozzáférhetővé tegyék. Céljuk, hogy a tanulók kritikus gondolkodását, problémamegoldó képességét és kreativitását fejlesztve a tananyagot a valós élethez kössék, ezzel biztosítva annak mélyebb elsajátítását és relevanciáját (InTASC & CCSSO, 2013, p. 8).

Az oktatási gyakorlat

A hatékony tanítás a célok, az értékelés és az oktatási módszerek összehangolt rendszerére épül. A tanároknak képeseknek kell lenniük a tanulási célokhoz illeszkedő értékelések tervezésére, az eredmények értelmezésére és ezek alapján a tanítás rugalmas alakítására. Ehhez változatos, technológiát is alkalmazó módszerekre van szükség, amelyek figyelembe veszik a tanulók különböző tanulási stílusát (InTASC & CCSSO, 2013, p. 9).

A szakmai felelősség

A tanárok felelőssége, hogy támogató tanulási környezetet alakítsanak ki, amely elősegíti a tanulók sikerét. Ennek érdekében folyamatos önfejlesztésre, szakmai együttműködésre és vezetői szerepvállalásra van szükségük. Etikus magatartásukkal és példamutatásukkal hozzájárulnak az oktatás és a pedagógusszakma fejlődéséhez (InTASC & CCSSO, 2013, p. 9).

A kutatás módszertana

Jelen vizsgálat kevert módszertannal zajlott, kvantitatív és kvalitatív elemeket ötvözve. A kérdőíves adatfelvétel 2023 novemberében és decemberében zajlott le a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja és az Egyetemi Hallgatói Önkormányzat szervezésében. A célcsoportot a PTE tanárképzésében részt vevő hallgatói alkották. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt. Az elemzésbe azon hallgatókat vontuk be, akik már részt vettek iskolai gyakorlaton. A kutatás alapsokaságát évfolyamonként 150–220 tanárszakos hallgató alkotja. A 2022-23-as tanév második félévében 194 fő volt iskolai gyakorlaton, ebből 170 fő összefüggőn, a 2023-24-es tanév első félévében pedig 170 fő volt iskolai gyakorlaton, ebből 134 hallgató végezte az összefüggő gyakorlatát. A kvantitatív vizsgálatot 2024 márciusában fókuszcsoportos beszélgetések követték, amelyek során a hallgatók

mélyebb reflexiókat fogalmaztak meg a képzési elemek minőségéről és véleményüket a képzés hiányosságairól.

A kérdőív célzottan a tanárképzés két fő dimenziójára tért ki: (1) a diszciplináris tárgyakra, (2) a pedagógiai-pszichológiai modulra. A kérdőív kérdéseire 6 fokozatú Likert-skálán válaszolhattak a résztvevők (1: egyáltalán nem értek egyet; 6: teljes mértékben egyetértek), emellett több nyitott kérdés is lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy részletesen kifejtsek tapasztalataikat és kritikájukat (például „Amennyiben dolgozol, mit?”, „Miért választottad a pedagógusi pályát?”, „Ha egy szóval jellemezhetnéd a szakot, mi lenne az?”, „Foglald össze néhány szóban a tapasztalataidat”, „Mit változtatnál meg?”, „Mit gondolsz a pályán maradásról?”). A kérdőív háttérváltozókat is rögzített, többek között a hallgatók szakpárját, évfolyamát, valamint azt, hogy vettek-e már részt tanítási gyakorlaton, és ha igen, milyen típusún. A kérdőív párhuzamosan mérte a hallgatók tapasztalatait mind a diszciplináris (szaktárgyi) képzésre, mind a pedagógiai-pszichológiai modulra vonatkozóan. Az 1. táblázat az értékelés fő kategóriáit mutatja be, melyek mentén a hallgatók mindkét képzési területet véleményezték.

Kérdéskategória	No.	Kérdések
A képzés felépítése	A1	A képzés egyes elemei (tantárgyai) jól épülnek egymásra.
	A2	A képzés túlságosan tudományos igényű. [*]
	A3	A képzés a tudás átadására készít fel. [**]
	A4	A képzés tartalma megfelel az elvárásaimnak.
	A5	A képzés a tanári tevékenységre készít fel. [**]
Kurzusok	B1	Az előadások érdekesek. [*]
	B2	Az előadások tananyaga hasznos.
	B3	A szemináriumok (gyakorlatok) lehetőséget adnak a hallgatók bevonására.
	B4	Az előadásokon és szemináriumokon (gyakorlatokon) használt pedagógiai eszközök és módszerek megfelelőek.
	B5	A képzés kellően gyakorlatorientált. [**]
Oktatásszervezés	C1	A szakon belül is vannak óráütközések.
	C2	A szakpár órái között vannak ütközések.
	C3	Az egyetemi órák és a gyakorlatok ütköznek.
	C4	A mintatanterv szerinti órák rendelkezésre állnak.
	C5	Az oktatók nyitottak az órarenden kívüli konzultációk megtartására.
	C6	A szemináriumokat (gyakorlatokat) mindenki fel tudja venni időben. [*]
	C7	A kurzusokkal kapcsolatban megfelelő az információátadás. [*]
Oktatók	D1	Az oktatók szakmailag jól felkészültek. [*]
	D2	Az oktatók módszertani eszköztára megfelelő. [*]
	D3	Az oktatók ösztönzik a hallgatók tananyagon kívüli, önálló tevékenységét.
	D4	Az oktatók támogatják a hallgatókat az előrehaladásban.
	D5	Az oktatói elvárások egyértelműek a tanulmányi követelményekkel kapcsolatban.
	D6	Az oktatókat tanárképzés szempontjából, hiteles, releváns tapasztalatokkal rendelkező szakembereknek gondolom.

1. táblázat: A kérdőív kérdései kategóriánként

Az adatok elemzése során leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, az értékek átlagait és gyakorisági eloszlásait vizsgáltuk. A szakpárokat az elemzés során szétbontottuk (a szakok, valamint a képzési területek szerinti elemzés érdekében), így összesen 396 egyedi esetet elemeztünk. 1 fő nem válaszolt a diszciplináris képzést vizsgáló kérdésekre, ezen kívül összesen öt hiányzó érték található. A diszciplináris kérdések négy kategóriába sorolhatóak. A szakonkénti különbségek azonosítására Chi-négyzet próbát alkalmaztunk a kereszttáblás elemzés során. A

szignifikáns különbségeket mutató kérdéseket csillaggal jelöltük az 1. táblázatban ($p < 0,05$ [*], $p < 0,001$ [**]).

A kérdőívet összesen 216 fő hallgató (alapsokaság kb. negyede) töltötte ki (a szakok szerinti megoszlás a mellékletben látható). Ebből 198 hallgató nappali munkarendben, 18 levelező munkarendben végzi/végezte tanulmányait. A válaszadók közül 147 fő a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 20 fő a Művészeti Kar, 31 fő pedig a Természettudományi Kar hallgatója. A vegyes szakpárral rendelkező hallgatók (például angol-testnevelés vagy történelem-földrajz) az anyakarnak megfelelően kerültek besorolásra (ezért vannak túlsúlyban a kitöltők között a BTK-s hallgatók).

A kvalitatív adatgyűjtés félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúk formájában valósult meg. Összesen öt fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést szerveztünk, melyeken összesen 30 hallgató vett részt. A résztvevők kiválasztása egy külön, önkéntes jelentkezési űrlapon beérkező felajánlás alapján történt, majd célzott mintavétellel úgy választottuk ki az interjúalanyokat, hogy a különböző szakpárok és évfolyamok megfelelően reprezentálva legyenek. Az interjúk kérdései a kérdőív válaszaihoz építve gyűjtötték a hallgatók tapasztalatait, különös tekintettel a képzés gyakorlatorientáltságára, a pályaelhagyási szándékok mögötti motivációkra, valamint a pedagógusképzésben megélt tanulási és fejlődési élményekre. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése tematikus tartalomelemzéssel történt. A 2. táblázatban bemutatott interjúkérdések előre meghatározott tematikus területeket fedtek le – többek között az elméleti és gyakorlati képzés viszonyát, az oktatói támogatás megítélését, a képzés koherenciájának tapasztalatait, valamint a pályamotivációt. Ezek a kérdésblokkok szolgáltak kiindulópontként a kvalitatív kódoláshoz: (1) az elméleti és gyakorlati oktatás aránya, (2) az oktatói hozzáállás és támogatás, (3) a képzés szerkezeti koherenciája, (4) a pályamotiváció és pályaelhagyás dilemmái, valamint (5) a hallgatók által megfogalmazott fejlesztési javaslatok. A kategóriák tehát a kérdéssor tematikus fókuszaira épültek, de az elemzés során a hallgatók válaszai alapján lehetett pontosítani.

Kérdések

1. Miért választottad a pécsi tanárképzést, és ez megfelel-e az elvárásaidnak?
 2. Mit gondolsz a képzés tartalmáról és az oktatókról (például a kurzusok mennyire hasznosak, mennyire járulnak hozzá ahhoz, hogy felkészült tanárok legyenek stb.)?
 3. Mit gondolsz a pályára lépésről?
 4. Milyen élmény volt számodra a gyakorlat? Mennyire találkozott az előzetes elképzeléseiddel?
 5. Mi az a három dolog, amit megváltoztatnál a képzésben?
 6. Közelebb állnál-e a céljaid megvalósításához, ha másik egyetemet választottál volna?
-

2. táblázat: A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk alapkérdései

A vizsgálat az adatvédelmi és etikai szabályok betartásával zajlott. A hallgatók részvétele önkéntes volt, az interjúk kiértékelése anonimizált formában történt, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk esetén előzetes szóbeli beleegyezést kértek a lebonyolítók.

Eredmények

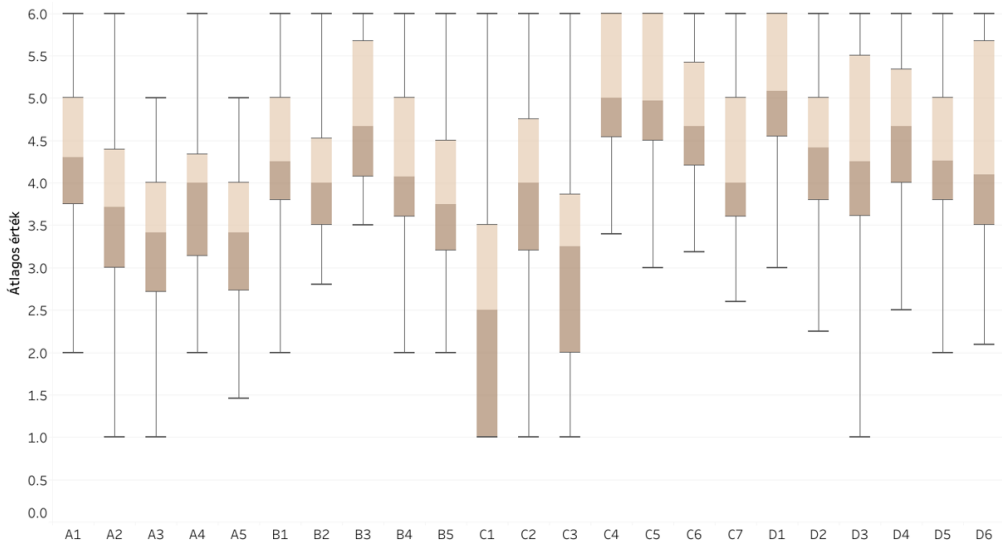
A következőkben a kutatás eredményeit a vizsgálat fő komponensei mentén mutatjuk be. Elsőként a kérdőíves vizsgálat diszciplináris képzésre vonatkozó hallgatói értékeléseit ismertetjük, majd a pedagógiai-pszichológiai modul megítélésének eredményeit tárgyaljuk. Ezt követően az InTASC tanári sztetenderdek mentén végzett elemzés eredményeit, valamint a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kvalitatív megállapításait foglaljuk össze.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

A diszciplináris képzés hallgatói értékelése

A diszciplináris képzés hallgatói megítélésének áttekintése érdekében elsőként az egyes értékelési kategóriák eloszlását mutatjuk be. Az 1. ábra dobozdiagramon szemlélteti, hogyan alakulnak a válaszok az A–B–C–D dimenziók mentén. A diagram világosabb és sötétebb árnyalatai az adott kategória átlagtól való eltérését jelzik: a világosabb színezés az átlag feletti, a sötétebb pedig az átlag alatti értéket emeli ki. A következőkben a négy kategória eredményeit külön-külön ismertetjük. Az összesített válaszok alapján (3. ábra) megállapítható, hogy a hallgatók

jelentős része úgy véli, a diszciplináris képzés nem készíti fel őket megfelelően sem a szaktudás átadására, sem a tanári tevékenységek gyakorlati megvalósítására. A válaszadók többsége a diszciplináris képzést nem tartja kellően gyakorlati-orientálnak, ugyanakkor a szakok közötti eltérések figyelemre méltóak: több szakon számottevő arányban jelennek meg ezzel ellentétes vélemények. Hasonlóan megosztottak a vélemények az egyetemi órák és a tanítási gyakorlatok közötti időbeli ütközések megítélésében: noha a válaszadók többsége nem számolt be ilyen problémáról, egyes hallgatók tapasztalatai ezzel ellentétesek voltak.



1. ábra: A diszciplináris képzéseket felmérő kérdésekre adott válaszok eloszlása

A képzési struktúra megítélését illetően a hallgatók közepesen vagy inkább egyetértettek azzal, hogy a képzés egyes elemei logikusan épülnek egymásra. Bár sokan túlzottan tudományosnak tartják a tananyagot, annak tartalmát alapvetően megfelelőnek ítélték. Az előadások többségét érdekesnek, a tananyagokat hasznosnak, a gyakorlatokon alkalmazott pedagógiai módszereket pedig adekvátnak tartják. A kurzusokkal kapcsolatos információk átadása jellemzően időben és megfelelően történik, és általában a szemináriumi kurzusok felvétele is zökkenőmentes.

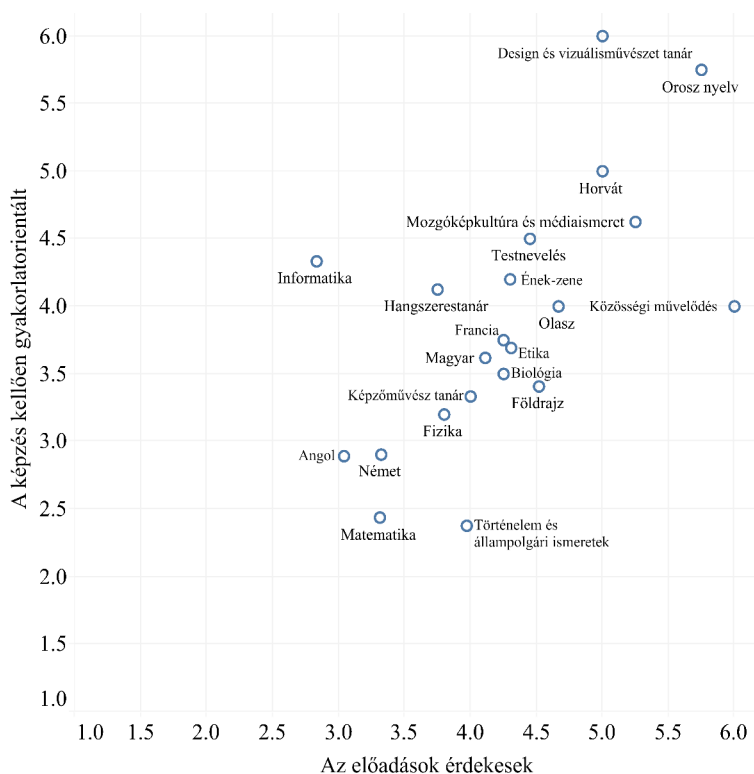
A hallgatók az oktatókat többnyire hiteles, releváns tapasztalatokkal rendelkező szakembereknek tartják, akik egyértelmű követelményeket fogalmaznak meg, és rendelkeznek a szükséges módszertani eszköztárral. A hallgatók jellemzően úgy érzik, hogy az oktatók támogatják önálló tanulási tevékenységeiket, segítik

előrehaladásukat, és ösztönzik őket az aktív részvételre a kurzusok során. Az oktatók szakmai felkészültségét a válaszadók többsége elismeri, és úgy látják, hogy nyitottak az órarenden kívüli konzultációkra is.

A mintatantervben szereplő kurzusok általában elérhetőek, és a szemináriumok lehetőséget adnak a hallgatók aktív bevonására. Ennek ellenére egyes szakpárok esetében előfordulnak órarendi ütközések, ami szervezési nehézséget jelent, és több hallgató problémaként említette az egyetemi órák és a tanítási gyakorlatok összehangolásának hiányát.

A következőkben a válaszok szakonkénti bontását vizsgáljuk meg, különös tekintettel azokra a területekre, ahol szignifikáns eltérések mutatkoznak a képzés megítélésében. Elemzésünket a képzés ajánlására vonatkozó nyitott kérdéssel kezdjük, amely jól érzékelteti, milyen mértékben tér el az egyes szakok hallgatóinak elégedettsége és továbbajánlási hajlandósága. A képzés ajánlására vonatkozó kérdésre a válaszadók 54%-a (110 fő) jelezte, hogy szívesen ajánlaná saját szakját másoknak, míg 26%-uk (52 fő) nem tenné ezt, és további 20% (40 fő) bizonytalan volt a kérdést illetően. A válaszok szakok szerinti bontása egyértelmű különbségeket jelez. A kémia-tanár-képzést egyetlen válaszadó sem ajánlaná másoknak, és a matematikatanár- és informatikatanár-képzéseknél is többségben vannak azok, akik nem javasolnák a szakot. A biológia és a kémia szakokon a válaszadók legnagyobb része bizonytalan volt abban, hogy ajánlaná-e a képzést másoknak. Az angol, biológia, matematika, informatika, kémia és történelem szakokon a válaszadók kevesebb mint fele ajánlaná másoknak a saját képzését. Az angoltanár-képzést különösen kritikusan értékelték a hallgatók: ebben az esetben a hallgatók több mint kétharmada nem, vagy nem biztosan ajánlaná másnak a szakon való tanulást.

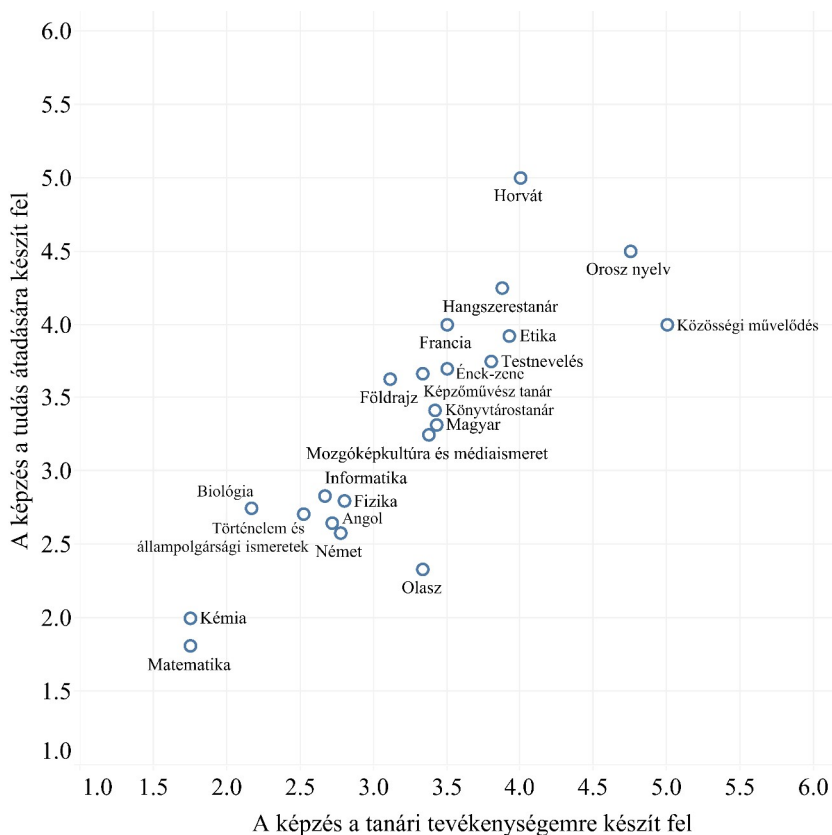
A diszciplináris képzés felépítését tekintve 3 kérdésre kaptunk szignifikáns eltérést szakok tekintetében. „A képzés túlságosan tudományos igényű” (A2) [$p = 0,003$], „A képzés a tudás átadására készít fel” (A3) [$p < 0,001$], „A képzés a tanári tevékenységekre készít fel” (A5) [$p < 0,001$]. A 2. ábrán mutatjuk be, hogy miként látják a hallgatók tudásátadásra és tanári tevékenységre való felkészítésének arányát, mértékét. Ebből az látszik, hogy egyes szakok mindkettő tekintetében magas értéket mutatnak (például az orosz, a művészeti szakok, az etika és a testnevelés), míg a matematika és a kémia szakon alacsony átlagos értéket tulajdonítanak a képzésnek.



2. ábra: „A képzés a tudás átadására készít fel” és „A képzés a tanári tevékenységemre készít fel” állításokra adott válaszok átlagai szakok szerint¹

Kurzusok tekintetében (B kérdéscsoport) (3. ábra) két kérdés esetében tudtunk kimutatni statisztikailag igazolható eltérést szakok tekintetében: „Az előadások érdekesek” (B1) [$p = 0,09$], „A képzés kellően gyakorlatorientált” (B5) [$p < 0,001$]. Az előző blokkhoz hasonlóan az orosz nyelv képzése ismét a magasabb elégedettségi értékeket mutató területek között jelenik meg, több művészeti kari szakhoz hasonlóan. Ezzel szemben az angol és a német nyelvi képzés, valamint – különösen látványosan – a matematikatanár-képzés továbbra is az alacsonyabb elégedettségi szintet jelző bal alsó térrészben helyezkedik el, ami arra utal, hogy ezek a képzések a hallgatók számára kevésbé megfelelőek, vagy elvégzésük több problémát jelent.

¹ Megjegyzés: A 2–3. ábrákon látható szakok közötti összehasonlítások értelmezésénél kiemelt figyelmet kell fordítani az alacsony esetszámokra. Ahogyan a mellékletben is látható, egyes szakok (például a horvát $N = 1$, a design és vizuálművészet tanár $N = 1$ és a kémia $N = 4$) rendkívül alacsony kitöltőszámmal szerepelnek a mintában. Az ezen szakokra vonatkozó átlagértékek ezért nem reprezentatívak, és az összehasonlításból érdemi, általánosítható következtetést levonni nem lehet; az ábrán való szerepeltetésük célja a minta teljességének bemutatása.



3. ábra: „Az előadások érdekesek” és „A képzés kellően gyakorlatorientált” állításokra adott válaszok átlagai szakok szerint

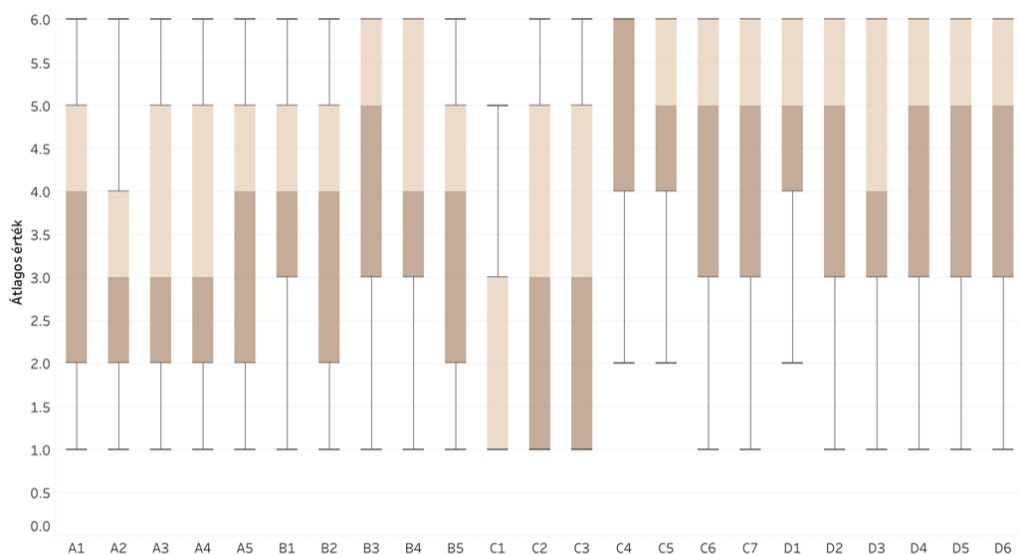
Az oktatásszervezés (C kérdéscsoport) különösen nehéz feladat egy több kar kooperációját igénylő munka során. Általánosan elmondható, hogy a mintatantervi haladás szerint a pedagógiai tárgyak nem ütközhetnek sem egymással, sem a diszciplináris képzés óráival, azoknak külön időszáv van fenntartva. Azok esetében, akik azonban másképp (értsd: nem mintatanterv szerint) veszik fel az óráikat, vagy esetleg az általuk preferált oktató kurzusán szeretnének részt venni, előfordulhat ütközés a pedagógiai és a diszciplináris kurzusok között. Ezen kívül gyakori tapasztalat, hogy amennyiben valaki két kar hallgatója (például történelem – BTK és földrajz – TTK), az órarendjét illetően semmilyen lehetősége nincs annak összehangolására. Az óráütközés problémája azonban nemcsak ezekben az esetekben, hanem sokszor akkor is előfordul, ha a hallgató mindkét szakja ugyanazon karhoz tartozik. Maga a felvételi rendszer által kínált nagyszámú szakpár órarendjének teljes összehangolása szinte lehetetlen feladat. Szignifikáns különb-

séget a szakok tekintetében az utolsó két kérdés kapcsán mértünk: „A szemináriumokat mindenki fel tudja venni időben.” (C6) [$p = 0,13$], „A kurzusokkal kapcsolatban megfelelő az információátadás” (C7) [$p = 0,07$]. A szakok itt alapvetően mind magas értékelést kaptak, kivételt képeznek a közepes (3-as körüli átlag) értékkel rendelkező angol és történelem szakok.

Végül az oktatói értékelés blokk (D kérdéscsoport) kapcsán két kérdés esetében fedeztünk fel eltérést szakok tekintetében. A nem fővárosi egyetemek gyakran emelik ki az oktatói közvetlenséget pozitívumként, ezt jelen vizsgálat is alátámasztja: az oktatókkal való kommunikáció és kapcsolat minősége a hallgatók szerint kiemelkedő. „Az oktatók szakmailag jól felkészültek” (D1) [$p = 0,006$], „Az oktatók módszertani eszköztára megfelelő” (D2) [$p = 0,05$] kérdések alapján egyedül a kémia szak esetén tapasztaltunk alacsonyabb módszertani felkészültséget (2,25-ös átlag), emellett az angol, a fizika, a matematika, a biológia és a történelem szakok esetén találtunk 3-as közeli átlagot.

A pedagógia-pszichológia modulok hallgatói értékelése

A pedagógia-pszichológia modulok hallgatói értékelése összességében inkább pozitív, bár több szempontból ambivalens képet mutat (4. ábra). Ezt az ábrán látható nagyobb szórás és szélesebb interkvartilis tartomány is mutatja. A válaszadók úgy vélik, hogy a képzés ezen része – a diszciplináris képzéssel ellentétben – nem tekinthető tudományos jellegűnek. A hallgatók többsége nem ért egyet azzal az állítással, hogy a pedagógia-pszichológia modul a tudás átadására készít fel; a képzési tartalmakat sokan elégtelennek tartják, és az összes válaszadó egynegyede kifejezetten elégedetlen azokkal. A tanári tevékenységre való felkészítés megítélése változó: a hallgatók hasonló arányban azonosulnak és nem azonosulnak az ezzel kapcsolatos állításokkal.



4. ábra: A pedagógia-pszichológia modul kurzusait felmérő kérdésekre adott válaszok eloszlása

A képzést a hallgatók közel fele gyakorlatorientáltnak látja (C kérdéskör). A pedagógia-pszichológia modul óráinak ütközése nem jellemző a hallgatók felénél (ez a korábban említett kötött órarendi sáv miatt egyedi esetekben fordulhat csak elő), és többségük egyetért abban, hogy a mintatanterv órái elérhetőek. A kurzusokkal kapcsolatos információátadásról pozitívan, bár nem kiemelkedően nyilatkoznak. A nyílt kérdésekre adott válaszok számos visszatérő elemet tartalmaznak: a hallgatók hiányolják az új ismereteket a kurzusok között (azaz nem érezték, hogy az újabb kurzus jelentős többletismeretet adott volna az előzőekhez mérten). Különösen a pszichológia esetében érzékelik problémaként, hogy az órákat tanári gyakorlatot nem szerzett oktatók tartják, valamint a tanári államvizsgán elvárt konkrét ismeretek ritkán jelennek meg a tananyagban. Többen sérelmezik, hogy az SNI gyermekekkel való bánásmód nem része a képzésnek, valamint túlzónak érzik a kooperatív tanulásszervezés súlyát.

Az oktatók szakmai és módszertani kompetenciáit (D kérdéskör) a válaszadók többsége kedvezően értékeli, és csak csekély számú kritikus vélemény jelent meg. A hallgatók 70%-a úgy érzi, hogy oktatóik támogatják tanulmányaik előrehaladását, továbbá az elvárásokat általában egyértelműnek tartják. Ugyanakkor az oktatók tanárképzési hitelességével kapcsolatban megoszlanak a vélemények: míg a válaszadók fele egyetért ezzel az állítással, 14%-uk teljes mértékben elutasítja azt. Az előadásokat a többség érdekesnek találja, a tananyag hasznosságának megíté-

lése azonban szintén heterogén. A szemináriumokon alkalmazott módszerekről és eszközökről a visszajelzések jellemzően pozitívak.

A hallgatók által javasolt változtatások között kiemelt helyen szerepel az új, gyakorlatban is hasznosítható tartalmak beillesztése a tantervbe – például az SNI tanulók oktatása vagy a pedagógusi jogokkal kapcsolatos alapismeretek. Emellett felmerült a gyakorló pedagógusok tanárképzésbe történő szélesebb körű bevonásának igénye, illetve a tananyag relevanciájának növelése a mindennapi tanári munka szempontjából.

A két képzési terület (a diszciplináris és a pedagógiai-pszichológiai) összehasonlításában kirajzolódik egy látszólagos ellentmondás: Míg a hallgatók a diszciplináris képzést gyakran „túlzottan tudományosnak” ítélték, addig a pedagógiai-pszichológiai modullal kapcsolatban épp az hangzott el, hogy az „nem tekinthető tudományos jellegűnek”. A tanári tevékenységre való felkészítés mindkét területen hiányosságokat mutat, de más okból: a diszciplináris képzés esetében a gyakorlati alkalmazhatóság hiányzik, a pedagógiai modul esetében pedig (a gyakorlatorientáltság észlelt magasabb szintje ellenére) a hallgatók a tartalmakat (például SNI, jogi ismeretek) és azok mélységét tartották elégtelennek.

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményei

A fókuszcsoportos interjúk elemzését a Módszertan fejezetben ismertetett tematikus kategóriák mentén végeztük el, azonban az eredmények bemutatásakor azokra a jelenségekre összpontosítunk, amelyek több hallgatónál is visszatérően megjelentek. Ennek megfelelően a következő két alfejezet a tanári pályaválasztást befolyásoló tényezőket és azok változásait, valamint a tanárképzés egészére vonatkozó, több hallgató által megfogalmazott kritikákat és fejlesztési igényeket foglalja össze.

A tanári pálya választását befolyásoló tényezők és azok változása a képzés során

A tanárképzésre történő jelentkezést motiváló tényezők között a Pécsi Tudományegyetem képzéseinek személyes, családias jellege, illetve a fővárosi intézményekhez képest közvetlenebb légkör dominált. Megjegyzendő azonban, hogy a hallgatók többsége a képzés megkezdése idején nem rendelkezett határozott elvárásokkal, míg a tanítási gyakorlattal rendelkezők vagy már pályán lévők (például akik a gyakorlatuk mellett már óraadói állásban tanítottak) jelentős arányban úgy ítélték meg, hogy a képzés nem felelt meg az elvárásaiknak, különösen a minőség tekintetében. A képzés előrehaladtával ők kevésbé látták vonzónak a tanári pá-

lyát: míg a tanulmányok elején a pedagóguspálya iránti elköteleződés erős, a végzős, gyakorlaton lévő hallgatók közül már többen nem kívánnak a közoktatásban elhelyezkedni a diplomaszerezést követően. Ennek okaként a köznevelési rendszerhez kötődő negatív társadalmi megítélést, az alacsony bérezést, valamint a kiegészítés magas kockázatát nevezték meg. Egyes esetekben az oktatók is közvetlenül demotiváló szereplőkként jelentek meg, akik eltántorították a hallgatókat a tanári pályától. Megemlítendő, hogy az ösztöndíj-lehetőségeket (például tanulmányi ösztöndíj, kiválósági ösztöndíj, összefüggő tanítási gyakorlat ösztöndíja, Weszely Ödön Ösztöndíj) sokan nem tartják elegendőnek a pályán tartáshoz.

A tanárképzés egészére vonatkozó fejlesztési igények és kritikák

A hallgatók visszajelzéseiben több ponton is markáns, a képzési struktúra egészére kiterjedő kritikák jelentek meg. Többen problémaként említették a kurzusok tartalmi és szerkezeti ismétlődését, különösen a pedagógia-pszichológia modul esetében, ahol előfordult, hogy különböző kurzusnevek alatt ugyanazt a tananyagot oktatták. A kurzusok gyakran nem a tanári gyakorlatban szerintük hasznos, mindennapokban alkalmazható tudásra épültek, hanem elméleti keretek között maradtak. A résztvevők sérelmezték, hogy a kurzusok tartalma, ezáltal minősége túlságosan függ az oktatók személyétől, illetve hogy a kooperatív tanulásszervezést kizárólagosan preferált módszerként tanítják, míg más módszerek (például a frontális oktatás, a játékosítás és a projektpedagógia) rendszerint negatív kontextusban jelennek meg.

Kiemelt kritikai elem volt az SNI gyermekek oktatásának teljes hiánya, amely különösen azok számára okozott nehézséget, akik gyakorlati tapasztalatot is szereztek ezen a téren. Ez alapján több hallgató javasolta gyakorló iskolapszichológusok bevonását a képzésbe. A tanárképzés hosszát (12 félév, újabban 10 félév) is többen problémásnak látták, amit sok esetben túlzottan elméleti tárgyak (néhányan ezekre „tölteléktárgyak”-ként hivatkoztak) túlsúlyával indokoltak, bár megjelent ezzel elentétes vélemény is, miszerint az öt-, hatéves képzési idő szükséges a szakmai és a pedagógiai identitás megfelelő kialakításához. Több hallgató esetén jelent meg kritikaként az átfedés több diszciplináris kurzus között, illetve azok nagyobb súlya az intézetek oldaláról, mintha azok lennének fontosak csupán.

Több hallgató konkrét javaslatokat is megfogalmazott: a pedagógiai tárgyak oktatását közoktatásban aktívan dolgozó tanárookra bíznák, hangsúlyosabb lenne a különféle iskolatípusokkal való találkozás, bevezetnék a tanári jogokkal és kötelezettségekkel foglalkozó kurzusokat, és ismét bevezetnék az alkalmassági vizsgát.

Végül, de nem utolsósorban szervezeti szinten a BTK–TTK vegyes szakpáros hallgatók több esetben különösen nehéz helyzetbe kerültek az adminisztratív rendszerek közötti átjárhatatlanság miatt. Mindez ugyanakkor arra is rámutat, hogy a vegyes BTK–TTK szakpárok létrejötte egyszerre értelmezhető strukturális problémaként és a képzés diverzifikálását támogató beiskolázási stratégiaként, amely az érdeklődés szerinti kombinálhatóságot hivatott biztosítani.

Kitekintés

A hazai tanárképzési tapasztalatok elemzéséhez számos elméleti keretrendszer kínálkozik. Az elemzés során a hallgatói tapasztalatokat az InTASC tanári sztenderdek dimenziói mentén is értelmeztük, a nemzetközi összehasonlíthatóság és az értelmezhetőség érdekében. Az alábbiakban azokat a sztenderdeket emeljük ki, amelyekhez az interjúk alapján egyértelmű hallgatói reflexió kapcsolódik.

1. dimenzió: A tanuló és a tanulás

1. sztenderd: A tanuló fejlődése

A hallgatók több alkalommal reflektáltak arra, hogy a képzés kevésbé biztosít lehetőséget a különböző fejlődési szintek és tanulói igények megismerésére. Nem érzik úgy, hogy az inkluzív neveléshez és az eltérő háttérrel rendelkező tanulók támogatásához szükséges kompetenciákat kellő mértékben fejleszthették volna. Ez alapján a hallgatók úgy érzékelik, hogy a képzés nem minden esetben készíti fel őket a tanulók sokféleségének megfelelő differenciálásra.

2. sztenderd: Tanulási különbségek

A hallgatók kritikái szerint a tanárképzés nem fordít elegendő figyelmet a tanulók kulturális, szociális és képességbeli különbségeire. Többek között hiányolták, hogy nem kapnak elég módszertani eszközt a heterogén összetételű osztályok kezeléséhez, és nem érzik, hogy megfelelően fel lennének készítve az inkluzív pedagógiai gyakorlatra.

3. sztenderd: Tanulási környezetek

A harmadik sztenderd kapcsán kirajzolódik a képzés egyik legfőbb belső feszültsége: Míg a hallgatók a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során jelezték, hogy a pedagógiai-pszichológiai modul elméleti oktatása során túlzott hangsúlyt kapott a kooperatív tanulásszervezés, sőt, más módszereket negatív kontextusban mutattak

be, addig az iskolai gyakorlatok során éppen ennek a módszernek az alkalmazásához nem kaptak elegendő támogatást. A hallgatók beszámolói alapján a tanítási gyakorlat során nem kaptak elég lehetőséget arra, hogy valódi, együttműködésen alapuló tanulási környezetet alakíthassanak ki, és nem kaptak megfelelő visszajelzést a mentoroktól sem az osztálytermi légkör menedzselésére. Az adatok tehát az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékra utalnak: a képzés elméletben túlhangsúlyoz egy módszert, miközben a gyakorlati alkalmazásához nem nyújt segítséget.

3. dimenzió: Az oktatási gyakorlat

6. sztemderd: Értékelés

A hallgatók általános kritikája volt, hogy az értékelési módszertan oktatása felszínes, gyakorlati példák nélkül történik. Bár elméleti ismereteket szereznek az értékelés formáiról, a gyakorlati alkalmazásra kevés lehetőségük van, és nem érzik magukat felkészültnek a tanulói előrehaladás objektív követésére vagy az önértékelésre építő pedagógiai gyakorlatokra.

4. dimenzió: A szakmai felelősség

9. sztemderd: Szakmai fejlődés és etikus gyakorlat

A hallgatók elismerik, hogy a képzés során egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek saját fejlődésük értékelésére. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a sztemderd alapján elvártak részben ott sérülnek, hogy a hallgatók maguk az oktatók részéről tapasztalnak demotiváló attitűdöt, akik így eltántorítják őket a pályától. Emellett az, hogy a közoktatásban aktívan dolgozó tanárok is vegyenek részt a képzésben, szintén arra a hallgatói igényre utal, hogy a szakmai fejlődésüket hiteles, a gyakorlatot etikusan és reálisan képviselő szakemberek támogassák, ami a jelenlegi képzésben a hallgatók szerint nem valósul meg maradéktalanul.

Összegzés

A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy hogyan értékeli a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói képzésük különböző elemeit, és milyen mértékben támogatják szerintük ezek a tartalmak a tanári pályára való felkészülést.

A fókuszcsoportos vizsgálatok eredményei több szempontból is megerősítik azt a feltevést, hogy a képzés diszciplináris orientációja gyakran dominál a peda-

gógiai célzatú, gyakorlatias felkészítéssel szemben. A hallgatók jelentős része úgy látja, hogy a tanárképzés elsődlegesen a diszciplináris tudás átadására helyezi a hangsúlyt, miközben a tanári kompetenciák fejlesztése – különösen az értékelési kultúra, a tanulási környezetek kialakítása és az inkluzív pedagógia terén – háttérbe szorul. Ez a tapasztalat különösen élesen jelent meg a természettudományos szakokon, ahol az oktatás túlságosan elméletközpontúnak tűnik, és kevés lehetőséget kínál a gyakorlati alkalmazásra.

A pedagógiai-pszichológiai modulok megítélése a kérdőív alapján összességében kedvezőbb, ugyanakkor ezek tartalmi gyakran ismétlődőnek és elméletinek mutatkoznak. A hallgatók a módszertani sokszínűség, az SNI tanulókkal kapcsolatos felkészítés és a jogi ismeretek hiányát emelték ki. A tanítási gyakorlat kiemelt szerepe ellenére a strukturáltság, a mentorálás minőségi problémái és az oktatási intézményekkel való együttműködés hiányosságai csökkentik a professzionális fejlődési lehetőségeket a hallgatók számára.

A fókuszcsoportos beszélgetések során a hallgatók többször megfogalmazták, hogy a képzés nem találtak válaszokat a tanári pálya iránti elköteleződéssel kapcsolatos dilemmáikra. A képzés előrehaladtával a pedagóguspálya vonzereje csökken, a tanári identitás megerősödése helyett a pályaelhagyás gondolata sok esetben felerősödik. Ezt az attitűdváltást részben a köznevelési rendszerrel kapcsolatos társadalmi percepciók, részben a képzés hiányosságai erősítik.

A hazai képzés jelenlegi szerkezetében ez a diszciplináris képzésorientált karakter sokszor nem egészül ki a tanári szerepre való gyakorlati felkészítéssel megfelelő mértékben. A hallgatók visszajelzései alapján a tanárképzésben tehát nemcsak a tartalmak arányán, hanem azok integrációján és koherenciáján is változtatni kellene ahhoz, hogy a képzés valóban támogassa a tanári identitás alakulását (Toom & Husu, 2024; Ruppert et al., 2023).

A vizsgálat egyik legelgondolkodtatóbb eredménye a hallgatók körében mért alacsony ajánlási hajlandóság, amely a válaszadók többségét érinti. Ez az elégedetlenség egyfajta paradoxonra világít rá: bár a válaszadók a képzés egyes elemeit, például az oktatók szakmai felkészültségét vagy a velük való kapcsolattartást kedvezően értékelhetik, a képzés egészére vonatkozó ítéletük mégis negatív. Ez arra utal, hogy a hallgatói elégedetlenség nem elszigetelt jelenségekből, hanem a képzés koherenciájának és struktúrájának rendszerszintű hiányosságaiból fakad, amelyek aláássák a részlegesen pozitív tapasztalatokat.

Az eredmények tanárképzésbe való visszacsatolása érdekében célszerű differenciálni a feltárt problémákat. Meg kell különböztetni azokat a tényezőket, amelyekre az intézménynek közvetlen ráhatása van azoktól, amelyek közvetett módon befolyásolják a hallgatók tapasztalatait. A közvetlen beavatkozást igénylő területek közé tartozik a tantervi koherencia javítása (az elmélet-gyakorlat szakadék csökkentése), az adminisztratív terhek enyhítése (például BTK–TTK szakpárok esetében,² valamint a hallgatók által hiányolt konkrét tartalmak (például SNI tanulók tanítására való felkészítés, pedagógiai jogi ismeretek) integrálása. Ezzel szemben a közvetett tényezők (például a pálya alacsony társadalmi-anyagi megbecsültségének kezelése) kívül esik az egyetem hatáskörén.³

A vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárképzés sikeressége nem kizárólag a diszciplináris vagy a pedagógiai elemek súlyától függ, hanem attól is, hogy a hallgatók mennyire képesek megtapasztalni ezek összekapcsolását és integrált alkalmazását. A tanárképzés jövőjét alapvetően meghatározza, hogy képes lesz-e olyan strukturális és tartalmi reformokra, amelyek biztosítják a képzés koherenciáját és a hallgatók gyakorlati pedagógiai munkára való felkészítését, támogatva ezzel a tanári pályára lépést.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönettel tartoznak a kutatás lebonyolításának támogatásáért prof. dr. Fedeles Tamás oktatási rektorhelyettesnek, dr. Gerner Zsuzsanna Főigazgató Asszonynak, a PTE Pedagógusképző Központjának, továbbá a PTE Egyetemi Hallgatói Önkormányzat munkatársainak. Kiemelten köszönjük a fókuszcsoporthoz interjúk értékelésében Glück Enikőnek, Pál Simonnak és Szakonyi Anikónak, a PTE BTK szociológia BA és MA képzés hallgatóinak segítségét.

² A 2025–2026-os tanévtől a közismereti tanárképzés önálló tanulmányi osztályt kapott.

³ A vizsgálat időpontjában még nem kezdődött meg a béremelési program.

Irodalom

- Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103960. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>
- Baker, T. R., Battersby, S., Bednarz, S. W., Bodzin, A. M., Kolvoord, B., Moore, S., Sinton, D. & Uttal, D. (2015). A Research Agenda for Geospatial Technologies and Learning. *Journal of Geography*, 114(3), 118–130. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.950684>
- Barger, C. & Lara, S. (2025). Promoting reflection through an engaged action research practicum. *Educational Action Research*, 34(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2514448>
- Benedek, A. & Lőrincz, É. A. (2011). A pedagógusképzés és a szakképzés új összefüggései. *Pedagógusképzés*, 9(3–4), 113–126. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.07>
- Betlem, E., Clary, D. & Jones, M. (2019). Mentoring the Mentor: Professional development through a school-university partnership. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 327–346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>
- Bullough, R. V, Draper, R. J., Smith, L. & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 505–521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.007>
- Cochran-Smith, M. (2010). Tanárok élethosszig tartó tanulása: a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepe. *Pedagógusképzés*, 8(4), 45–64. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.4.04>
- Czerniawski, G., Guberman, A., MacPhail, A. & Vanassche, E. (2024). Identifying school-based teacher educators' professional learning needs: an international survey. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 1005–1020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2251658>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Dixit, S. (2019). Generating Self-reflection: Findings from Self-Development Workshops in teacher training curriculum. *Education & Self Development*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.26907/esd14.1.04>

- Erixon, P.-O. A. & Wikberg, S. (2024). Early academic drift in teacher education in esthetic school subjects from the 1940s to 1970s – a Swedish case. *Arts Education Policy Review*, 125(4), 249–263.
<https://doi.org/10.1080/10.632.913.2023.2225789>
- Falus, I. (2015). Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 143–160.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.11>
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding in the Disciplines—and Beyond. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 96(2), 198–218. <https://doi.org/10.1177/0.161.468.194.09.600.212>
- Hollingsworth, H. L., Burress, B., Carpenter, J. P. & Enfield, M. (2025). Preservice teachers and field experiences in education settings abroad: A scoping review of research 2014–2024. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105119.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105119>
- InTASC & CCSSO (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Council of Chief State School Officers. <https://eric.ed.gov/?id=ED558115>
- Jenssen, E. S. & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894.
<https://doi.org/10.1080/02.619.768.2024.2370892>
- Jones, M. & Straker, K. (2006). What informs mentors’ practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors’ professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165–184.
<https://doi.org/10.1080/0.260.747.060.0.655.227>
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students’ experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/0.261.976.070.1.844.993>
- Kink-Hampersberger, S., Scheer, L. & Mendel, I. (2023). Between Academia and School: Habitus Reflexivity as One Way of Dealing with the Theory-Practice Tension in Teacher Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 63–85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1652>

- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386.
<https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- N. Kollár, K. (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9(1–2), 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.01>
- N. Tóth, Á. & Molnár, B. (2015). A pedagógusképzés paradigmái és a “szombathe-lyi modell” alakulása a rendszerváltástól napjainkig. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 5–25. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.01>
- Oh, D., Baek, S. S., Min, H., Lee, W., Kim, G. & Lee, K. (2025). What Makes Preser-vice Teachers Learning Effective? Unveiling Characteristics of Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–10.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0487>
- Orynbekova, A. S., Menlibekova, G. Zh., Amanova, A. K. & Sarmurzin, Y. Zh. (2024). Modern Requirements for the Professional Activity and Competence of a Social Teacher. *International Journal of Educational Reform*, 35(3), 1164–1178.
<https://doi.org/10.1177/10567879241238365>
- Pavlova, O., Chirkova, N. & Burlakova, I. (2020). Building a practice-oriented model of pre-service teacher education. *SHS Web of Conferences*, 87, 00094.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/2020870094>
- Peyton, D. J., Mathews, H. M., Bettini, E., O’Brien, K. M., Louis, R. C., Shaheen, T., Weiss, M., van Dijk, W. & Hunter, B. (2025). Time Is Not on Their Side: How Mentor Teachers’ Working Conditions Shape Candidates’ Development and In-
 tent to Teach. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 48(2), 99–121.
<https://doi.org/10.1177/08884064241310435>
- Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(12), 1–28.
<https://doi.org/10.1177/016146811912101202>
- Pukánszky, B. (2013). A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11(39–40), 73–91.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2012-2013.06>
- Pukánszky, B. (2014). *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Se-lye János Egyetem Tanárképző Kara.

- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F., & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 53–81.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Ruppar, A., Kurth, J., Bubash, S. & Lockman Turner, E. (2023). A Framework for Preparing to Teach Students With Extensive Support Needs in the 21st Century. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 46(1), 26–43.
<https://doi.org/10.1177/08884064211059853>
- Sæleset, J. & Friedrichsen, P. (2021). Pre-service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Integration of Students' Understanding in Science and Instructional Strategies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5), em1965. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10859>
- Sagarra, M., Mar-Molinero, C. & Agasisti, T. (2017). Exploring the efficiency of Mexican universities: Integrating Data Envelopment Analysis and Multidimensional Scaling. *Omega*, 67, 123–133.
<https://doi.org/10.1016/j.omega.2016.04.006>
- Sáska, G. (2015). Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, 176(7), 819–827.
- Segal, A. (2024). Rethinking Collective Reflection in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155–167.
<https://doi.org/10.1177/00224871231188702>
- Smit, E., Tuithof, H., Savelsbergh, E. & Béneker, T. (2023). Geography Teachers' Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review. *Journal of Geography*, 122(1), 20–29. <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2173796>
- Sørensen, A., Lagestad, P. & Mikalsen, H. K. (2023). Student Teacher Experiences of Learning and Pedagogical Involvement Using a Student-Centered Learning Approach. *Education Sciences*, 13(9), 965.
<https://doi.org/10.3390/educsci13090965>
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513–528.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
<https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>

- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 189–202. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>
- Symeonidis, V., Guberman, A. & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Toom, A. & Husu, J. (2024). Research-based Teacher Education Curriculum Supporting Student Teacher Learning. In Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Eds.), *Coherence in European Teacher Education* (pp. 173–188). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_10
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

Mellékletek

1. melléklet: A kitöltők szakok szerinti megoszlása

Szak(pár)	N	%
Angol	74	18,7
Biológia	12	3,0
Design és vizuálművészet tanár	1	0,3
Ének-zene	10	2,5
Etika	14	3,5
Fizika	5	1,3
Földrajz	27	6,8
Francia	4	1,0
Hangszerestanár	8	2,0
Horvát	1	0,3
Informatika	6	1,5
Kémia	4	1,0
Képzőművész tanár	3	0,8
Könyvtárostanár	12	3,0

Közösségi művelődés	1	0,3
Magyar	63	15,9
Matematika	16	4,0
Mozgókép-kultúra és médiaismeret	8	2,0
Német	31	7,8
Olasz	3	0,8
Orosz nyelv	4	1,0
Testnevelés	20	5,1
Történelem és állampolgári ismeretek	69	17,4
Összesen	396	100,0

2. melléklet: InTASC tanári sztenderdek

1. sztenderd: A tanuló fejlődése

A tanár megérti, hogyan fejlődnek a tanulók, felismerve azt, hogy a tanulás és a fejlődés mintázatai egyénenként, valamint kognitív, nyelvi, szociális, érzelmi és fizikai területeken eltérően alakulnak, és ehhez illeszkedő, megfelelő kihívást jelentő tanulási tapasztalatokat tervez és valósít meg.

2. sztenderd: Tanulási különbségek

A tanár a tanulók egyéni különbségeinek és kulturális sokszínűségének megértését alkalmazza olyan befogadó tanulási környezetek kialakításához, amelyek elősegítik, hogy minden tanuló magas szintű teljesítményt érjen el.

3. sztenderd: Tanulási környezetek

A tanár másokkal együttműködve olyan környezetet alakít ki, amely támogatja az egyéni és a csoportos tanulást, előmozdítja a pozitív társas interakciókat, az aktív részvételt és az önálló tanulási motivációt.

4. sztenderd: Tartalomismeret

A tanár megérti a szakterület alapvető fogalmait, vizsgálati módszereit és struktúráit, és olyan tanulási élményeket hoz létre, amelyek elérhetővé és értelmezhetővé teszik a tananyagot, ezáltal biztosítva annak elsajátítását.

5. sztenderd: A tartalom alkalmazása

A tanár megérti, hogyan kapcsolhatók össze a fogalmak, és különböző nézőpontok figyelembevételével segíti a tanulókat a kritikai gondolkodásban, a kreativitásban és az együttműködésen alapuló problémamegoldásban valós, helyi és globális kérdések kapcsán.

6. sztenderd: Értékelés

A tanár megérti és alkalmazza a különböző értékelési formákat annak érdekében, hogy elősegítse a tanulók fejlődését, nyomon kövesse előrehaladásukat, és irányítsa saját és a tanuló döntéseit.

7. sztenderd: A tanítás tervezése

A tanár úgy tervezi tanítási tevékenységét, hogy az minden tanuló tanulási céljainak elérését támogassa a tartalom, a tanterv, az interdiszciplináris készségek, a pedagógia, a tanulók ismerete és a közösségi kontextus alapján.

8. sztenderd: Oktatási stratégiák

A tanár változatos tanítási stratégiákat alkalmaz a mélyebb megértés kialakítására, és segíti a tanulókat a tudás gyakorlati alkalmazásában.

9. sztenderd: Szakmai fejlődés és etikus gyakorlat

A tanár szakmailag folyamatosan fejlődik, tanul, és bizonyítékok alapján értékeli saját munkáját, különös tekintettel annak másokra gyakorolt hatására, és ennek megfelelően módosítja gyakorlatát.

10. sztemderd: Vezetés és együttműködés

A tanár vezetői szerepeket vállal, és aktívan együttműködik a tanulókkal, a családokkal, a kollégákkal és a közösséggel a tanulás előmozdítása és a szakma fejlesztése érdekében.

Theory – Practice: Students’ Experiences in the Teacher Education Programme of the University of Pécs

The long-standing structural tension in Hungarian teacher education stems from the imbalance between disciplinary (academic) training and pedagogical-practical preparation, which is interpreted by the domestic literature as a long-term consequence of paradigm shifts in teacher education (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). This study aims to explore how teacher education students of the University of Pécs evaluate the balance and coherence of the disciplinary, pedagogical-psychological, and practical components of their training. Using a mixed-method design, quantitative questionnaire data (N = 216) were complemented by qualitative focus group discussions (N = 30). Findings indicate that while students generally appreciate their instructors’ competence and course content, they consider the programme insufficiently practice-oriented, and their career motivation tends to decline during the programme. Student feedback highlights the need for a stronger integration of disciplinary and pedagogical modules, and for closer alignment between practical teaching experiences and curricular content.

Keywords: *teacher education, student satisfaction, pedagogical-psychological module, disciplinary training, teacher career motivation*

**Műhelyek,
tanuló közösségek**

Competencies and Roles of Conductors in Rehabilitation Teams: A Pilot Study of Parental and Professional Perspectives

Csenge Angeli

doctoral student, Doctoral School of Education Science, Eszterházy Károly Catholic University, angelicsenge@gmail.com

This paper presents the results of the first, qualitative phase of a mixed-methods study. Using semi-structured interviews, it explored the experiences of actors involved in rehabilitation with a view to creating an appropriate measurement tool. The preliminary study aimed to explore the participating parents' perceptions of professionals and their expectations towards them, as well as the conductors' views on their own roles, responsibilities, and competencies. The sample included four conductors and four parents. Parents emphasized professionals' soft skills, while the professionals focused on the roles, tasks, and competencies within their teams. The findings may indirectly support the further development of conductor training programmes.

Kulcsszavak: conductors (conductive education), parents' expectations in rehabilitation, rehabilitation team, professional roles and competencies, partnership with parents

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.03

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Introduction

According to the 2011 Hungarian census, approximately 490,578 individuals—4.9% of the population—live with a disability (Hungarian Central Statistical Office [Központi Statisztikai Hivatal], 2023). These individuals may access developmental or therapeutic services through institutions operating in the public education, healthcare, and social care sectors. Conductors, active in all three sectors, are the focus of this study.

Depending on the nature of each sector, conductors face distinct conditions, expectations, and challenges. What expectations and competencies do institutions, professionals, and parents demand of conductors across sectors? How do conductors perceive their roles within interdisciplinary teams? While previous studies have explored the roles of conductors, they have typically focused on pub-

lic education. No comprehensive analysis has yet addressed these roles across all three sectors. Addressing these questions requires a new line of inquiry, grounded in the use of appropriate measurement tools.

This paper presents findings from the first, qualitative phase of a broader three-phase mixed-methods research project. This initial phase focuses on the experiences of stakeholders in rehabilitation—specifically, conductors’ applied competencies, tasks, and roles within teams, and parents’ expectations toward professionals—with the aim of informing the design and refinement of research instruments for subsequent phases.

The findings may also contribute to renewing professional training by identifying key content areas that support effective collaboration between professionals and parents. Parts of this preliminary study were presented as an oral presentation at the 2023 ATEE Annual Conference – Teacher Education on the Move.

Theoretical framework and background

Conductive Education

Conductive education is a specialized pedagogical approach in rehabilitation, supporting the development, education, and social inclusion of individuals with complex neurological symptoms.

Neurological injuries and disorders can lead to highly varied combinations of symptoms, often affecting both learning and functioning. The conductor is a professional who supports the education, teaching, and development of individuals with such complex neurological symptom profiles through a broad repertoire of pedagogical activities. (Zsebe & Feketéné Szabó, 2019) Conductive education supports the development, education, and care of individuals with complex symptoms caused by neurological injury or disease. As learning itself may be impaired, conductors apply a learning-centered pedagogical system that promotes the integrated development of physical, cognitive, emotional, and social domains in a structured and goal-oriented way. Their work extends beyond motor development, reflecting a holistic educational approach.

Conductor training includes three specializations—Nursery, Primary, and Pedagogical Rehabilitation—the latter emphasizing interdisciplinary collaboration in healthcare and social settings (Simmelweis University, Pető András Faculty [Simmelweis Egyetem, Pető András Kar], n.d.).

As members of multiprofessional rehabilitation teams, conductors operate across medical, educational, and social settings, aligning their professional practice with the specific goals and contextual demands of each sector.

Fields of rehabilitation

In this study, rehabilitation refers to coordinated services supporting individuals with disabilities, including medical, psychological, educational, vocational, and social components that promote development and participation. The following brief overview outlines three key sectors—education, social services, and health-care—as core areas of childhood rehabilitation in Hungary.

In the educational sector, beyond special and conductive education institutions and pedagogical professional services, conductors may be employed in nearly all types of institutions—from kindergartens to (Act CXC of 2011 on National Public Education [2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről]) In mainstream settings, they may lead special or integrated groups or provide individual developmental support, including itinerant conductive education services. In specialized institutions (i.e., special schools), they work with children who have severe and multiple special educational needs. Within pedagogical services, their tasks may involve expert assessments, counseling, early intervention, and conductive education provision.

In the social sector, services are divided into basic and specialized forms. The former promote social inclusion, while the latter provide more intensive care, such as day or residential services for people with disabilities or mental health needs (Act III of 1993 on Social Administration and Social Welfare Services [1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról]). Conductors may work in day care or residential institutions, supporting individuals with disabilities across diverse settings.

In the healthcare sector, rehabilitation is provided through inpatient and outpatient services and delivered by multiprofessional teams that may include physicians, nurses, physiotherapists, psychologists, orthopedic technicians, conductors, and the individuals and families concerned (Vekerdy-Nagy, 2019). Depending on the nature of collaboration, three models of teamwork can be distinguished: multidisciplinary, where members work independently (Norrefalk, 2003); interdisciplinary, marked by coordinated decision-making (Körner, 2010); and transdisciplin-

ary, which extends collaboration through shared assessments and mutual support (King et al., 2009; Lyon & Lyon, 1980; Woodruff & McGonigel, 1988).

Conductors in these institutions are typically members of multiprofessional teams and must adapt their practice to the expectations of various environments. Their roles are thus highly diverse, requiring both professional and personal preparedness.

Skills and Soft Skills in Rehabilitation Teams

The effectiveness of rehabilitation teams depends on the preparedness and collaboration of their members. Two major categories of skills—hard skills and soft skills—shape both individual and collective performance.

Hard skills are job-specific competencies directly tied to professional performance. Soft skills refer to personal traits that influence interpersonal behavior, enabling cooperation, adaptability, and empathy in daily practice.

Due to the diversity of roles in rehabilitation teams—e.g., between doctors and speech therapists—hard skills vary widely across disciplines, while soft skills are considered equally essential across all team roles. Recent studies highlight the growing relevance of soft skills in multi-professional rehabilitation settings (Continisio et al., 2021; Dibbelt et al., 2009; Franz et al., 2018; Moudatsou et al., 2020; Posa et al., 2022).

Although soft skills are relevant across all three team models—multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary—their importance increases with the complexity of collaboration, peaking in transdisciplinary settings where shared goals and overlapping roles require strong communication, empathy, cooperation, and flexibility.

Soft skills such as empathy, communication, emotional intelligence, collaboration, and self-reflection enable professionals to build trust and maintain constructive relationships with both colleagues and parents. These interpersonal skills are therefore considered essential for ensuring the effectiveness, ethical integrity, and people-centered nature of rehabilitation and educational practice.

Methodological background

Research design

The study is grounded in a mixed methods paradigm (Creswell, 2012), following a three-phase sequential model (Kuckartz, 2012; Sántha, 2015): a qualitative first

phase, a quantitative second, and a qualitative third. This initial, exploratory phase focuses on the perceptions of conductors working in Hungary regarding their competencies, roles, and collaboration across sectors, as well as parental expectations toward them. The goal is to inform the development of research instruments for the next phases.

Research questions

This initial qualitative phase explored parental expectations regarding conductors involved in childhood rehabilitation, along with conductors' perceptions of their own competencies and roles.

It was guided by the following research questions:

1. What expectations do parents or guardians of children with disabilities express toward conductors?
2. Which competencies and professional qualities do conductors consider most relevant across rehabilitation contexts?
3. How do conductors interpret their roles within multi-professional rehabilitation teams?

These questions informed the design of the semi-structured interviews.

Data collection and analysis

Semi-structured interviews were used as the primary data collection method, allowing for both demographic data collection and in-depth exploration of participants' subjective experiences.

Interviews were conducted between February and May 2023 via online platforms (Zoom, Google Meet). Transcripts were analyzed using thematic content analysis (Braun & Clarke, 2006). Verbatim transcription and coding were supported by MAXQDA2022 software. A combined deductive–inductive approach was applied: demographic and structural categories were predefined, while most main and sub-codes emerged inductively from the data. Memos were used to enhance the clarity and transparency of the coding framework.

To minimize researcher bias, reflective practice was applied, considering prior professional experiences and consciously monitoring assumptions. As the data were coded by a single researcher, reliability was enhanced through an intra-coder reliability check: one week after the initial coding, the data were re-coded using the same system. The reliability index (k_m) was calculated using the formula developed by Dafinou and Lungu (as cited in Sántha, 2015):

$$k_m = \frac{n * 2}{i + j}$$

where

n = number of situations where the coding is identical

i = number of codes from the first coding

j = number of codes from the second coding.

In this study, the reliability index was $k_m = \frac{180 * 2}{184 + 199} k_m = 0.94$.

One interview (with a special needs educator) was excluded due to insufficient group representation, but this did not affect the reliability index, which was calculated based on the original dataset.

Although the reliability index ($k_m = 0.94$) indicates high consistency, this likely reflects the limited sample size, the structured nature of the data, and the use of clear coding categories. The one-week interval and memos also helped reduce recall bias.

Sample and sampling

The sample included conductors in Hungary and parents or guardians of children receiving rehabilitation services. Purposive and convenience sampling were applied. Professionals were reached via online professional networks, and parents through open parenting forums. Participation was voluntary, based on an online form describing the study's purpose.

Although the original research plan intended to involve both conductors and special needs educators, only conductors participated in sufficient numbers for inclusion in the final analysis. Nonetheless, the inclusion criteria reflected the broader professional scope initially envisioned

Inclusion criteria:

- Professionals: certified conductors (any specialization) and/or special needs educators (any specialization), who had been engaged in rehabilitation activities within the past five years in Hungarian public education, healthcare, or social institutions.

- Parents/guardians: adults over 18 years of age, raising or caring for a child with disabilities or developmental challenges, living with the child and/or maintaining daily contact, and receiving rehabilitation services in Hungary involving interaction with special needs educators and/or conductors.

Exclusion criterion: insufficient digital literacy, lack of appropriate equipment, or an unstable internet connection that would prevent participation in an online interview.

Eight individuals participated: four conductors and four parents.

Although special needs educators were excluded from the final analysis due to low participation, parental references to them were retained to preserve contextual integrity and inform later research phases, which are expected to involve this group.

Given the small, relatively homogeneous sample, the scope of interpretation is limited. While a larger group might offer further insight, the exploratory findings remain suitable for informing the refinement of instruments used in later phases.

Ethical considerations

The study was approved by the Research Ethics Committee of Eszterházy Károly Catholic University. Participants provided online informed consent after being briefed on the study's purpose. Audio recordings were stored on password-protected, encrypted devices, and anonymity was ensured via pseudonyms.

Results

Interviews Conducted with Parents

Results Interviews Conducted with Parents The parental interviews focused on past experiences with professionals and expectations toward them.

All parents had children who received rehabilitation in both public education and healthcare institutions, and had interacted with conductors and special needs educators across various specializations: intellectual disability, visual and hearing impairment, speech and language therapy, and physical disability. Interviews revealed that parents were often unsure of professionals' qualifications, and commonly confused conductors, physiotherapists, and special needs educators in physical disability. Speech and language therapists were a notable exception. Interview data were analyzed using five main codes: professionals' knowledge, tasks, capabilities and skills, attitudes, and professional autonomy and responsibility. General and, when relevant, profession-specific features were coded separately within each category.

Most parents used the term "needs" rather than "expectations," and generally described their collaboration with professionals in a positive light. The most

prominent themes in the interviews were linked to three main codes: the professionals' knowledge, skills, competencies, and attitudes. In terms of knowledge, parents considered confident professional expertise a fundamental requirement. This included not only high-level individual preparedness, but also relevant and up-to-date knowledge related specifically to the child's condition, along with the appropriate professional qualification. Within the category of skills and competencies, parents placed less emphasis on specialized technical skills and focused more on abilities belonging to the domain of soft skills. These included the ability to collaborate with parents—particularly joint decision-making, partnership-based interaction, and effective communication with parents—as well as effective communication with the child. Emotional intelligence and flexibility in communication with both the parent and the child were also considered highly important. Regarding the professionals' attitudes, parents highlighted the following characteristics: treating parents with respect, cooperating with professionals from other fields, respecting parents' opinions, respecting children, showing a commitment to ongoing professional development, and demonstrating empathy. The professionals' specific tasks were mentioned less frequently. Most parents felt that professionals worked toward a common goal, often using similar approaches or methods. The perceived differences lay primarily in the varying importance of these tasks during different sessions. Some specific responsibilities mentioned included assigning appropriate tasks for home practice, providing information to parents, and engaging in parent education—all of which were closely aligned with the expectations described under the skills and competencies code.

Interviews Conducted with Conductors

The participating conductors represented a range of institutional contexts, including public education, healthcare, and social services. Most were employed in state-funded or publicly maintained institutions, typically working with children and young people with motor disabilities or complex developmental needs. Their professional experience extended across various roles — from itinerant and institutional practice to, in one case, a leadership position within a conductive education institution. This diversity of professional settings and responsibilities allowed for a multifaceted exploration of the conductors' perceptions regarding their roles, responsibilities, and competencies.

The professionals were asked about their roles, responsibilities, and competencies, as well as their perceptions of their profession. The main codes identified in the interviews with conductors were the following: the relationship between the conductor and the parents; the relationship between the conductor and the professional team; the tasks of the conductor; the attitude of the conductor; the skills and competencies of the conductor; and the knowledge of the conductor.

The conductors shared experiences from both national and international contexts, reflecting the fact that the majority of professionals in this field possess some degree of international experience, which may be regarded as a characteristic feature of the profession. Incorporating insights derived from foreign practices into the research instruments to be employed in the subsequent phases of this project is particularly important, as certain phenomena identified abroad may also be present within the Hungarian rehabilitation context. In this way, the instruments will be capable of capturing elements that are not yet widely established domestically but may nonetheless be potentially present and relevant in local professional practice.

In their relationships with parents, positive feedback was dominant, particularly from those parents who attributed high prestige to conductive education. As for their relationships with team members, the conductors reported a mix of positive and negative experiences. A sense of professional isolation emerged in several cases, particularly in the fields of public education and social services. Unlike parental perspectives, professionals from other disciplines sometimes expressed a lower level of regard for conductive education and its representatives. Regardless of sector, there were instances where conductors were perceived as having lower professional prestige. In every type of professional team, some conductors encountered signs of rivalry—typically not with the entire team, but with individual members. On the other hand, many also reported receiving professional support, recognition, high levels of collaboration, and a genuine sense of partnership. In some cases, conductors were even regarded as professional leaders by representatives of other disciplines. In terms of team expectations, within the public education sector, conductors were often expected to provide developmental support outside of regular class time. More generally, across all sectors, the expectation was that conductors would focus on motor development within the team.

Regarding their attitudes, conductors most frequently emphasized a commitment to ongoing professional development and an openness to the achievements

of related professions. Although less prominently mentioned, they also considered willingness to cooperate with partner institutions, openness to applying new methods and technologies, and maintaining communication with professionals from other fields as important aspects.

As for competencies, a strong need for cooperation was highlighted. The interviews most often referred to the ability to work effectively with both other professionals and parents. In the case of professional collaboration, this included sharing competencies, knowledge, and responsibilities, synchronizing tasks, and having the capacity for professional consultation. In relation to parents, the key abilities mentioned were appropriate communication and the capacity to establish a partnership-based relationship.

In terms of knowledge, conductors emphasized the importance of understanding the competencies of other disciplines. The most frequently mentioned responsibilities included prevention, motor development, teaching self-care skills, and implementing feeding therapy. Other commonly cited tasks included: screening; developing individualized education plans; creating daily schedules; improving social skills and fine motor skills; recommending medical aids; providing training in the use of augmentative and alternative communication (AAC) tools for the individuals receiving care; improving speech skills; assigning appropriate homework; supporting autonomic functions; facilitating positive movement experiences; tailoring tasks to individual needs; positioning; conducting online sessions; and performing tracheal suctioning.

Summary

The results can be interpreted from three perspectives: the expectations and perceptions of parents regarding the professionals, the professionals' self-reflection, and the relationship between these two viewpoints. In the parents' responses, the importance of communication and partnership emerged as central themes, whereas concrete professional interventions were mentioned less frequently. There was often ambiguity concerning the distinction between professional roles, indicating a need for increased transparency and educational communication on the part of specialists. Professionals also reported challenges in cooperation—both with parents and with colleagues from other disciplines—while consistently emphasizing the importance of establishing partnership-based relationships. Their roles within rehabilitation teams appeared to be context-dependent. Elements of

transdisciplinary practice, such as the sharing and transfer of professional competencies, were evident among conductors. Conductors also expressed a strong commitment to ongoing professional development.

A shared emphasis on partnership emerged as a key point of convergence between parents and professionals. However, while both groups address interpersonal aspects, professionals also tend to focus more strongly on systemic and structural challenges. This duality suggests that future research should address both relational and organizational factors.

In interpreting these results, it is important to acknowledge the scope and limitations of the present study. The purpose of this exploratory phase was to complement the existing foundations for the development of measurement tools, rather than to generate findings generalizable to the broader population of conductors or parents. The sampling resulted in a small and relatively homogeneous group, which was appropriate for the aims of this phase; nevertheless, a larger and more diverse sample would have provided an opportunity to capture a wider range of perspectives. In this respect, the perspectives of conductors and parents enrich the primary bases of measurement tool development provided by the Training and Output Requirements and the relevant national and international literature.

In light of both the findings and the limitations discussed above, the study outlines four key directions for the development of a measurement instrument to be applied in the subsequent, quantitative phase:

- a more nuanced examination of soft skills, particularly in relation to partnership-building;
- sector-specific analysis of professional roles and perceived prestige within interdisciplinary teams;
- identification of training and self-development needs among professionals;
- mapping the characteristics and dynamics of transdisciplinary teamwork.

Taken together, these insights may contribute to the design of a comprehensive tool for assessing professional roles and expectations, and ultimately support the improvement of both initial and in-service training programs for conductors.

References

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Continisio, G. I., Serra, N., Guillari, A., Lucchese, R., Simeone, S., Gargiulo, G., Toscano, S., Capo, M., Capuano, A., Sarracino, F., Esposito, M. R. & Rea, T. (2021). Evaluation of soft skills among Italian Healthcare Rehabilitators: A cross sectional study. *Journal of public health research*, 10(3).
<https://doi.org/10.4081/jphr.2021.2002>
- Dibbelt, S., Schaidhammer, M., Fleischer, C. & Greitemann, B. (2009). Patient-doctor interaction in rehabilitation: the relationship between perceived interaction quality and long-term treatment results. *Patient education and counseling*, 76(3), 328–335. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.07.031>
- Franz, S., Muser, J., Thielhorn, U., Wallesch, C. W. & Behrens, J. (2018). Inter-professional communication and interaction in the neurological rehabilitation team: a literature review. *Disability and Rehabilitation*, 42(11), 1607–1615.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1528634>
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S. & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young*, 22, 211–223.
<https://doi.org/10.1097/ITYC.0b013e3181abe1c3>
- Körner, M. (2010). Interprofessional teamwork in medical rehabilitation: A comparison of multidisciplinary and interdisciplinary team approach. *Clinical Rehabilitation*, 24(8), 745–755. <https://doi.org/10.1177/0269215510367538>
- Központi Statisztikai Hivatal. (2023). Összefoglaló tábla (STADAT) 4.1.1.33. A magukat fogyatékosnak vallók korcsoport és a fogyatékoság típusa szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0033.html (2024. 07. 30.)
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kullmann, L. (2009). *Bevezetés a komplex rehabilitációba [Introduction to complex rehabilitation]*. Országos Orvosi Rehabilitációs Intézet.
<https://mek.oszk.hu/09800/09834/>
- Lyon, S. & Lyon, G. (1980). Team functioning and staff development: A role release approach to providing integrated education services for severely handicapped students. *The Journal of Association for the Severely Handicapped*, 5, 250–263. <https://doi.org/10.1177/154079698000500304>

- Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A. & Koukouli, S. (2020). The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals. *Healthcare*8(1), 26.
<https://doi.org/10.3390/healthcare8010026>.
- Norrefalk, J. R. (2003). How do we define multidisciplinary rehabilitation? *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35(2), 100–101.
<https://doi.org/10.1080/16501970306118>
- Posa, S., Wasilewski, M. B., Mercer, S. W., Simpson, S., Robinson, L. R. & Simpson, R. (2022). Conceptualization, Use and Outcomes Associated with Empathy and Compassion in Physical Medicine and Rehabilitation: A Scoping Review. *International Journal of Rehabilitation Research*, 45(4), 291–301.
<https://doi.org/10.1097/MRR.0000000000000542>
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Semmelweis Egyetem, Pető András Kar (n.d.). *Az elméleti képzés célja és alapvető struktúrája*. <https://semmelweis.hu/pak/oktatas/oktatas-a-karon/konduktor-alapszak/> (2024. 07. 30.)
- Vekerdy-Nagy, Zs. (2019). Az egészségügyi rehabilitáció intézményrendszere. In Vekerdy-Nagy, Zs. (Ed.), *A gyermekrehabilitáció sajátosságai* (pp. 439–441). Medicina.
- Woodruff, G. & McGonigel, M. J. (1988). Early intervention team approaches: The transdisciplinary model. In Jordan, J. (Ed.), *Early childhood special education: Birth to three* (pp. 64–85). Office of Educational Research and Improvement.
- Zsebe, A. & Feketéné Szabó, É. (2019). A konduktív pedagógiai ellátórendszer. In Vekerdy-Nagy, Zs. (Ed.), *A gyermekrehabilitáció sajátosságai* (pp. 556–562). Medicina.
1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról.(1993). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-3-00-00.135#CI> (2024. 07. 30.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.78#CI> (2024. 07. 30.)

A konduktorok kompetenciái és szerepei a rehabilitációs teamekben – pilot tanulmány a szülők és szakemberek nézőpontjának tükrében

A tanulmány egy kevert módszertanú kombinált paradigmájú kutatás első, kvalitatív szakaszának eredményeit mutatja be, mely félig strukturált interjúk révén tárta fel a rehabilitáció szereplőinek tapasztalatait, megalapozva a későbbi mérőeszköz-fejlesztést. Az előtanulmány a bevont szülők szakemberekről alkotott nézeteinek és a velük szembeni elvárásainak, valamint a konduktorok saját szerepükről, felelősségükről és kompetenciáikról alkotott nézeteinek feltárását célozta. A mintát négy konduktor és négy szülő alkotta. Az interjúkban a szülők a szakemberek soft skilljeit emelték ki, míg a szakemberek a teamen belüli szerepeket, kompetenciákat és feladatokat hangsúlyozták. A kutatássorozat eredményei közvetetten hozzájárulhatnak a konduktorképzés fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: konduktorok (konduktív pedagógia), szülői elvárások a rehabilitációban, rehabilitációs team, szakmai szerepek és kompetenciák, szülőkkel való partnerség

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – Kollaboratív professzionalizmus és tanuló szakmai közösségek a felsőoktatásban

Fűzi Beatrix – Horváth László

A felsőoktatás minőségfejlesztési diskurzusaiban az utóbbi években egyre inkább előtérbe kerülnek a hallgatóközpontú megközelítések, miközben az oktatói jóllét és a támogató szakmai közeg szerepe gyakran háttérbe szorul. A modern egyetemi környezet kihívásai (például az elszigetelődés, a növekvő terhelés, a teljesítménykényszer stb.) azonban rávilágítanak arra, hogy a minőségi oktatás elengedhetetlen feltétele a mentálisan kiegyensúlyozott, motivált oktató. Ebben a kontextusban kap kiemelt jelentőséget a kollaboratív professzionalizmus (collaborative professionalism), valamint a szakmai tanulóközösségek (professional learning communities/faculty learning communities) tudatos építése. Ezek a hálózatok nem csupán a pedagógiai és módszertani megújulás színterei, hanem olyan erős közösségi megtartóerővel bíró, protektív közegek is, amelyek hatékonyan csökkentik a szakmai izolációt, növelik az oktatói rezilienciát, és rendszerszinten járulnak hozzá a kiegészítés megelőzéséhez.

Ezt a tágabb, intézményfejlesztési és közösségépítési nézőpontot ragadja meg és gazdagítja új, személyes tapasztalatokon alapuló megközelítéssel rovatunk legfrissebb írása. Szerzőink az ELTE EDUFlow programjának esettanulmányán keresztül mutatják be, hogy egy alapvetően digitális oktatásmódszertani képzés miként válhat az oktatói jóllétet támogató, nem várt intervencióvá. A tanulmány részletesen elemzi a program során azonosított és megtapasztalt protektív tényezőket, mint például a támogató szakmai közösség formálódását, az oktatói identitás megszilárdítását, a tudományterületeken átívelő kapcsolatok létrejöttét és a munka-magánélet egyensúlyának tudatosabb megteremtését.

Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az oktatói jóllét stratégiai jelentőségével és a felvetett kérdésekkel kapcsolatban.

Kulcsszavak: felsőoktatási oktatók, kollaboratív professzionalizmus, tanuló szakmai közösség, EDUFlow

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.04

Editorial Introduction – Collaborative Professionalism and Professional Learning Communities in Higher Education

In recent years, higher education quality enhancement discourses have increasingly focused on student-centred approaches, while the role of faculty well-being and a supportive professional environment is often overshadowed. However, the challenges of the modern university environment (e.g. isolation, increasing workloads, and performance pressure, etc.) highlight that the essential foundation of quality education is a mentally balanced, motivated educator. In this context, collaborative professionalism and the conscious building of professional learning communities are of paramount importance. These networks are not only arenas for pedagogical and methodological renewal but also protective environments with strong community retention power, which effectively reduce professional isolation, increase faculty resilience, and systematically contribute to burnout prevention.

Our latest article captures this broader institutional development and community-building perspective and enriches it with a new approach based on personal experiences. Through the case study of the ELTE EDUFlow program, our authors demonstrate how a primarily digital teaching methodology training course can become an unexpected intervention supporting faculty well-being. The study analyzes in detail the protective factors identified and experienced during the programme like the formation of a supportive professional community, the consolidation of teaching identity, the establishment of interdisciplinary relationships, a more conscious effort to achieve a better work-life balance. We look forward to our readers' views and reflections on the strategic importance of faculty well-being and the questions raised.

Keywords: higher education teachers, collaborative professionalism, professional learning community, EDUFlow

A szakmai közösség megtartó ereje a felsőoktatásban

**Lendvai Lilla¹ – Balogh Eszter Edit² – Bedzsula Bálint Péter³
– Fábíán Annamária⁴ – Fábíán Gábor⁵ – Juracsek Kata⁶ –
Molnár István⁷ – Pántya József⁸ – Gyöngy Kinga⁹ – Serfőző
Mónika¹⁰ – Havasi Ágnes¹¹**

¹ az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi adjunktusa, lendvai.lilla@ppk.elte.hu

² az ELTE BDPK Angol Nyelv és Irodalom Tanszékének tanársegédje, balogh.eszter@sek.elte.hu

³ az ELTE GTK Menedzsment és Üzleti Jog Tanszékének egyetemi adjunktusa, bedzsula@gtk.elte.hu

⁴ az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet Anglisztika Tanszékének egyetemi adjunktusa, fabian.annamaria@btk.elte.hu

⁵ az ELTE IK Informatikatudományi Intézet Numerikus Analízis Tanszékének egyetemi adjunktusa, insomnia@inf.elte.hu

⁶ az ELTE BTK Szlovén és Balti Filológiai Intézet, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi adjunktusa, juracsek.kata@btk.elte.hu

⁷ az ELTE Természettudományi Kar Kémiai Intézet Analitikai Kémiai Tanszékének vezető mestertanára, molnar.istvan@ttk.elte.hu

⁸ az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézetének egyetemi adjunktusa, pantya.jozsef@ppk.elte.hu

⁹ az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének egyetemi adjunktusa, gyongy.kinga@tok.elte.hu

¹⁰ az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense, serfozo.monika@tok.elte.hu

¹¹ az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, havasi.agnes@barczy.elte.hu

A tanulmány bemutatja, hogy a módszertani megújulást célzó ELTE EDUFlow program milyen járulékos pozitív hatásokkal járt a 2025-ös évfolyam résztvevői számára. Az alapvetően digitális oktatásmódszertani képzés sajátos kialakítása révén olyan további protektív tényezőket biztosított a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára, amelyek hozzájárultak jóllétükhöz. Miközben a szakmai diskurzus jellemzően a hallgatók jóllétére és eredményességére fókuszál, a szerzők emellett érvelnek, hogy a minőségi oktatás egyik alapfeltétele az oktatók jólléte. A program lehetőséget teremtett több protektív tényező azonosítására, többek között a támogató szakmai közösség kialakulására, az oktatói identitás megszilárdítására, a tudományterületeken átvívelő kapcsolatok létrejöttére és ezzel párhuzamosan az izoláció csökkenésére, valamint a munka és a magánélet

egyensúlyának tudatosabb megteremtésére. Bár a felsőoktatás-módszertan rendszerint a hallgatók tanulási eredményeire irányul, az EDUFlow program nem várt, intervenciós jellegű hatásai rámutattak az oktatói jóllét stratégiai jelentőségére. Az oktatói jóllét tudatos támogatása az intézményfejlesztés kiemelt célja lehet, mivel közvetve hozzájárul a hallgatói elégedettséghez és a képzés minőségének javításához.

Kulcsszavak: oktatói jóllét, EDUFlow, kiégésprevenció, támogató közösség, felsőoktatás-módszertan, szakmai identitás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.05

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Közösségi megtartóerő a felsőoktatásban: az ELTE EDUFlow program hatása az oktatói jóllétre

Az oktatói jóllét és az oktatói lét között ellentmondás feszülhet, melynek relevanciáját saját bőrükön érzik az érintettek. Az egyetemi szférában az oktatói lét a hallgatói igényeknek való megfelelés vágyát párosítja a kutatói oldal publikációs nyomásával, mindezt a fizetésben is megnyilvánuló társadalmi megbecsültség hiányában (lásd például Kurucz-Gáspár, 2026; Szabó & Szopkó, 2024).

Sokat értekezünk különféle konferenciákon és testületi üléseken többek között arról, hogy milyen módon tudnánk megfelelően támogatni a hallgatóinkat, kiről mit tudunk, hogyan lehetnénk hallgató-központúbbak, hogyan oktatunk. Gyakran merült fel ezekben a diskurzusokban a kérdés: lehetséges-e hatékony képzés, tanítás, mentorálás, ha maga az oktató is számos, a megküzdést próbára tevő nehézséggel küzd. Kellő mértékben és módon kapnak-e támogatást a felsőoktatásban tanítók? Figyel-e valaki a jóllétükre? Figyel-e valaki arra, mi hogy vagyunk? Támogatják-e a támogatót?

Miért tartjuk fontosnak, hogy foglalkozzunk az oktatói jólléttel?

Szakmai és pszichés szempontból egyaránt kiemelt jelentőségű az oktatói jóllét megőrzése, valamint az, hogy az egyén hivatását motiváló, támogató közegben, elkötelezetten és örömmel gyakorolhassa. A pedagógusok és az oktatók jelentős stresszel járó munkát végeznek (lásd például Kálmán et al., 2021; Lendvai et al., 2021; Mihálka & Pikó, 2018), amely a pszichés jóllétre és a munkával való elégedettségre is hatással van. Ez a jelentős túlterheltség gyakran kiégési szindrómá-

hoz vezet (lásd például Ádám, 2020; Horváth, 2012; Kricsfalussy, 2020). Hatással van az oktatói teljesítményre, valamint a motivációra (Ádám, 2020; Barth, 1990), ezzel pedig végső soron az oktatás minőségére is. Nagyon fontosak tehát a protektív tényezők, a környezet és a jó minőségű társas kapcsolatok (Barth, 1990), a kollégák támogatása.

Az oktatói és kutatói jólléthez kapcsolódó belső diskurzusok szükségessége egyre inkább foglalkoztatja az egyetemi oktató-kutatókat. Kondorosy és munkatársai például egy 2025-ös szociológiai workshopon megfogalmazták, hogy már a kezdő kutatónak is szüksége lenne arra, hogy biztonságban érezze magát, miközben fejlődhet, szellemi feltöltődést érez, szakmai elismerést kap. Fontos lenne, hogy mindezt befogadó és ösztönző szakmai közegben tehesse, ahol kielégítheti kíváncsiságát, ahol elfogadják, beilleszkedhet és tartozhat valahová. Ehhez szüksége lenne stabil munkahelyre, hogy (legalább alapszintű) egzisztenciális biztonságban érezhesse magát. Emellett az MTA 2025 novemberében tartott kerekasztal-beszélgetésén (ELTE HTK Néprajztudományi Kutatóintézet & MTA Kulturális Antropológiai Munkabizottság, 2025) is kiemelt témaként szerepelt az egzisztenciális bizonytalanság és az anyagi instabilitás, amely főleg a fiatal kutatókat érinti, valamint a magánélet és a munka összemosódása, a kutatók túlhajszoltsága.

Mi az EDUFlow, és hogyan járult hozzá a résztvevők oktatói jóllétéhez?

Egy évvel ezelőtt jelen írás szerzői kivételes lehetőséghez jutottak: bekerültek az ELTE EDUFlow 2. évfolyamába. Az EDUFlow egy kurzusdesign-szakértői részismereti képzéshez kapcsolódó program ELTE-s oktatóknak. A résztvevők a képzés két féléve alatt jelenléti tréningeken és online kurzusokon sajátították el a kurzusfejlesztés, a digitális tartalomkészítés és az aktív tanulási módszerek eszköztárát mentorok és facilitátorok segítségével. A cél egy karokon átívelő szakértői közösség kialakítása volt, amely támogatja az egyetem oktatásfejlesztési törekvéseit és a képzési rendszerek innovatív megújítását. A 2. évfolyamon 11 egyetemi oktató került a programba az ELTE 8 karáról, egyetemi ösztöndíjas, kari részösztöndíjas, valamint támogatott részvétellel. Pályakezdő és tapasztalt oktatók egyaránt tagjai lettek a csoportnak, és mindannyian elkötelezettek vagyunk az oktatásfejlesztés és a digitalizáció iránt (a képzésen részt vevőket lásd az 1. képen).



1. kép: Az EDUFlow 2. résztvevői és vezetője: Balogh Eszter, Lendvai Lilla, Chogyelkáné Babócsy Ildikó, Juracsek Kata, Fábián Gábor, Havasi Ágnes, Molnár István, Fábián Annamária, Pántya József, (alul) Bedzsula Bálint, Gyöngy Kinga és Serfőző Mónika

A felsőoktatás-pedagógiával kapcsolatos konferenciákat együtt látogatva azt tapasztaltuk, hogy a szakmai diskurzusok fókuszában következetesen a hallgató áll. Ugyanakkor indokoltnak tűnik az oktatói megélések és az oktatói jóllét kérdésének tárgyalása is. Ennek kapcsán legitim módon merült fel a kérdés: Vajon nem az oktatói jóllét képezi-e a minőségi oktatói munka egyik fontos alapját? Miközben elvárásként megjelenik, hogy az oktató rendelkezésre álljon, mentálisan terhelhető legyen, kérdés, hogy adottak-e az ezt az állapotot szavatoló feltételek és körülmények.

Képzésünk jelenléti tréningjein (és kifejezetten a reziliencia és az oktatói identitás tréningen), valamint azok kötetlen folytatásain az ebédszünetekben, a közös informális alkalmakon hamar rájöttünk arra, hogy annak ellenére, hogy különböző karokról és tudományterületekről érkeztünk, nehézségeink és igényeink (közel) azonosak. Olyan támogató és preventív tényezőket azonosítottunk, amelyek

kiváló alapot jelenthetnek más egyetemi kezdeményezéseknek is. Amellett, hogy a széleskörű oktatásmódszertani ismereteket kínáló képzés az ismeretátadás révén eleve hozzájárult az oktatói magabiztosságunkhoz, ezen túlmutató egyéb pszichológiai erőforrásokat is adott (és ad a mai napig). Az oktatói jóllétet szavatoló védőfaktorok tartalmi csomópontok köré szerveződnek. A képzés hatásaként azonosított protektív tényezők: 1) a közösség létrejötte (társas kapcsolatok, támogató közösség, kollégák támogatása), 2) az oktatói identitás formálódása, 3) a szakmai együttműködések/szakmai hídépítés, illetve az izoláció csökkentése, 4) a munkamagánélet egyensúly tudatosabb megteremtése.

A közösség létrejötte

Az EDUFlow 2. évfolyamában részt vevők egyöntetű véleménye szerint a képzés messze túlszárnyalta előzetes elvárásainkat. Az egy naptári évet felölelő képzés nem csupán szakmai támogatást és felfrissülést, hanem személyes támaszt is adott. Összetartóerőt jelentett a csapatban jelen lévő segítőkészség és a humor, továbbá, hogy erős együttműködésben és támogatásban működünk – szakmai és személyes visszajelzésekkel és pozitív megerősítésekkel támogattuk egymást. A társas kapcsolatokat illetően meghatározó volt az ítélezésmentes, elfogadó attitűd, amely alapvető és elvitathatatlan érték volt a közösség számára. Partneri viszony, kölcsönös tisztelet jellemzett bennünket. Az érzelmi megtartás mellett figyeltünk arra is, hogy nem vagyunk mindig egyformán motiváltak, leterheltek és reziliensek. Ismertük és természetesként fogadtuk el egymás erősségeit és gyengeségeit, aktuális állapotait, és ezekre a működésünk során tekintettel voltunk, kiemeltük egymás erősségeit, kompenzáltuk a hiányokat.

Az oktatói identitás formálódása

Az EDUFlow program küldetése szerint az oktatói tevékenység módszertani megújulásának támogatására jött létre, ennek részét képezte az, hogy a résztvevők saját oktatói küldetésnyilatkozatukat is megfogalmazták. A módszertani fogások elsajátításával párhuzamosan a program során megfigyelhettük oktatói identitásunk változását is: immár szakmai tudásként tekintünk a tanítási szakértelemre, amely az oktatói sikeresség elengedhetetlen eleme. Ráébredtünk arra, hogy kurzusainkra szolgáltatási szemlélettel is tekinthetünk. Oktatóként már nemcsak leadjuk az anyagot, hanem tanulási folyamatot, utakat és tanulási élményt is tervezünk.

Új szakmai szókészletünk egy új látásmód kifejeződése. Nem „módszertani hó-bort”, hanem professzionális szerepváltás, amely továbbgyűrűző hatással bírhat az

egyetemi oktatási kultúrára, ha teret engedünk neki. Az EDUFlow program módszertanilag megalapozza az oktatási fókuszú egyetemfejlesztést, mivel a helyzetkép-cél-beavatkozás-visszámérés struktúráját adja.

Szakmai együttműködések, szakmai hídépítés, illetve az izoláció csökkentése

Támogató csapatunk egyenrangú tagokból állt, amely egyetemi közegben ritka, nehezen elérhető (ha egyáltalán az). A közösségben hiába volt a résztvevők között tanársegéd, adjunktus és docens is, mégsem jellemezte hierarchia, bátran kérdezhettünk egymástól is. A különböző nézőpontok integrációjára is lehetőség nyílt, az első pillantásra esetlennek tűnő kérdéseket is fel lehetett tenni, sőt, ezek segítették a fogalmak, a jelenségek közös értelmezését. Ráismertünk arra, hogy hasonló nehézségekkel küzdünk, de mindannyian elkötelezettek vagyunk oktatási gyakorlatunk hallgatóközpontú fejlesztéséért. Az EDUFlow programban létrejövő interdiszciplináris támogatás szakmailag is ösztönző volt.

Meghatározó volt az elfogadó, nyitott és biztonságos környezet, az online és offline találkozások rugalmassága is. Az EDUFlow üde színfolt volt az ELTE életében. A jelenléti tréningek aktív párbeszédei kontrasztban álltak a kihalt folyosók csendjével, az órák közötti rohanásokkal, a hét során széthúzó órabeosztásokkal, az operatív jellegű oktatói értekezletekkel.

A program egyik legjelentősebb, a formális tanulási eredményeken túlmutató hozadéka a földrajzilag elkülönülő campusok közötti szakmai izoláció csökkentése volt. A vidéki és a fővárosi karok közötti strukturált együttműködés oldja a szombathelyi Savaria Egyetemi Központ oktatóinak szakmai elszigetelődését is. A közös képzési tér áthidalta a távolságot, biztosítva a szakmai vérkeringést, a kétirányú innovációs transzfert. A közös munka fenntartja és még jobbá teszi a campusokon folyó szakmai munka minőségét és viszont, ezáltal erősítve a szervezeti elköteleződést, növelve az oktatói rezilienciát és a munkahelyi elégedettséget. Emellett számos, a képzés közben megvalósult, tervezett, valamint már folyamatban lévő együttműködés jött és jöhet létre az EDUFlow csapatán belül vagy általunk elindítva, facilitálva. Szakmai és személyes együttműködéseink – reményeink szerint – nem állnak meg az EDUFlow keretein belül. Közös konferencia-előadások (Gyöngy et al., 2025; Lendvai et al., 2026; Serfőző et al., 2026), folyamatban lévő közös cikkek, nyári egyetemi pályázatok és módszertani kisokos készítése mind hozzájárulnak motivációnk fenntartásához.

A munka és a magánélet egyensúlyának tudatosabb megteremtése

Segítettünk egymásnak a határhúzásban is, a munka-magánélet egyensúly kialakításában, fenntartásában. Az EDUFlow program során a reziliencia tréningek aláhúzták a töltekezést jelentő élmények priorizálásának jelentőségét. Mind az egyensúly visszanyerése, megteremtése, mind a töltekezés fontosságának felismerése segíti az oktatói és a kutatói munka hatékonyságát: pszichológiai értelemben optimális feltételeket teremt a kurzusok és a kutatások tervezéséhez, valamint jó-tékonyan hat a tervezési és kivitelezési aktivitások eredményességére.

Az oktatói jóllétbe érdemes invesztálni

Jelen írás szerzői az EDUFlow programot egyedülálló és hiánypótló képzésnek látják, mely az egyetemi szférában sokat hangsúlyozott kutatói kiválóság mellett az oktatói kiválóságra, a hallgatóközpontú és stabil oktató képének megerősítésére helyezte a hangsúlyt. A résztvevői reflexiók között szerepelt: „Az oktatói munka megbecsülését éreztük a programban, melyre már erősen ki voltunk éhezve.” A program prevenciós eszköz lehet a kiegészi szindróma, a lemorzsolódás, valamint a pályaelhagyás ellen, és „megmutatta, hogy a rendszer nehézségei ellenére sem vagyunk egyedül”. Az együttműködés ún. „hídtípusú” (bridging) társadalmi tőkét generál (Barrios-Hernández et al., 2024; Chester et al., 2019), amely lehetővé teszi a jógyakorlatok cseréjét és az érzelmi támasznyújtást egy olyan közegben, ahol a hierarchikus viszonyokat felülírja a kölcsönös szakmai tisztelet. Az EDUFlow program bizonyította, hogy az oktatásmódszertani megújulás és az oktatói jóllét kéz a kézben jár. Ha az oktató biztonságban érzi magát, ha közösségében támogatást kap, akkor képes lesz hallgatóközpontú, innovatív kurzusokat tervezni.

A program lezárultával felmerült az a gondolat, hogy az lenne optimális, ha minden oktató számára elérhető lenne egy olyan szakmai közösség, amelyben otthonosan mozoghat, amelyhez bizalommal fordulhat, és amely inspiráló, megtartó közeget kínál számára a mindennapi munkavégzéshez. Ugyanakkor kérdéses, hogy ilyen támogató struktúrák létrejöhetnek-e, és hosszú távon fennmaradhatnak-e intézményi keretek és tudatos szervezeti támogatás nélkül.

Vajon az olvasó osztja-e a tanulmány szerzőinek vélekedését, amely szerint a hallgatói jóllét és elégedettség nem értelmezhető az oktatók helyzetétől függetlenül? A minőségi oktatás nem csupán a szakmai felkészültség függvénye, hanem az oktatók pszichés jóllétének, kiegyensúlyozottságának és szakmai elégedettségének.

gének is meghatározó szerepe van benne. A közös reflexiók során többen hangsúlyozták: „A hallgatói elégedettség záloga a jól felkészült és elégedett tanár.”

Az alacsony bérezés kontextusában különösen felértékelődnek azok az – anyagi is támogatott – ösztöndíjak és szakmai programok, amelyek az oktatói elköteleződést erősítik. Többen megfogalmazták, hogy az egyetemen dolgozók jelentős része nem elsősorban anyagi megfontolásból végzi munkáját, hanem belső motiváció és küldetéstudat vezérli. Ebből következően az intézményi felelősség abban is megmutatkozik, hogy képes-e fenntartani és támogatni ezt az elköteleződést. Ahogyan az egyik résztvevő fogalmazott: „bűn hagyni, hogy kialudjon az emberekben a lelkesedés. Az EDUFlow egy olyan kezdeményezés, amely táplálni tudja ezt a tüzet. És az eredményéből a teljes egyetem profitálni tud majd.” Az EDUFlow kezdeményezés ilyen értelemben nem csupán módszertani fejlesztés volt, hanem az oktatói motiváció és a szakmai identitás megerősítésének eszközeként is szolgált, amelynek hozadéka az egész intézmény szintjén érzékelhetővé válhat. Kérdés, hogy lesz-e a jövőben akarat és kellő anyagi forrás e program folytatására.

Irodalom

- Ádám, Sz. (2020). Korai kiégés. In Endrődy, O., Svarka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 89–103). ELTE Eötvös Kiadó. <https://bit.ly/4kTDqqX>
- Barrios-Hernández, K., García-Villaverde, P. M. & Ruiz-Ortega, M. J. (2024). Impact of bonding capital and bridging capital on scientific results of research groups. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(3), 14 235–14 255. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01401-x>
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Chester, A., Johnston, A., & Clarke, A. (2019). Partnerships for learning and belonging in tertiary education: A social capital analysis. In Tynan, B., McLaughlin, T., Chester, A., Hall-van den Elsen, C. & Kennedy, B. (Eds.), *Transformations in tertiary education Transformations in tertiary education* (pp. 11–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9957-2_2
- ELTE HTK Néprajztudományi Kutatóintézet, Magyar Kulturális Antropológiai Társaság & MTA Kulturális Antropológiai Munkabizottság (2025). *Kerekasztal-beszélgetés a kutatói élet belső dinamikájáról* [kerekasztal-beszélgetés]. 2025.

- november 27. <https://www.abtk.hu/esemenyek/naptar/esemeny-reszletei/1054/-/kerekasztal-beszelgetes-a-kutato-i-elet-belso-dinamikajarol>
- Gyöngy, K., Lendvai, L., & Serfőző, M. és az EDUFlow 2. évfolyama (2025). *Az EDUFlow képzés oktatói jóllétre gyakorolt hatása: Szakértői képzéssel az oktatói elmagányosodás ellen* [Trend Talk]. Felsőoktatás-pedagógia Konferencia 2025, ELTE PPK, Budapest, 2025. október 3.
- Horváth, Sz. (2012). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Mozgás, környezet, egészség* (pp. 155–17). International Research Institute.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/978-1-60752-200-320251006>
- Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L. & Szivák, J. (2021). A partnerség lehetőségei: Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 62–81. <https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.4>
- Kondorosy, Cs., Pauló, E. & Szabó, S. (2025.) *Ha ezt előre tudtam volna... – Részvételi drámás workshop a szociológia mezőbe való belépésről* [workshop]. Magyar Szociológiai Társaság 2025. évi vándorgyűlése. Budapest, 2025. október 16.
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatok a szervezeti szocializációval. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79 –94). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kricsfalussy, A. (2020). A pedagógus kiegész jelenségének vizsgálata. *Opus Et Educatio*, 7(3). <https://doi.org/10.3311/ope.392>
- Kurucz-Gáspár, T. (2026. február 20.). *PhD-val bruttó 500 ezer a versenyszféra-szint? Újabb oktatók beszéltek arról, mennyi a fizetésük a győri egyetemen*. Eduline. https://eduline.hu/felsooktatás/20260220_gyori-egyetem-alacsony-fizetes-berkiegeszites
- Lendvai, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021). *Jó(l) vagy? A Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozássorozatának vizsgálata művészeteken alapuló részvételi akciókutatással*. Nyitott Kör Egyesület.
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021). Egy komplex színházi nevelési előadás hatása a bullying észlelésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4), 99–137. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.4.99>

- Lendvai, L., Serfőző, M., Gyöngy, K., Pántya, J., Molnár, I., Bezsula, B., Juracsek, K., Fábíán, A., Fábíán, G., Balogh, E., et al. (2026). *EDUFlow 2. A kurzusdesign-szakértői képzés katalizátorszerepe az oktatásfejlesztési folyamatokban* [konferencia-előadás]. IV. Felsőoktatás Felsőfokon Konferencia, Online konferencia, ELTE, 2026. február 5.
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 19(2), 140–157.
<https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Serfőző, M., Gyöngy, K., Lendvai, L., Pántya, J. & Molnár, I. (2026). *Kihívások a levelezős hallgatók tanulásának támogatásában* [konferencia-előadás]. IV. Felsőoktatás Felsőfokon Konferencia, Online konferencia, ELTE, 2026. február 5.
- Szabó, K. & Szopkó, Z. (2024). Sok oktató ingyen vagy a képesítésénél alacsonyabb munkakörben dolgozik az egyetemeken. *Átlátszó*, 2024. június 13.
<https://atlatszo.hu/oktatas/2024/06/13/sok-oktato-ingyen-vagy-a-kepesitese-nel-alacsonyabb-munkakorben-dolgozik-az-egyetemen>

Community as a Force for Retention in Higher Education

This study presents the additional positive effects of the ELTE EDUFlow programme on the participants of the 2025 cohort. Although the programme aimed to renew faculty teaching methods, its unique design meant that this primarily digital teaching methodology training course offered additional protective factors that contributed to the well-being of participating higher education tutors. While professional discourse typically focuses on student well-being and performance, the authors argue that one of the basic conditions for quality education is the well-being of educators. The programme provided an opportunity to identify several protective factors, including the formation of a supportive professional community, the strengthening of professional identity, the establishment of interdisciplinary relationships, and, in parallel, a reduction in isolation, as well as a more conscious effort to achieve a better work-life balance. Although higher education methodology usually focuses on student learning outcomes, the unexpected interventional effects of the EDUFlow programme highlighted the strategic importance of faculty well-being. Consciously supporting tutors' well-being should be a priority of institutional development, as it indirectly contributes to student satisfaction and improves the quality of education.

Keywords: *faculty well-being, EDUFlow, burnout prevention, supportive community, higher education pedagogy, professional identity*

Szemle

„Hogyan tovább?” Recenzió Sebestyén Krisztina (szerk.) *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban* című kötetéről Oktatókutatók könyvtára, 22, CHERD-Hungary, Debrecen, 2024

Kerülő Judit

a Nyíregyházi Egyetem, főiskolai tanára, keruloj@gmail.com

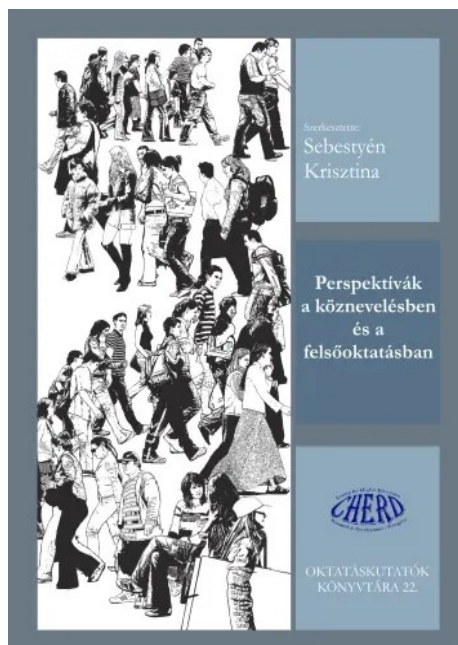
ORCID: 0000-0002-5967-7644

*Sebestyén Krisztina (szerk.) (2024). *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban* című kötetéről Oktatókutatók könyvtára, 22, CHERD-Hungary.*

<https://mek.oszk.hu/26600/26688/>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.06

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.



Az Oktatókutatók Könyvtára sorozat 22. köteteként 2024-ben, Chrappán Magdolna születésnapjának tiszteletére megjelent könyv tanulmányait egykori doktorandusza, Sebestyén Krisztina gondozta. A kötet előszavában a szerkesztő részletesen ismertette azt az izgatott alkotófolyamatot, amely során minden közreműködő – volt hallgató, korábbi doktorandusz, TDK-s diák, kolléga, kutató – igyekezett a nyár közepén, a szabadsággal és a hőséggel nem törődve a határidőt pontosan betartani, hogy időre elkészülhessen ez a kötet.

A cím találó, „Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban”, hiszen Chrappán Magdolna eddigi életének jelentős ré-

szét a felsőoktatásban töltötte, ugyanakkor tanítványai, kutatásai, publikációi révén folyamatosan szoros kapcsolatban állt, áll a közoktatással. A kötet tíz

tanulmányát a szerkesztő két fejezetre osztotta. Az első a közoktatás általános helyzetét mutatja be, a második szakmódszertani kérdésekkel foglalkozik.

Az első tanulmány szerzője, Nóbik Attila arra keresi a választ, hogy a közoktatási intézmények miért olyan ellenállók a reformokkal szemben. A gyors változások ellenére az iskolákban mintha megállt volna az idő, akár a technika eszközeit, akár az oktatás metodikáját nézzük. Az angolszász-amerikai társadalmakban ismert, de a magyar szakirodalomban kevésbé idézett „az iskola nyelvtana” metafora alapján elemzi az állandóság és a változtathatatlanság okait és tényezőit. Állítja és meggyőzően érvel amellett, hogy a magyar oktatási rendszer eredményes átalakításának és a hatékony pedagógusképzésnek sokat segíthetne az iskola nyelvtana metaforából következő lehetőségek átgondolása, kutatása, hiszen az iskoláztatás állandósult mélystruktúrái úgy befolyásolják az oktatási intézmények működését, ahogy egy nyelv nyelvtana meghatározza a mindennapi használatot.

Györgyi Zoltán tanulmánya az oktatás finanszírozásának kérdéskörét vizsgálja. A szülők, pedagógusok gyakran panaszkodnak arra, hogy az oktatásra valahogy nem jut elég anyagi forrás. Ő ennek járt utána. Az oktatásra fordított közkiadásokat nemzetközi összehasonlításban vizsgálva elemzi a szerző, hogy valóban alacsony-e Magyarországon az erre fordított összeg. Az is tény, hogy nem attól lesz jobb és hatékonyabb az oktatás, ha több pénzzel gazdálkodhat, de a jelenlegi gyakorlat jelentősen rontja, szinte már megbénítja a tanítást. Györgyi Zoltán szerint elgondolkodtató, hogy az oktatás finanszírozásával kapcsolatosan kizárólag nemzetközi statisztikai adatok (EUROSTAT stb.) állnak a kutatók vagy a téma iránt érdeklődők rendelkezésére. Megállapítja, hogy mióta központosítottá vált az oktatás, azóta nem számít közügynek az erre a szektorra vonatkozó kiadások összege és szerkezete. Tanulmányában adatokkal igazolja, hogy Magyarországon a közép-kelet-európai országokhoz képest is alulfinanszírozott ez a szféra, és ennek következményeként sajnos helyrehozhatatlan veszteségekkel kell számolnunk.

Bíró Gyula a pedagógusképzés és a szakképzés összehangolásának kísérletéről írt tanulmányt. A szakképzési rendszer átalakulását a pedagógusképzésnek is követnie kell. 2021-ben ennek megvalósítására a Gál Ferenc Egyetemen pedagógiai technikumot hoztak létre azzal a céllal, hogy a technikum és a felsőoktatás közötti átmenetet megkönnyítsék. Konkrétan az óvodapedagógusok középfokú képzésének felsőoktatásba való „visszacsempészésének” tanulságait osztja meg az olvasóval a szerző. Hangsúlyozza, hogy a pedagógusképzés megújítása nem lehetőség, hanem megkerülhetetlen kihívás. Az elemzett pedagógiai technikum pilotprog-

ramja a szakasszisztencia professzionalizálását célozza meg és azt szeretné biztosítani, hogy a közoktatásban a pedagógiai asszisztencia szakmai felkészültsége javuljon. De változzon az az attitűd is, mely szerint minél kisebb gyermekek neveléséről van szó, annál kevesebb szakmai ismeret is elegendő a velük foglalkozó szakemberek számára.

Molnár Balázs egy 2024-es, a Miskolci Egyetem pedagógusképzésében részt vevő hallgatók körében készült kérdőíves vizsgálat eredményeit generációs szempontból elemzi. Arra kíváncsi, milyen eltérések mutathatók ki a Z és a korábbi generációk között. Azt is vizsgálja, milyen, a pedagógusképzés számára is fontos különbségekkel kell számolniuk az őket oktatóknak. A vizsgálat fókuszában a lelki egészség két fontos eleme, a jóllét és a reziliencia áll. A reziliencia alakulásában kiemelt szerepet játszanak a pedagógusok és emiatt ennek fejlesztése a pedagógusképzésben különösen fontos feladat kell, hogy legyen. A tanulságok elgondolkodtatóak. Az eredmények ugyanis azt igazolják, hogy jelenleg a pedagógusképzésben tanuló Z generációhoz tartozó diákok szignifikánsan alacsonyabb jóllét- és rezilienciaszinttel érkeznek az egyetemekre, mint az idősebb, X, Y generációhoz tartozók, és erre bizony az oktatóknak fel kell készülniük.

Az első fejezet utolsó tanulmánya Chrappán Magdolna Didaktika tankönyvének tíz fejezetét elemzi a bennük előforduló kulcsszavak alapján, és ezek segítségével rajzolja meg a fejezetek kapcsolatát a szerző, Tóth Zoltán. A tanulmány a tankönyvelemzés egy eddig még nem alkalmazott lehetőségére is felhívja a szakemberek figyelmét. A kulcsszavakra épülő kapcsolati háló alapján megfogalmazott következtetések nemcsak a tankönyvelemzéssel foglalkozó szakemberek, de a tankönyvírók és a hallgatók számára is fontos tanulságként szolgálnak.

A módszertani fejezet első tanulmánya a koragyermekkori STEM (a természettudomány, technológia és matematika tudományokat felölelő diszciplína) tanításának gyakorlatát vizsgálja. A szerzők Revákné Markóczi Ibolya, Csernoch Mária, Szilágyiné Czimre Klára, Dávid Ágnes, Tóthné Kosztin Beáta, Malmos Edina, Sütő Éva és Kurucz Dóra, valamennyien debreceni kutatók. A STEM célja, hogy már kora gyermekkortól az életkornak megfelelő szemléletmódot alakítson ki, és az integrált természettudományos gondolkodás megalapozását segítse elő. A tartalmi komplexitás miatt különösen nagy a bizonytalanság a hatékony tanítási-tanulási módszerek területén. A szerzők célja az, hogy az elmúlt évtized e témában, főként angol nyelven megjelent 29 kutatását abból a szempontból elemezzék, hogy milyen tapasztalatokat szereztek a szakemberek, és hogyan lehet segíteni

ezekkel a pedagógiai gyakorlat fejlesztésének folyamatát. Az eredmények szerint a kora gyermekkori STEM-aktivitások sorában mára dominánssá váltak a digitális tevékenységekről és hatásvizsgálatukról szóló kutatások, viszont kevés a fenntarthatóság és a STEM kapcsolatára vonatkozó elemzések száma. Ez a tanulmány is – mint a kötet többi írása – fontos, hiánypótló irodalom, mely a jó gyakorlatok bemutatásával hasznos olvasmány a STEM kora gyermekkori nevelésben érdekelt szakemberek, szülők, leendő szülők számára.

Buda András azt a pedagógusok által megfogalmazott gyakori problémát vizsgálja, hogy hogyan lehet a digitális világban szocializálódott diákok figyelmét felkelteni, megtartani, és hogyan lehetséges motiválni őket a tanórákon. Erősítsük-e a digitális technika oktatásban való alkalmazását, vagy a régi, bevált módszerek, a játékok alkalmazására fókuszáljunk inkább, esetleg a digitális játékokban egyesítsük őket? A szerző amellett teszi le voksát, hogy a játékok oktatásban való felhasználása nagy segítséget jelenthet akkor, ha ismerjük ezek sajátosságait, alkalmazásuk előnyeit és korlátait. A hagyományos játékok oktatási célú alkalmazását nehezíti, hogy a felnövekvő generációk egyre több időt töltenek különböző technikai eszközök használatával, egyre nagyobb teret hódítanak körükben a digitális játékok. Napjainkban már ebbe a kategóriába tartozik a gyermekek által játszott játékok jelentős része. Éppen ezért a játékalapú tanulás gyakran kiegészül a digitális jelzővel, aminek előnyeiről és alkalmazásának nehézségeiről is olvashatunk a tanulmányban.

Einhorn Ágnes szintén egy gyakorta feltett kérdésre keresi a választ: hogyan lehetne elérni, hogy az iskolai idegennyelv-oktatás sikeres legyen. A sikerességnek számtalan, a társadalmi helyzettel összefüggő eleme is van, de a szerző most főként a módszertani oldalra koncentrál. Annak ellenére, hogy jelentős fejlődés, szemléletváltozás zajlott az idegennyelv-oktatás területén – például az, hogy egyre inkább a kommunikáció-központúság jellemzi a nyelvvoktatást –, számtalan előítélet még mindig nehezítő tényezőként van jelen. Ilyen például, hogy a magasabb óraszám javítja az oktatás minőségét, vagy a tanárközpontú, tudásátadásra épülő módszerek lehetnek csak hatékonyak, de ide sorolhatóak a nyelvvizsgaközpontú oktatási gyakorlatok is. Einhorn Ágnes következtetései és javaslatai megfontolandó tanulásként szolgálnak a nyelvet oktatók és tanulók számára.

Szűcs Tímea szintén a hazai oktatás egyik kihívást jelentő területével foglalkozik. A hátrányos helyzetű gyermekek iskolai eredményességének javítási lehetőségeit mutatja be, nevezetesen a művészetek alkalmazásának megvalósíthatóságát

elemzi. Azt vizsgálja, hogyan érhető el, hogy az általa ismertetett zenei programok esélyt jelenthessenek az egyébként a közoktatásban jellemzően kudarcra ítélt gyermekek számára. A Máltai Szimfónia Program elemzésén keresztül mutatja be az ott alkalmazott módszereket, ezek hatását, eredményeit és lehetőségeit.

Kovács Edina tanulmánya szorosan kapcsolódik Szűcs Tímea munkájához. A szerző a szociáliskompetencia-fejlesztés alternatíváit vizsgálja az oktatás legfontosabb szereplői, a diákok és a pedagógusok körében. A szociális kompetencia és az oktatás kapcsolata az elmúlt évtizedben vált kiemelkedő kutatási kérdéssé. A szerző arra vállalkozott, hogy bemutassa, milyen módszereket érdemes alkalmazni a diákok szociális kompetenciájának fejlesztésére, milyen tapasztalatokról számolnak be a pedagógusok. Eredményei azt igazolják, hogy a diákok szociáliskompetencia-fejlesztésével sokan foglalkoznak, van hozzá bőséges szakirodalom, ám jóval kevesebb figyelem jut a pedagógusokra. Mindezekből úgy tűnhet, mintha a pedagógusok szociális kompetencia-fejlesztése nem is lenne olyan fontos, pedig az egyik a másik nélkül valószínűleg nem tud, nem fog jól működni.

A kötet végére került a Tabula gratulatoria. Oldalain azok aláírásait olvashatjuk, akik fontosnak tartották kifejezni jókívánságaikat az ünnepeltnek. Mindezek egyértelműsítik, hogy szinte nincs olyan magyarországi neveléstudományi kutatóhely, ahonnan az oktatók, kutatók életkortól függetlenül ne csatlakoztak volna azokhoz, akik akár személyes jelenlétükkel, akár írásaikkal fontosnak tartották kifejezni tiszteletüket és jókívánságaikat Chrappán Magdolnának.

A kötet a CHERD (Center for Higher Education Research and Development) gondozásában 2024-ben Debrecenben jelent meg, nyomtatott és online változatban is elérhető. A tanulmányok szakmai lektorálását Bíró István, Bocsi Veronika, Hegedűs Roland, Kasik László, Kozma Tamás, Márton Sára, Polónyi István, Sárvári Tünde és Szabóné Balogh Ágota végezte.

Jó szívvel ajánlom a könyvet, pedagógusoknak, kutatóknak, diákoknak, szülőknek és mindazoknak, akiket érdekel és érint az oktatás perspektívája, a „hogyan tovább?” kérdése.

E számunk szerzői

Gombás Judit: főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, gombas.judit@avkf.hu

Elekes Györgyi: főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, elekes.gyorgyi@avkf.hu

Turmezei Mónika: szakmai koordinátor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, turmezei.monika@avkf.hu,

Gyarmathy Éva: egyetemi tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, gyarmathy.eva@avkf.hu,

Béres András: a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Karának doktorandusza, beres.andras2@pte.hu

Fiser Bence: a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara Egyetemi Hallgatói Önkormányzatának elnökhelyettese, fiser.bence@pte.hu

Csenge Angeli: doctoral student, Doctoral School of Education Science, Eszterházy Károly Catholic University, angelicsenge@gmail.com

Kerülő Judit: a Nyíregyházi Egyetem, főiskolai tanára, keruloj@gmail.com

Lendvai Lilla: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi adjunktusa, lendvai.lilla@ppk.elte.hu

Balogh Eszter Edit: az ELTE BDPK Angol Nyelv és Irodalom Tanszékének tanársegédje, balogh.eszter@sek.elte.hu

Bedzsula Bálint Péter: az ELTE GTK Menedzsment és Üzleti Jog Tanszékének egyetemi adjunktusa, bedzsula@gtk.elte.hu

Fábián Annamária: az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet Anglisztika Tanszékének egyetemi adjunktusa, fabian.annamaria@btk.elte.hu

Fábián Gábor: az ELTE IK Informatikatudományi Intézet Numerikus Analízis Tanszékének egyetemi adjunktusa, insomnia@inf.elte.hu

Juracek Kata: az ELTE BTK Szlovák és Balti Filológiai Intézet Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi adjunktusa, juracek.kata@btk.elte.hu

Molnár István: az ELTE Természettudományi Kar Kémiai Intézet Analitikai Kémiai Tanszékének vezető mestertanára, molnar.istvan@ttk.elte.hu

Pántya József: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézetének egyetemi adjunktusa, pantya.jozsef@ppk.elte.hu

Gyöngy Kinga: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének egyetemi adjunktusa, gyongy.kinga@tok.elte.hu

Serfőző Mónika: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense, serfozo.monika@tok.elte.hu

Havasi Ágnes: az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, havasi.agnes@barczi.elte.hu