

TEHETSÉGMŰHELY 9.

TEHETSÉGES PEDAGÓGUS

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE





Tehetségműhely 9.

Tehetséges pedagógus



Tehetségműhely

Sorozatszerkesztők: Elter András, Sinka Edit
Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ

Készült a „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1.-15-2016-00001 kódszámú, kiemelt projekt keretében.



Tehetségműhely 9.

Tehetséges pedagógus

Nemzeti Tehetség Központ
Budapest, 2020



Felelős szerkesztő: Sinka Edit
Szerzők: Kovács Edina, Orgoványi-Gajdos Judit
Lektor: Dr. Sass Judit

© Kovács Edina, 2020
© Orgoványi-Gajdos Judit, 2020
© Nemzeti Tehetség Központ, 2020

ISBN: 978-615-6198-01-3

Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft. (1134 Budapest, Váci út 49.)
Felelős kiadó: Würtz Csilla
Tipográfia, tördelés, borító: Kovács Zoltán

TARTALOM

ELŐSZÓ	11
A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE	12
Bevezető	12
A „kiváló”, eredményes pedagógus jellemzői	13
A KUTATÁS JELLEMZŐI	19
Kutatási kérdések	19
Mintavétel és kutatási módszerek	20
Hipotézisek	21
A KUTATÁS EREDMÉNYEI	24
Az oktatókkal és hallgatókkal készített interjúk vizsgálata	24
Pedagógushallgatókkal készült interjúk eredményei	27
Pedagógusképzőkkel és szakértőkkel készült interjúk eredményei	39
Az interjúk vizsgálata összefoglalása	56
A pályán lévő pedagógusokkal készített kérdőíves vizsgálat	60
A kérdőív bemutatása	60
Kutatási minta a háttérváltozók tükrében	63
A tehetség fogalma a pedagóguskompetenciák tükrében	70
A pedagógiai tehetség fogalma az iskolaszervezeti, szakmai és pályaorientációs jellemzők tekintetében	83
A tanári pálya választása és a pedagógiai tehetség kibontakozásának feltételei	90
A pedagógiai tehetség jellemzői egyéni és társas kompetenciák (attitűdök) tekintetében Osgood-skálával	96
HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA	107
Hipotézisek a pedagógiai tehetség fogalmával kapcsolatban	107
Hipotézisek a tehetséges pedagógusok önmagukra vonatkoztatott megítélésével kapcsolatban	113
Hipotézisek a tehetséges pedagógusjelölttel kapcsolatban	114
ÖSSZEGZÉS	116
Javaslatok a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére	121
HIVATKOZOTT IRODALOM	123
MELLÉKLETEK	126
Pedagógus-kérdőív	126
Interjúkérdések (pedagógusképzésben részt vevő hallgatók)	132
Interjúkérdések (pedagógusképzésben részt vevő oktatók, szakértők)	133

TÁBLÁZATOK

1. táblázat. Az amerikai sztenderdek és a hazai kompetenciák összevetése	16
2. táblázat. A mintába bekerült egyetemi oktatók és szakértők jellemzői . . .	25
3. táblázat. A tehetséges, kiváló pedagógus jellemzői a hallgatói és oktatói interjúk tükrében	56
4. táblázat. A tehetséges pedagógusjelölt jellemzői a hallgatói és oktatói interjúk tükrében	57
5. táblázat. A pedagógusképzés erősségei a hallgatói és oktatói interjúk tükrében	59
6. táblázat. A pedagógusképzés gyenge területei a hallgatói és oktatói interjúk tükrében	59
7. táblázat. A szaktárgyi tudásra, az egyéni és társas, valamint pedagógiai szakmai kompetenciákra vonatkozó vizsgálati szempontok	60
8. táblázat. Diákok által fontosnak vélt vizsgálati szempontok	61
9. táblázat. Az egyéni és társas kompetenciák vizsgálatához kapcsolódó Osgood-skála elemei	61
10. táblázat. A társas és pedagógiai szakmai kompetenciák vizsgált területei iskola-szervezeti, szakmai és pályorientációs szempontokhoz kapcsolódóan	62
11. táblázat. A nemek aránya a pedagógusok körében (%)	65
12. táblázat. A nemek aránya az egyes alcsoportok között (%)	65
13. táblázat. Alcsoportok alakulása a mintában	66
14. táblázat. Az oktatási szintek, intézménytípusok alakulása a mintában	66
15. táblázat. Az iskolák székhelye település szerint (%)	66
16. táblázat. Összefüggés az egyes alcsoportok, valamint az iskolák székhelye között	67
17. táblázat. A pedagóguspályán töltött évek száma a mintában (%)	67
18. táblázat. Megszerzett diplomák száma a mintában (%)	67
19. táblázat. A második (további) diplomaszerzés nemek szerint (%)	68
20. táblázat. A második (további) diplomaszerzés alcsoportok szerint (%)	68
21. táblázat. Tudományos végzettség (PhD, kandidátus) nemek szerint (%)	69
22. táblázat. Tudományos végzettség (PhD, kandidátus) alcsoportok szerint (%)	69

23. táblázat. Az „esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység” fontossága (%)	71
24. táblázat. A „tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése” fontossága (%)	72
25. táblázat. „A tanulók problémáinak megismerése” fontossága (%)	72
26. táblázat. „A pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség” fontossága (%)	73
27. táblázat. „Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?” – Módszertani felkészültség fontossága (%)	73
28. táblázat. „Ön mely területen igényelne kompetenciafejlesztést?” – Módszertani felkészültség (%)	74
29. táblázat. Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használatának fontossága (%)	75
30. táblázat. Az órákon sokféle, adekvát munkaforma alkalmazásának hatékonysága (%)	75
31. táblázat. Módszertani felkészültség fontossága (%)	76
32. táblázat. A pedagógiai tevékenység tervezése és az ehhez kötődő reflexióra való képesség fontossága (%)	76
33. táblázat. A tanulók problémái megismerésének fontossága (%)	76
34. táblázat. Az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség fontossága (%)	76
35. táblázat. Esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység fontossága (%)	77
36. táblázat. A pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió fejlesztése iránti igény (%)	77
37. táblázat. Szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel fejlesztése iránti igény (%)	77
38. táblázat. Az órákon sokféle, adekvát munkaforma alkalmazásának hatékonysága (%)	78
39. táblázat. Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használatának hatékonysága (%)	78
40. táblázat. A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciák (faktorszkörok)	79
41. táblázat. A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciák fejlesztése iránti igény (faktorszkörok)	80
42. táblázat. A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciák, tulajdonságok (faktorszkörok)	81
43. táblázat. Saját hatékonyság a kiválósághoz szükséges kompetenciák, tulajdonságok terén (faktorszkörok)	81
44. táblázat. Alminták felosztása oktatási szint és intézménytípus szerint (N = 168)	84
45. táblázat. Az „Azért választottam a tanári pályát, mert...” kérdés kódolási kategóriái jellemző válaszokkal	91
46. táblázat. Pedagógusi pályaválasztást befolyásoló tényezők a kialakított alminták tükrében (N = 148)	92

47. táblázat. A tehetséges pedagógussá válást befolyásoló tényezők az egyes pedagógus alminták szerint (N = 146)	96
48. táblázat. Az egyéni és társas kompetenciák vizsgálatához kapcsolódó Osgood-skála elemei	96
49. táblázat. A kérdőívben szereplő Osgood-skála válaszelemei	97
50. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Szigorú (1) – Engedékeny (4) ellentétpárok mentén	97
51. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén: A: szigorú, B: engedékeny (N = 168).	98
52. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén: A: szigorú, B: engedékeny (N = 168)	98
53. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Barátságos (1) – Húvös (4) ellentétpárok mentén	99
54. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Távolságtartó (1) – Közvetlen (4) ellentétpárok mentén	99
55. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Konzervatív (1) – Innovatív (4) ellentétpárok mentén	100
56. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén: A: konzervatív, B: innovatív (N = 168)	100
57. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén: A: konzervatív, B: innovatív (N = 168)	101
58. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Kritikus (1) – Elfogadó (4) ellentétpárok mentén	101
59. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Együttműködő (1) – Elszigetelt (4) ellentétpárok mentén	102
60. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén: A: együttműködő, B: elszigetelt (N = 168)	103
61. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén: A: együttműködő, B: elszigetelt (N = 168).	103
62. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Elméleti (1) – Gyakorlatias (4) ellentétpárok mentén	104
63. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén: A: elméleti, B: gyakorlati (N = 168).	104



ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A pedagógusok eredményességét befolyásoló tényezők	17
---	----



ELŐSZÓ



Kedves Olvasó!

A tehetségek felismerése és gondozása nemcsak lehetőség, hanem komoly feladat is egyben, akár a szakember, akár a szülő számára. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen hazánk bővelkedik a fiatal tehetségekben az élet minden területén: a tudományokban, művészetekben, sportban egyaránt.

A *Tehetségműhely* kiadványsorozat, amelynek kilencedik kötetét tartja most a kezében, arra vállalkozik, hogy több tanulmányon keresztül, a legfrissebb szakirodalmat áttekintve, bizonyítékokon alapuló kutatások segítségével kísérelje végig a fiatalokat tehetségük felismerésétől a tehetséggondozáson át egészen a munkaerőpiacra lépésig. A sorozattal támogatni kívánjuk a tehetséggondozó szakemberek és döntéshozók munkáját, a tehetséges fiatalok és szüleik tájékozódását, a tehetségtámogató közeg megerősítését, valamint a tehetségbarát szemlélet elterjedését.

Hiszem, hogy a tehetséggondozás összetett világát együtt tudjuk csak feltérképezni, ahogyan együtt tehetjük a legtöbbet a tehetséges magyar fiatalok támogatásáért is. A kiadványsorozattal erre a közös gondolkodásra hívom most Önt is! Tegyük együtt a még tehetségesebb Magyarorszáért!

Novák Katalin
családokért felelős tárca nélküli miniszter

A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Bevezető

A tanulmányunk alapjául szolgáló kutatás során elsősorban a kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok és a tehetséges pedagógusjelöltek jellemző sajátosságait vizsgáltuk. Feltérképeztük azokat a mintázatokat is, amelyek segíthetnek azonosítani a különböző gyermekekkel, tanulókkal, eltérő pedagógiai környezetben és feltételrendszerben tevékenykedő, kiemelkedő teljesítményt nyújtó intézményekben dolgozó pedagógusok tulajdonságait.

Mind a „tehetséges”, mind a „pedagógus” olyan fogalom, amelyet pontosítani, tisztázni kell. Előbbi egyrészt a pedagógusfoglalkozás komplexitása miatt: már a képzés kezdetén szükséges az akadémiai tehetség (szakterülethez kapcsolódó általános műveltség) és a szociabilitás is, és a későbbi eredményességhez is szükség van mindkét terület tudásanyagának, kompetenciáinak fejlettségére. Másrészt a „pedagógus” fogalma – a magyar jogszabályok értelmében – gyűjtőfogalom. Ezért kutatásunk során a fogalmat az oktatási szintek pontosításával használtuk; úgy véltük, hogy az eredményesség kritériumainak feltárását segíti, ha megvizsgáljuk az egyes oktatási szintek sajátosságait, a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásait, továbbá azt, hogy mennyiben tekinthető valóban egységesnek és holisztikusnak a pedagógiai tudás.

A kutatás során két – a pedagógusképzésben és tehetséggondozásban kiemelkedő szerepet betöltő – felsőoktatási intézmény oktatóival, kutatóival és hallgatóival készítettünk interjúkat, a pályán levő pedagógusok véleményét kérdőívvel vizsgáltuk. „Kiemelkedőnek” tekintettük azokat a pedagógusokat, akik pedagógiai hozzáadott értékben eredményes, hátránykompenzációt célul kitűző intézményekben dolgoznak, vagy kiváló eredményeket érnek el a diákokkal, például tanulmányi versenyeken. Feltételeztük, hogy mind az egyes pedagóguscsoportok, mind a felsőoktatási szereplők véleményében tapasztalunk eltéréseket. Arra számítottunk egyebek mellett, hogy a hátránykiegyenlítés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok pozitívabban értékelik azokat a sajátosságaikat, amelyek az egyéni és társas kompetenciákhoz tartoznak azokhoz a pedagógusokhoz képest, akik egyéni tanulmányi fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgoznak. Az egyéni tanulmányi fejlesztésben kimagasló eredményeket mutató intézmények pedagógusai a hátránykiegyenlítés terén élen járó pedagógusokhoz képest pedig azokat a sajátosságaikat értékelik pozitívabban, amelyek a pedagógiai szakmai kompetenciákkal és diszciplináris tudással kapcsolatosak. Kutatásunk eredményei alapján célunk volt olyan, a

pedagógusképzés szempontjából is hasznos javaslatokat megfogalmazni, amelyek a kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok szakmai fejlődését támogatják.

A kutatás sikerességéhez a szerzőkön kívül hozzájárult SINKA Edit (szakmai vezető), GASKÓ Krisztina (kutatótárs) és SASS Judit (szakmai lektor), akiknek ezúton is köszönjük a segítséget!

A „kiváló”, eredményes pedagógus jellemzői

A „kiemelkedő” fogalmának meghatározása, az ehhez kapcsolódó tulajdonságok leírása előtt definiálnunk kell, mit értünk a „pedagógus” megnevezésen. Az oktatás expanziója során, a múlt század második felében a különböző nevelői foglalkozások egységesülésének lehettünk tanúi. Jelenleg Magyarországon – például a pedagógus-életpályamodellben – **pedagógusnak nevezünk**, aki valamely köznevelési intézményben gyermekeket, diákokat nevel, oktat, fejleszt a nemzetközi ISCED osztályozás szerinti első három szint bármelyikén, azaz az óvodai nevelés, az általános iskolai és a középiskolai oktatás keretében. Az egyes oktatási szinteken dolgozó pedagógusok esetében ugyanakkor – a legtöbb európai országban, így Magyarországon is – a képzés időtartamában és/vagy a szükséges végzettségekben is mutatkozik eltérés. Ennek ellenére a pedagógusi sajátosságok leírásakor a szakirodalom általában nem kezeli külön az egyes oktatási szinteket.

Kérdés tehát, hogy mennyire általánosíthatók, illetve minden pedagógus és pedagógusjelölt számára releváns fejlődési célként határozhatók-e meg a leírt sajátosságok. Találhatunk ugyanis példát arra, hogy egyes szerzők általános pedagógusi jellemzők meghatározására vállalkoznak. Érdekes kiemelni Peter Moss tanulmányát (2006), amelyben az óvodapedagógusok – általa fontosnak tartott – magas szintű képzése kapcsán hivatkozik az észak-európai országok tradíciójára, ahol a gyermekgondozás és a gyermekek nevelése nem válik élesen ketté, azaz a szükséges tulajdonságok, készségek jelentős része minden pedagógusra vonatkoztatható. Eszerint **a pedagógia holisztikus eszköz** az emberekkel való bánás során; a pedagógus a gyermek egészét fejleszti, testét és szellemét, érzelmeit, kreativitását, történelmi és társadalmi identitását. Az ilyen végzettséggel rendelkező szakemberek Dániában és Svédországban is foglalkoznak óvodás és iskolás gyermekekkel, illetve a gyerekek szabadidő-szervező pedagógusaként egyaránt. Hozzá kell tennünk ugyanakkor, hogy a Moss által leírt képzés nem azonos a tradicionális pedagógusképzéssel, az említett országokban sem.

A hazai életpályamodellben (326/2013. Korm. rendelet) az egyes kompetenciák azonos megnevezéssel szerepelnek minden oktatási szinten dolgozó pedagógusra vonatkozóan (még a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelők esetében is). Tanulmányunk célja annak bemutatása, hogy **a pedagógusképzés szereplői az egyes szinteken mennyiben értelmezik azonos módon a kiválóságot**, megjelennek-e lényeges eltérések, vagy olyan kompetenciákat tartanak fontosnak, amelyek a pedagóguspálya holisztikus voltát emelik ki.

A pedagógusok eredményességének vizsgálata az elmúlt években egyre nagyobb hangsúlyt kapott, ám eközben az is nyilvánvaló, hogy nincs egységes elgondolás arról, milyen legyen a „jó” pedagógus. Az, hogy a szakma gyakorlásához szükséges jellemzők igen gyakran személyiségjegyeknek tűnnek, amelyekkel egy jó pedagógusnak „születnie kell”, pontosan jelzi, hogy a pedagógusszereppel kapcsolatos **elvárások összetettek és sokrétűek** (FÓNAI, 2012; PAPP, 2001).

A témával foglalkozó korai kutatások a szükséges tulajdonságokat igyekeztek összegyűjteni. E tulajdonságlisták hasznosságát csökkentette, hogy a leírt személyiségvonások többsége már a pedagógusképzés előtt kialakul az egyéneknél. Az ideálisnak mondható tulajdonságokról, képességekről vagy képességrendszerekről ma is folyik a szakmai párbeszéd. Ezek között vannak mérhető jellemzők, például a képesítés vagy a szaktárgyi tudás: azonban nem mutatnak lineáris összefüggést a diákok teljesítményével. A kutatások szerint erősebb az összefüggés például a reflektivitással vagy a sokféle tanítási módszer alkalmazásával, ezek viszont jóval nehezebben vizsgálhatók (BACSKAI, 2015; TRENTINÉ BENKŐ, 2015).

Kiemelendő továbbá, hogy a pedagógus eredményességét vizsgálva gyakran külön jelenik meg két terület: a tantárgyi tudás és a pedagógiai készségek, képességek fejlesztése, miközben például a második TALIS-vizsgálat (OECD, 2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy a **curriculum (tanmenet) típusú képzések a leghatékonyabbak**, amelyek az akadémiai tudásra és az oktatás módszertanára egyaránt fókuszálnak. A hazai szakmai diskurzusban egyelőre folyamatosan jelennek meg azok a kérdések, hogy a formális pedagógusképzés nyújtotta elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazása helyett miért válik meghatározóbbá a személyes tapasztalati tudás, illetve az, hogy a hazai életpálya-modellben a kutatótanár kategóriájába tartozók miért tűnnek inkább szaktárgyi és nem pedagógiai téren kiváló pedagógusnak (CHRAPPÁN, 2012; FRANK és THUN, 2012), ami arra utal, hogy a fenti két terület összekapcsolódása legalábbis problematikus.

A diákok véleményét vizsgáló kutatások szintén azt támasztják alá, hogy az akadémiai tudás és a módszertani, pedagógiai tudás egyidejű megléte esetén érzik úgy a tanulók, hogy „jó” pedagógus oktatja őket. A hatékony tanárról alkotott tanulói véleményeket vizsgálta az Egyesült Államokban WORRELL és KUTERBACH (2001). Munkájuk során igyekeztek azt is bizonyítani, hogy noha a diákok általi minősítés sok kritikát kapott – például, hogy befolyásolja a kapott érdemjegy, de az is, hogy milyen létszámú az osztály –, a tanulói értékelések általában megbízhatók. Korrelálnak például a diákok eredményével, azaz a jobb tanárnál jobb a tanulói teljesítmények. A mérések azt is mutatják, hogy a konkrét viselkedést illetően (azaz, ha nem általánosságban kérdezzük a tanár hatékonyságára) nagyjából **állandóak az eltérések** a magasra, illetve az alacsonyra értékelt pedagógusok között.

A diákok megítélése szerint a hatékony tanárnak hat fő jellemzője van:

1. teljesítményorientált,
2. képes a tudást a gyakorlatban alkalmazni,
3. képes facilitátori szerepben lenni,
4. elkötelezett,
5. lelkes,
6. magabiztos.

Magyarországon 2014-ben készült egy nagymintás vizsgálat, amelyben 9. és 11. osztályos diákok véleményét kérdezték a jó pedagógusokról (NIKITSCHER, 2016). A diákok számára a tantárgyi tudás mellett fontosnak bizonyult az igazságosság, a szóbeli értékelés, az élvezetes óravezetés, valamint az, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. Az elvárások és a valós tapasztalatok összevetésekor a kutatók azt az eredményt kapták, hogy az élvezetes, figyelemfelkeltő tanítás tekintetében 44 százalékos az eltérés, és szintén magas, 35 százalékos az eltérés az elvárt fegyelmezési képességek, illetve az osztálytermi tapasztalatok között.

A pedagógustól elvárt, kívánatos személyiségjegyek listája a végtelenségig bővíthető, az empátiától a jó humorérzékiig (vö. TRENCSENYI, 2002). A legfontosabb tulajdonságokat N. KOLLÁR és SZABÓ (2004) három csoportba sorolta: (1) személyiségvonások (megértő, türelmes), (2) szaktudáshoz kapcsolódó jellemzők (nagy szaktudású, felkészült) és (3) pedagógiai készségre vonatkozó jellemzők (jól magyarul). A felmérések szerint a hallgatók és a gyakorló pedagógusok nem tesznek fontosságbeli különbséget a pedagógusi munkához tartozó legfontosabb tulajdonságok között, mindegyiket egyaránt szükség-szerűnek tartják (N. KOLLÁR, 2008; N. KOLLÁR, 2011; JANCÁS, 2012). Több hazai kutatás is felhívta azonban a figyelmet arra, hogy a gondoskodó, toleráns, szociális pedagógus gyengén teljesít az olyan fontos jellemzők tekintetében, mint az asszertivitás, a (negatív hatásokra is kiterjedő) önreflexió vagy a vezetői készségek (FIGULA, 2000; SUPLICZ és FÜZI, 2007; SZABÓ, 1998). A SALLAI (1994) által kidolgozott rendszerben már nem elsősorban személyiségvonásokat találunk, hanem sokkal inkább **fejleszhető és fejlesztendő sajátosságokat**, amelyek jelentős része (természetüknél fogva) jobban illeszkedik a tanárképzés tartalmi elemeihez: teoretikus háttér; bizalomteljes légkör megteremtésének képessége, empátia, elfogadás; szaktudományi ismeretek és tanítástechnikai készségek; szerepvitelkedés biztonsága; együttműködési igény; pedagógiai helyzetek elemzésének képessége; mentális egészség.

Az elmúlt tizenöt évben a „jó” pedagógus számára szükséges tulajdonságok helyett egyre inkább a **megfelelő kompetenciákat** igyekezett leírni a szakirodalom. A kompetenciafogalom értelmezése ugyanakkor nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A *Pedagógiai lexikon* szerint alapvetően kognitív tulajdonság (BÁTHORY és FALUS, 1997), és számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészülve az attitűdökkel és a vonatkozó tudáselemekkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, NAGY (2002) értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik (FALUS, 2006; TRENTINNE BENKŐ, 2015).

A kompetenciafogalom egyértelmű használatát az is nehezíti, hogy a pedagógus-előmeneteli, minősítési rendszerek szintén ezt használják számos országban, ugyanakkor az egyes rendszerek között lényeges eltéréseket találunk. A kompetenciák Magyarországon a képesítési követelmények részévé váltak, mivel a legtöbb felsőoktatási intézmény ezeket adaptálja, amikor meghatározza, mi kerüljön a pedagógushallgatók portfóliójába. FALUS (2006) a hazai pedagóguskompetenciák modelljeként az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdekre hivatkozik, és lényegében egyenlőségjelet tesz közéjük. Hangsúlyozza emellett, hogy a tanárok számára szükséges kompetenciák meghatározásakor egységként kell kezelni a teljes pedagógusszemélyiséget, azaz **minden lényeges szakmai szerepre ki kell térni**. Az InTASC sztenderdek azonban más logika szerint épülnek fel, mint a magyar pedagóguskompetenciák, emellett időről időre felül is vizsgálják, és ha szükséges, módosítják őket. Az összehasonlíthatóság kedvéért az *1. táblázatban* foglaljuk össze a két szempontsort; igyekeztünk a hasonló szempontokat egymás mellett szerepeltetni. Ahogyan a táblázatból látszik, időnként elsősorban a szakmai kifejezések különböznek, de néhány esetben az eltérés a lényegre érinti, ilyen például az InTASC „sokféle mérési, értékelési módszer ismerete és alkalmazása”, amihez képest a hazai kompetencia mindössze az értékelést jeleníti meg, nem várva el annak változatosságát. A magyar rendszerben semmi sem feleltethető meg, még részben sem,

az InTASC „a tanulók kritikai gondolkodásának és kreativitásának fejlesztése a saját tantárgy által” kompetenciájának. Összességében elmondható, hogy az InTASC rendszere közelebb áll ahhoz, amit a későbbiekben a hatékonysághoz szükséges kompetenciák sorában, a szakirodalom áttekintésével, felsorolunk.

1. táblázat. Az amerikai sztenderdek és a hazai kompetenciák összevetése

InTASC-sztenderdek 2011 (USA)	Pedagóguskompetenciák
a tanulás ismerete, a tanulók fejlesztése	a tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
a tanulók közötti különbségek megértése, az oktatás adaptálása az egyén szükségleteihez	a tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése
a tanulást támogató környezet kialakítása	a tanulás támogatása, szervezése és irányítása
saját tantárgyának ismerete, annak felfedeztetése a diákokkal	szakmódszertani és szaktárgyi tudás
az oktatási folyamat átlátása, tervezése	a pedagógiai folyamat tervezése
sokféle mérési, értékelés módszer ismerete és alkalmazása	a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
módszertani sokszínűség	
szakmai fejlődés és etikus gyakorlat	autonómia és felelősségvállalás
a tanulók kritikai gondolkodásának és kreativitásának fejlesztése a saját tantárgy által	
vezetés és együttműködés	kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás

Forrás: Council of Chief State School Officers, 2011; illetve 8/2013. EMMI rendelet

Amennyiben olyan értelmezési keretet keresünk, amely a kompetenciákon és sztenderdeken túlmutatva komplex módon igyekszik megragadni a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokat, érdemes megvizsgálunk HARGREAVES és FULLAN (2012) **szakmaitőke-elméletét**, mivel az a pedagógiai tudás és kiválóság tekintetében is jól használható szempontokat sorol fel. A „tőke” fogalom használata jelen esetben megtévesztő, mivel azzal a szerzők az üzleti szemlélettel (**business capital**) állítják szembe azokat a sajátosságokat, amelyek a hivatások művelőit jellemzik (**professional capital**), és amelyek a hosszú távú sikeresség biztosítékai lehetnek. A két kutató három nagyobb „tőke”-csoportot ír le, ezeket, valamint a hozzájuk tartozó konkrét jellemzőket az 1. ábrán foglaljuk össze. A kutatók **humán tőke** alatt az egyéni tehetséget és tudást értik, például egy matematikatanár matematika terén megmutatkozó tehetségét. A **társas tőke** ezzel szemben a társas kompetenciákat foglalja magában, és itt jelennek meg az intézményi hatások is, kifejezetten olyan értelemben, hogy egy alacsony társas tőkéjű intézmény (ahol nem kielégítő a kollégák kommunikációja, együttműködése) a legtehetségesebb egyén esetében is gyengébb teljesítményt eredményez. A döntéshozási tőke pedig a professzionális tudás és tapasztalat – jelen esetben a pedagógiai tudás és tapasztalat – összessége. A hivatások művelőinek komplex helyzetekben kell döntést hozniuk, és e döntések sikerességéhez a tudás és a megérzések közti sikeres egyensúlyozás, a visszacsatolások iránti nyitottság, valamint az átláthatóságra, nyíltságra törekvés is hozzátartozik.

Humán tőke	Társas tőke	Döntéshozási tőke
<ul style="list-style-type: none"> • Akadémiai (tantárgyi) tudás • Akadémiai (tantárgyi) tehetség • Végzettség(ek)ben, továbbképzés(ek)ben mérhető tudás 	<ul style="list-style-type: none"> • Intézményi csapatmunka • Kommunikációs kompetencia • Együttműködési készség 	<ul style="list-style-type: none"> • Pálya iránti elkötelezettség, presztízs • Önreflexió • Nyitottság a visszacsatolásokra • Transzparencia • Pedagógiai tudás és tapasztalat

1. ábra. A pedagógusok eredményességét befolyásoló tőkeforrások

Forrás: HARGREAVES és FULLAN (2012)

Munkánk során a pedagógiai kiválóság, a kiemelkedő pedagógiai teljesítmény háttérben álló tulajdonságok, kompetenciák, jellemzők feltárását a bemutatott szakirodalmi háttérre építjük. Ennek megfelelően a pedagógiai kiválóság sajátosságait a következőképpen csoportosítjuk:

- **Szaktárgyi tudás:** a végzettségekben, tantárgyi-műveltségterületi tudásban mérhető eredmények, tantárgyi tudás (BACSKAI, 2015; FALUS, 2003).
- **Egyéni és társas kompetenciák, tulajdonságok:** például kommunikációs ügyesség, erőszakmentesség és kreativitás, együttműködés igénye és képessége, a mentális egészségre való képesség (SALLAI, 1994; HARGREAVES és FULLAN, 2012).
- **Pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás:** például óravezetési készségek, a kérdésés készsége, a magyarázat készsége, megfigyelési-elemzési készség, értékelési készség, gyors helyzetfelismerés és a helyzetek konstruktív alakítása, gazdag és rugalmas viselkedérepertoár, pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésének képessége (FALUS, 2003; FALUS, 2006; HARGREAVES és FULLAN, 2012).

Kutatásunkban a pedagógusok eredményességét a tanulói eredményességhez kötötten is értelmezzük, de nemcsak a magas szintű tanulói teljesítményeket tekintjük viszonyítási alapnak, hanem a hátránykompenzáció területén, a gyermek személyiségfejlődésben elért változást is, amelyet **pedagógiai hozzáadott értéknek** neveznek (NAHALKA, 2014).

Egy hazai kutatásban 40 budapesti, elit középiskolában tanító, kiemelkedő pedagógussal készült interjú saját tanóráik és szakmaiságuk megítéléséről (ORGOVÁNYI-GAJDOS, 2015). A szakmai erősségre vonatkozó területeknél legtöbbször a szaktárgyi felkészültségüket jelölték meg, de a diákok iránti nyitottságot és saját tanári személyiségüket is sokan említették. Korábbi kutatások utaltak arra is, hogy a tanulói életkor és az oktatási szint emelkedésével a szaktudás egyre jelentősebb szerepet játszik a pedagógiai kiválóság megítélésében, a személyes tulajdonságok viszont egyre kevésbé fontosak. (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2004).

A tanárképzéssel való hallgatói elégedettségre vonatkozó, nyolc európai országot (köztük hazánkat is) érintő nagymintás nemzetközi vizsgálat szerint a diszciplináris (tantárgyi) tudás és az iskolai gyakorlatok jelentősége kiemelkedő a képzésben mind az

elvárás, mind a megvalósulás szintjén. A hallgatók ugyanakkor egyöntetűen visszajelezték azt is, hogy minden tekintetben többet várnak a képzéstől, mint amennyit kínálnak (CAENA és MARGIOTTA, 2010). Ezeket az adatokat erősítik a hazai kutatások is: a hallgatók szerint az iskolai gyakorlatok kiemelkedő szerepet játszanak a pályára való felkészülésben. Ezek mellett a szaktudományos felkészítést és a pedagógiai-pszichológiai szemléletformálást tartják hatékonynak a hallgatók (N. KOLLÁR, 2011; JANCSÁK, 2012).

A tudományos és a pedagógiai tudás már említett kettősége a pedagógusképzés szempontjából is kiemelkedő tényező. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény kimondja, hogy a tehetséggondozás a doktori képzésben valósul meg, emellett a felsőoktatási intézmény „tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat működtethet” (54. §). A felsőoktatásban zajló tehetséggondozással foglalkozó publikációk jelentős részében ugyanakkor **nem esik szó az interperszonális területen megmutakozó tehetségről**. A tehetségprogramokról szóló leírások az esetek többségében a szakkollégiumi, tudományos diákköri tevékenységre fókuszálnak, ami kétségtelenül fontos terület, de kérdés, hogy indokolt-e ezek kizárólagossága (BODNÁR és mtsai., 2011; DÁVID, 2015). A pedagógushallgatók esetében e kérdésfeltevés indokoltságát erősíti meg egy kutatás, amely műszaki képzésben részt vevő egyetemisták, valamint tanár szakosok motivációját vizsgálta. Rákérdeztek egyebek mellett arra is, hogy a felsőbb évesek mennyire érzik úgy, hogy érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő pályát választottak. Az ötfokú skálán az érdeklődés tekintetében hasonló volt a hallgatók válasza (a mérnökhallgatók átlagosan 4,1-re értékelték választásukat, a tanár szakosok 4,2-re), a képességek terén viszont a műszaki egyetemisták válasza 4,1-es átlagot adott, míg a tanár szakosoké csak 3,6-os átlagot (BODNÁR és mtsai., 2011). Az idézett kutatásból nem derül ki, pontosan mire vezethető vissza ez a bizonytalanság, a projekt keretében tervezett kutatásunk során azonban érdemes vizsgálni, hogy a pedagógiai szakmai kiválóság és tehetséggondozás esetleges háttérbe szorulása járhat-e ilyen következménnyel. A kutatás keretében a felsőoktatási intézmények komplex tehetségprogramjait is részletesen áttekintették a kutatók, melynek eredményeként a Debreceni Egyetem tehetségkoncepcióját „példaértékűnek” nevezik, amely a tudásátadás kölcsönösségén és a szakmai együttműködésen alapul, az intézmények közül másodikként pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem koncepcióját emelik ki mint a kreatív munkaerők képzésére és a kutatói utánpótlás nevelésére törekvő tehetséggondozást (BODNÁR és mtsai., 2011).

A KUTATÁS JELLEMZŐI

Kutatási kérdések

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, oktatók, illetve a már pályán lévő tanárok hogyan gondolkodnak a pedagógiai tehetség fogalmáról, illetve az egyes csoportok véleménye között milyen hasonlóságok vagy különbözőségek mutathatók ki. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Hogyan vélekednek az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről a pályán levő pedagógusok?
 - Miben tér el az általános és középiskolában dolgozó pedagógusok vélekedése egymástól?
 - Miben tér el a hátránykiegyenlítés vagy a fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó és az ilyen eredményeket nem mutató intézmények pedagógusainak vélekedése egymástól?
2. Hogyan értékelik magukat az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzői szempontjából a pályán levő pedagógusok?
 - Miben tér el az általános és középiskolában dolgozó pedagógusok önértékelése egymástól?
 - Miben tér el a hátránykiegyenlítés vagy a fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó és az ilyen eredményeket nem mutató intézmények pedagógusainak önértékelése egymástól?
 - Miben tér el a hátránykiegyenlítés és a fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok önértékelése egymástól? (pedagógus-kérdőív)
3. Hogyan vélekednek az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői?
 - Miben tér el a pedagógusjelöltek és a pedagógusképzők vélekedése egymástól?
 - Miben tér el az óvodapedagógus, a tanító- és a tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók vélekedése egymástól?
 - Mennyire és miben tartják eredményesnek a pedagógusképzést e téren a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, oktatók, kutatók?

4. Hogyan vélekednek a tehetséges pedagógusjelölt jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői?

- Miben tér el a pedagógusjelöltek és a pedagógusképzők vélekedése egymástól?
- Miben tér el a különböző oktatási szintekre történő pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és oktatók vélekedése egymástól?
- Milyen tehetséggondozó tevékenységeket biztosítanak a tanárképző intézmények a tehetséges pedagógusjelöltek számára?

Mintavétel és kutatási módszerek

A kutatás empirikus részénél a kombinált kutatási stratégián belül CRESWELL (2012) konvergens, párhuzamos tervezési modelljét vettük alapul. Ebben a modellben a kvalitatív és kvantitatív módszerek és adatok egyenértékűek, kiegészítik egymást (vö. SÁNTHA, 2015). A kutatás interjú és kérdőíves kikérdezés módszerével történt 2018. február-július között. A kutatási minta három réteget foglalt magában: (1) pedagógusképzésben részt vevő hallgató, (2) pedagógusképzésben részt vevő oktató, (3) pályán lévő pedagógus.

Az **oktatói és hallgatói mintavétel** során a felsőoktatási intézményeket illetően kutatásunkba két olyan intézményt vontunk be, amelyek a pedagógusképzés terén nagy létszámú hallgatócsoportokkal dolgoznak, egyúttal komplex felsőoktatási tehetséggondozó programmal is rendelkeznek. Az általunk kiválasztott két intézmény – BODNÁR és munkatársai tanulmánya (2011), továbbá a Felvi.hu adatai alapján – a Debreceni Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem. Mivel a Debreceni Egyetemen nincs tanítóképzés, ezért a két intézményen kívül bevontuk a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetét is. A továbbiakban az utóbbi intézményt nem különítjük el, azt a kutatás debreceni terepeként kezeljük. A két intézmény oktatóival és hallgatóival készítettünk interjúkat annak érdekében, hogy feltárjuk a pedagógiai kiválóság fogalmával kapcsolatos vélekedéseket és az intézmények ehhez kapcsolódó tehetséggondozó tevékenységét. Célunk volt továbbá, hogy feltárjuk egyfelől a két intézmény, másfelől az oktatók és hallgatók meglátása közötti hasonlóságokat és különbségeket.

Az **oktatói minta** összeállításának két fő szempontja volt. Az egyik, hogy abban a pedagógiai, a pszichológiai és a szakmódszertani tárgyak oktatói, valamint a szakmai gyakorlatokon való részvételt támogató oktatók is szerepeljenek, a másik, hogy minden oktatási szintre – azaz az óvoda, az alsó tagozat és a felső tagozat, illetve középiskola – felkészítő képzésből kérdezzünk szakembereket. Összesen tizennégy, pedagógusképzésben dolgozó szakembert kerestünk fel. Intézményenként öt fő bevonásával egyéni oktatói interjúkat bonyolítottunk le, illetve szakértői interjúkat is terveztünk, amelyekre a két felsőoktatási intézményben a pedagógusképzés megvalósításáért felelős szakmai vezetők közül egy-egy főt, a hazai pedagógusképzés meghatározó kutatói közül további két főt vontunk be.

A **hallgatói minta** prezentálása céljából a kiválasztott felsőoktatási intézményekben 6-8 fős hallgatói fókuszcsoportos interjúkat szerveztünk. A minta összeállításának elsődleges szempontja az volt, hogy a különböző oktatási szintekre felkészítő képzéstípusok egyaránt képviselve legyenek. A kutatás fókuszában szereplő mindkét egyetemen (azaz a Debreceni Egyetemen és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen) ezért három-három

fókuszcsoporthoz valósult meg: két óvodapedagógus, két tanító- és két tanárképzésben részt vevő hallgatói csoporttal.

A már **pályán lévő pedagógusok mintájának** kialakításakor abból indultunk ki, hogy azok a pedagógusok sorolhatók a kiváló szakmai munkát felmutatók közé, akik vagy a pedagógiai hozzáadott értékben (például a hátránykompenzáció területén) kiváló intézményekben dolgoznak, vagy kiváló tanulmányi eredményeket érnek el diákjaikkal. A kutatásnak ez a része az általános és/vagy középiskolában tanító pedagógusokra fókuszált. A vizsgálati csoportot a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó iskolák (KIP-iskolák, azaz a Komplex Instrukciós Program által minősített iskolák – *a szerk.*), továbbá a tanulmányi versenyeken, tehetség gondozásban kiemelkedő eredményt felmutató (Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyre a diákokat eredményesen felkészítő, illetve Bonis Bona-díjjal kitüntetett) pedagógusok köréből választottuk ki, valamint az egyetemeken gyakorlóiskoláiban dolgozó (szak)vezetőtanárok közül szakértői mintavétellel. Az így kialakított mintához igazítottuk a kontrollcsoportot alkotó pedagógusok körét, akik a mintához (intézménytípus és a földrajzi hely szempontjából) hasonló jellemzőkkel rendelkeznek. A pedagógusokat kérdőíves felméréssel szólítottuk meg.

Az interjúkérdések és a kérdőív a tanulmány végén a *Mellékletben* láthatók.


Hipotézisek

Kutatási kérdéseinkhez kapcsolódva határoztuk meg hipotéziseinket négy fő témakörben. Az **első és harmadik hipotéziscsoport** a pedagógiai tehetség fogalmáról való vélekedésekre, valamint a pedagógusképzés ezzel kapcsolatos erősségeire és fejlesztendő területeire vonatkozik. Már pályán lévő pedagógusokat, illetve a pedagógusképzés szereplőit kérdeztük. A **második csoport** a kiemelkedő teljesítményt mutató pedagógusok önmagukra vonatkoztatott megítélését járja körül. A **negyedik hipotézisben** azt fogalmaztuk meg, hogyan vélekednek a tehetséges pedagógusjelölről a hallgatók, valamint az oktatók. A hipotézisek megalkotásakor az egyes altípusok (pedagógusjelölt, pedagógusképző, tanulmányi fejlesztésben, illetve hátránykiegyenlítésben kimagasló pedagógus) kiváló pedagógusról alkotott képét, az ebben megnyilvánuló különbségeket részben az adott oktatási szint és/vagy intézménytípus, illetve tanított célcsoport sajátosságaiból, részben a fent bemutatott szakirodalomból alakítottuk ki. Részletes szakirodalmi háttérre az egyes alcsoportokat illetően azért nem támaszkodhattunk, mert a korábbi kutatások többnyire általánosságban vizsgálják a pedagógus személyiségét, az erről alkotott képet. Még a kompetenciák sorában is gyakran olyan jellemzők jelennek meg, mint például a motiváltság vagy a diákokhoz való pozitív viszony (FÜZI, 2015; SUPLICZ, 2009), és bár ezek kétségtelenül fontos jellemzők, kutatásunk során igyekeztünk a képzés idején fejleszthető kompetenciákra is nagy hangsúlyt helyezni.

1. *Az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről eltérően vélekednek a pályán levő pedagógusok különböző csoportjai.*

1.1. A középiskolai tanárok fontosabbnak tartják a szaktárgyi tudást az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából, mint az általános iskolában dolgozó pedagógusok, utóbbiak pedig az egyéni és társas kompetenciákat és tudást ítélik fontosabbnak, mint a középiskolai tanárok.

- 1.2. A hátránykiegyenlítés vagy az egyéni tanulmányi teljesítmény terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok fontosabbnak tartják a pedagógiai szakmai kompetenciákat és tudást, valamint az egyéni és társas kompetenciákat, mint az ilyen eredményeket nem mutató intézményekben dolgozó pedagógusok.
 - 1.3. A hátránykiegyenlítés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok fontosabbnak tartják az egyéni és társas kompetenciákat, mint az egyéni tanulmányi teljesítmény terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok, akik pedig a pedagógiai szakmai kompetenciákat és tudást értékeli fontosabbnak a hátránykiegyenlítésben élen járó intézmények pedagógusaihoz képest.
2. *A pályán levő pedagógusok különböző csoportjai eltérően értékeli önmagukat az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőit tekintve.*
- 2.1. Az alsó tagozatos tanítók pozitívabban értékeli azokat a sajátosságaikat, amelyek az egyéni és társas kompetenciák és tudás területéhez tartoznak, mint azokat, amelyek a szaktárgyi és a pedagógiai szakmai kompetenciákkal és tudással kapcsolatosak.
 - 2.2. A középiskolai tanárok pozitívabban értékeli azokat a sajátosságaikat, amelyek a szaktárgyi tudással kapcsolatosak, mint azokat, amelyek a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás vagy az egyéni és társas kompetenciák területéhez sorolhatók.
 - 2.3. A hátránykiegyenlítés vagy a fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok minden területen pozitívabban értékeli a sajátosságaikat azokhoz a pedagógusokhoz képest, akiknek intézménye nem mutat ilyen eredményeket.
 - 2.4. A hátránykiegyenlítés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok pozitívabban értékeli azokat a sajátosságaikat, amelyek az egyéni és társas kompetenciákhoz tartoznak azokhoz a pedagógusokhoz képest, akik a fejlesztés terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgoznak. A fejlesztés terén kimagasló eredményeket mutató intézmények pedagógusai a hátránykiegyenlítés terén élen járó pedagógusokhoz képest pedig a pedagógiai szakmai kompetenciákkal és tudással kapcsolatos sajátosságaikat értékeli pozitívabban.
3. *Az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői (oktatók, hallgatók) eltérően vélekednek.*
- 3.1. A különböző oktatási szintekre pedagógushallgatókat képző oktatók egymástól eltérő fontosságot tulajdonítanak a szaktárgyi tudás, a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás, valamint az egyéni és társas kompetenciák körében azonosított sajátosságoknak.
 - 3.2. A pedagógusjelöltek szerint a szaktárgyi tudás, míg a pedagógusképzők szerint a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás területéhez tartozó sajátosságok fontosabbak az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából.

- 
- 3.3. A tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók a szaktárgyi tudást fontosabbnak tartják az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából, mint az óvó- és tanítóképzésben részt vevő hallgatók és oktatók.
 - 3.4. A pedagógusjelöltek elégedetlenebbek a pedagógusképzéssel az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítményre való felkészítés szempontjából, mint az oktatók. A pedagógusjelöltek elsősorban a nevelési, tanítási módszerekkel kapcsolatos felkészítésre, míg az oktatók a pedagógiai gondolkodással kapcsolatos kompetenciák fejlesztésére helyeznék nagyobb hangsúlyt az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény elérése érdekében.
4. *A tehetséges pedagógusjelölt jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői eltérően vélekednek.*
- 4.1. A különböző oktatási szintekre pedagógushallgatókat képző oktatók a tehetséges pedagógusjelöltek esetében egymástól eltérő jellemzőket azonosítanak a szaktárgyi tudás, a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás, valamint az egyéni és társas kompetenciák terén.
 - 4.2. A pedagógusjelöltek elsősorban a szaktárgyi tudás, míg a pedagógusképzők a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás területéhez tartozó sajátosságokat emelik ki a tehetséges pedagógusjelölt tulajdonságai közül.
 - 4.3. Az óvó- és tanítóképzésben tanuló hallgatók és oktatók többnyire az egyéni és társas kompetenciákhoz, míg a tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók főként a szaktárgyi tudáshoz, valamint a pedagógiai szakmai kompetenciákhoz és tudáshoz tartozó sajátosságokat emelik ki a tehetséges pedagógusjelölt tulajdonságai közül.
 - 4.4. A mintában szereplő felsőoktatási intézmények a központilag szervezett tehetségtámogatási intézkedéseken (TDK, ÚNKP) túl sajátos tehetséggondozó elemekkel is rendelkeznek.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A kutatás eredményeit a különböző – a tanárképzés folyamatához illeszthető – rétegek (pedagógusképzésben részt vevő hallgató, oktató, pályán lévő pedagógus) és a hozzájuk kapcsolódó módszerek mentén mutatjuk be. Először a hallgatókkal, majd az oktató szakemberekkel készült interjúkat elemezzük, ezután a gyakorló pedagógusokkal készített kérdőíves kutatás eredményeit tárjuk fel. Ezt követően kerül sor a hipotézisek igazolására és a következtetések megfogalmazására. A tanulmány végén lévő összegzés a kutatás legfontosabb eredményeit foglalja magában.

Az oktatókkal és hallgatókkal készített interjúk vizsgálata

Kutatásunkba a Debreceni Egyetem és az ELTE **pedagógushallgatóit** vontuk be kétszer három, azaz összesen hat fókuszcsoport megszervezésével. A fókuszcsoportok a pedagógusképzés három szintjét (óvodapedagógus-, tanító-, tanárképzés) érintették.

Tizenhárom nappali tagozatos hallgató került be az **óvodapedagógus csoportba** (ÓV), akik az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, illetve a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karán tanulnak. A hallgatók életkora 19–26 év. A csoportokban néhány fő már egy másik szakmával is rendelkezik (szülész, egészségügyi ellenőr). Az alanyok közül legtöbben pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, de vannak, akik továbbtanulást terveznek, és van olyan is, aki saját vállalkozásban gondolkodik.

A **tanító szakos mintába** (TÓ) került interjúalanyok egyik csoportja a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetének hallgatóiból, a másik az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának nappali tagozatos tanító szakos hallgatóiból áll. A két fókuszcsoportban összesen tizenegy fő vett részt (tíz nő, egy férfi). A hallgatók életkora 20–24 év. A bemutatkozásuk kiderült, hogy hét hallgatónak van pedagógus rokona, négynek nincs, de legtöbbször közös, hogy gyerekekkel szeretnének foglalkozni, ezért választották a tanító szakot.

A **tanár szakos mintában** (TR) összesen tizennégy hallgató vett részt (3 férfi, 11 nő) a Debreceni Egyetem BTK-ról, valamint IK-ról, illetve az ELTE BTK-ról. A hallgatók mindkét egyetemen osztatlan tanárképzésben tanulnak, a nappali tagozat 3. és 4. évfolyamán. A hallgatók életkora változó, 21–29 év. A hallgatók közül tíznek van pedagógus rokona, négynek a szülei pedagógusok, a többieknél távolabbi rokonról van szó. Minden interjúalany tervezi, hogy megméri magát tanárként, de ötven jelezték azt is, hogy tudományterületükhöz kapcsolódó kutatásban vagy más pályákban is gondolkodnak.

Az informatika szakos hallgató például anyagi okok miatt inkább programtervezőként fog állást keresni.

Az összes hallgató közös jellemzőjeként elmondható, hogy dominánsan jelennek meg a képzésben olyanok, akiknek valamilyen (általában egészen közeli) rokonuk pedagógus, és alapvetően pedagógusként szeretnének ők maguk is elhelyezkedni.

Az **oktatói minta** összeállításának elsődleges szempontja az volt, hogy mind a pedagógiai, pszichológiai és a szakmódszertani tárgyak, illetve szakmai gyakorlatok vezetésében közreműködő oktatók egyaránt képviselve legyenek. Szempont volt továbbá, hogy a tanárképzésen (TRK) túl, a tanító- és óvóképzésben (TÓ-ÓV) dolgozó szakemberek, illetve kutató-szakértők (SZÉ) is bekerüljenek a kutatási mintába. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemről (ELTE) öt oktatót és további két, a pedagógusképzés fejlesztésében kiemelkedő szerepet játszó szakértőt választottunk ki. A Debreceni Egyetem (DE) mintája a Tanárképzési Központban, a Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetben, a Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetben és a Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon dolgozó oktatók közül kerültek ki. A debreceni mintában összesen öt oktató és két, a pedagógusképzés tudományterületén kiemelkedő szakértő szerepelt. A kutatás keretében összesen tíz oktatói és négy kutató-szakértői interjú készült.

Az **egyetemi oktatók** BA/MA diszciplináris, óvodapedagógus-, tanító- és az osztatlan pedagógusképzés több szintjén is tanítanak, tanítási tapasztalatuk 15–30 év között mozog. Szakterület szerint humán, reál és művészeti oktatók egyaránt képviseltetik magukat. A mintában szereplő alanyok szakmai közéleti szereplése tekintetében is heterogén: van olyan, aki egyetemi tehetségtanácsi tag, MTA bizottsági tag vagy egyetemi vezetői tisztséget tölt be. A **kutató-szakértő alanyok** több tízéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek, jelenleg a doktori képzés egyes területein játszanak kiemelkedő oktatói szerepet széles körű nemzeti és nemzetközi tudományos munkásságuk mellett.

2. táblázat. A mintába bekerült egyetemi oktatók és szakértők jellemzői

A mintába bekerült egyetemi oktatók jellemzői (ELTE):

1. alany (ELTE-TRK): ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense. 30 éve dolgozik a tanárképzésben, kutatási területe a tanítási gyakorlat tanárképzésben betöltött szerepének vizsgálata. Az intézmény nemzetközi tanárképzési doktori programjában is jelentős oktatói tevékenységet végez.
2. alany (ELTE-TRK): egyetemi docens, az ELTE PPK Iskolapszichológia Tanszék tanszékvezetője. 39 éve tanít a felsőoktatásban, a pszichológiai modul tanárképzésben betöltött szerepéért felelős, továbbá szakfelelősi szerepet tölt be a Tanácsadás és iskolapszichológia képzésben, a Fejlesztőpedagógia szakirányú továbbképzésnél és a Pedagógiai szakpszichológia képzésben. Az Iskolapszichológia és Tanárképzés Kutatócsoport vezetője.
3. alany (ELTE-TRK): egyetemi docens, az ELTE BTK Szakmódszertani Központjának vezetője, a Mai Magyar Nyelvi Tanszék és az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola oktatója. Kutatási területei: osztálytermi diskurzus, retorika, anyanyelv-pedagógia, helyesírás.
4. alany (ELTE-TRK): az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense. 25 éve dolgozik a pedagógusképzésben, jelenleg a Tanárképző Központban koordinátor szerepet tölt be, illetve a Tanárképzési Bizottság és a Pedagógusok, peda-

gógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoport tagja. A tanárképzéshez kapcsolódó pedagógiai kurzusok oktatásában van kiemelkedő szerepe, illetve az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola oktatója.

5. alany (ELTE-ÖV): az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékét vezető adjunktusa. 20 éve dolgozik a pedagógusképzésben. A kisgyermeknevelés területéhez kapcsolódó tanító, óvodapedagógus, kisgyermeknevelő és Neveléstudomány MA szakos kurzusok pszichológia területét érintő oktatásában játszik kiemelkedő szerepet.

A mintába bekerült egyetemi oktatók jellemzői (DE):

1. alany (DE-TRK): a Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ főigazgatója, oktatója. 28 éve vállal szerepet a pedagógusképzésben, főként magyar szakos BA/MA diszciplináris és osztatlan tanárképzésben.
2. alany (DE-TRK): a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet oktatója, a Tanárképzési Kollégium tantervi bizottságának tagja, 20 éve tanít a pedagógusképzésben. OTDK-n számos győztes hallgatója volt, felkészítő oktatóként maga is részesült díjakban. Pedagógusképzésen belüli kutatási területei: neveléstörténet, a debreceni tanárképzés története.
3. alany (DE-TÓ-ÖV): eredeti végzettsége tanító és zenetanár, jelenleg a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet oktatója, 23 éve tanít a felsőoktatásban. Az MTA Pedagógiai Bizottság, a HERA, valamint a Tudományos Diákköri Bizottság tagja.
4. alany (DE-TÓ-ÖV): a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon főként óvodapedagógia, játékpedagógia, alternatív pedagógiák területek oktatója. A pedagógusképzésben eltöltött éveinek száma: 25 év. Az Óvó-tanító Egyesület tagja, tanszékvezető tanár, kutatási területeihez tartozik a kora gyermekkor, játékpedagógia.
5. alany (DE-TÓ-ÖV): habilitált egyetemi oktató, eredeti végzettségét tekintve történelemtanár és szociológus. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon oktat szociológiát minden alapszakon (óvodapedagógus, gyógypedagógus, szociálpedagógus). A pedagógusképzésben eltöltött éveinek száma: 15 év. A Debreceni Egyetem Tehetségtanács tagja, OTDK-titkár. Kutatásai főként a felsőoktatáshoz, a pedagógusképzéshez kapcsolódnak.

A mintába bekerült kutató-szakértők jellemzői (ELTE, DE):

1. alany (ELTE-SZÉ): az MTA doktora, a hazai pedagógusképzés egyik legmeghatározóbb oktatáskutatója, aki több mint 40 éves tanárképzési, oktatói és kutatói tapasztalattal jelenleg doktori iskolákban (ELTE, EKE) tölt be vezetői, oktatói szerepet. Kutatási területei: Tanári kompetenciák, sztenderdek, tanári tevékenység, tanárképzés, tanárok szakmai fejlődése.
2. alany (ELTE-SZÉ): az MTA doktora, egyetemi tanár, oktatáskutató, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, valamint a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport vezetője. Kutatási területei: oktatás és európai integráció; az oktatás fejlődésének globális trendjei, nemzetközi összehasonlítás, oktatási változások, fejlesztési programok, oktatási innováció, felsőoktatás-kutatás.
3. alany (DE-SZÉ): a Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet kutatója, eredeti végzettségét tekintve biológia-kémia-pedagógia szakos tanár. Oktatói feladatokat 28 éve lát el főként a didaktika területével kapcsolatos kurzusoknál. Kutatási területei: tantervemélet, életpályamodell, pedagógus-továbbképzés, természettudományos tanárképzés.
4. alany (DE-SZÉ): a Debreceni Egyetem habilitált oktatója, 40 éve vállal kiemelkedő szerepet a pedagógusképzés szaktudományos (kémia) területén. PhD-alprogram vezetője, szakfelelős, szakmódszertani vezető, Kémia tanárok Szakosztály tagja. Kutatási területei: tudásszerkezet, tévképzetek, problémamegoldó gondolkodás.

Az interjúk témája három nagyobb csomópont köré épült, és az interjúk elemzése is ezt a hármas logikát követi:

1. A kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok jellemzői.
2. A tehetséges pedagógusjelöltek közös jellemzői.
3. A kiemelkedő teljesítményre felkészítő pedagógusképzés jellemzői.

Pedagógushallgatókkal készült interjúk eredményei

1. A kiemelkedő teljesítményt mutató pedagógus jellemzői a hallgatók szerint

A kiváló pedagógus jellemzőire konkrét élményeken, emlékeken keresztül kérdeztünk rá. Jellemzően minden hallgató tudott említeni olyan példaképet, akire most, a pedagógus-pályára készülve mintaként tekint. A Debreceni Egyetem hallgatói inkább egykori neveleik egy-egy erősségét idézték fel, amikből a saját példaképük összeáll. Az ELTE-s hallgatók között jellemző volt az is, hogy saját mentorukra, szakvezető tanárjukra, esetleg egyetemi oktatójukra utaltak, hiszen ez számukra a legfrissebb tanárélmény. Minden hallgatócsoport alapvetően azt a pedagógustípust jellemezte, amelybe ő maga is tartozni fog végzettsége szerint (óvodapedagógus, tanító, tanár).

Két tulajdonság jelent meg mindhárom hallgatói csoportnál, bár valamelyest más megfogalmazásban. Az egyik a **gyermekközpontúság** volt, amit a leendő óvodapedagógusok zömében ezzel a szóval definiáltak, míg a tanítóképzésben részt vevők „a diákokért van” kifejezést használták inkább. Ehhez kapcsolódóan olyan kifejezések kerültek még középpontba, mint „emberségesség”, „őszinteség”, „gyermekszeretet”.

Nagyon-nagyon szerettem, hogyha a szemembe néznek, és tényleg érdeklí, hogy mit mondok, hogy mit teszek [...], én is jobban megnyíltam annak az óvodapedagógusnak. (ÓV)

[...] ha mi is őszintén állunk hozzájuk, akkor szerintem automatikusan átveszik a gyerekek is ezt. (ÓV)

Az olyan tulajdonságokat értékeltem nagyon, mint a nyitottság, ami lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek világára fogékonyabb legyen. Az olyan pedagógus nagyon jó. A nyitottság abban nyilvánult meg, hogy ahogyan kommunikált a gyerekekkel, képen volt az adott csoportban lévő gyerekek világával, látja, hogy milyenek, ismeri a természetüket, gondolkodásukat, és ennek következtében meg tudja őket szólítani, olyan dolgok bevonásával, amik nekik ismerősek. (TÓ)

A gyermekekkel kialakított megfelelő viszonyhoz kapcsolódóan a megfelelő tanári magatartás és tanári szerep is a beszélgetések fókuszába került. A jó pedagógussal szemben támasztott elvárások között jelent meg, **a kedvesség, a határozottság és e kettő egyensúlya**. Legyen tekintélye, ugyanakkor olyan bizalmi légkört alakítson ki, ami a tanári feladatok ellátásához szükséges.

Egy tanító nénit emelnék ki, akivel együtt táboroztattunk. Ami döbbenetes, hogy soha nem emelte fel a hangját. Nagyon megbíznak meg benne a gyerekek, és szinte intim kérdésekkel is fordulnak hozzá, de megvan a tekintélye is. (TÓ)

Többen elgondolkodtak azon is, hogy mikor lesz egy pedagógus igazán hiteles, és ez hogyan függ össze a tanári szereppel.

Aki eddig számomra hiteles volt, ő mindenképp emberként volt jelen, önmagát tudta adni, nem alakított ki magának egy szerepet. Sokan olyan szerepet vesznek fel, ami nem hiteles. Az a jó tanár, aki teljesen magát adta, és nem valami hermetikusan elzárt dolog az iskolai folyamat, hanem az ő és a mi életünknek is része. (TR)

Mindig volt egy kellemes távolságtartásuk is, tehát a nyitottságot annyiban egészíteném ki, hogy együtt kell hogy járjon a szerepek tisztázottságával. (TR)

A gyermekek motiválása, képességeik fejlesztése több alkalommal is visszatért az interjúkban. Többször megfogalmazódott, hogy „az a legfontosabb, hogy a diákok fejlődjenek”. A tanító- és tanárképzésben részt vevő hallgatóknál már a képességek, készségek fejlesztéséhez, az ismertek bővítéséhez szükséges optimális tanulási folyamat megszervezése is előtérbe került. Fontos szempontként jelent meg az **egyéni teljesítmények növelésére tett erőfeszítés**, az, hogy az adott pedagógus megkövetelje, kihozza minden diákból a legtöbbet önmagához képest. A tanítók a tudással, tananyaggal való bánást külön említették: a tanító tudja kiemelni a lényegét, inkább kevesebbet tanítson, de azt stabilan.

[...] akit szerettem, az foglalkozik velünk is, mint emberekkel. Jó az órák hangulata, szeretünk hozzá járni. Meg tudják érteni a problémáinkat. Itt is azok a jó tanárok, akik próbálják úgy átadni a tudást, hogy megértsük. Támogató, segítő légkört alakítanak ki [...] (TÓ)

[...] Nekem a középiskolai matektanárom jut eszembe. Én nem voltam jó matekos, de ő volt az a személy, aki megszerettette velem a matekot. És nem is csak megszerettette, hanem addig rugdosott, amíg nem teljesítettem úgy, ami az én szintemnek megfelelő. Nagyon jól tudott motiválni, magyarázni, tanítani. Külön korrepetált. Az osztályt is nagyon pátolgatta, mert osztályfőnök-helyettes volt. (TR)

Szeretném, ha mernék úgy beszélni a diákokkal majd, hogy ne féljek megnyitni előttük, mert az nagyon sokat jelent, hogy megláttatni a tanár mögött az embert, aki felé bizalommal lehet fordulni. Ez azt is jelenti, hogy meg mer szólalni a diák az órán. Tehát a tanár olyan légkört képes teremteni, amelyben ő is otthonosan mozog, és ezért a diákok is és ezek a keretek legyenek világosak. (TR)

A másik közös tulajdonság a **játékosság** volt. Ebben a szó szerinti formában csak az óvodapedagógus hallgatóknál nem jelent meg; vélhetően azért, mert ők a képzésük során eleve játékos tanulási módszereket sajátítanak el, azaz ezt a tulajdonságot nem szükséges külön hangsúlyozniuk. Ehelyett náluk a pedagógus felszabadultsága jelent

meg mint fontos jellemző. A tanító- és a tanárképzésben részt vevő hallgatók viszont a játékos módszerek alkalmazását emelték ki.

Az egyetlenem [...] csodálkoztam rá, hogy így is lehet nyelvet tanítani. Játékosan, mindig különböző játékokat hoz, és mi is élvezzük [a tanulást]. (ÓV)

A leendő óvodapedagógusok emellett a **módszertani sokszínűsége, a rugalmasságra és a szakmai megújulás** fontosságára tértek ki. A tehetséges pedagógus fogalmához társították továbbá a **nyitott, naprakész, adaptív, kreatív, innovatív** hozzáállást.

A gyerekek is mindig változnak, más fogja őket érdekelni, és mi is fejlődünk, ne ragadjuk le például azoknál a meséknél, ami tíz évvel ezelőtt volt, hanem haladjunk mi is. (ÓV)

A mai gyerekek a technika korába születnek bele, és igénylik ezt a fajta modern hozzáállást. Igazodik a gyerekekhez, a szülők igényeihez, képes megújulni, halad a korral, motívált. (ÓV)

A mentor pedagógusomat emelném ki, őt látom hetente. Nekem nagyon inspiráló, folyamatosan új ismereteket szerez, olvassa a szakirodalmat. Van egy szemlélete, de nem zárkózik be, hanem nyitott. Beilleszti az új technikai eszközöket a pedagógiájába, de nagyon tudatos, és nem ennek van hangsúlya. Újí, de tudja, hogy hogyan kell beépíteni a régibe, megtalálja az egyensúlyt, megtartja a hagyományokat, de új elemekkel gazdagítja azt. (ÓV)

A kreativitás lételeme az óvodapedagógusnak, hogy ötletekben gazdag legyen, olyan személyisége legyen, hogy megfogja a gyerekeket, naprakészség, gyorsan tudjon reagálni a helyzetekre. (ÓV)

A tanár szakos hallgatóknál már itt megjelent a **jó előadásmód**, valamint hogy a tanár életszerű példákkal mutassa be a tananyagot. Fontosnak tartották még a **jó humorérzék**et, a **motiváltságot**, a **műveltséget** és az **önreflexió szerepét** is. Emellett sokféle formában felmerült náluk, hogy inkább kompetenciákat kellene fejleszteni a diákoknál, nem pedig a lexikális tudást számon kérni.

A fejlődés, az valami képességbeli, valami, amit hozzáad. Például a logikát fejleszti, például matematikában lehet, hogy már a nevére sem emlékszem dolgoknak, de egy csomó mindent fejleszt a gondolkodásomban, hogy már logikusabban tudom megszerezni a dolgokat. (TR)

Abban, hogy a személyiségünkhöz adott volna, vagy az életben segítene boldogulni. [...] Nem abból áll egy irodalomóra, hogy Petőfi született, meghalt, írt öt verset. Matematika, három hatvány, óra vége. Mert ma ezt érezzük. (TR)

Az is határozottan nyomatékot kapott a beszélgetés közben, hogy tehetséges, **jó tanár többféle lehet**.

Azért nagyon nehéz összegyűjteni a közös metszéspontokat, mert nagyon sokféle jó tanár van. (TR)

Ehhez kapcsolódóan egy másik hallgató négy teljesen különböző pedagógusszemélyiséget vázolt fel, és rámutatott arra, hogy hányféleképpen lehet valaki jó tanár.

Két teljesen különböző tanítóm volt, akik külön is váltak, mert nem jöttek ki jól. A délelőtti szeretetteli tanár volt, nagyon meleg, meghitt légkört teremtett. Nagyon szeretettel bánt velünk, megvoltak a saját formulái, visszatérő mondatai. Volt olyan, hogy ölelés kör, ami félig spontán alakult ki, de az ő hatására, ugyanakkor a szaktudása, a tantárgyi ismeretei hiányosak voltak. Egyfajta időtlenséget sugárzott. [...] A másik tanár, a napközis tanár épp az ellentéte volt, reális valaki, két lábbal a földön. Ő lett felsőben az osztályfőnököm. Nála nem volt barátságos légkör, de nála jobban működtek a teljesítéssel kapcsolatos dolgok, illetve vele lehetett jobban vitatkozni, érdekes vitákat vezetett. (TR)

A negatív vagy **hiányos pedagógusminták** kapcsán a tanár szakos hallgatók lényegében megmaradtak ennél a problémakörnél: nem akarnak ahhoz az egykori tanárukhoz hasonlítani, aki csupán az adatokat, a tananyagot darálta le, és nem a diákok fejlődésére figyelt. Ugyanez került elő a tanítóképzésben részt vevő hallgatók csoportjában is, sorolták azokat a példákat, amikben a pedagógus monoton előadóként jelenik meg, akiknek az órájáról hiányzik az interaktivitás.

Középiskolai földrajz- és énektanárom volt, aki úgy tartott órát, hogy megérkezett egy könyvvel és egy tollal minden órára, kinyitottuk a tankönyvet, megkért valakit, hogy olvassa fel, és magunknak kellett a lényegét aláhúzni. [...] Ugyanezt a módszert alkalmazta énekből. (TR)

Az óvodapedagógus hallgatók viszont ennél a kérdéskörnél említették a motiváció hiányát, az esetleges kiégést. Különösen rossz mintának tartják, ha egy pedagógus fásultsága abban nyilvánul meg, hogy nem figyel a gyerekek problémáira, megbélyegzi őket, például „rossznak” kategorizál egy gyereket, akinek esetleg csak valamivel több figyelemre lenne szüksége.

A határozottság, a jó kommunikációs készségek és a helyzetekre való gyors reagálás képessége főleg az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók csoportjában jelent meg elvárásként, és ezekhez kapcsolódóan fogalmazták meg azt is, hogy milyen területen szeretnének leginkább szakmailag fejlődni. Saját szakmai fejlődési céljaikat tekintve az óvó-tanító szakos hallgatók a csoportirányítást, a **megosztott figyelmet és a fegyelmezést** jelölték meg első helyen. Az óvodapedagógus hallgatók inkább a konfliktuskezelési készség fontosságát hangsúlyozták, a tanító szakosok a kreativitást emelték ki, de mindkét fókuszcsoportban elhangzott a **türelem** is, mint fejlesztésre szoruló terület. Azaz, hogy ne reagáljanak egy-egy eseményre hirtelen felindulásból, viszont kellő határozottsággal lépjenek fel, akár valamilyen utasítás adásakor vagy a szabályok alakításakor.

Figyelemmegosztás a csoportszobában, hogy mindenkire egyszerre tudjak figyelni. (ÓV)

Konfliktuskezelés. A mentortól kapunk sokszor tanácsot. (ÓV)

*A helyzetre való reagálás. Például a szabadjáték alatt, ha valami jó kezdődik, azt észre-
vegyem, és tudjam folytatni. (ÓV)*

[...] mettől számít hangzavarnak, mikor kell fegyelmezni, figyelemmegosztás. (TÓ)

*Harminc főhöz hozzászokni, és mind a harmincra külön oda kell figyelni, mert mindegyik-
nek különböző igényei vannak, mindegyikre ugyanannyi figyelmet szenteljek. (TÓ)*

A tanár szakos interjúalanyok leginkább **a határozottság és a tanári szereppel kapcsolatos problémák** területén szeretnének fejlődni.

[...] határozottság, nekem ez nagyon nehéz, és nem tudom, hogyan kezdjek hozzá. Diákokkal való kapcsolattartás, amikor nem szaktanári szerepben vagyok, hanem például osztályfőnöki. Amikor egy diák hozzám fordul a problémájával, akkor nekem valamit képviselnem kell, döntést kell hoznom. (TR)

Ettől én is félttem, hogy hogyan fogok kiállni egy osztály elé, de amikor ott vagy, és nincs más választásod, akkor félreteszed a félelmeidet. (TR)

Számomra is világos, hogy ez az egyik dolog, amitől legjobban tartottam, a határozottság. Ez annyiban árnyalódott, hogy többféle tanártípus létezik. Igazából, a tanári magatartás felépíti önmagát, mert maga a tanítás helyzete hoz egyfajta pedagógusi reakciót. Én is nagyon félttem az első óráim előtt, de mikor beléptem a terembe onnantól kezdve nem volt időm erre figyelni, és az események hozták magukkal a reakcióimat, aminek a saját személyiség nagyon meghatározó eleme. (TR)

A tanárképzésben részt vevő hallgatók közül többen megfogalmazták, hogy a gyakorló tanítások során önmagukat nem látják kívülről, és ez megnehezíti az önértékelést.

Nem látjuk önmagunkat, ezért nem tudjuk tisztán megmondani. [...] Nem nagyon hallottam még olyan tanárt, aki azt mondaná, akár csak egy barátjának, hogy most nagyon rossz órát tartottam. Ez ritka. Általában úgy veszi, hogy ő mindent odatett, megcsinálta, amit tudott, és úgy érzi, hogy ő egy zseniális órát rakott le, azt meg nem tudja, hogy a hátsó padban a két gyerek végig a telefonját nyomkodta, mert unatkozott. (TR)

Szerintem éppen ellenkezőleg van. Én legalábbis az ellenkezőjét érzem, ha mikrotanítok, vagy volt, hogy unokatestvéreket korrepetáltam, akkor mindig azt érzem, hogy nem vagyok elég. Azt szeretném, hogy ezen túlessek. (TR)

2. A tehetséges pedagógusjelölt jellemzői a hallgatók szerint

A tehetséges pedagógusjelölt jellemzőiről meglehetősen hasonlóan vélekedtek az egyes hallgatói csoportok. **A motiváltságot, elhivatottságot említik, a jó kommunikációs készséget és a különféle pedagógiai helyzetekre történő adekvát reagálást.** Utóbbihoz a hallgatók szerint alapvetően magabiztosság és spontaneitás, kreativitás szükséges. Az akadémiai, műveltségterületi tudást vagy tehetséget, illetve a pedagógiai tudást, tehetséget hangsúlyozottan különválasztják, és jellemzően azt tekintik kiválóknak, aki az utóbbi területen eredményes.

Közös tulajdonságként a határozottságot emelném ki. Azik nagyon jól tanítanak, azoknak már most van egy magabiztosságuk, nemcsak mint ember, hanem a tanári szerepben. Nekik már megvan a tanári önzonosságok, ezért tudnak bármit megcsinálni. (TR)

Egyfajta improvizációs készsége van. Nincs bennük aggodalmaskodás. Spontán helyzeteket jobban meg tudnak oldani, főleg a fiú hallgatók. Például, ha én rossz ppt-t vinnék be, akkor valószínűleg azt a tehetséges hallgató kibeszéli. Kicsit lazábbak, nem veszik túlságosan komolyan a dolgokat. (TR)

Egyik csoporttársamnál az értem meg, hogy elmeséltem az egyik problémámat, hogy nem működik a csoportmunka az egyik osztályomban, és erre az a srác beleélte magát, és meg tudta adni a választ. Nagyon jó módszertani felkészültsége volt, két lépéssel előttem volt, előttem volt egy olyan szituációban, amiben elvileg ugyanannyi tapasztalatunk volt, és nagyon jó megoldást adott, és ezt azóta is viszem magammal. (TR)

Azért nehéz kérdés, mert kétfajta van, ha szét akarom szedni: a nagyon jó szakember és a nagyon jó pedagógus. És ezt össze szokták keverni. Tehát attól, hogy valaki az egyetemen mindentől jeles, az nem biztos, hogy jó pedagógus. Ugyanakkor, aki mindentől épp csak átcusszan, az nem biztos, hogy nem tudja megértetni másokkal a tananyagot, és nem tudja az érdekessé tenni. (TR)

Az **ővőképzésben részt vevő hallgatók** a pedagógiai tehetség fogalmához valamiféle **előképzettséget, felkészültséget is** társítottak a hallgatók: **„Aki tehetségesek, már eleve magas szintű felkészültséggel rendelkeznek.”** Viszont az is szóba került, hogy egyfelől ezek a képességek fejleszthetők, másfelől bármilyen tehetség kevés elhivatottság nélkül.

Szerintem azért nagy része fejleszthető ezeknek a készségeknek (ének, furulya, beszéd). Ezért én nem is ezeket emelném ki, hanem a hozzáállást. Azt, hogy hogyan áll a gyerekekhez, hogyan áll a feladatokhoz. Valaki például fél a gyerekektől. Egy hét van, amikor tényleg ott kell lenni, és azt csináljuk, amit szeretnénk, ezért ott nagyon kiderül, hogy valaki erre a pályára való-e. Hogy egy hét alatt milyen kapcsolatokat tudott kialakítani a gyerekekkel, hogyan tudott együttműködni a dajkával, az óvónővel... az se mindegy, hogy valaki a második félévben ugyanazt a teljesítményt nyújtja-e, mint az elsőben, vagy tudott fejlődni. (ÓV)

Az is számít, hogy mennyit tesz azért, hogy jó pedagógus legyen. Lehet, hogy valakinek jók a képességei, viszont nem tesz azért, hogy fejlődjön, míg más nagyon elkötelezett, bár vannak hiányosságai. Van olyan lány, aki nem nagyon szeret és tud énekelni, viszont zseniálisan bánik a gyerekekkel, egyszerűen minden mozdulatával, minden reakálásával annyira odavaló, és minden szava pont odavaló, és látom a gyerek arcán, hogy zseniális, amit csinál. És van olyan is, aki szeretettel fordul a gyerekek felé, de kevés hangja van, és nem olyan határozott, ezért gyakran elcsúsznak a foglalkozások, de nagyon sokat fejlődött, és figyel arra, hogy hangosabban beszéljen. Mind a kettőt el tudom képzelni nagyon sikeres és tehetséges pedagógusnak. (ÓV)

Az egész alapja az elhivatottság. Ha valaki elhivatott, fel tudja magát tornázni. Viszont, ha nincs meg az elhivatottság, szorgalom, akkor sokkal nehezebb dolga lesz. Többféle tehetséges pedagógus létezik. (ÓV)

Tanító szakos hallgatók a tehetséges pedagógusjelöltek legfontosabb jellemzői tekintetében leginkább személyiségjegyeket hangsúlyoztak, még hozzá főleg olyanokat, amelyek már a jelöltek magukkal hoznak, hordoznak, és ezek a képzés során nehezen fejlesztethetők. Ezek közül többen a tanári „kiállást”, a megfelelő szerepazonosságot és az ezekből fakadó magabiztosságot hangsúlyozták.

[...] van egy kiállása, magabiztos, humoros, szereti a gyerekeket. (TÓ)

[...] a módszerek mellett nagyon fontos, hogy milyen a kiállása, a szerepazonossága. (TÓ)

[...] ahogy hozzáállnak a képzéshez, a motiváció, hogyan beszélnek a gyerekekről. (TÓ)

A **leendő tanároknál** a tehetséges jelöltekről gondolkodva a tanítási gyakorlat szerepe került előtérbe. Az interjúalanyok szerint ekkor derül ki valójában, hogy valaki mennyire rátermett a pályára.

Meghatározó élményem, hogy van egy fiú a szakunkon, és döbbenet néztem, hogy tényleg csak oda fog ülni, és el fogja mondani a tananyagot, mert mindig ezt csinálta mikrotanításokon. És hospitáláson beültem hozzá, és szuper órát tartott a gyerekekkel, csoportmunka és minden. Szóval nehéz megítélni addig, amíg nem látjuk tanítani. Sok bennem az előítélet a társaim kapcsán, ezért látnom kell őket. (TR)

Az is megfogalmazódott a hallgatókban, hogy minthogy a tehetséges tanár is sokféle lehet, úgy a tehetséges hallgató is.

Az a fura, hogy van olyan társam, akit néztem, hogy nem kellene tanítania, nem lennék a diákja, de más meg nagyon jó tanárnak látta. (TR)

Nagyon meglepődtem hospitáláson, hogy kik milyen órákat tudtak tartani az előzetes megérzéseimmel ellentétben. (TR)

A tehetséges jelöltek kapcsán főként az óvó- és tanítóképzésben részt vevő hallgatóknál került szóba az **alkalmassági vizsga** kérdésköre is, illetve, hogy a képzésbe bekerült **hallgatók felkészültsége** mennyire megfelelő. A hallgatók úgy érzik, hogy egyfelől bizonyos területeket illetően túl szigorú a felvételi, másfelől arra nem szűr, amire igazán szükség lenne, és sok olyan hallgató kerül be a képzésre, akinek nem lenne ott a helye.

Vannak, akik ezért jöttek ide, hogy legyen egy diplomájuk, és minden egyes csütörtöki napot nehezen élnek meg. (ÓV)

[...] az alkalmassági fura volt, hogy egyfelől nem szűr, másfelől olyan dolgokat szűr, ami meg nem biztos, hogy kizáró ok kellene hogy legyen (például székényugrás). (TÓ)

[...] a tanítóképző olyan ugródeszka, amit sokan kihasználnak, így sokan nem is motiváltak igazán, és ez visszahúzza a többieket. De van olyan, aki erre építve még mással akar majd foglalkozni. Vagy a nyelveknél is hasonlóan. Elvégzik a nyelvi részt, és bárhová, bármilyen céghez felveszik őket, mert felsőfokú nyelvvizsgával egyenlő. (TÓ)

3. A pedagógusképzés hatékonyságát meghatározó tényezők a hallgatók szerint

A **saját képzés erősségei, illetve hiányosságai** között az eltérő oktatási szintekre készülő hallgatók más-más jellemzőket említettek, bár azonosságokat is találtunk.

A pedagógusképző intézmény erősségét tekintve minden szinten az **óvodai/iskolai gyakorlatok szerepe** jelenik meg kimagaslóan. Ehhez kapcsolódóan számos kérdéskörnél (például a tehetséges pedagógus jellemzőinél is) előkerült a gyakorlóléhelyek mentorainak szerepe és felelőssége. Többen említették, hogy egy jó mentortanártól milyen sokat lehet tanulni.

A gyakorlat tesz hozzá a legtöbbet. Az segít, ha látom, hogy hogyan oldanak meg helyzeteket óvónők, és ezeket beszéljük át. Az esetalapú tanulás nekem nagyon hasznos, konkrét helyzeteket látok, és arra konkrét megoldásokat. Sokkal hasznosabb, mint ülni az egyetemi órákon. (ÓV)

[...] hogy sokat megyünk iskolába, hogy látunk gyerekeket, hogy itt van a gyakorló. (TÓ)

[...] nagyon jó a gyakorlatok utáni megbeszélés; hogy a megtartott órát kielemezzük az óra után. (TÓ)

Az, hogy **„még több gyakorlat kellene”**, legdominánsabban a tanár szakos hallgatók fogalmazták meg. Ugyanakkor érdekes módon az óvodapedagógus hallgatók interjúja során is felmerült, noha a három pedagóguscsoport képzését tekintve náluk a kezdetektől nagy a gyakorlati órák aránya.

Tanítási gyakorlat. [...] Szerintem első évben el kellene kezdeni, hogy lássunk gyerekeket, ne csak az ötödik évben. (TR)

Ez egy nagyon gyakorlat jellegű szakma, hiszen a lényegi dolgok a gyakorlatban dőlnek el, ehhez képest a gyakorlat súlya mégis nagyon kevés. (TR)

[...] nagyon jók a gyakorlatok, de én ezt is kevésnek érzem. Mert kiegyensúlyozatlannak érzem, rengeteg óránk van, és ehhez képest kevés a gyakorlat. És fontos, hogy a gyakorlat kötődjön a szemináriumokhoz, és ne fordítva, mert amit most megtanulunk a szemináriumon, azt lehet, hogy csak negyedik év végén tanítjuk az iskolában, vagy akkor lesz hozzá közünk. (TÓ)

Amit változtatnék, az a gyakorlatok hossza és száma. Én olyan intézményből jövök, ahol hat heteket voltunk gyakorlaton, és nagyon kevés idő maradt az elméleti képzésre, ami szintén rossz volt, tehát kell az elméleti képzés. Itt most egy hét gyakorlat és 11 hét elmélet. Szerintem a fele-fele arány lenne az optimális. (ÓV)

A tanítóképzésben részt vevő hallgatók szintén **az elmélet és a gyakorlat időnkénti távolságát** érezték hiányosságnak, de inkább a leendő tanárokhoz hasonlóan fogalmaztak, azaz az akadémiai tudásátadást tartották olykor öncélúnak vagy nem elég logikusan felépítettnek. Egyfelől tehát az órák magas számára történt utalás, másfelől úgy érzik, olyan lexikális tudást tanítanak és követelnek az oktatók, amelyre nekik nem lesz szükségük a tanítói pályájukon. Ennek kapcsán nemcsak az egyes tudományterületek, műveltségterületek kerültek szóba, hanem a művészeti tárgyak is. Ez mutat rá, hogy a pedagógiai tehetség vagy tudás számukra sem azonos az akadémiai vagy éppen művészi tehetséggel.

[...] az a baj, hogy első szempontból a szakértelemre mennek rá, a tudományterületekhez kapcsolódó lexikális tudásra. (TÓ)

[...] Mindent sokkal magasabb szinten tanulunk, de azt, hogy hogyan tanítsuk meg, arról kevés szó esik. Sokkal több tantárgy-pedagógiára lenne szükség. (TÓ)

A rajzot kicsit feleslegesnek érzem, mert nem fejlődünk ott semmit. [...] Ő [az oktató] azt szeretné, ha mi kis művészek lennénk, és nem arról tanulunk, hogy általános iskolában hogyan lehet a rajzórát megtartani, miket lehet csinálni. (TÓ)

Az **elmélet és gyakorlat szinkronba hozása** egyértelmű igényként fogalmazódott meg főleg az óvodapedagógusoknál, de a tanítóknál is. A gyakorlatok arányának növelése tehát önmagában nem lehet megoldás az elmélet–gyakorlat közötti szakadék áthidalására. Ha a gyakorlatokat nem **kíséri kellő reflektív tevékenység**, akkor az elmélet nem konvertálódik, és a deklaratív, illetve procedurális tudás szinte elszigetelt marad egymástól. A hallgatók szerint tehát az olyan alkalmak hiányoznak a képzésből, amikor az elméletet és a gyakorlati tapasztalatokat lehetne egymással ütköztetni vagy harmonizálni.

[...] az a baj, hogy olyan sok olyan dolgot tanulunk, amit a gyakorlaton majd évek múlva tudunk csak kipróbálni, de addigra elfelejtjük. (TÓ)

Fontos lenne, hogy az elmélet legyen szinkronban a gyakorlattal. Legyen jobban összehangolva. (ÓV)

Szélsőséges példa, de mintha megtanulnánk könyvből, hogy hogyan kell úszni, aztán beugrok a vízbe, és elsüllyedek. És nem mentem be a vízbe, hogy gyakoroljak, hanem csak beledobnak egy hétre, és azt várják el, [hogy olyan legyek] mint egy kész óvodapedagógus. (ÓV)

Többen hiányolták **az iskolák teljesebb körének megismerését**, mivel hospitálásra, gyakorlatra kizárólag „mintaiskolákba” kerülnek. Eközben saját iskolai élményeikből sokkal problémásabb, a tanulást kevésbé értéknek tekintő vagy figyelemhiányos, agresszív gyerekekre emlékeztek, és bizonytalanságukat fejezték ki, hogy egy-egy ilyen felidézett szituációban, pedagógusszerepben mit kellene majd tenniük. Jelenleg úgy látják, erre sem a kiválókat, sem az átlagos képességűeket nem készíti fel a képzés.

Abban az álomban élünk hat évig, hogy az elitgimnáziumban leszünk, és itt fogjuk tanítani az 5,2-es diákokat. Pedig vidékre kellene tanárok, ahol olyan osztályok vannak, amilyenekről eddig beszéltünk. (TR)

Szóba került az is, hogy az egyetemi kurzusokon főleg a **szemináriumokat** találják hasznosnak a hallgatók. Az óvodapedagógus és a tanítóképzésben részt vevő hallgatók egyaránt **a gyakorlati, praktikus ismeretek átadását** tartották hatékonynak, a leendő tanítóknál ez kiegészült a **pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel**.

Az egyetem nagyon hallgatóbarát, a legtöbb óránk szeminárium, nagyon közvetlenek velünk az oktatók. Körben ülünk, tudják a nevünket, 25 fős csoportokban vagyunk, olyanok vagyunk, mint egy kis osztály. Pozitív minta. Vannak szituációs játékok, itt is látunk sok példát a szemináriumokon. (ÓV)

[...] én kiemelném, hogy nekem személyes kedvencem volt a pszichológia. Nagyon jó volt, nagyon jó tanárunk volt. És az egész képzésünk úgy kezdődött, hogy volt egy hét, amikor ráhangolódtunk, hogy tanítók leszünk. Egyfajta csoportos önismereti tréning, milyen volt gyerekkorunkban, milyen személyiségjellemzőink vannak, milyennek kell lennie egy tanítónak. Ez nagyon jó bevezetés volt, sokat játszottunk is, és nagyon ráhangolt a tanítói hivatásra. (TÓ)

A tréningek nagyon hasznosak tudnak lenni: személyiségfejlesztés tréning, tanári hatékonyság fejlesztése tréning. (TR)

A szemináriumoknak annyi hasznuk van, hogy sok problémakör szóba kerül (szülőkkal való kommunikáció stb.), de a kérdés az, hogy ezekkel mihez kezdünk. Az, hogy az egyetemi képzés mennyire hatékony, az nagyon egyénfüggő. (TR)

Nagyon nagy általános tudást kapunk, ami szükséges, például a pszichológiai alapképzést is, amire minden embernek szüksége volna egyébként. (TR)

A hallgatók beszéltek **a tantárgy-pedagógiáról** is, azonban erről már ambivalens módon: bizonyos tárgyak esetében nagyon jónak értékelték, míg más tárgyaknál nem megfelelőnek. Utóbbihoz hasonló volt a tanár szakos hallgatók véleménye is: egy-két nagyon jó módszertanos tárgyat említettek, ami valóban fejleszti a tudásukat, míg a többinél inkább a hiányokat sorolták.

Amire nagyobb hangsúlyt helyeznék, az a szakmódszertan. Történelem szakmódszertani gyakorlaton például sokat mesélt a tanárnő, és az ő problémáit bedobta, hogy mi ezt hogyan csinálnánk. Ott éreztem azt, hogy a pedagógia és a gyakorlat összekapcsolódik. (TR)

A leendő tanárok a szaktudományos, diszciplináris felkészítéssel kapcsolatban elégedettségüket fejezték ki, főként az **oktatók akadémiai tudásban mutatkozó felkészültségét** értékelték jónak, de szerintük ez sem vezet minden esetben a tehetségesek fejlesztéséhez. Ha ugyanis a kutatói szemlélet öncélúan jelenik meg, az inkább hátrány, akkor sorolható az is az erősségek közé, amikor tudatosan az ő fejlődésükre irányul.

Szakmailag, szaktudományosan szerintem nagyon felkészít a képzés. (TR)

Segít abban, hogy te is elkezdjél összefüggésekben gondolkodni, és ezt átadd a diákoknak is. [...] ne elvont dolgokat tanuljunk az ő [az oktató] kutatásaikról, hanem tényleg ezeket az összefüggéseket. (TR)

Ehhez kapcsolódóan ugyanakkor az egyik hallgató azt kifogásolja a képzésben, hogy kész tudást kap az egyetemen ahelyett, hogy az új tudás megalkotásában támogatnák őket.

Szerintem nem arra van szükség, hogy tananyagot tanítsanak, hanem egy eszköztárat kapjunk. Viszont ez szerintem hiányzik. Pont azért, mert kész tudást adnak, és nem arra ösztönöznek, hogy ezt önállóan létre tudjuk hozni. És ha már kész tudást kapunk, akkor legalább az lenne, amit majd tanítani fogunk, de nem ez történik. És akinek ez működik, annak a képzés nélkül is működne. (TR)

Az egész tanárképzésben az elitképzésre készítene fel. Hatalmas tárgyi tudást kapunk, de mellette nem tudjuk majd feltétlenül megszólítani azokat, akik felzárkóztatásra szorulnak. Szerintem le kellene állni az elitképzéssel, mert nem mindenki fog a Fazekasban tanítani. (TR)

Többen megfogalmazták a képzéssel kapcsolatban azt is, hogy az **oktatók felkészültségén**, hozzáállásán múlik az, hogy valaki mennyire elégedett a képzéssel, vagy azzal, hogy mit kap.

Nagyon oktatófüggő, hogy mit kapunk. A rendszerben lévő ellentmondásokat, ha olyan az oktató, ki tudja küszöbölni. Nekem van olyan tapasztalatom, ahol nagyon elméleti volt a tárgy, de úgy építette fel az oktatási folyamatot a tanárnő, hogy minden egyes tudáselem után megnéztük, hogy iskolai gyakorlatban hogy néz ez ki. (TR)

Nem kihasználják az oktatók azt a potenciált, amivel a diákok érkeznek, hanem hátrányként tüntetik fel. [...] irodalomból például ki lehetne használni az olvasás szeretetét, a művek szeretetét, de ezt az érzelmi oldalt kiölik, mert teljesen objektív, racionális elemzést várnak el. (TR)

Azt mondják, hogy stresszhelyzetben majd sokkal előbb hívódik elő, amit láttunk a közoktatásban a tanárainktól, de arra nem gondolnak az oktatók, hogy ez a hat év itt az egyetemen ugyanúgy előhívódik, mint a közép és általános iskolás évek, és ebben az oktatók is benne vannak, hogy a szemináriumokon, hogyan kezelik a konfliktusokat stb. (TR)

A **tehetséggondozás elemeiről** a **tanár szakos hallgatók** maguktól, külön kérdés nélkül is beszéltek, olyan konkrétumokat megnevezve, amelyekből látszik, hogy ismerik a programokat. A hallgatók a rendszerszerű támogatási formákat és a kutatási lehetőségek szerepét említették először (OTDK, Erasmus-program, Új Nemzeti Kiválóság Program, demonstrátori pályázat, Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj, szakkollégiumok). Kiemelték ugyanakkor, hogy a tehetséggondozás jelentős része diszciplináris területhez kötődik inkább, és a pedagógus professzió más elemeire vonatkozó támogatási formák hiányoznak (például tantárgy-pedagógia).

Az Eötvös Collegiumban van a tudós tanárképzés, de az inkább diszciplináris, a pedagógiai rész hiányzik, az Illyésnél [Illyés Sándor Szakkollégium – a szerk.] pedig van pedagógiai, és a diszciplináris hiányzik. Olyan, ahol együtt jelenne meg a kettő (szakmódszertan), nincs. (TR)

Szakkollégium van diszciplináris és pedagógiai is (többé-kevésbé gyerekcipőben), de szakmódszertani óráról nem is tudok. Szakmódszertanból lehet OTDK-zni, ha valaki felfigyel rám, vagy jól sikerül a bemutatóórája, és akkor hasznos tapasztalatokat szerezhet, de ezt kevesen vállalják, mert anélkül is lehet tanítani. Tutori órákat lehet venni, vagy hallgatói kezdeményezésre szerveződnek, de fölülről kevésbé jön. (TR)

Hangsúlyozták viszont azt is, hogy a támogatások kiaknázásában az egyéni motivációnak, az oktatókkal való szorosabb szakmai kapcsolat kialakításának is nagy szerepe van.

Van olyan, ami egyéni motiváción alapul, megkeresem a tanárt, de van, ami felvételihez kötött. (TR)

A **tanító szakos hallgatókat** kérdezve a résztvevők alapvetően az általános támogatási formákat említették meg. Az Új Nemzeti Kiválóság Programnál a kutatási tevékenységekre való lehetőségeket és az ehhez kapcsolódó anyagi támogatást emelték ki. A demonstrátori pályázatnál a tanszéki munkákban való közreműködésen, hallgatótársak korrepetálásán túl megjelent a konferenciaszervezés előnye is, azaz, hogy ez kiváló lehetőséget biztosít a konferenciákon, színvonalas szakmai fórumokon való ingyenes részvételre. Az interjúalanyok a különböző versenyek (szépkiejtési, versmondó, fordítóverseny) kínálta lehetőségekre is utaltak, kiemelve a versenytanítást, amely során videós óraelemzéssel támogatva bírálják el a megtartott foglalkozást a zsűritagok, és a győztesnek nem kell zárótanításra mennie. Az egyik hallgató egy nemzetközi projektben való részvétel is

megemlített („van egy program, amit az osztrákok találtak ki hivatalosan, az a lényege, hogy minden napra foglalkozásterveket készítünk egy téma köré tanítói szemmel”).

A felsőoktatásbeli tehetséggondozásról szólva az óvodapedagógus hallgatók és a tanítóképzősök is csak rákérdezésre említették az OTDK-t, és azt, hogy erre készülve egy-egy témát alaposabban is megvizsgálhatnak, oktatói támogatást, felkészítést kaphatnak. Az ebben való részvétel mindkét csoport szerint a hallgató egyéni döntése, így nem érzik, hogy valamilyen tehetségmérés, kiválasztás kapcsolódna a tehetséggondozó programhoz.

Mi jelentkeztünk néhányan tehetséggondozó programba, és ott végül is kapunk többet, de ez nekünk saját [kezdeményezésünk volt], nem mondta senki, hogy na, most mi menjünk, mert ügyesebbek voltunk. [...] A külső támogatás jó lenne, valami visszajelzés. (TR)

A tanár szakos hallgatók alapvetően az időhiányra hivatkozva nem vesznek részt ezekben a kutatómunkákban.

„Nagyon túl vagyunk terhelve. [...] 17 tárgy mellett nehéz arra gondolni, hogy még akkor jelentkezsek a TDK-ra, és írjak egy négyezer szavas dolgozatot, és járjak konzultálni, mert így is óráról órára mindig olvasni kell. [...] Meglátja az ember a felhívást, felcsillan a szeme, így a motivációt is elengedi az ember. [...] Nem elég, hogy ilyenekben nem tudunk részt venni, ha egy játékos vetélkedőre kellene négy ember, nincs rá jelentkező, és nem azért, mert nem lenne rá igény.” (TR)

Pedagógusképzőkkel és szakértőkkel készült interjúk eredményei

A továbbiakban az oktatókkal és a hazai pedagógusképzés kutatásában, formálásában jelentős szerepet vállaló kutató szakemberekkel készített interjúk elemzésére kerül sor.

1. A kiemelkedő teljesítményt mutató pedagógus jellemzői az oktató-kutató szakemberek szerint

Az interjúkban mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek kapcsán keveredett a „**tehetséges**”, az „**eredményes**” és a „**hatékony**” jelző. Az interjúk során mind a „tehetséges”, mind az „eredményes” fogalmat felkínáltuk, és az interjúalanyok általában felváltva, szinonimaként használták ezeket, főként a már pályán levő pedagógusokra vonatkozó válaszaikban. Az „eredményes” és a „hatékony” jelző említése körülbelül másfélszer gyakoribb volt a „tehetséges”-nél.

Az egyik ELTE-n oktató szakember a vele készített interjú elején elsőként azt elemzte, hogy a **tehetségértelmezéssel milyen problémák** merülnek fel. Szerinte jelenleg olyan kategorizálási folyamatot ért mögötte a rendszer, amely feltételez egy jelentős mértékű átlagot, illetve az attól lemaradó vagy azt felülmúló egyéneket. Ezzel ellentétben ő azt a megközelítést tudja elfogadni, amelyben egyéni sajátosságokról lehet beszélni.

Ezek között a sajátosságok között van olyan is, ami bizonyos területeken gyorsabb, jobb haladást jelent, bizonyos területeken másságot jelent, esetleg támogatásra szorulást jelent. Ez a fajta megközelítés fontos lenne mind a köznevelés területén, mind pedig, ha a pedagógusok tehetségértelmezéséről is beszélünk. (TRK)

Az ELTE-n dolgozó oktatók közül többen kiemelték továbbá azt is, hogy a pedagógiai eredményességet, hatékonyságot nagyon nehéz egyéni teljesítményben mérni. Szerintük **kiemelkedő pedagógiai teljesítmények szinte mindig közös teljesítmények.**

Hiszen ma már az egész tehetségtámogatás sem egy személyhez kötődik, hanem egész rendszerekhez. (TRK)

Ha a kutatás csak az egyénre fókuszál, és nem pedagógusközösségekre vagy pedagógusi gyakorlatok közösségeire, akkor az egyik legfontosabb dimenziót veszíti el. (TRK)

A tanulói eredményességhez (vagy eredménytelenséghez) tehát a megkérdezettek szerint az iskola szervezeti kultúrája, a pedagógusközösség működése nagyban hozzájárul, jelentősen befolyásolhatja a pedagógiai tehetség érvényesülését.

Ha egy tehetséges ember olyan szervezeti környezetben van, amely nem támogatja ennek a tehetségnek az érvényesülését, az nem tud hatást elérni. Óriási jelentősége van tehát annak az iskolai szervezeti közegnek, amely akár el is pusztíthatja ezt a tehetséget, de ki is bontakoztathatja. (TRK)

Az interjúkban közös sajátosság volt, hogy a kiemelkedő pedagógust elsősorban **a gyerekekkel való relációban** határozták meg az interjúalanyok. Ebben a vonatkozásban nem találtak eltérést az egyes oktatási szintre képző szakemberek között. A „pedagógus/tanító/tanár” említésekhez képest körülbelül 60 százalékos volt a „gyermek/diák/tanuló” szavak használata, azaz háromból két esetben kapcsolódott a szövegben a pedagógus és a gyermek valamilyen tevékenység vagy tulajdonság kapcsán.

Az eredményes pedagógus egyik legfontosabb jellemzőjének **a gyermekek kellő ismerte** bizonyult. Kiderült az is, hogy ez nagyon tágan értelmezendő, a gyermeki gondolkodás, fejlődés ismeretétől a pedagógus visszacsatolásáig és a gyermek mentális jóllétéig. A fejlesztés a gyermeki személyiség egészét kell hogy érintse, nem korlátozódhat csupán a kognitív tevékenységekre és azon belül is a lexikális tudásra.

Aki a gyerekeket is egésznek látja, és nemcsak nyaktól felfelé, és nemcsak az érdekli, hogy milyen tudást lehet beleönteni, hanem az is fontos, hogy mindez milyen légkörben történik. Hogy a gyermek társas kapcsolatait, érzelmeit, érzelmi intelligenciáját, magabiztosságát, önbizalmát hogyan tudja segíteni, fejleszteni. (TÓ-ÓV)

A pedagógiai eredményességet tehát mindenképpen ahhoz kell kapcsolni, hogy a tanár az adott tanulókkal milyen eredményt képes elérni, értve ezen a széles értelemben vett nevelő-oktató munka bármely aspektusát, amit az ún. **hozzáadott pedagógiai értékkel** határozhatunk meg.

[...] Az egész eredményesség fogalom nagyon erősen kötődik a nagy nemzetközi mérések által megcélzott bizonyos kompetenciaelemek méréséhez. Még hogyha ez nagyon széles spektrumon is mozog, akkor is a tanári minőség ebben a szűken értelmezett tanulói kontextusban jelenik meg. És ha az szűk, akkor az is szűk lesz, ami ennek a támogatásában megjelenik. Amíg a tanulói eredményességet nem értelmezzük tágabban, szociálisan is, egyéni utakon való előrehaladásban is, addig az egész pedagógusértelmezés is, ami a háttérben van, leszűkített marad. (TRK)

[...] A pedagógus eredményességét az általa nevelt tanulók sikeressége határozza meg. Még hozzá tág értelemben, azaz azon a hozzáadott pedagógiai értéken keresztül, amin ő változtatott az egyes tanulócsoporthoz tagjainak személyiségfejlődésében. (SZÉ)

[...] Ha valaki képes arra, hogy egy, az iskolával szembeforduló, lemorzsolódással fenyegetett gyermeket motivált tanulóvá tegyen, akkor az ugyanolyan, ha nem nagyobb pedagógiai teljesítmény, mint amikor valaki azt tudja elérni, hogy egy tanulmányi versenyen sikert aratnak a tanulói. (SZÉ)

[...] Egy jó tanár nem a többiekkel összemérve egy abszolút mércével mért verseny alapján (iskolák rangsora), hanem mindig a hozzáadott pedagógiai értékben mutatható ki. (TRK)

Mindkét egyetem oktatói hangsúlyozták továbbá az **egyéni különbségek elfogadásának** fontosságát és a különbségeknek **megfelelő tanulási környezet** megteremtését.

Kell egyfajta nyitottság egyrészt a gyerekek iránt, egy ambíció ahhoz, hogy megismerje őket, és elfogadja az egyéni különbségeket akár pozitív akár negatív irányba. (TRK)

[...] sokkal jobban odafigyelnek a gyerekek gondolkodására, hagyják őket megnyilvánulni, hagyják vitatkozni őket, és nem teremtik le őket azért, mert hibáznak [...], sőt kifejezetten érdekesnek tartják, ha ilyet hallanak, mert tudják, hogy e mögött mindig van valami érdekes, amit érdemes kibányászni. (TRK)

[...] hogy mire képes egy gyerek, akkor azt mondjuk, hogy óriási eltérések vannak, és megfogalmazódik már az iskolapedagógiában is az egyéni tanulási utak támogatása, de ez mintegy utópiaként van jelen a mai gyakorlatban. [...] az egyes pedagógusok között is óriási eltérés van. Kí mire képes, és mit tud kihozni a gyerekekből. (TRK)

Fontos, hogy adaptív pedagógus legyen. Igazodjon a gyerekekhez és a helyzetekhez, problémákhoz, kihívásokhoz. Olyan pedagógus, aki nyitott arra, hogy megismerje a gyerekeket, és belőlük induljon ki a tanítás, nevelés során. (TŐ-ÓV)

[...] Hogy meg tudja tartani a gyerekek nyitottságát, lelkesedését, és tud nekik abban segíteni, hogy szívesen tanuljanak. Hogy azokat az alapkompenciáikat tudja fejleszteni, amelyek által majd jól tanulnak, és önszabályozó tanulóvá válnak. (TŐ-ÓV)

A kompetenciák közül többször is említették a **jó kommunikációs készséget**, mivel a kommunikáció a pedagógus egyik legfontosabb eszköze. Az egyik oktató ugyanakkor ezt sokkal komplexebb módon értelmezte az alapvető személyiségjegyekkel együtt.

[...] Szükség van továbbá a gyerekeket bevonni képes varázserőre, amit a kommunikációs kompetenciával lehet legjobban leírni, de annál sokkal komplexebb. Van olyan tanár, hogy bemegy a terembe, a gyerekek odafigyelnek rá, szeretnének tőle tanulni, és imádják. Nagyon sok olyan személyiségjegy is a kérdéskörhöz tartozik, amelyet nem is lehet kompetenciafogalommal leírni. Mert abban a pillanatban, hogy szétvágjuk, már nem fedi le teljesen azt a személyiségkomponenst, hiszen sokkal komplexebb rendszerekről, magasabb minőségről van szó. (TRK)

Az **IKT-eszközökkel való bányi tudást** főleg a Debreceni Egyetem tanárképzésében oktató szakemberek említették külön. Ők azt emelték ki, hogy egyszerre fontos ezen eszközök megfelelő ismerete, ugyanakkor az is, hogy a pedagógusok a helyükön kezeljék az óratervezés során. A következő három idézet jól szemlélteti, milyen kontextusban merült fel az IKT ismerete.

[...] mi az, ami valóban megfogja őket [a gyerekeket]. Tehát a tankönyveknek ez a problémájuk [...], hogy csak néhány évig működhetnek, utána szükségképpen át kell őket írni. [Mij] az első kiadásokban még írtunk az LCD tévéről és monitorról. Ma már ugye nem itt tartunk, tehát ezeken túllépett a technika. (TRK)

Tudomásul kell vennünk, hogy ez a XXI. század [...], muszáj egy kicsit behelyezkedni a digitális környezetbe, mert a gyerekek szinte száz százalékig abban vannak. (TRK)

[...] minden diáknak van egy kis számítógépe. És minden diák azzal tanul, és nálunk fel sem merül, hogy használjuk is, hogy a diáknak napi 20 órában a kezében van ez az izé, hanem megtiltjuk. (TRK)

[...] azért nincs akkora jelentősége az IKT-eszköznek. A nevében is benne van, eszköz. [...] Persze nyilván a mai generációnál nagyon fontos, hogy használjuk, de [...] az eszközök fejlődnek. Tehát most ez van, öt év múlva lehet, hogy valami egészen más lesz. (TRK)

A szakirodalom egy része kiemeli a **jó humorérzék**et is (FIGULA, 2000; NIKITSCHER, 2016; PAP, 2006) mint a pedagógus számára lényeges tulajdonságot; ezt az interjúk során ketten említették, az egyikük óvodapedagógus hallgatókat, a másikuk tanárjelölteket oktat, tehát az oktatási szintnek itt nem volt befolyásoló szerepe.

Néhányan kitértek a **pedagógus modellszerepének fontosságára** és arra, hogy a kiemelkedő pedagógus ennek tudatában is van.

[...] személyiség hat személyiségre. [...] a jövő az lenne, hogy hiteles, vonzó pedagógusok legyenek a gyerekek körében. [...] És lehet mondani, hogy a kisgyerekkorban az utánpótlásnak nagyon fontos szerepe van, de később is modellként néznek a gyerekek a pedagógusra, még akkor is, ha kevesebbet látják. (TÓ-ÓV)

Hangsúlyozták azt is, hogy a **szakmai együttműködés** mind a tanulás támogatásánál, mind a saját tanulási folyamatban egyre erőteljesebben elvárásként van jelen a pedagógiai gondolkodásban. Emellett ugyanakkor az **autonómia és felelősségvállalás** is elengedhetetlen, ha eredményes pedagógusról gondolkodunk.

[...] Egy eredményes pedagógus miközben hatékonyan működik tudásmegosztó és tudásteremtő közösségekben, aközben autonóm és felelősségvállalásra képes személy. (TRK)

[...] Kell egy adag rugalmasság, alkalmazkodóképesség, kommunikációs készség, de nemcsak a diákok, hanem kollégák iránt is. (TRK)

Az **akadémiai és a pedagógiai tudás** jelentősége és fejlesztése gyakran jelenik meg egymástól elválasztva a szakirodalomban és a képzési folyamatban, miközben a pedagógiai kiválósághoz mindkettő szükséges (CHRAPPÁN, 2012; OECD, 2013; WORRELL és KUTERBACH, 2001). Az interjúk elemzésekor külön figyelmet fordítottunk arra, hogy alanyaink szerint ez a két terület milyen kapcsolatban áll, van-e közöttük fontossági sorrend, valamint hogy fejlettségük mennyiben tartozik a kiemelkedő pedagógus jellemzői közé. Összességében elmondható, hogy interjúalanyaink, bár különálló tudásként jelölték meg az akadémiai és a pedagógiai, módszertani jellegű tudást, alapvetően egymásra ható, kölcsönösségi viszonyt rendeltek hozzájuk. Az az egyetemi tanárképzésben oktató és a tantárgyi tudás fontosságát leginkább hangsúlyozó interjúalany sem kezelte teljesen különválaszthatóként e két területet, azonban a pedagógiai készségeket inkább a „tehetség” fogalomkörébe sorolta.

Egy tanárnak nagyon sokat kell tudni, de nem úgy kell tanítani, hogy rázúdítom ezt a hallgatókra. [...] a tudást, ami neki van, azt alkalmazni kell. Kellene. Itt jön elő, hogy ő mennyire tehetséges mint tanár. Hogyan képes alkalmazni azt a tudást, vagy nem képes? Mert bemegyek, és felolvasom a lexikont, vagy azzal a tudással, ami nekem van, színesen előadom. (TRK)

A megkérdezett szakemberek többsége szerint a tantárgyi, műveltségterületi tudás alapvető és szükséges tudásbázis, sőt, az időközönkénti felfrissítése is fontos lenne, azonban a pedagógus kiemelkedő voltát önmagában nem tudja mérni. Ahhoz ugyanis hozzátartozik a gyerekek motiválása és fejlesztése, abban az értelemben, hogy önmagához képest mennyit tud haladni. A nevelői szerep, a módszertani innovativitás igen hangsúlyos a pedagógus eredményessége szempontjából, a szaktárgyi, akadémiai tudás pedig nemcsak a szakmai kiválósághoz kell, hanem például az információs hatalom birtoklásához, a modellszerep sikeres betöltéséhez is. A két részterület összekapcsolódását minden interjúalany megfogalmazta, de a tanárképzésben dolgozó oktatók tértek ki erre részletesebben.

Szilárd szaktudományos ismeretek – az egy olyan alap, ami nem kérdés, de ettől még nem lesz valaki jó tanár. (TRK)

Nem hiszem, hogy el lehet választani [a módszertani és az akadémiai tudást]. Az egyikbeli módosulás hozza a másikkébe módosulást. Tehát ha van egy módszertani ötletem, akkor az óhatatlanul hozza azt, hogy a tartalmakat frissítem, mert lehet, hogy máshoz illeszkedik jobban. [...] Ugyanígy, ha valami új tartalmat akarok megtanítani, akkor meg jó, ha végiggondolom, hogyan. Nem hiszem, hogy elválasztható a tartalom és a forma. (TRK)

Ez a szoros kapcsolat még inkább megjelent a tehetséges hallgatókról szóló válaszokban, amire a róluk szóló elemzésnél külön kitérünk. A tanító- és a tanárképzésben oktatók között ebben a tekintetben nem volt lényeges különbség, az óvodapedagógus-képzésben dolgozók válaszaiban viszont az akadémiai tudás értelemszerűen nem tantárgyi tudásként jelent meg, hanem egyfajta általános műveltségként, bizonyos tudástartalmak ismereteként.

A gyerekek borzasztó sokat kérdeznek, és nem a projekt módszertanáról fognak kérdezni, hanem hogy miből van a Nap, és miért változnak az évszakok? [...] És megkérdezik, hogy Soros Gyuri bácsival mi a helyzet? Politizálnak, történelemtől kérdeznek, természettudományról kérdeznek. Úgy gondolom, hogy egy óvodapedagógusnak kell egy alapműveltség, hogy tudjon olyan választ adni, hogy a tekintélye ne csorbuljon. (TÓ-ÖV)

A kiváló pedagógus tulajdonságai között több interjúalany a **reflektivitás**, az önreflexió képességét, illetve ehhez kapcsolódóan a folyamatos fejlődés igényét is megjelölte mint egyik legfontosabb szempontot. A reflexióra való utalás gyakran összekapcsolódott az óraterv, a tananyag felülvizsgálatával, vagy olyan formában merült fel, hogy fontos a tanulók teljesítményéről információhoz jutni akkor is, ha már nem az adott pedagógus oktatja őket, hogy lássa, valóban stabil volt-e a tudás, amit átadott a gyerekeknek.

Egy reflektív pedagógusnak van egy kellő magabiztossága saját személyiségében, szakmai kompetenciáiban, szakmai identitásában, és nyitott arra, hogy ezt újra- és újragondolja, és tapasztalatait, élményeit beépítve nyitott legyen arra, hogy fejlődjön. (TÓ)

[...] az a pedagógus tud eredményes lenni, aki fontosnak tartja a tanulók teljesítményéről, tevékenységéről való rendszeres visszajelzések gyűjtését és elemzését, és ő maga is rendszeres visszajelzéseket nyújt a tanulói számára. (SZÉ)

Tehát emelni akar a teljesítményén, és azt akarja, hogy egyre tökéletesebbek legyenek az órái. (TRK)

[...] A reflektív szemlélet (ami nem egyenlő a reflektív technikák pusztá alkalmazásánál) szintén döntően meghatározza azt, hogy valaki jó pedagógus-e. Értve ezalatt, hogy valóban rá tud nézni a saját munkájára, valóban tud kritikusan gondolkodni a saját tevékenységéről, és képes arra, hogy végiggondolja, hogy milyen irányba kellene fejlődnie, és ezért mindent meg is tesz, mert autonóm cselekvőnek érzerkeli magát. Mennyire képes arra, hogy megújítsa a saját munkáját akár a szülőkkel való kommunikációban, akár az osztálykirándulás szervezésében, reagálni a gyerekek igényeire, és ennek megfelelően változtatni a pedagógiai munkáján. (TRK)

Egész életében szeret tanulni, tud is tanulni, és azon gondolkodik, hogy a meglévő hagyományokat és módszertani eszköztárt hogyan lehetne tovább bővíteni, továbbfejleszteni. [...] Olyan innovatív szakember, aki mindig arra törekszik, hogy a gyermekeinek a legjobbat nyújtsa: a legmegfelelőbb módszertant, a legmegfelelőbb kommunikációt, és képes arra is, hogy ezeket az új, kreatív, saját ötleteit megossza pedagógustársaival is. (TRK)

Hasonló véleményeket fogalmaztak meg az interjúalanyok arról is, hogy **miben kell fejlődnie egy gyakorló pedagógusnak**, főként a pályája kezdetén. Az általuk említett készségek a döntéshozási tőke (HARGREAVES és FULLAN, 2012) jellemzői közé sorolhatók: a pedagógiai helyzetek kezelése, rugalmasság, önreflexió, nyitottság a visszacsatolásokra. Az akadémiai tudás fejlesztésének fontossága a pálya későbbi szakaszában lenne szükséges a kérdezett szakemberek szerint, de hogy ez valóban megtörténik-e, az helyzetfüggő: az elitnek tartott iskolákban valószínűleg igen, más intézményekben viszont gyakran elmarad. Ebben a kérdésben is előkerül „a tartalom és a forma”, azaz a kétféle tudás összekapcsolódása: az eredményes pedagógusoknál e kettő fejlődése összekapcsolódik. Az említetteket legjobban egy egyetemi tanárképzésben oktató interjúalany szavai foglalják össze.

Amiben nagyon sokat kell az elején javulni, az a gyerek megismerése, a figyelemmegosztás. Hogy lássam, milyen jelenségek zajlanak az osztályteremben. [...] hogy el tudjam dönteni, mi az, amire kell reagálni, mi az, amire nem kell reagálni. Mi az, amire elég később reagálni. (TRK)

A **kritikai gondolkodást** szintén inkább a pedagógushallgatók kapcsán fejtik ki az interjúkban, a gyakorló pedagógusok esetében ez a megújulási képességgel, a tervezés fontosságával kapcsolódik össze.

[...] soha nem szabad szem elől téveszteni a távlati célt. Tehát, hogy az adott intézménytípusban mi az elérendő cél, tudnia kell a saját tantárgyát elhelyezni a tantárgyi rendszer egészében, és a gyerekek életében, hogy milyen jelentősége van. [...] Nagyon kritikuson kell viszonyulnia a saját maga által tanított tantárgy tartalmaihoz. (TRK)

2. A tehetséges pedagógusjelölt jellemzői az oktató-kutató szakemberek szerint

A tehetséges hallgatókról szóló interjúrészekből általánosságban két jellemzőt emelhetünk ki. Az egyik, hogy hasonló tulajdonságokkal, kompetenciákkal jellemezték őket, mint a már pályán levő, kiemelkedő pedagógusokat. Ezeken túl két újabb tulajdonság is bekerült a felsorolásba: a motiváltság és a kutatói (tudományos) szemlélet. Előbbi részben a hallgatók – minden képzési szinten jellemző – túlterheltsége miatt, bár ettől függetlenül is említették néhányan az interjúalanyok közül. Utóbbi pedig óhatatlanul felmerült a felsőoktatásban működő tehetséggondozás sajátosságai miatt – hiszen ez gyakorlatilag a kutatói tehetség és szándék támogatását jelenti. Fontos megjegyeznünk, hogy ez nem kizárólag emiatt, hanem a nyitottsághoz, a szakmai fejlődéshez és a kritikai gondolkodáshoz kötődően is szóba került.

A **motiváltságot** minden interjúalany említette mint a tehetséges pedagógusjelölt egyik fő sajátosságát. Ez sokféle kontextusban elhangzott, például hogy a túlterheltség

ellenére is bejár az órákra, nem csak a minimális szint elérésére törekszik, és folyamatosan tájékozódik a tudományterületet érintő legfrissebb eredményekről. Érdeklődik a pályázati lehetőségek iránt, és adott esetben ajánlásokat kér az oktatóitól, illetve hogy van saját érdeklődési területe, amelyre időt fordít, és amivel akár az egyetem tehetség-gondozó programjában is részt tud venni. Egy másik oktató úgy fogalmazott, hogy a tehetséges tanárjelölt gyorsan tanul, sok mindent sok oldalról meg lehet neki mutatni, érdeklődő, „vannak témák, amelyektől lázba jön”.

A tehetséges tanárjelölt első ismérve, és ezt meg fogom magyarázni, hogy rendszeresen jár órára. [...] Motivált, tehát érzi magában, hogy ő ezt jól fogja csinálni. [...] Egészen egyszerűen érdekli az, amiről ott [az órán] szó van. (TRK)

A tehetségesek folyamatosan lelkesek, akarnak valami többet, nemcsak elvégezni szeretnék a kurzust, hanem valami többet kihozni belőle, igénylik azt, hogy a kötelezőn felül is valami pluszt teljesítsenek. [...] Ezt a csillogást mindig látjuk a szemükben, ezt a motívációt, hogy többet, jobbat, szeretnének az átlagnál. (TRK)

[...] A tehetséges pedagógusjelölt érdeklődik a gyerekek iránt, az új ismertek iránt, a szak-tudomány új eredményei iránt, a változó világ iránt. Tele van tudásvágygal, kíváncsisággal. Próbál belehallgatni más kurzusokba vagy más egyetemek kínálatába, rendszeresen tájékozódik a folyóiratokon keresztül. Megvan benne az ember iránti érdeklődés, a segítőszakmákra jellemző emberi vonások, mások problémáinak megértése, tehát egyfajta szociális érzékenység. (SZÉ)

Az oktatók hangsúlyozták azt is, hogy legalább olyan fontos a tehetséges hallgatónál, hogy **vállalkozó szellemű** legyen. Egy oktató példaként említette azt a hallgatót, aki az egyéves gyakorlathoz egy elit iskola legtehetségesebb csoportját választotta, mert nagy kihívásnak érezte. A gyakorlathoz kapcsolódó kísérőszemináriumon pedig pár hét múlva azt mondta, hogy most már magáénak érzi ezt a területet is.

Hajlandó bevállalni azokat a helyzeteket, amikben fejlődnie kell, tehát olyanra vállalkozik, amiben lehet, hogy lesznek kihívásai, de egy védett közegben ezt ki meri próbálni. [...] És valószínűleg nem ilyen iskolában fog tanítani, de megpróbálta, és helytállt. (TRK)

Vagy épp ellenkezőleg, *a másik jelölt egy szagimnáziumba ment el, és megküzdött vele*”. Ez azért is nagyon fontos az oktató szerint, mert „nem lila köddel megy ki a közoktatásba, reálisan látja a korlátait, de vannak ötletei arra is, hogy mi lesz az az általa hozzáadott érték” (TRK)

A motíváció megléte és az érdeklődés több esetben összekapcsolódott a **kutatói szemlélet** fontosságával, amit egy kivétellel minden interjúalany megemlített. Nem feltétlenül abban az értelemben, hogy a pedagógusjelölt tudóssá akarjon válni, hanem hogy akarja megismerni a szakma új eredményeit, a gyerekek viselkedési, fejlődéslélektani jellemzőit, és akarjon rálátni a saját munkájára. A korszerű módszertani és szakmai eredmények ismerete vezethet ahhoz, hogy a hallgató a pályája során újításokat alkalmazzon, például a tanulószervezésben, és egyáltalán: tisztában legyen vele, hogy milyen fórumokon értesülhet ezekről.

Az, hogy levizsgálják, sokadlagos ahhoz képest, hogy foglalkozzon azzal, ami érdekl. [...] Ezt erősíteném, hogy saját kutatás [legyen], bár nem biztos, hogy a kutatás a jó szó. Mert nem kell, hogy tudós legyen mindenkiből; tehát inkább saját érdeklődési kör. (TRK)

[A tehetséges hallgatók] nyüstitik az oktatókat, ezért akár kicsit okoskodónak is tűnhetnek. Számos egyéni, a pedagógiai munkával összefüggő vállalások (magántanítványok, pályázatok, TDK-ban való részvétel), illetve általános értelmiségi életmód jellemzi őket. (TRK)

Sugalmaznunk kellene, hogy van egy olyan út, amelyen maradhatsz a középiskolában és taníthatsz, de ugyanakkor a dolog metasintje is működhet, és kutatható a saját oktatási környezetet, a tárgyat oktatását, az intézményed sajátosságait. (TRK)

A tehetséges pedagógushallgatónak még egy olyan tulajdonságát emelte ki, néhány kivétellel, minden megkérdezett szakértő, amit **kritikai szemlélettel és gondolkodásmóddal** jellemezhetünk. Hasonlóan a motiváltságához, ez is visszatérő elem volt, többféle kontextusban megjelent. Így például, hogy kezelje kritikusan a forrásokat („a Wikipédia tartalma nem szentírás”), tudjon önálló véleményt alkotni, a társadalmi és kulturális jelenségeket képes legyen értékelni, elhelyezni, valamint hogy tudja kritikai szemlélettel nézni az őt tanító pedagógusok munkáját, és mind a negatív, mind a pozitív tapasztalatok saját szakmai identitásának fejlődéséhez járuljanak hozzá.

Ha a kritikus gondolkodás hiányzik, akkor egyszerűen nem tud reflektálni azokra a problémákra, amiket korábban már említettem, hogy túlzó a tanterv, vagy nem tudja a diákot megítélni. (TRK)

Azt a készséget tudja adni, hogy a világot értelmesen nézze. És látja, hogy mi folyik körülötte, és tudja elemezni. Talán ezt [adja]. (TRK)

De a kritikai gondolkodás akár a képzéssel kapcsolatban is megjelenik már a tehetséges, motivált jelölteknel. Az ilyen jelölt bevonódik az intézmény által kínált feladatokba, akár úgy is, hogy azok határait feszegeti, mert neki az kevés.

Képes kritikusan gondolkodni ezekben a folyamatokban. Volt ilyen, hogy azt mondták a hallgatók, hogy a gyakorlóiskolán kívül is akarnak látni másfajta iskolát, és ezt órán túl bevállalták. Tehát érdemben tudnak gondolkodni arról, hogy mi az a tanárság, illetve ők hogyan szeretnék arra felkészülni, és ha kell, irányítják ezeket a folyamatokat. Tehát részévé válnak a képzésnek és nem elszenvédőivé. Aktív, felelős, autonóm tagok ebben. (TRK)

Egy másik oktató ehhez kapcsolódóan a tehetséges hallgató önszabályozó tanulási képességét hangsúlyozta. Szerinte az ilyen hallgató fontosnak tartja a tanárképzés elemeit, tisztában van azokkal az elvárásokkal, ami az ő eredményességét, felkészültségét jelenti majd. Arra használja fel a pedagógusképzés éveit, hogy a felkészültség érdekében mindent megtegyen.

Tehát az eredményes pedagógusságról egyfelől van egy célképzete (amit a képzőintézménynek kell segítenie kialakítani), és rendelkezik az önszabályozó tanulás azon képességével, amellyel a képzés során folyamatosan gyűjti össze azokat a tanulási lehetőségeket, amelyek őt eljuttatják az adott célhoz. (SZÉ)

A pedagógiai, módszertani tudásról, valamint a szaktárgyi, műveltségterületi tudásról minden interjúalany beszélt: általában szoros összefüggésben a saját képzés erősségeivel és hiányosságaival. Emellett még hangsúlyosabban jelent meg az, amit már a gyakorló pedagógusok esetében is említettek: **az akadémiai tudás megfelelő szintje lényegében a pályához – jelen esetben a hallgató tehetséges voltához – szükséges alap, de önmagában nem garantálja a kiválóságot.** Főleg a tanító- és óvóképző karon oktató kolléga hangsúlyozta a tehetséges jelöltek alapvető személyiségvonásait és a **gyermekkel való megfelelő kapcsolatot**, ami akár már az első gyakorlatok során megnyilvánulhat.

A záró tanításokon lehet látni, hogy ki az, akinek jó pedagógusvénája van, a felkészültségét megfelelően tudja kamatoztatni. És számos esetben ez nem feltétlenül az, aki a legjobb tanuló volt, a legjobb jegyeket kapta. Mondjuk, nagy valószínűséggel azért az igaz, hogy aki nagyon gyengécske volt, az nem lesz jó pedagógus. (TRK)

[...] megtalálja a helyét a gyerekek között. [...] Persze van benne személyiségalap is: magabiztosság, önbizalom, alkalmazkodó készség, kíváncsiság a gyerekekre, kommunikáció, egy jófajta határozottság. (TÓ-ÓV)

Ezzel párhuzamosan a tanárképzésben oktató kollégák sajnálatukat fejezték ki azzal a ténnyel kapcsolatban, hogy az osztatlan képzésben nagyon későn találkoznak diákokkal a hallgatók, és csak az utolsó félévekben van lehetőségük tanárként kipróbálni magukat. Ezáltal számos, a pedagóguspályához szükséges személyiségvonás megléte vagy hiánya csak későn realizálódik a jelöltekben és az oktatókban egyaránt.

Az óvó- és tanítóképzést összehasonlítva egy ELTE-n oktató szakember kifejtette azt is, hogy érdekes mintázat rajzolódik ki a hallgatói tehetségeket vizsgálva. Bár az intézményi belső hierarchiai közgondolkodásban a tanító–óvodapedagógus–kisgyermeknevelő rangsor van jelen, ennek ellenére közülük legmagasabb pontszámmal az óvodapedagógusok kerülnek be, és ők tűnnek felkészültebbnek is. Az oktatónő szerint a „tanítósok” közé gyakran a más szakra be nem jutott hallgatók kerülnek, azaz valamilyen diszciplináris terület miatt választják a szakot. Az óvodapedagógusoknál nincs diszciplináris terület, amibe „bele lehet kapaszkodniuk”, ezért a gyerekek irányában nyitottabbak, a velük való foglalkozás iránt elhivatottabbak kerülnek ide.

Közös jellemzője volt még az interjúknak, hogy a képzés erősségeiről és hiányairól szólva a tehetséges, illetve a jó képességű, de átlagos teljesítményű hallgatók nem különültek el egymástól. Azok a hallgatók képeztek külön csoportot, akik – úgy tűnik – nagyon rosszul választottak pályát, például nem mernek a csoporttársak előtt kiselőadást tartani, miközben pedagógusként majd naponta ki kell állniuk a diákok elé. Minden más esetben a képzés vagy a kiválósághoz szükséges kompetenciákat fejleszti, vagy – a hiányosságoknál – ezeket hagyja figyelmen kívül. A tehetség így az esetek egy részében azt jelenti, hogy a hallgatók ezekkel a kompetenciákkal már a képzés megkezdése előtt rendelkeznek.

Fejleszthetők lennének, ha tudnánk képezni őket, de előadásokon nem fejleszthetők. [...] Ezért sajnós vagy az van, hogy valaki már kifejlesztette magában ezeket a képességeket, mert olyan családból jött, vagy olyan középiskolából, olyan hatások érték, hogy ő spontán fejlődött ezen a területen, [ez a hallgató] a tanári pályán is ígéretes. Vagy, aki fejlesztésre szorulna, azzal viszont nem tudom, hogy mi lesz. (TÓ-ÓV)

Volt olyan oktató, aki a tanárképzésben rejlő ellentmondásra hívta fel a figyelmet. Szerinte, ami igazán fontos, hogy kiváló pedagógus legyen valaki, azt a legnehezebb formálni egy képzésben. Ha valakinek a tanárképzésbe belépve hiányzik ez az attitűdje, akkor később ez már nagyon nehezen változik.

Lehet azt mondani, hogy kell egy adag kiállítás, magabiztosság, de ez valószínűleg attól van, hogy az illető nyitott a többiekre, és ebből fakadóan ismeri a többieket. Mert sok mindent meg lehet aztán tanulni, de azt, hogy valaki elfogadó, empatikus legyen, azt nagyon nehéz fejleszteni. (TRK)

Még egy kérdéskör volt ehhez kapcsolódóan, amiben – képzési szinttől függetlenül – minden megkérdezett szakember egyetértett: azzal, hogy **a hallgatók felkészültsége a közismereti tárgyakból nem elégséges**, már a középiskolából olyan hiányokkal érkeznek, amiket a pedagógusképzés alatt, idő hiányában nem, illetve csak részben lehet pótolni. Ennek kapcsán szóba került a **pedagóguspálya viszonylag alacsony presztízse**, és az, hogy a presztízis emelkedése támogatná, hogy a minél tehetségesebb diákok kerüljenek be ezekre a szakokra. Volt, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy a pedagóguspálya mindig is a társadalmi mobilitás egyik fontos csatornája volt ugyan, de a felsőoktatás expanziója miatt ma már elengedhetetlen lenne az általános műveltségben jelentkező hiányok betöltése.

Olyan hiányos alpműveltséggel jönnek a hallgatók, hogy arra nagyon sok tárgyat egyszerűen nem tudunk értelmesen felépíteni. Például diplomás pedagógus [másoddiplomás képzésben] kihúzza a társadalmi struktúra és mobilitás tételt, és nem tudja megmondani, hogy a Horthy-rendszer volt korábban vagy a Kádár-rendszer. És az volt a válasza, hogy ő németből diplomázott, ezért ő ezt nem tudhatja. (TÓ-ÓV)

3. A pedagógusképzés hatékonyságát meghatározó tényezők az oktató-kutató szakemberek szerint

A saját képzés erősségeit és hiányterületeit tekintve mutatkozott néhány eltérés a különböző képzési területen tanító szakemberek között.

Az intézményi erősségeket tekintve az **ővő- és a tanítóképzésben oktatók** úgy vélték, a kiválósághoz szükséges kompetenciák, például **a szociális készségek, az empátia, a kommunikáció, a szervezőképesség** fejlesztésében jól teljesít a képzés, és a módszertani ismereteket is megfelelően adja át. Olyan módszerek, tanulás-szervezési eljárások képzésbe való beépítését említette az egyik oktató, amelyek a közoktatási tapasztalataikhoz képest színesebb, élményszerűbb saját tanulási élményhez juttatják a hallgatókat.

A kurzusokon megtapasztalják, miben más egy projektorientált vagy egy fejlesztő támogatást nyújtó tanulási folyamat. A hallgatóközpontú tanulásban próbáljuk azt is erősíteni, hogy ők felelősek a saját fejlődésükért, tanulásukért. (TÓ-ÖV)

Az oktatók utaltak arra is, hogy a pedagógusképzés más szintjeihez képest sokkal nagyobb arányban jelenik meg az intézményi gyakorlat, és ehhez szervesen kapcsolódik az elmélet, illetve a tapasztalatok feldolgozása, a reflexió.

Megnézzük a gyakorlat során, mi történik, majd beszélünk róla, tehát a reflexió egy állandó elem a képzésben. Mind a gyerekkori, mind az intézményi tapasztalat feldolgozásával sokat foglalkozunk. (TÓ-ÖV)

Hiányként fogalmazódott meg, hogy az általában **gyenge nyelvtudást** és a **műveltség-beli lemaradást** nem tudja kellően pótolni a képzés, illetve az, hogy a reflektivitás, a kritikai szemlélet nem erősödik meg a szükséges mértékben a képzés során.

Ahhoz, hogy hitelesen tudjon szakmai programokat bevezetni vagy innovációkat, ahhoz kellene a valóság feltárása. Ebben a professziónak az alapjait nyilván nálunk kellene elszámítani. [...] Valamit ki kellene találnunk, hogyan lehetne ez ügyben javítani." (TÓ-ÖV)

A másik hiánypont a **képzési területek integrációjához** kapcsolódik.

Azt lehet érezni, hogy az egyetemi struktúra és annak a hagyományai a tanszékek, a tudományterületek szerinti felépítés ezek meglévő és erős hagyományok, amelyek nehezítik az együttműködések és integrációkat a képzésen belül is. Ebben lehetnénk sokkal jobb modellek, hogy hogyan tudnak a különböző tanszékek összekapcsolódni. (TÓ)

A tanárképzésben oktatók erősségként említették a **diszciplináris területek magas színvonalát**.

Abban erős, amiben az ELTE tradicionálisan is erős volt, hogy egy stabil elméleti tudást ad. (TRK)

Az ELTE tanárképzési programja azért is említésre méltó, mert országos ajánlássá vált. Ennek központi elemeit idézve egy oktató arra utalt, hogy a 28 kredit pedagógiai-pszichológiai modul megpróbálták a lehető leghatékonyabban kihasználni. A program fontos elemei a szabadon választható tanegységek, illetve a tanegységeken belül a szabadon választható feladatok.

Ezért a pedagógia és pszichológia összefogott és megpróbált azonos tartalmakat két oldalról támogatni. És ezekhez a tantárgyblokkokhoz mi kidolgoztunk szabadon választható kínálatokat, hogy a hallgatók választhassanak, ha el akarnak mélyülni valamiben. (TRK)

A képzés során kapott feladatok választhatók, tehát ő maga tudja a szintet meghatározni, hogy hová akar eljutni. Ilyen értelemben nagyon rugalmasak a szemináriumok, sokat tehet hozzá a diák, ha bizonyos téma jobban érdekli őt vagy az adott csoportot. (TRK)

Megemlítették azt is az oktatók, hogy az új tartalmakat, módszereket folyamatosan szeretnék a kurzusokba beépíteni. Az ELTE-n a **kutatásalapú tanulás** erősödését emelte ki több oktató. Ezt a Debreceni Egyetemen is nagyon fontosnak tartják, ugyanakkor inkább hiányként jelenik meg. Éppen ennek a hiánynak a betöltése szempontjából is értékeli pozitívan a megkérdezett oktatók az OTDK-t.

Kiemelték továbbá, hogy törekednek arra, hogy a hallgatóknak legyenek **nemzetközi tapasztalataik**, legyen gyakorlatuk, tapasztalatuk más országokban.

Ha kiválóságról beszélünk, akkor alapvető feltétel, hogy a nemzetközi szakmai közegben is mozogni tudjon, ismerje a különböző trendeket, irányokat, különbségeket. (TRK)

A Pedagógiai-Pszichológiai Kar erősségét a nagyon **gyakorlatcentrikusan felépített kurzusokban** látják elsősorban az oktatók. Fontos számukra a **reflektív személyiség** állandó tudatosítása, már a kezdeti szemináriumokon is, és ebben az oktatók felelősségét és felkészültségét látják. Kiemelték még a gyakorlóiskolákkal való kapcsolatot, az iskolák szakmai színvonala erősségét és az erre épülő kísérőszemináriumokat.

Az oktatók színvonalasak, elkötelezettek, motiváltak (persze az ember elfogult a saját intézményével kapcsolatban) annak ellenére, hogy rettentően túlterheltek.” (TRK)

Hiányként merült fel a szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai tudás aránya, az oktatók szerint ugyanis nincs egyensúly és összhang a képzésen belül.

Egyenrangúan fontos, hogy valaki mit tanít, és hogyan tanít. És ami régóta adóssága a tanárképzésnek, az az igényes szakmódszertani képzés, a tantárgy-pedagógia. (TRK)

Én azt gondolom, hogy ma a pedagógusképző intézmény nem készíti fel igazán a jelölteket arra, hogy a tág értelemben vett eredményes, tehetséges pedagógussá váljanak. Persze kapnak alapokat, de az osztatlan tanárképzésben mire a gyakorlathoz érnek a hallgatók, ezek az alapok el is múlnak. Éppen ezért fontos lenne, hogy az egyéni tanulási utak megjelenjenek, és a hallgatók látóköre is szélesedjen, ezért fontos lenne, szembenézni azzal, hogy nem szaktárgymódszertan, pedagógia, pszichológia, gyakorlat, hanem egy sokkal átfogóbb felkészítés kellene, ami érinti azokat a területeket, amelyekkel szembeülni fognak majd a köznevelésben. (TRK)

Ez képzési probléma is, hogy a tartalmakat tekintve úgy legyen strukturálva az egész program, hogy arra fókuszáljon, amit neki meg kell tanítania majd, hogy ez megjelenjen egyáltalán, ez hiányzik. Jelenleg a tudományt lényegesen magasabb szinten tanulja ugyanis, ami jogos, de szükség lenne a tartalmak összerendezésére. (TRK)

A tanárképzésben oktatók hiányterületként egyöntetűen kiemelték **a szemináriumok alacsony számát**, és ennek következményeként a kompetenciafejlesztés hiányát. Valamilyen formában minden interjúalany elmondja, hogy ma, amikor már rég nem igaz, hogy az információ legjobb forrása az oktató, a nagy létszámú előadások gyakorlatilag értelmetlenek. Kifejtették, hogy arra lenne szükség, hogy a pedagógushallgatók minél több olyan tevékenységeket végezzenek, amelyek az iskolai pedagógiai gyakorlathoz

hasonlíthatnak, vagy kipróbálhassanak olyan pedagógiai módszereket, amelyeket később a gyerekek körében alkalmaznak. Ezenkívül többen megerősítették, hogy minél több, tényleges iskolai gyakorlatra lenne szükségük. Habár jelentős mennyiséggel nőtt az iskolai gyakorlat időtartama, ez aránytalanul a képzés végén, egy tömbben helyezkedik el. Ezáltal nem tud integrálódni a többi képzési elembe, és a pedagógiai-pszichológiai ismeretek és készségek háttérbe szorulnak.

A valós gyakorlattal kapcsolatba kerülve a valós gyakorlatra tudjanak reflektálni. A tényleges iskolai gyakorlatot megfigyelve, elemezve tanuljanak a hallgatók. Például amikor hétfőn egy napot az iskolában töltenek a hallgatók, kedden pedig közösen elemzik, feldolgozzák azt a tapasztalatot, amit ott szereztek. (SZÉ)

Az együttműködési képességről is érkeztek visszajelzések. Mivel a pedagógusok nem egymástól izoláltan végzik munkájukat (legalábbis az eredményes iskolákban), szükséges lenne a szakértők szerint, hogy a hallgatók **csapatban, teamben** is képesek legyenek dolgozni. Minden közös (különböző személyekkel való együttműködésen alapuló), a pedagógiai valóság különböző aspektusaiban való elmélyedést segítő (megfigyelés, óraterv), az adott tudományterülethez kapcsolódó kutatás, illetve laboratóriumi jellegű foglalkozás képzésbe való beépítése hasznos lehet. Olyan jellegű tevékenységformákra utaltak itt az oktatók, amikor a hallgatók és az oktatók együttműködhetnek, vagy olyan projekttevékenységet kapnak a hallgatók, amikor közvetlen közlelől meg kell ismerniük a pedagógiai valóságot.

Nem tartom egészséges tendenciának, hogy költséghatékonyan mindent megpróbálunk megoldani egy audmaxos [az Auditórium Maximum az egyik legnagyobb befogadóképességű terem] előadással. [...] Tehát amit hiányolok, az a kis csoportos, gyakorlati, rendszeres személyi kontaktuson alapuló együttműködés a tanárjelöltekkel. (TRK)

Amikor olyan feladatokat adunk a hallgatóinknak, ami csak csoportban oldható meg, ahol nem egyének teljesítményét, hanem csoportok közös teljesítményét értékeljük. [...] azaz nem három vagy négy izolált teljesítmény jelenik meg, ami térben és időben éppen összekapcsolódik. (SZÉ)

Többen kiemelték, hogy a tanárképzésben **megnövekedett hallgatói létszám** szintén megnehezíti az egyénre szabott, személyes támogatást és hallgatóközpontú folyamatok megvalósítását.

Maga a képzés nagyon alulfinanszírozott, és ez a hallgató-oktató arányában vagy a gyakorlólhelyek mentorainak megfizetésénél kiütözik. (TRK)

Részben a szemináriumok hiányának tulajdonítva megjelenik **a módszertani ismeretek szűkös volta**, de az okok között a képzés szerkezete és adott esetben – több interjúalanyánál is – **az oktató kollégák nem megfelelő kiválasztása**. Több oktató utalt arra is, hogy a tehetséges tanárok kinevelésének alapja a tehetséges tanárképzők kiválasztása. Utóbbi esetben olyan szempontok merülnek fel, hogy tanárképzésben csak olyan oktathasson, akinek van tanári szakképesítése, továbbá hogy korszerű tudást adjanak

át az oktatók, ami a jelenlegi hallgatói generációt képes megszólítani. Mindezekről több interjúalany is tágabb kontextusba helyezve azt fogalmazza meg, hogy vélhetően paradigmaváltás küszöbén áll a pedagógusképzés, ami természetesen a tehetséges jelöltek fejlesztését ugyanúgy érintené, mint a többi hallgatóét.

Motiválatlanok [a hallgatók], mert az a tudás, amit az egyetemen tanítunk, az elavult az ő szemszögükből. Ez nehéz kérdés, mert az egyetem a világ második legrégebb intézménye, többek között azért, mert nem ugrabugrál, nem havonta változtatja meg a tanterveit. [...] Ez a tudás, amit adunk, abszolút nem kompatibilis a hallgatók elvárásával. Ez a diszciplináris tudást is érinti, illetve még hatványozottabban az úgynevezett pedagógiai tárgyakat, mert ott nagyon nagy a különbség az elvárás és a megvalósítás között. (TRK)

A **tehetséggondozó programokról** elmondható, hogy az oktatók egyfelől a nemzeti tehetségprogramokhoz kapcsolódóan és a területspecifikus akadémiai képzésekben (doktori iskolák) látják a lehetőségeket, másfelől mindent megtesznek, hogy kari vagy intézeti szinten is biztosítsák a továbbfejlődés lehetőségeit és feltételeit a motivált, tehetséges hallgatóknak akár a demonstrátori rendszerrel, akár szakkollégiumokban, kutatócsoportokban vagy versenyeken való részvétellel.

A tanító- és tanárképzéshez kapcsolódóan az oktatók említették az ún. **tanítási versenyeket** is, ahol a pedagógiai gyakorlatot, módszertani felkészültséget értékelik. Említették továbbá azokat az intézményi és kari díjakat, amelyek a tanítóknak akár gyakorlóiskolában való gyakornoki pozíciót is jelenthetnek. Rámutattak ugyanakkor a felsőoktatási tanulmányi versenyek finanszírozási problémáira is.

[...] nagyon sok olyan felsőoktatási tanulmányi versenyről tudok, ami azért nem működik most, mert a közoktatási versenyekkel szemben a felsőoktatást megcélzóakra nincsenek most igazán pályázatok. (TRK)

Több oktató kiemelte az oktatók pozitív, támogató szerepét, amely a tehetséggondozó folyamat egyik kulcspontja.

*[...] ösztönözzük őket, és az ötleteiket támogatjuk, és megvalósításukhoz megadjuk a szakmai támogatást például egyfajta **tutorálással**. (TRK)*

Ehhez kapcsolódik az ún. diákkörök, **diákműhelyek**, önképző körök támogatása. Ezek olyan önfejlesztő körök, ahol együttes, közös szakmai tudományos tevékenység folyik. Az oktatók szerint egy ilyen önfejlesztő kör akkor jó:

[...] ha a hallgatók azt hiszik, hogy ők találták ki, és az oktató csak háttérbe húzódo tanácsadóként, indirekt irányítással van jelen, de az ő bölcsessége szükséges olyan döntéseknél, mint más oktatók bevonása, vagy a folyamat irányának meghatározása, de mindez a hallgatói aktivitásra, kezdeményezőkézségre kell hogy fókuszáljon. (SZÉ)

Az ELTE BTK Szakmódszertani Központjában is működik egy ún. tantárgy-pedagógiai diákműhely, amely több, szakos (angol, magyar, történelem stb.) alműhelyt foglal magában. A diákköri foglalkozások havonta egyszer, különböző tematikák szerint zajlanak, és

bárki csatlakozhat, aki elhivatottságot érez magában. A műhelyek fontosságát egyfelől az egymástól való tanulásban jelölte meg az egyik oktató. A különböző tanulmányutak biztosítják, hogy ez a kölcsönös tapasztalatcsere és tudásmegosztás ne korlátozódjon csupán intézményi szintre.

Lehetőséget adunk a hallgatóknak arra, hogy más intézmények tehetséges diákjaival is találkozzanak, megosszák a gondolataikat. [...] hogy olyan fórumokat biztosítsunk, ahol más intézmények tehetséges diákjaival is tudnak találkozni, ötleteket megosztani egymással, és egyáltalán szakmai kapcsolatokat kiépíteni. (TRK)

A műhelyek másik fontos szerepét a tudományos, kutatási feladatokat magába foglaló tevékenységek szakmai támogatásában jelölték meg. Bár volt olyan oktató, aki sajnálattal fejezte ki a jól működő diákköri műhelyek erős diszciplináris kötődését illetően, mivel ezekben a tanár szakos hallgatók gyakorlati témáikkal kevésbé tudnak érvényesülni, más attól félt, hogy ez

sok helyen lecsupaszodik a konferenciára való felkészülésre, és nem egy hosszabb távú kollaboratív munkaként működik. (TRK)

Működő jó gyakorlatokként említett az ELTE egyik oktatója egy olyan, három évig tartó „drop-out” projektekhez csatlakozó nemzetközi programot, amely kifejezetten tanár szakos hallgatókat céloz meg. A programba belső pályázat útján tudnak bekerülni a hallgatók, ami során a nyelvtudás és a tanári professzióval kapcsolatos kutatási tervek jelennek elsőbbséget.

A **sakkollégiumok** kiemelkedő szerepet töltenek be a tehetséggondozásban az ELTE-n is. Az Eötvös Collegium a diszciplináris kompetenciák fejlesztését támogatja, míg az Illyés Sándor Szakkollégiumban lehetőség van kifejezetten a tanári mesterséggel összefüggő kutatómunkát végezni.

Az Illyés Sándor Szakkollégiumban például az Iskola világa című műhelyhez tanár szakos hallgatók csatlakozhatnak, és az itt folyó kisebb kutatásokat is jelentősen támogatjuk. A műhely tulajdonképpen azzal foglalkozik, ami a hallgatókat érdekli, (a kutatást ilyen tág értelemben végiggondolva) a hospitálás adatainak az értelmezésén keresztül odáig, hogy valaki egy önálló kutatással indul a TDK-n. Valaki például azt kutatja, hogy támogatunk tehetséges autista gyerekeket, másvalaki a tehetséges tanulók szociális kapcsolatait vizsgálja. Az Eötvös Collegiummal kötöttünk egy megállapodást, hogy Eötvös kollégistáknak tartunk olyan kurzusokat, amelyek segítenek ráhangolódni a tanárságra, illetve nekik a kurzusokat más keretek között tartjuk meg. (TRK)

Az Illyés Szakkollégium tehetséggondozó modelljét az egyik oktató plakáttal szemléltette. A modell egy portfólióból, orientációs beszélgetésből és személyes vállalásokból épül fel. A fejlődési portfólió a „hallgatók munkáiból célirányosan összeállított gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit, egy vagy több területen. Az iskola igazgatójával és a mentorral folytatott orientációs beszélgetések során a portfólió alapján kerül sor az egyéni fejlődési irányok kitzúzására és a

félévi munka támogatására. A személyes vállalások az egyéni és szervezeti célok összehangolására adnak lehetőséget. Fontos alapelveként jelenik meg a munkába ágyazott tanulás, a közös kutatási projekteken és műhelyekben való együttműködés, valamint a publikációs, önkéntes tevékenységekre való lehetőség.

Az **Országos Tudományos Diákköri Konferenciát** (OTDK) jó lehetőségnek tartották a megkérdezettek. Többen hozzátették, hogy „amióta van a 14. szekció”, azaz a korábban is létező „Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció” mellett a „Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekcióban” is indulhatnak a pedagógushallgatók. Így is volt, aki a leendő pedagógusokat szívesebben látná külön szekcióban, mivel szerinte az andragógia vagy a könyvtártudomány mára jelentősen eltávolodott a neveléstudománytól. De összességében az OTDK megfelelő fórumként jelent meg az interjúkban. Kiegészült ugyanakkor olyan felvetésekkel, hogy az akadémiai mellett a tehetség egyéb megnyilvánulásait – például irodalmi, képzőművészeti tehetséget és teljesítményt – is el kellene ismerni a pedagógusképzésben valamilyen módon.

Az OTDK pozitív értékelése összefüggött azzal is, hogy a megkérdezett szakemberek a kutatói nyitottságot és kritikai szemléletet a tehetséges pedagógusjelölt egyik jellemzőjének tartották. Az ehhez kapcsolódó hiányokban ugyanakkor már eltért az oktatók véleménye.

Az óvó- és a tanítóképzésben a hallgatók motiváltságát, kognitív képességet nem feltétlenül érezték elégségesnek az interjúalanyok, illetve ezzel összefüggésben úgy gondolták, hogy több kutatás-módszertani vagy egyéb felkészítő kurzusra lenne szükség. A tanárképzésben ezzel szemben a hallgatók túlterheltsége merült fel akadályozó tényezőként. Hogy ez milyen fokot érhet el, arra az egyik oktató a következő példát hozta:

Én kedden és szerdán háromnegyed hattól fél kilencig tartok szakmódszertan órát. Mert nem tudtunk más időpontot találni. (TRK)

Könnyebb is meg nehezebb is a tehetséges hallgató életútja. Könnyebbé teszi, hogy [...] érdekessé tudja tenni a maga számára azt, ami egyébként száraz lenne és unalmas. Ugyanakkor időnként valóban nehezebb is az élete, mert pluszterheket rakunk a nyakába. (TRK)

Ahogy korábban említettük, a tudásvágy, a kutatás iránti vágy mindenképpen fontos attitűd a tehetséges jelöltekénél. Az oktatók szerint ennek kiaknázására, az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztésére a **doktori iskola** is kiválóan alkalmas.

Ha ez a neveléstudományi területen történik, akkor ez közvetlenebbül is segíti, de minden típusú kutatás nagyon hasznos, hiszen fontos, hogy a pedagógusnak legyen egyfajta kutatótanári attitűdje, illetve maga a tudományterület és a tudományos kutatás iránti érdeklődése is. A saját gyakorlat kutatásánál háromszoros haszon van: kutatási készség elsajátítása, annak az ismeretanyagának, ami ehhez szükséges, és a konkrét terület, amire a feltáró munka irányul. (SZÉ)

Az interjú vizsgálat összefoglalása

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatói és oktatói csoportok véleménye megegyezett abban, hogy **a tehetséges pedagógus** legfontosabb jellemzője a **gyermekközpontúság**. Ez egyfelől a gyermekekkel kapcsolatos attitűdökben, másfelől a nevelő-oktató munkával kapcsolatos feladatok megfogalmazásában bontakozott ki. Míg a hallgatók a fejlett kommunikációs kompetencia mellett főleg személyiségjegyeket, illetve a szak- és pedagógiai tudást hangsúlyozták, addig az oktatók a hozzáadott pedagógiai érték mentén és az eltérő tanulócsoportokhoz kapcsolódó nevelői-oktatói munka széles spektrumában elemezték a kérdéskört. A tehetséges pedagógus jellemzőiként a gyerekek motiválásának képessége és ehhez kapcsolódóan az innovativitás mindkét csoportnál megjelent. Míg a hallgatók a rugalmasságot, nyitottságot, naprakészség fogalmakat használták, az oktatók az ezen jellemzők háttérében húzódó reflektív gyakorlatot és a folyamatos szakmai fejlődés melletti elköteleződés fontosságát emelték ki.

A nevelési-oktatósi szintekhez (óvó, tanító, tanár) kapcsolódó hallgatói és oktatói vélemények sokkal több közös, mint eltérő vonást tartalmaztak a pedagógiai tehetségre vonatkozóan. Minden csoport kifejezte, hogy az akadémiai tudás (szakterülethez kapcsolódó általános műveltség) elengedhetetlen a pedagógiai munkában, de önmagában nem biztosítja a szakmai kiválóságot. A pedagógiai tartalmi és módszertani tudás, valamint néhány kiemelt tulajdonság és a fejlett kompetenciák szerepe legalább annyira, ha nem jobban meghatározó (3. táblázat).

3. táblázat. A tehetséges, kiváló pedagógus jellemzői a hallgatói és oktatói interjúk tükrében

	A tehetséges óvodapedagógus	A tehetséges tanító	A tehetséges tanár
Hallgatói vélemények	<ul style="list-style-type: none">• gyermekközpontúság• kreativitás• jó problémamegoldó és kommunikációs készség• határozottság• szakmai megújulás képessége• változatosság• játékoság		
Hallgatói vélemények	<ul style="list-style-type: none">• őszinteség• nyitottság• következetesség	<ul style="list-style-type: none">• egyéni teljesítményekre fókuszál• jó tanulási légkör megteremtésének képessége• hitelesség• módszertani sokszínűség• jó előadásmód és humorérzék• motivált és motiváló	

	A tehetséges óvodapedagógus	A tehetséges tanító	A tehetséges tanár
Oktatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> • a gyermek egész személyiségére kiterjedő (szociális, pszichés, kognitív, motoros képességek, készségek) fejlesztésben gondolkodik • kiemelkedő hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkezik • egyéni különbségek figyelembevételre • adaptivitás • megfelelő tanulási környezet kialakításának képessége • jó kommunikációs készség 		
			<ul style="list-style-type: none"> • diszciplináris, szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai tudás komplexitása • elkötelezett a reflektív gyakorlat és a folyamatos szakmai fejlődés iránt

A **tehetséges pedagógusjelölről** szóló jellemzők sokban hasonlítanak a már pályán lévő pedagógiai tehetségekkel kapcsolatos megfogalmazásokra. Ami a tehetséges pedagógushallgatóknál kapott kiemelt szerepet, az a pedagógusi szakma iránti érdeklődéssel, motivációval jellemezhető. Ide tartozik a kurzusok, szemináriumi feladatok iránti fokozott érdeklődés, pluszfeladatok vállalása, folyamatos tájékozódás a szakterületen belül. Mind a hallgatók, mind az oktatók hangsúlyozták a gyermekekkel való megfelelő viszony kialakításának fontosságát, ami leginkább a gyakorlótanításoknál mutatkozik meg, a kommunikációs képességgel, a helyzetfelismerő képességgel és határozottsággal együtt. Az előképzettség, illetve a már meglévő (és nehezen formálható) személyiségjegyek fontosságát szintén minden megkérdezett csoport említette (4. táblázat).

4. táblázat. A tehetséges pedagógusjelölt jellemzői a hallgatói és oktatói interjúk tükrében

	A tehetséges óvodapedagógus-jelölt hallgató	A tehetséges tanítójelölt hallgató	A tehetséges tanárjelölt hallgató
Hallgatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> • elhivatottság • rendelkezik alapvető pedagógiai adottságokkal • szakmailag felkészült • jó kommunikációs és helyzetmegoldó készség 	<ul style="list-style-type: none"> • elhivatottság • magabiztosság • motiváltság • humorosság 	<ul style="list-style-type: none"> • magabiztosság • határozottság • improvizatív készség • módszertani felkészültség

	A tehetséges óvodapedagógus-jelölt hallgató	A tehetséges tanítójelölt hallgató	A tehetséges tanárjelölt hallgató
Oktatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> • nagyfokú motiváltság • lelkesedés a gyerekek és a pálya iránt • határozottság • rátermettség • magabiztosság • önbizalom • jó kommunikációs készség • „megtalálja a helyét a gyerekek között” 		
			<ul style="list-style-type: none"> • kutatói (tudományos) szemlélet • vállalkozószelleműség

A kutatás a **pedagógusképzés pedagógiai tehetséggondozásban betöltött szerepére**, lehetőségeire is kitért. Az oktatók és hallgatók egyfelől egyaránt elismerik a képzés diszciplináris elemeinek magas színvonalát és az oktatók magas szintű szaktudományos tudását. Másrésztől, a képzés erősségeként a tanítási gyakorlatok domborodtak ki markánsan. A képzéssel szemben megfogalmazott legerőteljesebb kritikák ugyanakkor éppen erre a két területre és a kettő összehangolására vonatkoztak.

A hallgatók oldaláról minden oktatási szintre megfogalmazódott, hogy az egyetemen tanult szaktudományos ismeretek és a majdan tanítandó ismeretek nincsenek párhuzamban. Sok olyan lexikális elemet várnak el tőlük az egyetemi kurzusokon, amelyek elsajátítását nem érzik hasznosnak, viszont arról, amiről tanítaniuk kell majd, és főként, hogy azt hogyan tegyék, nem kapnak elegendő információt. Igényként merült fel tehát a tantárgy-pedagógiai, szakmódszertani kurzusok magasabb száma és az ehhez kapcsolódó ismeretek dominanciája. A hallgatók egyetértettek abban, hogy a pedagógiai képességek legnagyobb része a gyakorlat során alakul, formálódik, ezért a képzésnek ezt az elemét tartották a legdominánsabbnak. Szerintük ekkor derül ki, hogy ki alkalmas egyáltalán erre a pályára, illetve milyen mértékben képes a fejlődésre. Éppen ezért az intézményi gyakorlatok számának emelése iránti igény minden hallgatócsoportban megfogalmazódott, még az óvodapedagógusoknál is, ahol köztudottan a legmagasabb ennek a száma. De az intézményi gyakorlatok sem bizonyulnak igazán fejlesztőnek, ha nem társul hozzájuk olyan vezetett, szisztematikus reflektív gyakorlat, ami a megélt tapasztalatokat segíti rendszerezni, feldolgozni és magasabb szintre emelni. Valószínűleg ezek nem kielégítő mennyisége okozza, hogy még azok a hallgatók is több gyakorlati órát szeretnének, akiknél a képzésen belül viszonylag nagy arányban jelenik meg az intézményi gyakorlat. Az ilyen foglalkozások, kurzusok erőteljesebb jelenlétére vonatkozóan fogalmazódtak meg még igények a hallgatóktól.

Az oktatók is érzékelik a szaktudományos-pedagógiai/pszichológiai-szakmódszertani területek közötti ellentmondásokat, a szinkronicitás hiányát. A képzés erősségének látják a szemináriumok gyakorlatias jellegét, ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy a megnövekedett hallgatói létszámok és ehhez kapcsolódó oktatói terhek megnehezítik az egyéni utak kísérését, a tehetséggondozó tevékenységet. Több oktató-szakértő szerint a nagy létszámú előadások idejétmúltak, helyettük a team-munkában végzett, kutatásalapú

tanulási formáknak és projektmunkáknak kellene középpontba kerülniük, a pedagógusok sem egymástól izoláltan végzik munkájukat (legalábbis az eredményes iskolákban) (5–6. táblázat).

5. táblázat. A pedagógusképzés erősségei a hallgatói és oktatói interjúk tükrében

	Óvodapedagógus szakon	Tanító szakon	Tanár szakon
Hallgatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> gyakorlatias pedagógiai és pszichológiai szemináriumok, tréningek intézményi gyakorlatok intézményi gyakorlatok utáni csoportos reflexió 		
		<ul style="list-style-type: none"> oktatók akadémiai tudása, felkészültsége hallgatók lexikális tudásának bővítése 	
Oktatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> intézményi gyakorlatok, reflektív szemlélet naprakészség tartalmak és módszertan tekintetében 		
	<ul style="list-style-type: none"> szociális készségek a kommunikáció, szervezőképesség fejlesztése, módszertani felkészítése hallgatóközpontú tanulás 		<ul style="list-style-type: none"> diszciplináris képzés nemzetköziesedés kutatásalapú tanulás erősödése gyakorlatcentrikus szemináriumok

6. táblázat. A pedagógusképzés gyenge területei a hallgatói és oktatói interjúk tükrében

	Óvodapedagógus szakon	Tanító szakon	Tanár szakon
Hallgatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> elmélet és gyakorlat szinkronicitásának hiánya 		
		<ul style="list-style-type: none"> elméletorientáltság (túl sok lexikális tudás) tantárgy-pedagógia szerepe kevés 	
			<ul style="list-style-type: none"> túlságosan oktatófüggő tartalom túlságosan az elitképzésre készít fel kevés módszertani képzés egyféle gyakorlóiskola megismerése szaktudományos kutatásokra készít fel
Oktatói vélemények	<ul style="list-style-type: none"> gyenge hallgatói nyelvtudás és a műveltségbeli lemaradás képzési területek integrációjának hiánya 		<ul style="list-style-type: none"> szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai stúdiumok egyensúlyának és szinkronicitásának hiánya egyénnre szabott képzés lehetőségének hiánya a megnövekedett hallgatói létszám miatt nagy létszámú előadások iskolai gyakorlatok egyenlőtlen elosztása

A pályán lévő pedagógusokkal készített kérdőíves vizsgálat

A kérdőív bemutatása

A pályán levő pedagógusokra vonatkozóan a legfőbb kutatási kérdésünk arra irányult, hogy vajon hogyan jellemezhető, milyen kompetenciákkal írható le szerintük az eredményes pedagógus. Vizsgáltuk továbbá azt is, hogy a kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok hogyan vélekednek önmagukról, és ez milyen összefüggésben van az általuk felvázolt eredményes pedagógus képével. A hipotéziseket kérdőíves kutatással vizsgáltuk (lásd: Mellékletek). A kérdőív háttérváltozói a tanított célcsoportra, az intézményben betöltött pozíciókra, a tanítási tapasztalatra, valamint a végzettség(ek) szintjeire vonatkoztak.

A kérdőív törzsrésze Likert-skálát, Osgood-skálát, illetve nyílt kérdéseket tartalmazott. Az első blokkban lévő kérdések a pedagóguskompetenciák köré épültek, egyaránt érintve **a szaktárgyi tudást, az egyéni és társas, valamint pedagógiai szakmai kompetenciákat**. Az egyik kérdéscsoport a pedagógusok minősítési rendszerét vette alapul (Oktatási Hivatal, 2013), ám az abban felsorolt kompetenciákat minden esetben úgy szerepeltettük, hogy egy kérdésben valóban csak egy kompetencia jelent meg (7. táblázat).

7. táblázat. A szaktárgyi tudásra, az egyéni és társas, valamint pedagógiai szakmai kompetenciákra vonatkozó vizsgálati szempontok

szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség
módszertani felkészültség
a pedagógiai tevékenység tervezése és az ehhez kötődő reflexióra való képesség
a tanulók tanulásának támogatása
a tanulók személyiségének fejlesztése
a tanulók problémáinak megismerése
az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség
tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése
esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység
a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió
hatékony kommunikáció
szakmai együttműködés
hatékony problémamegoldás
szakmai autonómia
szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel

A második csoport a már bemutatott szakirodalom alapján olyan, kiemelt szerepet betöltő kompetenciákat és tulajdonságokat sorolt fel, amelyek például a diákok szerint fontosak a pedagógus hatékonysága szempontjából (NIKITSCHER, 2016; WORRELL és KUTERBACH, 2001) (8. táblázat).

8. táblázat. Diákok által fontosnak vélt vizsgálati szempontok

A diákok részletes szóbeli értékelése
Magabiztosság
Az új ismeretek közvetítése, tananyagba illesztése
A lehető legtöbb munkaforma alkalmazása az órákon
A fegyelem megtartása az órákon
Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használata
Igazságosság
A diákok reflexióinak meghallgatása

Mindkét kérdéscsoporthoz két egység tartozott. Az első esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezettek mennyire tartják fontosnak, hogy a kiváló pedagógus rendelkezzen az adott kompetenciákkal, a másodikban pedig az önértékelésre, önbesorolásra kérdeztünk rá.

A tehetséges pedagógussal kapcsolatos **egyéni és társas kompetenciák (attitűdök)** részletesebb feltárása érdekében Osgood-skálát is alkalmaztunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy pedagógiai tulajdonságok, attitűdök tekintetében kimutatható-e valamilyen különbség a kialakított alminták (hátránykompenzáció területén kiemelkedő és a diákok tanulmányi teljesítménye területén kiemelkedő pedagógus) nézetei között. Milyen tendencia figyelhető meg továbbá a tehetséges pedagógussal szemben támasztott elvárások és az önmagukra vonatkozó jellemzők tekintetében. A fogalmak kiválasztásánál TRENCSENYI László (2002) pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások alapján összeállított tulajdonságlistáját és N. KOLLÁR Katalin (2008) hasonló témájú kutatásában alkalmazott felsorolását vettük alapul (9. táblázat). A válaszadóknak ellentétpárok közül kellett kiválasztaniuk, melyikkel azonosítják kis vagy teljes mértékben egyfelől önmagukat, másfelől a tehetséges pedagógusokat.

9. táblázat. Az egyéni és társas kompetenciák vizsgálatához kapcsolódó Osgood-skála elemei

Trencsényi (2002), N. Kollár (2008) alapján	A fogalomhoz választott ellentétpár
Szigorú	Engedékeny
Kezdeményező	Megfigyelő
Türelmes	Türelmetlen
Együttműködő	Elszigetelt
Intuitív	Racionális
Rugalmas	Merev

Trencsényi (2002), N. Kollár (2008) alapján	A fogalomhoz választott ellentétpár
Gyakorlatias	Elméleti
Barátságos	Hűvös
Közvetlen	Távolságtartó
Innovatív	Konzervatív
Magabiztos	Bizonytalan
Vidám	Komoly
Kritikus	Elfogadó

A tehetséges pedagógusra vonatkozó **társas kompetenciákkal** (munkahelyi légkör; szülővel való kapcsolat; diákokkal való kapcsolat) és **pedagógiai szakmai kompetenciákkal** (tanóratervezés, -vezetés, -értékelés; szakmai motiváció, rugalmasság és reziliencia) kapcsolatos jellemzők pontosabb feltárása érdekében egy harminc itemből álló, négyfokú Likert-skálás kérdősort alkalmaztunk. Az egyes szám első személyű állításokat az egyes pedagóguskompetenciákhoz kapcsolódó indikátorokból kiindulva fogalmaztunk meg (vö. Oktatási Hivatal, 2013). Az állítások iskolaszervezeti, szakmai és pályaaorientációs szempontokat egyaránt tartalmaznak (10. táblázat).

10. táblázat. A társas és pedagógiai szakmai kompetenciák vizsgált területei iskolaszervezeti, szakmai és pályaaorientációs szempontokhoz kapcsolódóan

Kompetencia	Csoportnév	Állítások
Társas kompetenciák	Munkahelyi légkör	<i>A mi intézményünkben jó a légkör. Kollégáimmal kölcsönösen támogatjuk egymást. A vezetőség elismeri a munkámat. A munkahelyi klímát javítani kellene. Nagy önállósággal végezhetem a munkámat.</i>
	Szülővel való kapcsolat	<i>Sok nehézséget okoz számomra a szülővel való kapcsolat. Fontos számomra a szülők visszajelzése.</i>
	Diákokkal való kapcsolat	<i>A diákok gyakran keresnek meg egyéni problémáikkal. Nehezen élem meg, ha a diákok túl sokat kérdeznek tőlem. Szeretem a diákjaimat. Fontos számomra a tanulók órával kapcsolatos visszajelzése. A diákok nagyon együttműködnek velem. Óráimon sokat kell fegyelmeznem. Odfigyelek a tanulók egyéni igényeire és szükségleteire.</i>

Pedagógiai szakmai kompetenciák	Tanóratervezés és -értékelés	<p>Óraterveimet mindig az adott csoporthoz igazítom.</p> <p>Minden órám után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit.</p> <p>Változatos értékelési formákat és eszközöket alkalmazok.</p> <p>Óráimon mindig más módszerrel dolgozom.</p> <p>Úgy tapasztalom, többet teszek a diákok, gyermekek fejlődéséért, mint a kollégáim.</p> <p>Igyekszem differenciált feladatokat adni a tanulóknak.</p> <p>Óráimon többször dolgoznak önállóan a diákok, mint párban vagy csoportban.</p> <p>Az órai módszerek megválasztásánál figyelembe veszem a tanulócsoport sajátosságait.</p>
	Szakmai motiváció	<p>Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben jobb lenne nekem.</p> <p>Szeretem a munkámat.</p> <p>Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagóguspályát választanám.</p> <p>Úgy gondolom, mostanra elértem azt a szakmámban azt, amit szerettem volna.</p> <p>Közel vagyok a kiégéshez.</p>
	Rugalmasság és reziliencia	<p>Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő intézményi változásokhoz.</p> <p>Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő társadalmi szintű változásokhoz.</p> <p>Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz, gyermekekhez.</p> <p>Szeretem a kihívásokat.</p>

A szakmai motiváció és a tehetséges pedagógussá válást befolyásoló nézetekre nyílt kérdéssel is rákérdeztünk (*Azért választottam a tanári pályát, mert...; A tanárjelöltekből akkor lehetnének tehetséges pedagógusok, ha...*).

A nyílt kérdéseket tartalomelemzéssel, nyílt kódolással dolgoztuk fel. Az egyes kérdésre adott válaszok értelmi–tartalmi dimenzióik alapján kategóriákba sorolódtak a válaszok mögött húzódó (minőségi és mennyiségi) tendenciák feltárása érdekében (vö. SÁNTHA, 2015).

Kutatási minta a háttérváltozók tükrében

A megkérdezett mintát szakértői mintavétellel választottuk ki. **Eredményes pedagógusnak** tekintettük egyfelől azokat, akik tanulmányi versenyeken és a tehetséggondozás terén kiemelkedő eredményeket értek el. Idesoroltuk azokat, akik **Bonis Bona-díjban**¹ részesültek és/vagy az **általuk oktatott diák díjat nyert az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen** (OKTV). Szintén eredményesnek tekintettük azon hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó iskolák pedagógusait, akik a Komplex Instrukciós Program (KIP) által minősített általános iskolákban tanítanak. Értelemszerűen az OKTV-díjazottakat felkészítő tanárok a középiskolákban, míg a KIP-programot alkalmazó iskolák pedagógusai az általános iskolákban oktatnak. A kiemelkedő tanulmányi teljesítményt elsősorban a tanulmányi versenyekkel találtuk mérhetőnek, míg a diákok szocioökonómiai státuszát és/vagy tanulmányi eredménybeli eltéréseit mérő mutató ma Magyarországon nem áll rendelkezésre (Kovács, 2013), így ezt nagyobb arányban a KIP-programmal találtuk megfoghatóknak. A Bonis Bona-díj bármely oktatási szinten adható, így ebben a csoportban vegyesen találunk általános és középiskolai tanítókat, tanárokat. A minta részét alkotják a pedagógusképzési intézmények gyakorlóiskoláiban tanító (szak)vezetőtanárok, akik szintén bármely oktatási szinten dolgozhatnak, szakmai jártasságuk alapján kerültek a hatékonynak vélt pedagógusi csoportba. Az így kialakított mintához igazítottuk a **kontrollcsoportot alkotó pedagógusok** körét, akik – intézménytípus és földrajzi hely tekintetében – a mintához hasonló jellemzőkkel rendelkeznek. A kutatás során választ kerestünk arra is, hogy az így összeállított alcsoportok véleménye, attitűdje különbözik-e egymástól, és ha igen, milyen pontokon jelentkeznek ezek az eltérések. Vizsgáltuk azt is, hogy találunk-e eltéréseket az általános iskolában, illetve a középiskolában dolgozó pedagógusok véleménye között, és ha igen, akkor melyek ezek.

A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak, azonban eredményeink fontos támpontokat adnak, hogy kit tartanak kiemelkedőnek azok a pedagógusok, akiket – különböző aspektusból – eredményesnek mondhatunk, és miben látják a pedagógusprofesszió sikeres gyakorlásához szükséges kompetenciákat, tulajdonságokat. Az így kialakított minta jellemzőit mutatjuk be a továbbiakban.

A mintába összesen 168 pedagógus került be. A nemek aránya: 79,8 százalék nő, 20,2 százalék férfi (11. táblázat). Az országos arányokhoz képest tehát valamelyest kisebb a férfiak aránya. Bár az eltérés nem jelentős, és adódhat abból is, hogy a mintavétel során nem törekedtünk a reprezentativitásra, a háttérben az is állhat, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban, valamint a vezetőtanárok körében a nők valamelyest felülreprezentáltak (12. táblázat). Az egyes alcsoportok között az eltérés nem szignifikáns, csupán tendenciaszerű (a χ^2 -próba eredménye: $p = 0,077$), ennek ellenére érdemes megemlítenünk.

¹ Bonis Bona-díj: A „Bonis Bona – A nemzet tehetségeiért” díj 2013 tavasza óta ad lehetőséget a tehetséggondozásban kiemelkedő munkát végző hazai és határon túli pedagógusok elismerésére. A díj elnevezése a Bonis bona discere, vagyis „Jótól jót tanulni” latin közmondásból származik. Az Országgyűlési határozattal indított, 2028-ig szóló Nemzeti Tehetség Program egyik célkitűzése, hogy erkölcsi és anyagi elismerésben részesítse azokat a hazai és határon túli tehetséggondozó pedagógusokat és szakembereket, akik általános iskolákban, középiskolákban, szakiskolákban végzett munkájuk során kiemelkedően sokat tesznek a nemzet tehetségeinek kibontakoztatása érdekében. Forrás: <http://tehetseg.hu/bonisbona> (Letöltés ideje: 2018. 10. 19.).

Bár jelen kutatás nem tűzte ki célul a vélemények, attitűdök nemek szerinti vizsgálatát, korábbi kutatások (Kovács, 2015; Kovács, 2016) arra hívják fel a figyelmet, hogy a hagyományosan maszkulinnak tartott tudásközpontúság inkább a férfi pedagógusokat, illetve – nemüktől függetlenül – a középiskolában oktatókat, míg a hagyományosan femininnek tartott gondoskodó attitűd inkább a pedagógusnőket, illetve az általános iskolában dolgozókat jellemzi. Így a hátrányos helyzetű diákokat oktató tanárok véleményét befolyásolhatja az is, hogy körükben nagyobb a nők aránya, mint akár a kontrollcsoportban, akár a minta egészében. Az OKTV-nyertes diákokat felkészítő vagy Bonis Bona-díjjal kitüntetett pedagógusok esetében mind az oktatási szint (OKTV-t nyerni csak középiskolai tanárként lehet), mind a férfiak nagyobb aránya megjelenhet befolyásoló tényezőként. Az ok-okozati viszonyt – tehát, hogy eleve a nők érzik fontosabbnak, hogy hátrányos helyzetű iskolákban dolgozzanak, vagy fordítva, ezen iskolák sajátosságai miatt tanít az intézményekben kevesebb férfi – jelen kutatás nem vizsgálta, ennek feltárása további kutatást igényelne.

11. táblázat. A nemek aránya a pedagógusok körében (%)

	Országos adatok		Minta	
	Nő	Férfi	Nő	Férfi
Általános iskola	87	13	88,0	12,0
Középiskola	64	36	70,6	29,4
Összesen	76	24	79,8	20,2

Forrás: Education at a Glance, 2017

12. táblázat. A nemek aránya az egyes alcsoportok között (%)

	Nő	Férfi	Összesen
OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott	66,7	33,3	100
Vezetőtanár	83,3	16,7	100
Hátránykompenzációban kiemelkedő	91,3	8,7	100
Kontrollminta	81,6	18,4	100
Összesen	79,2	20,8	100

Az egyes alcsoportok arányát a mintában a 13. táblázat mutatja be. Az alcsoportok kialakítása során a minta kiválasztásának szempontjait vettük figyelembe – azaz, hogy az eredményesség különböző kritériumai alapján alkotott csoportok megmaradjanak –, ugyanakkor törekedtünk arra is, hogy viszonylag nagyobb létszámú alcsoportok jöjjenek létre. A Bonis Bona-díjjal kitüntetettek és az OKTV-re felkészítő, sikeres pedagógusok így az elemzések nagy részében egy csoportot alkotnak; ezt a fentiekén túl alátámasztotta az is, hogy e két alcsoport között egyharmados átfedés mutatkozott. A vezetőtanárokat viszont nem lehetett semelyik más csoporthoz sem sorolni, válaszaik időnként a hátrányos helyzetű iskolákban dolgozókéval csengtek egybe, más esetekben pedig inkább az „OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott” csoportba sorolt pedagógusokéval.

13. táblázat. Alcsoportok alakulása a mintában

	Arány (%)	Létszám (N)
OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott	26,8	45
Vezetőtanár	14,3	24
Hátránykompenzációban kiemelkedő	13,7	23
Kontrollminta	45,2	76
Összesen	100	168

Az általános iskolában, illetve a középiskolában tanító pedagógusok aránya kiegyenlített a mintán belül, ahogy ez a 11. táblázatban látható. Ugyanakkor az egyes alcsoportok között szignifikáns eltéréseket tapasztalunk, ami a minta kiválasztásának sajátosságai-ból is adódik: a tanulmányi fejlesztésben kiválóak között jóval több (a kérdezettek kétharmada) a középiskolai tanár, míg a hátránykompenzáció terén kiemelkedő pedagógusok 90 százaléka általános iskolákban dolgozik.

14. táblázat. Az oktatási szintek, intézménytípusok alakulása a mintában

	Arány (%)	Létszám (N)
Általános iskola	49,4	83
Gimnázium	47,6	80
Szakközépiskola/szakgimnázium	3,0	5
Összesen	100	168

A mintába került pedagógusok iskolájának székhelyét vizsgálva azt látjuk, hogy a kérdezettek többsége megyeszékhelyen dolgozik, a fennmaradó mintegy ötven százalék pedig egyenletesen oszlik meg a fővárosban, nagyobb városban, illetve falun működő intézmények között (15. táblázat). A magyar társadalmi-gazdasági sajátosságok ismeretében nem meglepő, hogy szignifikáns eltérést látunk az egyes alcsoportok iskolájának települése között: az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazottak jelentős többsége a fővárosban vagy megyeszékhelyen dolgozik, míg a hátrányos helyzetű iskolák tanárainak több mint kétharmada valamilyen kistélepülésen (16. táblázat).

15. táblázat. Az iskolák székhelye település szerint (%)

	Főváros	Megyeszékhely	Nagyobb város	Kisváros, falu
Iskola székhelye	14,8	54,8	12,5	17,9

16. táblázat. Összefüggés az egyes alcsoportok, valamint az iskolák székhelye között

	Főváros	Megyeszékhely	Nagyobb város	Kisváros, falu
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	22,2	57,8	11,1	8,9
Vezetőtanár	4,2	91,6	4,2	0,0
Hátránykompenzáció- ban kiemelkedő	13,0	17,4	0,0	69,6
Kontrollminta	14,5	52,6	19,7	13,2
Összesen	14,8	54,8	12,5	17,9

$\chi^2, p = 0,000$

A mintába került pedagógusok több mint 90 százaléka tíz évnél hosszabb ideje tanít, ezen belül is kiugróan magas a 20 évnél is több gyakorlattal rendelkezők aránya (17. táblázat). Emiatt a pályán töltött idő hatását nem vizsgáljuk a későbbiekben, hiszen csak kevesen sorolhatók a pályakezdekők körébe.

17. táblázat. A pedagóguspályán töltött évek száma a mintában (%)

	< 2 év	2–5 év	6–10 év	11–15 év	16–20 év	> 20 év
Pedagógusok aránya	1,2	1,8	4,2	8,9	7,1	76,8

A megkérdezett pedagógusok többsége két vagy három diplomával rendelkezik (18. táblázat). Ahogy azonban az előbb láttuk, nagyon kicsi azok aránya, akik 10 évnél kevesebb gyakorlati idővel rendelkeznek, azaz a Bologna-rendszer érdemi hatását (azaz: a két diploma az alap-, majd a mesterszakos végzettség megszerzését takarná) kizárhatjuk. Az első diploma az esetek valamivel több mint felében (53,6 százalék) főiskolai szintű, míg a másik fele értelemszerűen egyetemi szintű végzettség.

18. táblázat. Megszerzett diplomák száma a mintában (%)

	1 diploma	2 diploma	3 diploma	4 diploma	5 vagy több
Pedagógusok aránya	22,8	33,5	26,9	12,6	4,2

A további tanulás során a kérdezettek kétharmada egyetemi, míg egyharmaduk főiskolai diplomát szerzett. A diplomaszerezés szintjében mind a nemek, mind az oktatási szintek között szignifikáns eltérés tapasztalható. A nők azonos szintű diplomagyűjtése a korábbi kutatások (FÉNYES, 2009; KOVÁCS, 2012) tükrében nem meglepő: az eredmények szerint nagyobb arányban lépnek a pedagóguspályára főiskolai diplomával, és a későbbi tanulás során is nagyobb arányban szereznek újabb főiskolai szintű diplomát, mint a férfiak, miközben tanulási hajlandóságuk nagyobb.

19. táblázat. A második (további) diplomaszerezés nemek szerint (%)

	Nő	Férfi	Összesen
Igen	60,9	57,1	60,1
Nem	30,1	14,3	26,8
Nem releváns	9,0	28,6	13,1

$\chi^2, p = 0,005$

Az első megszerzett diploma az OKTV-felkészítő és/vagy Bonis Bona-díjjal kitüntetett pedagógusok körében jellemzően egyetemi (75,6 százalékuknak), míg a vezetőtanárok és a jelenleg hátrányos helyzetű iskolában oktatók 80 százalék fölötti arányban főiskolai diplomával léptek a pedagóguspályára. A kontrollminta esetében a kérdezettek fele főiskolai, másik fele egyetemi diplomát kapott elsőként. A további tanulás során a hátrányos helyzetű iskolák tanárai többségükben újabb főiskolai diplomát szereztek, míg a vezetőtanárok és az OKTV-felkészítő és/vagy Bonis Bona-díjjal kitüntetett tanárok a magasabb szintű végzettséget részesítették előnyben.

20. táblázat. A második (további) diplomaszerezés alcsoportok szerint (%)

	Igen	Nem	Nem releváns
OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott	64,4	20,0	15,6
Vezetőtanár	87,5	12,5	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	30,5	56,5	13,0
Kontrollminta	57,9	26,3	15,8
Összesen	60,1	26,8	13,1

$\chi^2, p = 0,002$

A tudományos fokozat – PhD vagy kandidátusi végzettség – megszerzése az egyetemi szintű diploma megszerzéséhez többé-kevésbé hasonlóan alakul a megkérdezettek körében. A fokozatszerzés aránya nem magas, mindössze 7,5 százalékuk rendelkezik tudományos végzettséggel. Ezen belül a férfiak közel négyszer annyian vannak, mint a nők (21. táblázat), az alcsoportokat tekintve pedig az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazottak közé tartozik szinte az összes tudományos végzettséggel is rendelkező pedagógus. A vezetőtanárok közül ugyanakkor senki sem szerzett doktori fokozatot, szemben az egyetemi diplomaszerezés nagy arányával (22. táblázat). Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott alcsoport pedagógusai inkább tekintik tudományos pályának a tanárit, míg a hátrányos helyzetű iskolákban oktatók inkább feminin karrierstratégiát követnek.

21. táblázat. Tudományos végzettség (PhD, kandidátus) nemek szerint (%)

	Nő	Férfi	Összesen
Igen	4,7	18,8	7,5
Nem	95,3	81,2	92,5

$\chi^2, p = 0,015$

22. táblázat. Tudományos végzettség (PhD, kandidátus) alcsoportok szerint (%)

	Igen	Nem
OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazott	20,5	79,5
Vezetőtanár	0,0	100
Hátránykompenzációban kiemelkedő	4,5	95,5
Kontrollminta	2,7	97,3
Összesen	7,5	92,5

$\chi^2, p = 0,002$

Arról is kérdeztük a pedagógusokat, hogy az utóbbi öt évben elgondolkoztak-e a tanári pálya elhagyásán. A „igen” és a „nem” válaszok többféle indoklással szerepeltek:

Igen, mert nem váltak be a neveléssel, tanítással kapcsolatos elképzeléseim.

Igen, mert nem megfelelőek a körülmények (fizetés, megbecsültség).

Igen, egyéb okból.

Nem, mert szeretek pedagógusként dolgozni, az esetleges nehézségek ellenére is.

Nem, mert a végzettségem nem teszi lehetővé a váltást.

A válaszokból az látszik, hogy a megkérdezettek több mint kétharmada (68,5 százalék) a pedagógusfoglalkozás szeretete miatt maradna, mindössze ketten válaszolták, hogy a végzettségük miatt lenne nehéz váltani, és emiatt nem gondolkoznak a pályaelhagyáson. Szintén kevesen, összesen négy fő válaszolta, hogy a tanítással kapcsolatos kudarcok miatt hagyná el a pályát. Az „egyéb okot” 9,5 százalék jelölte meg, míg 16,1 százalék a nem megfelelő körülmények hiánya miatt gondolkozott el a pályaelhagyáson.

A minta egyes alcsoportjai között nincsen szignifikáns eltérés a pályaelhagyás megfontolása szempontjából, ahogyan a nemek között sem. Utóbbi összhangban áll egy korábbi kutatás eredményével, ami azt mutatta, hogy a középiskolai tanárok közül, nemüktől függetlenül, a szakmai fejlődés szempontjait fontosabbnak tartó pedagógusok hajlanak inkább a pályaelhagyásra (Kovács, 2018). Bár a vizsgált mintába általános iskolai tanárok is kerültek, a kiválasztás szempontjai – kiemelkedő teljesítmény, eredményesség – miatt elképzelhető, hogy ők is hasonlóan ítélik meg a pedagóguspályát, mint a középiskolai tanárok.

A tehetség fogalma a pedagóguskompetenciák tükrében

Kutatásunk során választ kerestünk arra a kérdésre, hogy hogyan vélekednek az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről a pályán levő pedagógusok, valamint arra, hogy önmagukat hogyan értékelik a fenti jellemzők szempontjából. Feltételeztük, hogy mind az egyes alcsoportok – azaz a hátránykiegyenlítés, illetve a tanulók egyéni tanulmányi eredményeik terén kiváló pedagógusok –, mind az eltérő oktatási szinteken dolgozó pedagógusok véleménye között találunk majd eltéréseket a pedagógiai gondolkodás, a konstruktív tanulásszervezés vagy a szaktárgyi, akadémiai tudás súlyát, rangsorolását illetően.

Az első kérdéscsoportot a pedagógus-életpályamodellben szereplő kompetenciák-ból alakítottuk ki. Ennek egyik indoka, hogy a készítőik szándéka szerint a kompetencia-rendszer a pedagógusszerep minden lényeges aspektusára kitér, a másik indok, hogy – épp a minősítési rendszer miatt – a pedagógusok számára már ismert készségeket, fogalmakat tartalmaz. A minősítési rendszerben felsorolt nyolc kompetenciát esetenként részekre bontottuk: például a kompetenciarendszerben egy elemként megjelenő, „A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség” láthatóan több, egymást részben átfedő, azonosnak azonban nem nevezhető készséget és tudást sorol fel.

A kérdésblokk így az alábbi kompetenciákra kérdezett rá:

- „szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség”,
- „módszertani felkészültség”,
- „a pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség”,
- „a tanulók tanulásának támogatása”,
- „a tanulók személyiségének fejlesztése”,
- „a tanulók problémáinak megismerése”,
- „az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére, integrálásra való felkészültség”,
- „tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése”,
- „esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység”,
- „a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió”,
- „hatékony kommunikáció”,
- „hatékony problémamegoldás”,
- „szakmai autonómia”,
- „szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel”.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, milyen mértékben fontos e kompetenciák fejlettsége. A válaszlehetőségek a (1) „nem túlzottan fontos”-tól az (4) „elengedhetetlenül fontos”-ig terjedtek.

A másik kérdés úgy szólt, hogy a kérdezett melyik kompetenciaterületen igényelne fejlesztést, támogatást. Mivel korábbi, hasonló kutatások (Kovács, 2014) azt mutatták, hogy a válaszok nemcsak az egyén felkészültségére reflektálnak, hanem az adott készségek fontossági sorrendjére is, a válaszlehetőségeket ennek megfelelően adtuk meg:

- „(1) egyáltalán nem igényelnék, mert nem tartom fontosnak”;
- „(2) nem, vagy kevésbé igényelnék, mert elégedett vagyok a saját felkészültségemmel”;

- „(3) esetleg igényelnék, bár eléggé felkészültnék érzem magam”;
- „(4) határozottan igényelnék, mert az esetek egy részében nem érzem magam kompetensnek”.

Az „Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?” kérdéssorról összességében elmondható, hogy a felsorolt kompetenciák mindegyike esetében minimális (2 százalék alatti) volt az „egyáltalán nem szükséges” válaszok aránya. A „kevésbé fontos” 6–8 százalék körül alakult, míg a többiek fontosnak vagy elengedhetetlenül fontosnak ítélték az adott kompetencia létét. Mindkét irányba mutatkoztak azonban eltérések is. „A tanulók tanulásának támogatása” és a „szakmai autonómia” esetében csak fontos és elengedhetetlenül fontos válaszok születtek, utóbbi mindkét esetben csaknem háromnegyedes arányban. Az „SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség” ellenkezőleg, nem vagy kevésbé fontos a kérdezettek egyötöde szerint, és közel egytizedüknek (9,7 százalék) nem vagy kevésbé fontos a „pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió”.

Az „Ön melyik kompetenciaterületen igényelne fejlesztést, támogatást?” kérdésblokk válaszai alapján – az esetek többségében – a megkérdezettek háromnegyede igényelne „esetleg” vagy „határozottan” valamilyen támogatást. Néhány kivétel ebben a blokkban is mutatkozott. „A pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexió”, valamint a „pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió” a kérdezettek 45 százaléka szerint nem szorul fejlesztésre. Hasonló arányban elégedettek a megkérdezettek a kommunikációjuk hatékonyságával, a tanulók problémáinak megismerésére való felkészültségükkel, és még nagyobb (53 százalékos) arányban a szakmai autonómiájuk meglétével.

A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciákat illetően az egyes alcsoportok között több területen is mutatkozott szignifikáns véleménykülönbség. Az esélyteremtésre, együttnevelésre való felkészültséget valamennyire mindegyik csoport fontosnak tartotta (azaz nem volt „egyáltalán nem fontos” a válaszok között), de a hátránykompenzációval foglalkozó pedagógusok, valamint a vezetőtanárok sokkal inkább szükségesnek érezték e kompetencia meglétét, mint a többi megkérdezett (23. táblázat).

23. táblázat. Az „esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység” fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	35,7	54,8	9,5
Vezetőtanár	43,5	56,5	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	78,3	21,7	0,0
Kontrollminta	26,0	61,7	12,3
Összesen	38,5	53,4	8,1

$\chi^2, p = 0,001$

Hasonlóan alakult a tanulói közösségek fejlesztésének megítélése, azzal a különbséggel, hogy a kontrollminta tagjai is fontosabbnak ítélték ezt a kompetenciát, mint az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjat elnyerők. Utóbbi esetben sem igaz, hogy a kérdezett tanárok

egyáltalán nem tartották fontosnak e kompetenciát, mégis, a közösségek alakításának támogatása a tanulmányi fejlesztés terén kiemelkedő pedagógusok együtöde szerint csak kevésbé fontos, és mindössze egyharmaduk ítélte ezt elengedhetetlenül fontosnak (24. táblázat).

24. táblázat. A „tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése” fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	34,1	47,7	18,2
Vezetőtanár	62,5	37,5	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	65,2	34,8	0,0
Kontrollminta	44,4	50,0	5,6
Összesen	47,2	45,4	7,4

$\chi^2, p = 0,011$

Még egy kompetencia esetében alakult a fentiekkel egyezően a pedagóguscsoportok válasza. A tanulók problémáinak megismerését a vezetőtanárok tartják négyötödös arányban elengedhetetlenül fontosnak, őket a hátránykiegyenlítés terén kiemelkedő pedagógusok követik, míg a tanulmányi fejlesztés terén jeleskedőknek csak egyharmada vélekedett úgy, hogy ez elengedhetetlenül fontos kompetencia (25. táblázat).

25. táblázat. „A tanulók problémáinak megismerése” fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé	Nem
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	33,3	60,0	6,7	0,0
Vezetőtanár	79,2	20,8	0,0	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	65,2	34,8	0,0	0,0
Kontrollminta	45,3	49,3	4,1	1,3
Összesen	49,7	46,1	3,6	0,6

$\chi^2, p = 0,033$

A pedagógiai tevékenység tervezését és az erre való reflexiót szintén a hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő, valamint a vezetőtanárok tartották kétharmados arányban elengedhetetlenül fontosnak, és e két csoport tagjai közül senki sem adott „kevésbé fontos” vagy „egyáltalán nem fontos” választ. A kontrollminta tagjainak egytizede ezzel szemben kevésbé fontosnak ítélte ezt a kompetenciát, és a „meglehetősen fontos” választ is közel felük jelölte meg. Az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas pedagógusok pedig többségükben „meglehetősen fontosnak” tartják a pedagógiai tevékenység tervezését, de csupán 46,5 százalékos arányban sorolják az elengedhetetlenül fontos kompetenciák közé (26. táblázat).

26. táblázat. „A pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség” fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé	Nem
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	46,5	51,2	0,0	2,3
Vezetőtanár	66,7	33,3	0,0	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	69,6	30,4	0,0	0,0
Kontrollminta	44,6	45,9	9,5	0,0
Összesen	51,8	43,3	4,3	0,6

$\chi^2, p = 0,050$

A „módszertani felkészültség” szükségességére adott válaszok azért is kiemelendők, mert az „*Ön mely területen igényelne kompetenciafejlesztést?*” kérdés esetében ez az egy kompetenciaterület volt az, amelynél az egyes alcsoportok szignifikánsan eltérő választ adtak. Az arányok alapján elképzelhető, hogy a fontosság, illetve a saját igény megítélése között is van összefüggés, de hogy pontosan milyen, annak feltárása további kutatást igényel.

A pedagógiai kiválóságához a hátránykiegyenlítés terén kiemelkedő pedagógusok száz százalékára elengedhetetlennek tartja a módszertani felkészültséget, ráadásul közülük sokan gondolják, hogy esetleg támogatásra, fejlesztésre is szükségük lenne, noha eléggé felkészültnek érzik magukat. A vezetőtanárok is nagy arányban tartják elengedhetetlennek e kompetencia meglétét, a tanulmányi fejlesztés terén kiválóak viszont még a kontrollmintához tartozóknál is kevésbé érzik fontosnak a módszertani felkészültséget (27. táblázat). A saját fejlesztési igény esetében pedig – a már említett hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagóguscsoport kivételével – éppen fordítottan alakul a válaszok aránya (28. táblázat).

27. táblázat. „Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?” – Módszertani felkészültség fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	70,5	25,0	4,5
Vezetőtanár	87,5	12,5	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	100	0,0	0,0
Kontrollminta	76,0	24,0	0,0
Összesen	79,5	19,3	1,2

$\chi^2, p = 0,028$

28. táblázat. „Ön mely területen igényelne kompetenciafejlesztést?”
– Módszertani felkészültség (%)

	Határozottan igen	Esetleg igen	Nem vagy kevésbé	Egyáltalán nem
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	14,6	68,3	14,6	2,4
Vezetőtanár	4,4	47,8	47,8	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	4,5	81,9	9,1	4,5
Kontrollminta	17,8	58,9	21,9	1,4
Összesen	13,2	62,9	22,0	1,9

χ^2 , p = 0,043

A második kérdéscsoportot a korábban bemutatott szakirodalom alapján állítottuk össze. Kiemelten vettük figyelembe, hogy a diákokat vizsgáló kutatások milyen eredményre jutottak, azaz akár a tehetséges, akár az átlagos képességű diákok mely kompetenciák, tulajdonságok létét tartják fontosnak a pedagógiai kiválósághoz. Ennek alapján a következő készségekre kérdeztünk rá:

- „a diákok részletes szóbeli értékelése”,
- „magabiztosság”,
- „az új ismeretek átadása, tananyagba illesztése”,
- „sokféle, adekvát munkaforma alkalmazása az órákon”,
- „a fegyelem megtartása az órákon”,
- „élvezetes óravezetés, sokféle módszer használata”,
- „igazságosság”,
- „a diákok reflexióinak meghallgatása”.

Az első kérdés – ahogyan az előző blokk esetében is – arra vonatkozott, hogy a megkérdezett mennyire tartja fontosnak, hogy a kiváló pedagógus rendelkezzen ezekkel a tulajdonságokkal, készségekkel. A válaszlehetőségek a (1) „nem túlzottan fontos”-tól az (4) „elengedhetetlenül fontos”-ig terjedtek. A második kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett pedagógus önmagát mennyire ítéli hatékonynak e területeken. A válaszlehetőségek az (1) „egyáltalán nem”-től a (4) „határozottan igen”-ig terjedtek.

Ebben a kérdésblokkban, mindkét kérdéssornál, nagyon egybehangzó válaszokat kaptunk. A felsorolt jellemzőket a kérdezettek 90 százaléka fontosnak tartotta, és önmagát is meglehetősen vagy határozottan felkészültnek vélte. Szignifikáns eltérés mindössze két területen mutatkozott. A kiválósághoz az élvezetes óravezetést a hátránykompenzáció terén kiemelkedő pedagógusok mindegyike elengedhetetlenül fontosnak tartja, míg a tanulmányi fejlesztés terén jeleskedők és a kontrollminta tagjai csak valamivel több mint kétharmados arányban gondolják ezt (29. táblázat).

29. táblázat. **Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használatának fontossága (%)**

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	68,9	28,9	2,2
Vezetőtanáár	83,3	16,7	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	100	0,0	0,0
Kontrollminta	68,9	31,1	0,0
Összesen	75,3	24,1	0,6

$\chi^2, p = 0,037$

A másik szignifikáns eltérés a „*Mennyire érzi magát hatékonnak a következő területeken?*” kérdéssor válaszai között jelent meg, a sokféle, adekvát munkaforma alkalmazása esetében. A válaszok szerint a tanulmányi fejlesztés terén kiváló pedagógusok valamivel több mint egynegyede nem érzi magát hatékonnak, a kontrollminta esetében ez az arány egyötöd, míg a hátránykompenzáció terén kiválóak és a vezetőtanárok közül a nemleges válaszokat senki sem jelölte meg (30. táblázat).

30. táblázat. **Az órákon sokféle, adekvát munkaforma alkalmazásának hatékonysága (%)**

	Határozottan igen	Inkább igen	Inkább nem	Egyáltalán nem
OKTV-felkészítő/ Bonis Bona-díjazott	22,2	51,1	26,7	0,0
Vezetőtanáár	50,0	50,0	0,0	0,0
Hátránykompenzációban kiemelkedő	66,7	33,3	0,0	0,0
Kontrollminta	18,9	59,5	20,3	1,4
Összesen	30,5	52,4	16,5	0,6

$\chi^2, p = 0,000$

A tehetség megítélésének eltérései oktatási szintek szerint

A fenti két kérdésblokk esetében megvizsgáltuk azt is, hogy az általános, illetve a középiskolában oktató pedagógusok véleménye között mutatkoznak-e szignifikáns különbségek. A legtöbb eltérést az első kérdésblokkban, azon belül is a kiváló pedagógus számára fontos és szükséges kompetenciák megítélésében találtuk. Két-két szignifikáns különbség mutatkozott ugyanebben a blokkban, a saját fejlesztési igények területén, illetve a második kérdésblokkon belül a saját hatékonyság megítélésében.

Az „*Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?*” kérdés esetében a módszertani felkészültséget, a pedagógiai tevékenység tervezését, a tanulók problémáinak megismerését, az SNI, BTMN

tanulók fejlesztésére való felkészültséget, valamint az esélyteremtés, együttnevelés képességének fejlettségét is fontosabbnak találták az általános iskolai tanárok (31–35. táblázat). Az esélykiegyenlítést szolgáló kompetenciák esetében a különbség oka valószínűleg az, hogy a hátránykiegyenlítés terén kiemelkedő pedagógusok jelentős többsége az általános iskolákból került ki. Az első két kompetencia kapcsán viszont nem áll ennyire egyértelmű indok az eltérések hátterében.

31. táblázat. Módszertani felkészültség fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
Általános iskola	92,7	7,3	0,0
Középiskola	66,6	31,0	2,4
Összesen	79,5	19,3	1,2

χ^2 , p = 0,000

32. táblázat. A pedagógiai tevékenység tervezése és az ehhez kötődő reflexióra való képesség fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé	Nem
Általános iskola	65,5	33,3	1,2	0,0
Középiskola	38,6	53,0	7,2	1,2
Összesen	51,8	43,3	4,3	0,6

χ^2 , p = 0,003

33. táblázat. A tanulók problémái megismerésének fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé	Nem
Általános iskola	63,4	36,6	0,0	0,0
Középiskola	36,4	55,3	7,1	1,2
Összesen	49,7	46,1	3,6	0,6

χ^2 , p = 0,001

34. táblázat. Az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség fontossága (%)

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé	Nem
Általános iskola	40,5	50,6	8,9	0,0
Középiskola	21,5	46,8	26,6	5,1
Összesen	31,0	48,8	17,7	2,5

χ^2 , p = 0,001

35. táblázat. **Esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység fontossága (%)**

	Elengedhetetlenül	Meglehetősen	Kevésbé
Általános iskola	46,9	53,1	0,0
Középiskola	30,1	53,7	16,2
Összesen	38,5	53,4	8,1

$\chi^2, p = 0,000$

Az „*Ön melyik kompetenciaterületen igényelné fejlesztést, támogatást?*” kérdésen belül a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió terén az általános iskolákban dolgozó pedagógusok inkább igényelnének fejlesztést; figyelemre méltó, hogy a középiskolai tanárok tizede az „egyáltalán nem igényelnék, mert nem tartom fontosnak” válaszlehetőség mellett döntött (36. táblázat).

36. táblázat. **A pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió fejlesztése iránti igény (%)**

	Határozottan igen	Esetleg igen	Nem vagy kevésbé	Egyáltalán nem
Általános iskola	3,9	55,3	40,8	0,0
Középiskola	6,2	43,2	40,7	9,9
Összesen	5,1	49,0	40,8	5,1

$\chi^2, p = 0,002$

A „*Szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel*” esetében viszont a középiskolai tanárok igénye valamivel erőteljesebb, miközben esetükben magasabb a teljes elutasítás is. Az általános iskolai tanárok pedig közel kétharmados arányban az inkább igen választ jelölték be, míg közel egyharmaduk az inkább nem válasz mellett döntött (37. táblázat).

37. táblázat. **Szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel fejlesztése iránti igény (%)**

	Határozottan igen	Esetleg igen	Nem, vagy kevésbé	Egyáltalán nem
Általános iskola	6,7	62,7	29,3	1,3
Középiskola	20,0	50,0	22,5	7,5
Összesen	13,5	56,2	25,8	4,5

$\chi^2, p = 0,017$

A második kérdésblokkban csupán a saját hatékonyságot érintő területen jelentkezett szignifikáns eltérés a két oktatási szint között, és – ahogy korábban említettük – mindössze két kompetenciaterületen. Ezek egymáshoz is kapcsolódnak, hiszen mindkettő az órák változatos, a diák számára érdekes megtartására vonatkozik. Mindkét területen az

Általános iskolai tanárok válaszolták jóval nagyobb arányban, hogy nagyon hatékonynak érzik magukat, és a „nem” válaszok aránya is kevesebb volt körükben, mint a középiskolai tanárok között (38–39. táblázat).

38. táblázat. Az órákon sokféle, adekvát munkaforma alkalmazásának hatékonysága (%)

	Határozottan igen	Inkább igen	Inkább nem	Egyáltalán nem
Általános iskola	44,3	46,8	7,6	1,3
Középiskola	17,6	57,6	24,8	0,0
Összesen	30,5	52,4	16,5	0,6

χ^2 , p = 0,000

39. táblázat. Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használatának hatékonysága (%)

	Határozottan igen	Inkább igen	Inkább nem
Általános iskola	51,2	48,8	0,0
Középiskola	21,2	70,6	8,2
Összesen	35,8	60,0	4,2

χ^2 , p = 0,000

Az eredményességről alkotott vélemény a faktoranalízis eredményei alapján

A kompetenciákra vonatkozó kérdésblokkok kapcsán megvizsgáltuk azt is, hogy vannak-e olyan attitűdök, preferenciák, amelyek együttesen, a többi kompetenciát valamelyest háttérbe szorítva jelennek meg. Minden kérdésblokknál faktoranalízist végeztünk, főkomponens módszerrel.

Az első kérdés az életpályamodellben is megjelenő kompetenciákra kérdezett rá, a kiválóság szempontjából: „Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?” A válaszok alapján négy faktort hoztunk létre, ezek a teljes variancia 58 százalékát magyarázzák (40. táblázat). Az első faktorban a tanulók fejlesztésével kapcsolatos változók jelennek meg nagyobb értékkel, ezért a „tanulócentrikus” elnevezést kapta. A második faktorban (pedagógiai tevékenység-centrikus) a pedagógiai folyamat tervezése, elemzése, és az ehhez kapcsolódó reflexió volt a leghangsúlyosabb, emiatt neveztük el „pedagógiai tevékenység-centrikus”-nak. A harmadik faktor (professziócentrikus) esetében a szakmai fejlődés és az autonómia kapott magas értéket, ami a klasszikus professziók jellemzője, így ez jelenik meg az elnevezésben. A negyedik faktorban (oktatáscentrikus) pedig a problémamegoldás, a hatékony kommunikáció és a szaktárgyi felkészültség értéke magasabb: ezek a kompetenciák elsősorban a szűkebben vett oktatási folyamathoz kötődnek.

40. táblázat. A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciák (faktorszórok)

	Tanuló- centrikus	Pedagógiai tevékenység- centrikus	Professzió- centrikus	Oktatás- centrikus
A tanulók személyiségének fejlesztése	0,757	0,131	0,210	-0,011
A tanulók tanulásának támogatása	0,695	0,019	-0,106	0,422
A tanulók problémáinak megismerése	0,667	0,164	0,183	-0,117
Az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség	0,660	0,382	-0,054	0,189
Esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység	0,523	0,264	0,404	0,165
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése	0,517	0,398	0,398	-0,124
A pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség	0,250	0,803	0,037	0,079
A pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió	0,268	0,707	0,308	0,023
Módszertani felkészültség	0,038	0,616	0,025	0,404
Szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel	0,155	0,117	0,748	0,194
Szakmai autonómia	0,065	0,017	0,731	0,105
Szakmai együttműködés	0,079	0,239	0,479	0,475
Hatékony problémamegoldás				0,653
Hatékony kommunikáció	0,179	0,152	0,216	0,603
Szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség	0,400	-0,028	0,176	0,589

Varimax, KMO = 0,790

A pedagógusok vizsgált alcsoportjai között csupán a 3. faktorban jelenik meg szignifikáns eltérés ($p = 0,001$). A pedagóguspálya professziójellegét hangsúlyozó faktorban a vezetőtanárok felülreprezentáltak, és valamivel kevésbé a hátránykompenzációval foglalkozó pedagógusok is, míg a tanulmányi fejlesztés terén kiváló pedagógusok és a kontrollminta tagjai alulreprezentáltak e faktorban.

A második kérdés ugyanezen kompetenciák esetében a saját fejlesztési igényeket igyekezett feltárni: „*Ön melyik kompetenciaterületen igényelne fejlesztést, támogatást?*” A változók három faktorba rendeződtek az elemzés során, ezek a teljes variancia 63 százalékát magyarázzák (41. táblázat). Az első faktorba (szakmai töke központú) került a szakmai fejlődés és autonómia iránti igény, valamint az együttműködéssel kapcsolatos kompetenciák is. Ezek többé-kevésbé az elméleti fejezetekben bemutatott szakmai töke jellemzőit fedik le. A második faktorba (tanulóközpontú) a méltányosság, esélyteremtés és a tanulói közösségek fejlesztéséhez szükséges kompetenciák kerültek. A harmadik

faktorban (pedagógiai folyamat központú) a pedagógiai folyamat tervezéséhez és reflektáltságához kapcsolódó kompetenciák mellé bevonódott a szaktárgyi tudás is.

Az egyes pedagóguscsoportok között egyik faktorban sincsen szignifikáns eltérés.

4.1. táblázat. A pedagógiai kiválóságához szükséges kompetenciák fejlesztése iránti igény (faktorszórok)

	Szakmai tőke központú	Tanuló-központú	Pedagógiai folyamat központú
Hatékony problémamegoldás	0,791	0,167	0,201
A tanulók tanulásának támogatása	0,755	0,125	0,057
Hatékony kommunikáció	0,741	0,246	0,179
Szakmai együttműködés	0,701	0,028	0,282
A tanulók személyiségének fejlesztése	0,671	0,376	0,234
Módszertani felkészültség	0,664	0,081	0,179
Szakmai autonómia	0,663	0,030	0,333
Szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel	0,662	0,047	0,417
A tanulók problémáinak megismerése	0,582	0,380	0,296
Esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység	0,216	0,852	0,106
Az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére, integrálásra való felkészültség	-0,001	0,823	0,066
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése	0,549	0,587	0,103
A pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség	0,244	0,146	0,764
A pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió	0,159	0,325	0,744
Szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség	0,428	-0,176	0,655

Varimax, KMO = 0,882

A második kérdéscsoport a szakirodalom, azon belül is kiemelten a diákok megítélése szerint fontos kompetenciákat, tulajdonságokat tartalmazta. Ezen belül is a kiválósághoz általában szükséges kompetenciákra vonatkozott az első kérdés: „*Ön mennyire tartja fontosnak, hogy a kiváló pedagógus rendelkezzen az alábbi kompetenciákkal?*”

A válaszok alapján három faktor rajzolódott ki, ezek a teljes variancia 59 százalékát magyarázzák (4.2. táblázat). Az első faktorba azok a változók kerültek, amelyek inkább a hagyományos, oktatáscentrikus pedagógusszerephez köthetők, mint például a fegyelem megtartása, vagy az új ismeretek átadása. A második faktor (élménycentrikus) az

órávezetés változatosságra, élményszerűségére vonatkozó változókat tartalmazza, míg a harmadik faktorba (tanulócentrikus) a diákokkal kapcsolatos kompetenciák mellé az „igazságosság” került fontos tulajdonságként.

42. táblázat. A pedagógiai kiválósághoz szükséges kompetenciák, tulajdonságok (faktorszkörok)

	Oktatás- centrikus	Élmény- centrikus	Tanuló- centrikus
Magabiztosság	0,768	0,224	0,120
Az új ismeretek átadása, tananyagba illesztése	0,716	0,049	0,070
A fegyelem megtartása az órákon	0,712	-0,096	0,088
Sokféle, adekvát munkaforma alkalmazása az órákon	0,017	0,844	0,132
Élvezetes órávezetés, sokféle módszer használata	0,102	0,829	0,104
Igazságosság	0,116	-0,056	0,812
A diákok reflexióinak meghallgatása	-0,054	0,269	0,731
A diákok részletes szóbeli értékelése	0,266	0,123	0,497

Varimax, KMO = 0,656

Az egyes pedagóguscsoportok között a második faktorban mutatkozott szignifikáns eltérés ($p = 0,001$). Az élménycentrikus faktorban a hátránykiegyenlítés szempontjából kiváló tanárok felülreprezentáltak, ezzel szemben a tanulmányi fejlesztés szempontjából kiemelkedők alulreprezentáltak.

A saját hatékonyság megítélésére adott válaszok szintén három faktorba rendeződtek, a teljes variancia 64 százalékát magyarázzák (43. táblázat). Az élményszerűsége törekvés faktora lényegében megmaradt, a többi változó azonban valamelyest átrendeződött. Az igazságosság és a diákokra való odafigyelés mellé bekerült a fegyelem megtartása is (rendorientált faktor). Az új ismeretek hatékony átadása pedig a magabiztossággal és a diákok részletes értékelésével kapcsolódott össze a második (oktatóorientált) faktorban.

43. táblázat. Saját hatékonyság a kiválósághoz szükséges kompetenciák, tulajdonságok terén (faktorszkörok)

	Rendorientált	Oktatóorientált	Élmény- orientált
Igazságosság	0,832	0,156	0,088
A diákok reflexióinak meghallgatása	0,748	-0,137	0,323
A fegyelem megtartása az órákon	0,666	0,341	-0,025

	Rendorientált	Oktatásorientált	Élményorientált
Magabiztosság	0,087	0,826	-0,002
Az új ismeretek átadása, tananyagba illesztése	0,066	0,647	0,170
A diákok részletes szóbeli értékelése	0,172	0,577	0,347
Élvezetes óravezetés, sokféle módszer használata	0,261	0,043	0,843
Sokféle, adekvát munkaforma alkalmazása az órákon	-0,004	0,364	0,797

Varimax, KMO = 0,712

A pedagógus-alcsoportok között ebben az esetben is az „élményorientált” – azaz a harmadik – faktorban találtunk szignifikáns eltérést ($p = 0,000$). A hátránykiegyenlítés szempontjából kiváló, valamint a vezetőtanárok azonos mértékben felülreprezentáltak ebben a faktorban, míg a tanulmányi fejlesztés szempontjából kiváló pedagógusok és a kontrollminta tagjai azonos mértékben alulreprezentáltak.

Alminták szerinti összefoglalás

A pedagóguskompetenciák megítélését vizsgáló kérdésblokk vizsgálatáról összességében elmondható, hogy átlagosan a kérdezettek 90 százaléka fontosnak tartja e kompetenciák meglétét ahhoz, hogy egy pedagógus eredményes, kiemelkedő legyen. Jelentős eltérés mutatkozott „a tanulók tanulásának támogatása” és a „szakmai autonómia” megítélésében: itt csak „fontos” és „elengedhetetlenül fontos” válaszok jelentek meg. Az „SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség” pedig „nem” vagy „kevésbé fontos” a kérdezettek 20 százaléka szerint.

Az „*Ön melyik kompetenciaterületen igényelne fejlesztést, támogatást?*” kérdésblokk esetében kiemelendő, hogy „a pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexió”, valamint a „pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió” kompetenciák terén a kérdezettek 45 százaléka nem igényelne fejlesztést.

A hátránykiegyenlítés terén eredményes pedagógusok és a vezetőtanárok véleménye az esetek nagy részében hasonlóan alakult. Szignifikánsan fontosabbnak tartották az esélyteremtést, a közösségfejlesztést, a tanulók problémáinak megismerését és a módszertani sokszínűséget, mint a kontrollminta tagjai; miközben az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas tanárok ezeket a kompetenciákat még a kontrollmintánál is kevésbé fontosnak értékelték. A pedagógiai tevékenység tervezése és az élvezetes óravezetés szintén az első két csoport számára volt kiemelten fontos, míg a kontrollminta és az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas tanárok hasonlóképpen valamelyest kevésbé tartották lényegesnek e kompetenciák meglétét.

A faktoranalízis során árnyaltabb képet mutatott a vezetőtanárok és a hátránycsökkentés terén eredményes pedagógusok közötti különbség is. Kirajzolódott, hogy a vezetőtanárok a pedagóguspálya professzió jellegéhez kapcsolódóan a szakmai fejlődés és szakmai autonómia kompetenciák fontosságát jobban hangsúlyozzák kollégáiknál. A hátránykompenzációban sikeres tanárok a pedagógiai kiválósághoz szükséges

kompetenciák meghatározásánál pedig az élménycentrikus faktorban (élvezetes óravezetés; sokféle adekvát munkaforma alkalmazása) voltak felülreprezentáltak.

A saját hatékonyság megítélését illetően egy területhez kapcsolódóan volt jelentős eltérés a pedagóguscsoportok között. A különböző munkaformák és módszerek alkalmazását tekintve az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas tanárok, illetve a kontrollcsoportba tartozó pedagógusok érzik magukat legkevésbé hatékonyak.

Az oktatási szinteket és intézménytípusokat tekintve az eredmények szorosan összefonódtak azzal a ténnyel, hogy a hátránykompenzációban sikeres tanárok jelentős része általános iskolában, míg az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjasok középiskolában tanítanak. Így a korábban megállapított összefüggések mutatkoztak meg ebben a bontásban is.

Összességében az a kép rajzolódik ki, hogy a tanulmányi fejlesztésben kiemelkedő pedagógusok a tudással kapcsolatos kompetenciákat vélik fontosnak a kiválósághoz, a módszertani tudás és változatosság rovására. A többi megkérdezett válasza alapján azonban azt feltételezhetjük, hogy ez a kép egy sajátos környezetben dolgozó pedagógust jellemez. Mintánk nem reprezentatív, így következtetésünket inkább további kutatások kiindulópontjaként fogalmazzuk meg: érdemes lenne azt vizsgálni, hogy ez a kiválóság-modell beválik-e azokban az iskolákban is, amelyek nem a legjobb eredménnyel rendelkező diákokat válogatják ki, vagy a módszertani változatosság és az élménycentrikuság hiánya valódi szakmai hiányként jelenik meg.

A pedagógiai tehetség fogalma az iskolaszervezeti, szakmai és pályaaorientációs jellemzők tekintetében

A tehetséges pedagógusra vonatkozó **társas és pedagógiai szakmai kompetenciákkal** kapcsolatos jellemzők pontosabb feltárása érdekében egy harminc itemből álló, négyfokú Likert-skálás kérdősort alkalmaztunk. Egy harminc itemből álló, négyfokú attitűd-skálával azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggések mutathatók ki az egyes alminták és a munkahelyi légkör; a szülővel és a diákokkal való kapcsolat; a szakmai motiváció; rugalmasság és reziliencia; illetve az óratervezés, óravezetés, értékelés tekintetében. Az összefüggések feltárásához matematikai statisztikai módszereket (korreláció) alkalmaztunk. Az alminták közötti különbségek vizsgálatához varianciaanalízist és Scheffé-próbát használtunk.

Az adatok elemzésénél külön almintának tekintettük az OKTV-nyertes tanulókkal rendelkező Bonis Bona-díjban részesült pedagógusokat, mert az eredményeket vizsgálva kirajzolódtak említésre méltó különbségek (44. táblázat). A Bonis Bona-almintába tehát itt azok kerültek, akik OKTV-helyezett diákokkal nem rendelkeznek, így más jellegű pedagógiai munkájuk miatt kapták meg az elismerést. A vezetőtanárok közé itt szintén csak azokat soroltuk, akik OKTV-helyezett tanulóval nem rendelkeznek. Így külön almintát alkotnak az országos tanulmányi versenyen helyezett diákkal rendelkező tanárok.

44. táblázat. Alminták felosztása oktatási szint és intézménytípus szerint (N = 168)

Oktatási szint és intézménytípus	Tehetség-alminták				Kontrollcsoport (N = 78)
	Bonis Bona-díjazott (N = 17)	OKTV-felkészítő (N = 26)	Hátránykompenzációban kiemelkedő (N = 27)	Vezetőtanáár (N = 20)	
általános iskola	30%	3,8%	89%	55%	31%
szakközépiskola	12%	0%	0%	0%	0%
szakgimnázium	18%	7%	4%	5%	11%
4 évfolyamos gimnázium	41%	61%	11%	50%	32%
6 évfolyamos gimnázium	0%	23%	4%	5%	6%
8 évfolyamos gimnázium	12%	34%	4%	0%	36%
12 évfolyamos iskola	0%	0%	4%	15%	1%
kollégium	0%	0%	0%	0%	1%

Oktatási szint és intézménytípus	Tehetség-alminták				Kontrollcsoport	Össz. (%)	Fő (N)
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezetőtanáár			
általános iskola	7,7%	1,5%	36,9%	16,9%	36,9%	100%	65
szakközépiskola	100%	0%	0%	0%	0%	100%	2
szakgimnázium	18,8%	12,5%	6,3%	6,3%	56,3%	100%	16
4 évfolyamos gimnázium	11,5%	26,2%	4,9%	16,4%	41%	100%	61
6 évfolyamos gimnázium	0%	40%	6,7%	6,7%	46,7%	100%	15
8 évfolyamos gimnázium	5%	22,5%	2,5%	0%	70%	100%	40
12 évfolyamos iskola	0%	0%	20%	60%	20%	100%	5
kollégium	0%	50%	0%	0%	50%	100%	2

Munkahelyi légkör

*A mi intézményünkben jó a légkör.
Kollégáimmal kölcsönösen támogatjuk egymást.
A vezetőség elismeri a munkámat.
A munkahelyi klímát javítani kellene.
Nagy önállósággal végezhetem a munkámat.*

A munkahelyi légkörhöz tartozó adatok eredményei alapján kirajzolódott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító tehetséges pedagógusokra jellemző leginkább, hogy jó intézményi légkörben ($r = 0,259$, $p = 0,001$) dolgoznak, ahol a kollégák kölcsönös támogatása jellemző ($r = 0,201$, $p = 0,009$), és a vezetőség elismeri a munkájukat ($r = 0,205$, $p = 0,008$). Ez utóbbi negatív összefüggésben jelent meg a vezetőtanároknál ($r = -0,298$, $p = 0,006$), ami azt jelenti, hogy a vezetőtanárok hiányolják az intézmény elismerését munkájuk iránt. A jó intézményi légkör a hátránykompenzációban kiemelkedő tanárok és az OKTV-felkészítő tanárok válaszai között mutatott erőteljes szignifikáns különbséget ($p = 0,041$).

(Oktatási szinteket, intézménytípusokat tekintve enyhébb összefüggés rajzolódott ki az általános iskolában dolgozó pedagógusok és a kollegiális támogatás erőssége között ($r = 0,239$, $p = 0,002$), jóllehet a mintában szereplő, hátránykompenzáció terén kiemelkedő pedagógusok 90 százaléka általános iskolákban dolgozik.)

Szülőkkel való kapcsolat

*Sok nehézséget okoz számomra a szülőkkel való kapcsolat.
Fontos számomra a szülők visszajelzése.*

A szülő és pedagógus kapcsolatát vizsgáló állításokra vonatkozó skálák elemzésénél nem mutatkozott szignifikáns összefüggés egyik tehetség-almintánál sem.

Diákokkal való kapcsolat

*A diákok gyakran keresnek meg egyéni problémáikkal.
Nehezen élem meg, ha a diákoknak túl sok kérdésük van hozzám.
Szeretem a diákjaimat.
Fontos számomra a tanulók órával kapcsolatos visszajelzése.
A diákok nagyon együttműködők velem.
Óráimon sokat kell fegyelmeznem.
Odafigyelek a tanulók egyéni igényeire és szükségleteire.*

A tanulók órákkal kapcsolatos visszajelzéseinek fontossága a hátrányos helyzetű diákoknál mutatott enyhébb szignifikáns összefüggést ($r = 0,204$, $p = 0,008$). A vezetőtanároknál jelent meg szignifikánsan az, hogy a diákok gyakran keresik meg őket egyéni

problémáikkal ($r = 0,222$, $p = 0,000$). Az adatok azt mutatták továbbá, hogy Bonis Bona-díjasoknál jellemző legkevésbé a fegyvelmezési probléma ($r = -0,241$, $p = 0,002$).

Intézménytípusok szerint vizsgálva egy itemnél mutatkozott enyhébb szignifikáns összefüggés: a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételét az általános iskolában dolgozó pedagógusok jelezték leginkább ($r = 0,215$, $p = 0,005$), és a 8 évfolyamos iskolában oktatók legkevésbé ($r = -0,225$, $p = 0,003$).

Tanóratervezés és -értékelés

*Óraterveimet mindig az adott csoporthoz igazítom.
Minden óráim után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit.
Változatos értékelési formákat és eszközöket alkalmazok.
Óráimon mindig más módszerrel dolgozom.
Úgy tapasztalom, többet teszek a diákok, gyermekek fejlődéséért, mint a kollégáim.
Igyekszem differenciált feladatokat adni a tanulóknak.
Óráimon többször dolgoznak önállóan a diákok, mint párban vagy csoportban.
Az órai módszerek megválasztásánál figyelembe veszem a tanulócsoport sajátosságait.*

A hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanárookra jellemző leginkább, hogy az óratervek és az órai módszerek összeállításánál figyelembe veszik a tanulócsoport sajátosságait ($r = 0,260$, $p = 0,001$), valamint differenciált feladatokat alkalmaznak ($r = 0,295$, $p = 0,000$). Differenciálás tekintetében a hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógusok válaszai mutattak szignifikáns eltérést kifejezetten a kontrollcsoportéhoz ($p = 0,000$) és az OKTV-re felkészítő tanárokéhoz képest ($p = 0,003$). Az óratervek csoportra szabásának hiánya tekintetében az OKTV-re felkészítő pedagógusok válaszai mutattak szignifikáns eltérést főként a hátránykompenzációban kiemelkedő ($p = 0,000$) és Bonis Bona-díjas ($p = 0,002$) tanárokkal szemben.

Érdekes összefüggés rajzolódott ki a tekintetben is, hogy a pedagógusok hogyan látják saját tevékenységüket kollégáikhoz mérve. A Bonis Bona-díjas pedagógusok úgy érzik, többet tesznek a diákokért, mint a kollégáik ($r = 0,304$, $p = 0,000$), ez legkevésbé a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanárookra igaz ugyanakkor ($r = -0,264$, $p = 0,001$). Az önálló munka preferálásának tekintetében az OKTV-re felkészítő tanárok válaszai szignifikáns különbséget mutattak a hátránykompenzációban jeleskedőkével ($p = 0,002$), illetve vezetőtanárokével szemben ($p = 0,006$).

Intézménytípus és iskolaszint alapján elmondható, hogy az önálló munka preferálása a páros és csoportos munkaformákkal szemben a 8 évfolyamos gimnáziumokban oktató tanároknál jellemző leginkább ($r = 0,239$, $p = 0,002$), és az általános iskolában dolgozóakra legkevésbé ($r = -0,314$, $p = 0,000$). A differenciálás és az óraterv tanulócsoporthoz igazítása pedig az általános iskolás pedagógusokra jellemző leginkább ($r = 0,265$, $p = 0,001$), a 8 ($r = -0,225$, $p = 0,003$) és 4 évfolyamos gimnáziumok tanáira legkevésbé ($r = -0,235$, $p = 0,002$).

*Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő intézményi változásokhoz.
Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő társadalmi szintű változásokhoz.
Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz, gyermekekhez.
Szeretem a kihívásokat.*

A társadalmi szintű változásokhoz való igazodás a mintában a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanárookra jellemző leginkább ($r = 0,242$, $p = 0,002$). E tekintetben szignifikáns különbség ($p = 0,009$) az OKTV-re felkészítő pedagógusok válaszaival szemben rajzolódott ki.

Az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz való igazodás a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanároknál mutatott összefüggést ($r = 0,203$, $p = 0,008$).

Oktatási szinteket tekintve az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz való alkalmazkodás és az általános iskolában tanító pedagógusok között rajzolódott ki enyhe pozitív ($r = 0,291$, $p = 0,000$), valamint a társadalmi szintű kihívásokhoz való alkalmazkodás és a 8 évfolyamos gimnáziumban tanítók között enyhe negatív ($r = -0,207$, $p = 0,007$) korreláció.

Az is kiderült az adatokból, hogy aki szereti a kihívásokat, jellemzően jobban tud alkalmazkodni az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz, gyermekekhez ($r = 0,239$, $p = 0,002$). A munkát érintő társadalmi és intézményi szintű változásokhoz való alkalmazkodás között szintén erős az összefüggés ($r = 0,424$, $p = 0,000$) (36. táblázat).

Szakmai motiváció, pályaorientáció, szakmai sikerek

*Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben jobb lenne nekem.
Szeretem a munkámat.
Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagóguspályát választanám.
Úgy gondolom, mostanra elértem a szakmámban azt, amit szerettem volna.
Közel vagyok a kiegészéshez.*

A szakmai motiváció, pályaorientáció itemei nem mutattak szignifikáns összefüggést egyik tehetség-almintával sem.

Alminták szerinti összegzés

A **hátránykompenzációban kiemelkedő tanárookra** jellemző leginkább, hogy az óratervek és az órai módszerek összeállításánál figyelembe veszik a tanulócsoporthoz sajátosságait ($r = 0,260$, $p = 0,001$), azaz igazodnak az eltérő tanulói sajátosságokhoz ($r = 0,203$, $p = 0,008$), valamint differenciált feladatokat alkalmaznak ($r = 0,295$, $p = 0,000$). A tanulók órákkal kapcsolatos visszajelzéseinek fontossága szintén ennél az almintánál mutatott enyhébb szignifikáns összefüggést ($r = 0,204$, $p = 0,008$). Ebből is következik, hogy a

társadalmi szintű változásokhoz való igazodás a mintában ezekre a tanárookra jellemző leginkább ($r = 0,242$, $p = 0,002$).

A munkahelyi légkörhöz tartozó adatok eredményei alapján kirajzolódott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító tehetséges pedagógusokra jellemző leginkább, hogy jó intézményi légkörben dolgoznak ($r = 0,259$, $p = 0,001$). Ezt az a tény is alátámasztja, hogy ők érzik legkevésbé, hogy „többet tesznek a diákokért, mint a kollégáik” ($r = -0,264$, $p = 0,001$).

A **vezetőtanároknál** jelent meg szignifikánsan az, hogy a diákok gyakran keresik meg őket egyéni problémáikkal ($r = 0,222$, $p = 0,000$). Viszont „a vezetőség elismeri a munkámat” állítás negatív összefüggésben jelent meg náluk ($r = -0,298$, $p = 0,006$), ami azt jelenti, hogy a vezetőtanárok hiányolják az intézmény elismerését munkájuk iránt.

Az **OKTV-t nyert diákok felkészítő tanárainak** válaszaiból kiderül, hogy jellemzően nem alkalmaznak differenciált feladatokat ($r = -0,285$, $p = 0,000$), és valószínűleg ebből fakadóan ők érzik legkevésbé hatékonyak a társadalmi szintű változásokhoz való igazodást munkájuk során ($r = -0,199$, $p = 0,010$).

A **Bonis Bona-díjas pedagógusok** úgy érzik, többet tesznek a diákokért, mint a kollégáik ($r = 0,304$, $p = 0,000$). Az adatokból az is tükröződött, hogy a Bonis Bona-díjasoknál jellemzők legkevésbé a fegyelmezési problémák ($r = -0,241$, $p = 0,002$).

A **kontrollcsoport** skálás kérdésekkel mutatott szignifikáns összefüggéseiből az derül ki, hogy erre a csoportra jellemző legkevésbé, hogy változatos értékelési formákat, eszközöket ($r = -0,204$, $p = 0,008$) és differenciált feladatokat ($r = -0,267$, $p = 0,000$) alkalmaznak.

Az oktatási szinteket és intézménytípusokat tekintve markáns összefüggés nem rajzolódott ki. Néhány kérdésnél enyhébb volt a korreláció. A 8 és 4 évfolyamos gimnáziumokban dolgozó pedagógusokra jellemző legkevésbé a differenciálás vagy a tanulók egyéni szükségleteinek, a tanulócsoporthoz sajátosságainak figyelembevétele, és ebből következően a társadalmi szintű kihívásokhoz való alkalmazkodás. Ennek valószínűsíthetően az az oka, hogy ezek az iskolák a szelektív rendszert erősítik, s mint ilyenek, meglehetősen homogén csoportokkal dolgoznak. Az általános iskolában dolgozó pedagógusoknál éppen ellenkezőleg, pozitív korreláció volt megfigyelhető ezeknél a kérdéseknél.

A teljes mintára vonatkozó megállapítások

A teljes mintára vonatkozó adatokból további következtetések szűrhetők le a tekintetben, hogy a pedagógusi munka egyes aspektusainak pozitív, sikeres megélése vagy épp ellenkezőleg, ezek hiánya, milyen tényezőkkel függhet össze.

A teljes minta tekintetében megállapítható, hogy az a pedagógus, aki törekszik a tanórai differenciálásra, az értékelési formáit is változatosan választja meg ($r = 0,615$, $p = 0,000$), és óraterveit mindig az adott tanulócsoporthoz igazítja ($r = 0,468$, $p = 0,000$). Továbbá, az, aki rendszeresen reflektál saját pedagógusi gyakorlatára, jobban figyel a tanulók igényeire és szükségleteire ($r = 0,349$, $p = 0,000$), valamint a tanulócsoporthoz sajátosságaira ($r = 0,301$, $p = 0,000$).

A diákokkal kapcsolatos attitűdök tekintetében legerősebb összefüggés „a diákok nagyon együttműködők velem” és „odafigyelek a tanulók egyéni igényeire és szükségleteire” állítások között volt kimutatható ($r = 0,477$, $p = 0,000$). Az is kiderült, hogy azok a

pedagógusok, akik az előbbi állítással egyetértettek, sokkal kevesebb fegyelmezési problémával küzdenek ($r = -0,424$, $p = 0,000$). Akiket zavar, ha a diákoknak túl sok kérdésük van, azoknak jellemzően több fegyelmezési problémával kell megbirkózniuk ($r = 0,227$, $p = 0,003$). Azok a tanárok viszont, akik fontosnak találják a tanulók órával kapcsolatos visszajelzését, együttműködőbbnek érzik diákjaikat ($r = 0,383$, $p = 0,000$).

A munkahelyi légkörrel összefüggésben megállapítható, hogy azokban az intézményekben, ahol a kollegiális támogatás jelen van, sokkal jellemzőbb a vezetőség elismerése a tanári kar munkáját tekintve ($r = 0,411$, $p = 0,000$), illetve ott, ahol a munkahelyi légkör és a vezetőség pozitív visszajelzése szintén szoros összefüggést mutat ($r = 0,559$, $p = 0,000$).

Az állításcsoportok közötti összefüggéseket vizsgálva is kirajzolódtak szignifikáns eredmények. Az, hogy egy pedagógus jól érzi magát az adott nevelési-oktatási intézményben, elsősorban a munkahelyi légkörtől függ, amiben a pozitív vezetői attitűd és a kollégák kölcsönös támogatása egyaránt jelentős szerepet játszik. Az adatokból látható, hogy az intézményváltás oka sokkal erőteljesebben mutatkozik meg ezekben a tényezőkben, semmint a tanulókkal vagy szülőkkel való együttműködés hiányában. Azon intézményekben, ahol a munkaközösség támogató, és a pedagógus megfelelő önállósággal végezheti munkáját, az intézményi változásokhoz való alkalmazkodással sincs probléma. Ugyanakkor a kiégés éppen az intézményi változásokhoz való alkalmazkodás képtelenségével mutatta a legszorosabb összefüggést.

A szülőkkel és a diákokkal kapcsolatos attitűdök párhuzama szoros kapcsolatban van. Azaz, aki a tanulókkal kapcsolatosan pozitív, nyitott, érdeklődő attitűddel rendelkezik, az a szülőkhöz is hasonlóan viszonyul, illetve ennek ellenkezője is bebizonyosodott. A társadalmi szintű változásokhoz való igazodás képessége a diákok közötti differenciálásra való törekvéssel mutat összefüggést.

A pedagógus saját hatékonyságának megítélése és az iskolaszervezeti, szakmai és pályorientációs állításokkal való egyetértések közötti összefüggések

A fent elemzett kérdéseket a kérdőív egy másik, a pedagógusok önértékelésre vonatkozó kérdéseivel is összevetettük: „Mennyire érzi magát hatékonynak az alábbi területen? Diákok reflexiójának meghallgatása, Igazságosság, Élvezetes óravezetés, Fegyelem megtartása, A lehető legtöbb munkaforma alkalmazása, Magabiztosság, Új ismeretek átadása”.

Az eredményekből kirajzolódik, hogy azok a pedagógusok, akik hatékonynak érzik magukat a diákok visszajelzéseinek meghallgatása tekintetében, jobban figyelembe veszik a diákok igényeit óratervezéskor ($r = 0,379$, $p = 0,000$), illetve a diákok is gyakrabban keresik meg őket problémáikkal ($r = 0,351$, $p = 0,000$). Ezek a pedagógusok a szülők visszajelzéseit is jobban méltányolják ($r = 0,347$, $p = 0,000$).

Jellemzően azok a megkérdezettek érzik úgy, hogy élvezetesen tartják az órákat, akik a feladatok differenciálására törekednek ($r = 0,466$, $p = 0,000$), változatos értékelési eszközöket alkalmaznak ($r = 0,469$, $p = 0,000$), és úgy vélik, jól alkalmazkodnak az eltérő sajátosságokkal bíró gyermekekhez ($r = 0,372$, $p = 0,000$). Nem véletlen az sem, hogy ők érzik úgy továbbá, hogy jól tudnak alkalmazkodni a munkájukat érintő társadalmi szintű változásokhoz ($r = 0,392$, $p = 0,000$).

Akik hatékonynak tartják magukat a tanórai fegyelem megtartása tekintetében, jellemzően jobban odafigyelek a tanulók szükségleteire ($r = 0,378$, $p = 0,000$).

A magabiztosság a munkát érintő intézményi változásokhoz való alkalmazkodással ($r = 0,355$, $p = 0,000$) mutatott enyhébb összefüggést.

Akik hatékonyan tartják magukat a legtöbb munkaforma alkalmazása terén, egyfelől törekszenek a tanulók differenciálására ($r = 0,525$, $p = 0,000$) és a tanulási folyamat változatos értékelésére ($r = 0,492$, $p = 0,000$), másfelől jobban alkalmazkodnak a társadalmi ($r = 0,379$, $p = 0,000$) és intézményi szintű változásokhoz ($r = 0,357$, $p = 0,000$).

A tanári pálya választása és a pedagógiai tehetség kibontakozásának feltételei

A kérdőívben két nyílt kérdés szerepelt. Az egyik a pedagógus pálya választásának okára kérdezett rá („Azért választottam a tanári pályát, mert...”), a másik a tehetséges tanárrá válás feltételeire („A tanárjelöltekből akkor lehetnének tehetséges pedagógusok, ha...”).

A nyílt kérdéseket tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. „A tartalomelemzés szisztematikus kvantitatív elemző eljárás annak érdekében, hogy valamilyen következtetést vonjunk le a szöveg írójának szándékairól, motivációjáról vagy valamilyen szövegből kirajzolódó tendenciáról” (SZOKOLSZKY, 2004, p. 293.). A tartalomelemzés során a szöveges adatokat számszerű adatokká formáltuk a következőképpen: az egyes kérdésre adott válaszokat értelmi–tartalmi dimenzióik alapján kategóriákba soroltuk annak érdekében, hogy feltárjuk a válaszok mögött húzódó (minőségi és mennyiségi) tendenciákat. A kódolás tehát ún. nyílt kódolással történt, azaz előzetesen felállított kategóriák helyett a válaszokból indultunk ki. A kategóriákkal szembeni tudományos elvárásokat igyekeztünk maximálisan figyelembe venni. Olyan kategóriákat hoztunk tehát létre, amelyek indikátorai egyértelműek (azaz világosan leírhatók), kimerítőek (a legtöbb elem elhelyezhető bennük), függetlenek egymástól (azaz egy adat csak egy kategóriába illik), egységes osztályozási rendszert tükröznek (ANTAL, 1976).

Az „Azért választottam a tanári pályát, mert...” nyílt kérdéssel arra voltunk kíváncsiak, mi vonzotta a pedagóguspályára a mintában szereplő tanárokat, és van-e összefüggés alminták szintjén a válaszok között. A kérdéshez kapcsolódó válaszok alapján nyolc kategóriát állítottunk fel aszerint, hogy a motiváció mire irányul. A kategóriák között szerepel olyan, amely az elhivatottságra (hivatástudat), a célcsoport sajátosságaira (gyermekszerepet), a pedagógus saját képességeire (saját tanári képességek), a tanított szaktárgyra (tudásátadás, szaktárgyi szeretet), a családi örökségre, pozitív mintákra (jó családi, tanári minták), a pálya sajátosságaiból fakadó pozitívumokra (a pálya előnyei), valamint a pályával kapcsolatos kíváncsiságra irányuló utalásokat gyűjtötte egybe. A kategóriák nevét és a hozzájuk kapcsolódó tipikus válaszokat a 45. táblázat szemlélteti.

45. táblázat. Az „Azért választottam a tanári pályát, mert...” kérdés kódolási kategóriái jellemző válaszokkal

Kategória neve	Jellemző válaszok
hivatástudat	<i>Ez egy kreatív foglalkozás, hivatás.; Mert mindig is ezt akartam csinálni. Kicsi gyermekként is ezt játszottam, szerettem a kisebb gyerekekkel foglalkozni, ebben találtam örömet.; Nagyon szeretem.; Ez a hivatásom.; Mindenképpen tanítani szerettem volna.; Tanár akartam lenni.; Csak ezt tudtam elképzelni magamnak.; Nem gondolkodtam másban.; Ez érdekelt a legjobban.; Mindig pedagógus akartam lenni. Küldetéstudatom volt/van.; A legszebb élethivatásnak tartottam.; Ezt éreztem a saját utamnak.; Ez volt életem vágya gyermekkorom óta.; Jó jobbá tenni a világot.</i>
tudásátadás, szaktárgyi szeretet	<i>Néptáncoltatással szerettem volna foglalkozni.; Szeretem a cukrász szakmát tanítani, és átadni a tudásomat a fiatalságnak.; Átadhatom a gyerekeknek a tudásomat.; Szerettem a matematikát, és szerettem volna tanítani.; A természettudományos ismeretek terjesztésére tettem föl az életemet már kamasz koromban.; Mindig szerettem elmagyarázni, megtanítani, amit én már tudtam.; Szerettem átadni, amit tudok.; Szerettem megosztani a tudományt.; Szeretném tudásomat átadni, segíteni.; Szerettem az adott szaktárgyakat, és nagyszerű élmény volt a tanítási gyakorlat.; Szerettem a választott tantárgyaimat, szerettem gyerekekkel foglalkozni.; Nagy értéknek tartom a tudást, s ehhez eljuttatni másokat nemes feladat – hivatás.; Sok minden érdekel, és ezt a komplexitást a tantárgyaimban találtam meg.</i>
„ez adódott”	<i>Akkoriban ez a lehetőség adódott nekem, és beletanultam.; A főiskola elvégzése után ez tűnt a legkedvezőbb lehetőségnek.; Családom első diplomás tagjaként erről a hivatásról voltak tapasztalataim.; Eredetileg nem ezt választottam, de idekeveredtem, és mára ez az „életem”; Így alakult.; Nem volt tudatos.</i>
saját tanári képességek	<i>Képesnek tartottam magamat arra, hogy megszólítsam a gyerekeket.; Szeretem a gyerekeket, szeretem látni a fejlődésüket, mert alkalmasnak tartom magam arra, hogy ezt a fejlődést támogassam.; Szeretek tanítani, és van hozzá érzésem.; Tudok hatni az emberekre.; Úgy hittem, jobban tudom csinálni, mint volt tanárim.; Erre a feladatra találtam leginkább magam alkalmasnak.</i>
gyerekek szeretete, fejlesztése	<i>Szeretek a gyerekek között lenni, velük foglalkozni, figyelni, ahogy fejlődnek.; Szeretek ezzel a korosztállyal foglalkozni.; Érdekes és izgalmas feladat gyerekekkel foglalkozni.; Szeretek segíteni a gyerekeknek, felfedezni saját értékeiket, és együtt elérni célokat.; Nagyszerű dolognak tartom, hogy láthatom és segíthetem a gyerekek fejlődését.; Képességeimhez mérten hozzájárulhatok a diákjaim „életének”, személyiségének alakulásához.; Szeretem látni a gyerekek szemében a „megértetem” csillogását.</i>

Kategória neve	Jellemző válaszok
jó családi, tanári minták	<i>Szüleim is tanárok; Családi hagyomány, mert a tanítási gyakorlatomon biztatást kaptam.; Pedagóguscsaládból származom, és nagyon szeretek tanítani; A családban több jó példát láttam, nem tudtam elképzelni mást.; Családi hagyomány, gyerekként is erre készültem.; Az édesanyám is az volt, családi örökség.</i>
érdekel, megtetszett	<i>Megszerettem a tanítási gyakorlat során.; Tetszett; Érdekelte; Szeretem, értelmes.; Az egyetem alatt tanítottam és megszerettem.; Mert kíváncsi voltam a katedra túloldalára.; Változatos.; Felkeltette figyelmemet az oktatói-nevelői munka.</i>
pálya előnyei	<i>Anyagi okok.; Akkor még ez egy megbecsült pályának látszott, és nagyra tartottam tanáraitam, az egyikük a példaképem volt.; A nyári szünet anyaként nagyon kedvező.</i>

A keresztábra-elemzésből kirajzolódik, hogy az alminták közötti különbségeket figyelembe véve a **hivatástudatból** fakadó pályaválasztás az **OKTV-re felkészítő tanároknál** (30%) jelent meg legmagasabb arányban. A **saját szaktárgy szeretete és megszeretése, valamint a tudásátadás** mint motiváló tényező a **Bonis Bona-díjas** (33%) tanárokra jellemző leginkább. A **gyerekek szeretete a kontrollminta** (38,5%) mellett a **hátrányos helyzetű diákokkal** (37%) foglalkozó tanároknál volt kiemelkedő. A többi kategóriában nem volt megállapítható jelentős különbség ebben a tekintetben a válaszok arányai között. Ha az almintákon belüli megoszlást elemezzük, akkor megállapítható, hogy a **Bonis Bona-díjazottaknál** a tudásátadás, illetve a szaktárgy szeretete (33%) jelent meg fő pályaválasztási motivációs tényezőként. A **OKTV-felkészítő tanároknál** az elhivatottságot (30%) fogalmazták meg legnagyobb arányban. A **hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tanároknál** kimagasló arányban a gyermekek szeretetére (37%) történt a legtöbb utalás. A vezetőtanároknál pedig a hivatástudat és a gyermekek szeretete ugyanolyan arányban (22%) jelent meg első helyen. A **kontrollmintában** szereplő tanárok is az adott korosztállyal való foglalkozás szeretetét jelölték meg legmagasabb arányban (38,5%) (46. táblázat).

46. táblázat. Pedagógusi pályaválasztást befolyásoló tényezők a kialakított alminták tükrében (N = 148)

	Pedagógus alminták				
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető tanár	Kontrollcsoport
hivatástudat tudásátadás	20,0%	30,4%	14,8%	22,2%	23,1%
szaktárgy	33,3%	17,4%	7,4%	16,7%	16,9%
„ez adódott”	6,7%	4,3%	3,7%	16,7%	0,0%
saját tanári képességek	0,0%	4,3%	7,4%	0,0%	4,6%
gyermekszeretet	26,7%	17,4%	37,0%	22,2%	38,5%

	Pedagógus alminták				
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető tanár	Kontrollcsoport
családi minta	6,7%	4,3%	18,5%	11,1%	10,8%
„érdekelt”	6,7%	17,4%	7,4%	11,1%	4,6%
a pálya előnye	0,0%	4,3%	3,7%	0,0%	1,5%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

„A tanárjelöltekből akkor lehetnének tehetséges pedagógusok, ha...” kérdésnél az érdekelt minket, hogy a kiemelkedő pedagógussá válásnak milyen feltételeit vagy akadályait látják a megkérdezett tanárok. A kérdéshez kapcsolódó válaszok alapján hat kategóriát állítottunk fel: szakmai felkészültség; elhivatottság, gyermekszeretet; megfelelő személyiség; nyitottság, adaptivitás; tanítási gyakorlat szerepe; egyéb. A kategóriák egy részénél hasonló utalások jelentek meg, mint a pályaválasztás meghatározása során, de itt az elhivatottság és a célcsoport szeretete sokkal jobban összefonódott a válaszokban. A kereszttábla-elemzésből kirajzolódik, hogy a pedagógusok szerint a legfontosabb tényező ahhoz, hogy a tanárjelöltekből tehetséges pedagógusok váljanak, azaz, hogy szakmailag felkészültek legyenek, valamint legyen meg a pálya iránti erőteljes elköteleződésük és a célcsoportra irányuló segítő szándékuk (47. táblázat).

A **szakmai felkészültségre** való utalás sokféleképpen mutatkozott meg a válaszokban, legfőképpen a szaktárgyi és szakmódszertani ismeretekre vonatkozott, illetve ezeket egészítették ki egyéb jellemzőkkel a válaszadók.

Eredményesen tudnák ötvözni a tanult ismereteket a módszertani sokszínűséggel és a hatékony tanulómegismerési technikákkal, személyiségfejlesztéssel.

Mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültek, valamint hitelesek.

A szaktárgyukat magas szinten tudják, az oktatási rendszerhez alkalmazkodva, saját kompetenciáit ismerve és alkalmazva adhatná át ismereteit.

Megkérdőjelezhetetlen a beavatottságuk: szakmai és emberi értelemben egyaránt.

Ha szakmailag felkészültek, megfelelően magas értelmi és intelligenciaszint jellemzi őket.

Ez a választípus az alminták között legmagasabb arányban az OKTV-s tanároknál mutatkozott meg (29%), a többi almintán belül hasonló arányban (20% körül) jelölték meg.

Az **elhivatottság és gyermekszeretet** szorosan összekapcsolódva jelent meg. A **gyermekek szeretete, tisztelete, támogatása, fejlesztése** gyakran visszatérő szófordulatok voltak ebben a kategóriában.

Feltétel nélkül elfogadnák a gyermekeket, és személyiségük, hátterük alapos megismerésére törekednének.

Valóban szeretnének gyerekekkel foglalkozni, azokat segíteni, önállóan gondolkodó emberekké nevelni.

Nagyon szeretik a gyerekeket, és nem felejtik el, hogy amikor ők diákok voltak, milyen tanárokat szerettek.

Az „**elhivatottság**”, „**motiváltság**” és ennek ellentéte, a „**nem kényszerből vannak itt**” kifejezések is több tanárnál megjelentek. Ehhez kapcsolódóan a „szívvel-lélekkel” kifejezés visszatérő szófordulat volt a válaszok között, hat pedagógus is használta szó szerint.

*Szeretettel és lelkesen végzik munkájukat.
Eleve életcélként tekintenek és elhivatottságból választanak pályát.
Szakmailag és emberileg is ambiciózusak.
Rendelkeznek belső motivációval, és nem veszítik el kíváncsiságukat.
Tényleg ezt a pályát szeretnék, nem pedig csak jobb híján jutottak ide, és alkalmasak.
Nem válnak érzéketlenné és motiválatlanná.
Nem kényszerből lennének a pályán, és szeretnék a gyerekeket.
Szívüket-lelküket beleadnák a tanításba, nem sajnálják az időt a szakmájukra, nagyon szeretik a gyerekeket.
Szívvel, lélekkel vállalják, hogy nem az órák számát, hanem a tanulók igényeit tartják szem előtt.*

A gyermekek, illetve a szakma iránti **alázat** is többször említették.

*Alázattal, a gyermek iránti tisztelettel, türelemmel, s nem utolsósorban szeretettel közelítenek feladataikhoz.
Elkötelezettek és alázatosak lennének a tanári pálya iránt.*

Az elhivatottság és gyermekszeretet témákat összefoglaló kategória tehát a Bonis Bona-díjasoknál (60%), illetve a hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógusoknál (50%) volt kimagasló, a többi almintánál átlagosan az almintába tartozók 40 százalékánál fordult elő említés szintjén.

A tehetséges tanárrá válás egyik feltételeként fogalmazódtak meg a megfelelő **személyiségbeli adottságok**.

*Személyiségük megfelelő.
Pszichológiailag és magas szintű érzelmi intelligenciával rendelkeznek.
Kommunikatívak, elég érzékenyek az emberi kapcsolatokra, toleránsak.
Rugalmasak, empátikusak lennének.
Erre megvannak az adottságaik és a vágyaik is.
Tudnak emberekkel bänni.
Rátermettek.*

Ez a kategória a vezetőtanároknál jelent meg magasabb arányban (11%), a többi almintánál 4–7 százalékban merült fel.

Az **adaptív, innovatív, önfejlesztő** hozzáálláshoz tartozó válaszok külön kategóriát képeztek a válaszok között.

*Képesek a folyamatos változtatásra, a változások elfogadására.
Nyitottak, innovatívak, tudnak alkalmazkodni a jelenhez, és kellő szaktudással rendelkeznek.
Innovatívak lennének, megértenék az idők szavát.*

*Van bennük elég szorgalom, igényük van az élethosszig tanulásra, energiát fektetnek az új módszerekkel való megismerkedésre.
Jó alkalmazkodóképességűek (gyerekek, környezet, társadalom...) odafigyelnek a szakmai változásokra, a gyerekek életkori érdeklődésére.*

Ez a kategória a többi almintához képest magasabb arányban a vezetőtanároknál (11%) és a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges pedagógusoknál (11%) jelent meg, de a kontrollmintánál is magas volt (9%).

A **tanítási gyakorlat** és ehhez kapcsolódóan a **mentor szerepe** és felelőssége is szóba került számos válasz között az alminták tekintetében hasonló (6–8%-os) arányokkal. Érthető módon kivételt képeznek a vezetőtanárok, akik egyáltalán nem említették ezeket a szempontokat (0%), hiszen ők éppen ezeket erősítik.

A megszerzett elméleti ismereteiket a számukra bevált, hatékony gyakorlati tapasztalatokkal bővítenék.

Sok gyakorlati tapasztalattal gazdagodhatnának még tanulmányaik során.

A valós iskolai környezetben végzett munkára készítenének fel a képzés során megfelelően motivált jelölteket.

Nagyon sok tanítási gyakorlattal készítenék fel őket a várható helyzetekre.

Ha jól működne a mentori rendszer.

Sok tapasztalatot szerezhethetnének megfelelő mentortanártól.

Az egyéb kategóriában két fontos szempont merült fel. Az egyik a *pályához kapcsolódó feltételekre* vonatkozott. Itt a pedagógusok presztízsével és bérével kapcsolatos igények fogalmazódtak meg a tehetséges pedagógussá váláshoz kapcsolódóan.

A pálya presztízse megnőne (fizetés, autonómia, tartalmi és bürokratikus terhek csökkentése). Nem adnák fel a kezdeti nehézségek miatt.

Rendeznék a pedagógusok bérét.

Megfizetnék őket, csökkentenék a túlterhelést.

A másik szempont a pedagógusképzésbe kerülő hallgatók alkalmasságával függött össze.

Komoly alkalmassági vizsgálával, gyakorlati tanárképzéssel.

A legjobb képességűek jönnének a pályára.

Megfelelő alkalmassági vizsgálat után, általános pedagógiai módszerekben és szakmódszertani képzésben gazdag képzésben részesülnének, megfelelő mentorálás mellett.

Nem lenne kontraszelekció.

Olyan vélemények is megfogalmazódtak a kérdéskörhöz kapcsolódóan a pedagógusokban, amelyek a tapasztaltabb kolléga javaslatának elutasításában vélik felfedezni a tehetségessé válás akadályát a jelölteknél.

Ha szót fogadnak nekem!

Elfogadnák az idősebb kollégák véleményét.

47. táblázat. A tehetséges pedagógussá válást befolyásoló tényezők az egyes pedagógus alminták szerint (N = 146)

	Pedagógus alminták				
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető tanár	Kontroll-csoport
szakmai felkészültség	13,3%	29,2%	23,1%	16,7%	20,6%
elhivatottság, gyermekszeretet	60,0%	37,5%	50,0%	38,9%	42,9%
megfelelő személyiség	6,7%	4,2%	7,7%	11,1%	6,3%
nyitottság, adaptivitás	0,0%	4,2%	11,5%	11,1%	9,5%
tanítási gyakorlat szerepe	6,7%	8,3%	3,8%	0,0%	7,9%
egyéb	13,3%	16,7%	3,8%	22,2%	12,7%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

A pedagógiai tehetség jellemzői egyéni és társas kompetenciák (attitűdök) tekintetében Osgood-skálával

A tehetséges pedagógussal kapcsolatos **egyéni és társas kompetenciák (attitűdök)** részletesebb feltárása érdekében Osgood-skálát is alkalmaztunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen különbségek rajzolódnak ki az egyes almintákhoz kapcsolódó válaszok között egyfelől a pedagógiai tehetségre, másfelől saját maguk megítélésére vonatkozóan. A felhasznált fogalmakat a 48. táblázat mutatja.

48. táblázat. Az egyéni és társas kompetenciák vizsgálatához kapcsolódó Osgood-skála elemei

Trencsényi (2002), N. Kollár (2008) alapján „A”	A fogalomhoz választott ellentétpár „B”
Szigorú	Engedékeny
Kezdeményező	Megfigyelő
Türelmes	Türelmetlen
Együttműködő	Elszigetelt
Intuitív	Racionális
Rugalmas	Merev
Gyakorlatias	Elméleti
Barátságos	Hűvös
Közvetlen	Távolságtartó
Innovatív	Konzervatív
Magabiztos	Bizonytalan

Trencsényi (2002), N. Kollár (2008) alapján „A”	A fogalomhoz választott ellentétpár „B”
Vidám	Komoly
Kritikus	Elfogadó

A válaszadóknak ellentétpárok közül kellett választaniuk először a tehetséges pedagógusra, majd önmagukra vonatkozóan. Mindkét kérdésnél négyféle válaszlehetőség volt megadva (49. táblázat).

49. táblázat. A kérdőívben szereplő Osgood-skála válaszelemei

„A”	Teljes mértékben „A” (1)	Inkább „A” (2)	Inkább „B” (3)	Teljes mértékben „B” (4)	„B”
-----	-----------------------------	-------------------	-------------------	-----------------------------	-----

Az adatokat leíró statisztika módszerével (átlag, relatív gyakoriság) és varianciaanalízissel elemeztük, a post hoc elemzésekhez Scheffé-próbát alkalmaztunk. A relatív gyakoriság táblázatos megjelenítése az átlagokhoz kapcsolódó szórás szemléltetése érdekében történt.

Szigorú (1) – Engedékeny (4)

A kiváló tanárral szemben támasztott igénye a megkérdezetteknek az, hogy inkább szigorú legyen. Az engedékenység magasabb arányban a **vezetőtanároknál** (40%) és a **hátránykompenzációban kiemelkedő tanároknál** (37%) jelent meg. Főként a **kontrollmintánál** rajzolódott ki az, hogy sokkal engedékenyebbnek látják magukat (átlag = 2,35), mint amennyire azt a tehetséges tanároktól elvárják (átlag = 2,09) (50–52. táblázat).

50. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Szigorú (1) – Engedékeny (4) ellentétpárok mentén

Szigorú (1) – Engedékeny (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
OKTV-felkészítő	2,00	2,19
Bonis Bona-díjazott	2,06	2,12
Kontrollcsoport	2,09	2,35
Hátránykompenzációban kiemelkedő	2,33	2,44
Vezetőtanárok	2,40	2,44

51. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén:
A: szigorú, B: engedékeny (N = 168)

A: szigorú B: engedékeny		Pedagógus alminták					Összesen
		Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető-tanár	Kontroll-csoport	
Teljes mértékben A		11,8%	19,2%	3,7%	0,0%	11,5%	10,1%
Inkább A		70,6%	65,4%	59,3%	60,0%	69,2%	66,1%
Inkább B		17,6%	11,5%	37,0%	40,0%	17,9%	22,6%
Teljes mértékben B		0,0%	3,8%	0,0%	0,0%	1,3%	1,2%
Összesen		100%	100%	100%	100%	100%	100%

52. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén:
A: szigorú, B: engedékeny (N = 168)

A: szigorú B: engedékeny		Pedagógus alminták					Összesen
		Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető-tanár	Kontroll-csoport	
Teljes mértékben A		11,8%	15,4%	3,7%	0,0%	3,8%	6%
Inkább A		64,7%	50%	51,9%	65%	52,6%	54,8%
Inkább B		23,5%	34,6%	40,7%	35%	39,7%	36,9%
Teljes mértékben B		0,0%	0,0%	3,7%	0,0%	3,8%	2,4%
Összesen		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Barátságos (1) – Hűvös (4)

A megkérdezettek döntő többsége almintáktól függetlenül úgy gondolja, hogy a kiváló tanárra teljes mértékben a barátságos jelző illik (átlag = 1,15–1,46), szemben a hűvös-sel. Ugyanakkor önmagukat hűvösebbnek ítélik meg, mint amennyire azt a tehetséges tanártól elvárják, különösen a vezetőtanárok (53. táblázat).

53. táblázat. **A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai:**
Barátságos (1) – Hűvös (4) ellentétpárok mentén

Barátságos (1) – Hűvös (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	1,29	1,53
OKTV-felkészítő	1,46	1,73
Hátránykompenzációban kiemelkedő	1,39	1,48
Vezetőtanár	1,15	1,45
Kontrollcsoport	1,31	1,54

Távolságtartó (A) – Közvetlen (B)

A tehetséges tanárt kisebb vagy nagyobb mértékben inkább közvetlennek tartják a megkérdezettek. A legalacsonyabb kategóriaátlag az **OKTV-re felkészítő tanároknál** jelent meg (átlag = 3,08), ami azt jelenti, hogy közülük többen is (15%) inkább a távolságtartást részesítik előnyben. Önmagukat némileg távolságtartóbbnak érzékelik annál, mint amit a tehetséges tanártól elvárnának. Egyedül a kontrollcsoport tagjai érzik úgy, hogy közvetlenebbek, mint kellene (54. táblázat).

54. táblázat. **A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai:**
Távolságtartó (1) – Közvetlen (4) ellentétpárok mentén

Távolságtartó (1) – Közvetlen (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	3,41	3,24
OKTV-felkészítő	3,08	2,96
Hátránykompenzációban kiemelkedő	3,44	3,41
Vezetőtanár	3,35	3,25
Kontrollcsoport	3,29	3,36

Konzervatív (A) – Innovatív (B)

A tehetséges tanárt inkább innovatívnak látják a pedagógusok. Ez legerőteljesebben a **vezetőtanároknál** és a **hátrányos helyzetű diákokkal** foglalkozó kiváló tanároknál jelent meg (75–77%). Említésre méltó, hogy az **OKTV-re felkészítő tanárok** (15%) és a **kontrollcsoportban** szereplő tanárok közül (10%) néhányan inkább a konzervatív álláspontot képviselték. Az OKTV-s almintá szignifikáns eltérést mutatott egyfelől a hátránykompenzációban jeleskedő ($p = 0,005$), másfelől a vezetőtanárok ($p = 0,018$) almintá átlagához

képest. Ez utóbbi jelenség a válaszadók önmagukra vonatkoztatott jellemzőinél még markánsabban megjelent. Az **OKTV-re felkészítő tanárok** 38%-a, míg a **kontrollcsoportban** szerepelők 24%-a véli magát inkább konzervatívnak. Az OKTV-s és hátránykompenzációban jeleskedő kategóriaátlagok közötti ($p = 0,028$), valamint a kontrollcsoport és a hátránykompenzációban jeleskedő almintá átlagok közötti ($p = 0,008$) eltérés mutatott szignifikanciát (55–57. táblázat).

55. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai:
Konzervatív (1) – Innovatív (4) ellentétpárok mentén

Konzervatív (1) – Innovatív (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	3,41	3,24
OKTV-felkészítő	3,04	2,81
Hátránykompenzációban kiemelkedő	3,78	3,48
Vezetőtanár	3,75	3,35
Kontrollcsoport	3,19	2,86

56. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén:
A: konzervatív, B: innovatív (N = 168)

A: konzervatív B: innovatív	Pedagógus alminták					Összesen
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezetőtanár	Kontrollcsoport	
Teljes mértékben A	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	2,6%	2,4%
Inkább A	5,8%	15,4%	0,0%	0,0%	10,3%	7,7%
Inkább B	47,1%	42,3%	22,2%	25%	52,5%	42,3%
Teljes mértékben B	47,1%	34,6%	77,8%	75%	34,6%	47,6%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%

57. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén:
A: konzervatív, B: innovatív (N = 168)

A: konzervatív B: innovatív	Pedagógus alminták					Összesen
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezető-tanár	Kontroll-csoport	
Teljes mértékben A	0%	3,8%	3,7%	0%	3,8%	3%
Inkább A	0%	38,5%	3,7%	5%	24,4%	18,5%
Inkább B	76,5%	30,8%	33,3%	55%	53,9%	49,3%
Teljes mértékben B	23,5%	26,9%	59,3%	40%	17,9%	29,2%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Vidám (A) – Komoly (B)

A pedagógusok úgy gondolják, hogy a kiváló tanár inkább vidám természetű. A komolyság igénye kis mértékben a **Bonis Bona-díjas** (18%) és az **OKTV-re felkészítő tanároknál** jelent meg (15%). Önmagukat sokkal többen látják inkább komolynak, mint ahányan ezt a tehetséges tanár jellemzőinél megjelölték. Legmagasabb arányban ez az **OKTV-s tanároknál** jelenik meg (23%).

Kritikus (A) – Elfogadó (B)

A tehetséges tanárt inkább elfogadónak érzékelik a pedagógusok. A kritikusság igénye is megjelent azonban a válaszok között, legalacsonyabb arányban a **hátránykompenzációban kiemelkedő csoportnál** (átlag = 3,11), legmagasabb arányban az **OKTV-re felkészítő tanároknál** (átlag = 2,62).

Nagyjából hasonló adatok rajzolódtak ki a tekintetben is, hogy önmagukat hogyan látják a megkérdezettek ebből a szempontból: enyhe eltérés mutatkozott csak a legtöbb almintánál a kritikusság felé (58. táblázat).

58. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai:
Kritikus (1) – Elfogadó (4) ellentétpárok mentén

Kritikus (1) – Elfogadó (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	3,00	2,71
OKTV-felkészítő	2,62	2,62
Hátránykompenzációban kiemelkedő	3,11	3,00

Kritikus (1) – Elfogadó (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Vezetőtanáár	2,85	2,75
Kontrollcsoport	2,87	2,99

Kezdeményező (A) – Megfigyelő (B)

A tehetséges, hatékony tanár fogalmához a mintában szereplő pedagógusok inkább társítják a kezdeményező karaktert, mint a megfigyelőt, de ez utóbbi is jelentős arányban képviseltette magát a választások között. Ugyanez az arány érvényes arra is, ahogyan önmagukat látják a megkérdezettek.

Együtműködő (A) – Elszigetelt (B)

A megkérdezettek egyöntetűen úgy vélik, hogy a hatékony tanár együttműködő kell hogy legyen. Legegyértelműbben ez a vezetőtanároknál jelent meg (teljes mértékben „A”: 100%). Legkevésbé egyértelmű ez az OKTV-re felkészítő tanároknál, az alminta 15 százaléka gondolja úgy, hogy inkább az elszigeteltség jellemző rájuk. Szignifikáns különbség az OKTV-s tanárok és a vezetőtanárok válaszai között mutatkozott ($p = 0,035$). A kérdéskört önmagukra vonatkoztatott vizsgálatánál elmondható, hogy minden csoportnál enyhe mértékben az elszigeteltség irányába tolódnak az átlagok. Jellemzően 7–15 százalékban érzik egyes almintákon belül magukat inkább elszigeteltnek a pedagógusok (59–61. táblázat).

59. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai: Együtműködő (1) – Elszigetelt (4) ellentétpárok mentén

Együtműködő (1) – Elszigetelt (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	1,29	1,59
OKTV-felkészítő	1,73	1,89
Hátránykompenzációban kiemelkedő	1,19	1,41
Vezetőtanáár	1,00	1,60
Kontrollcsoport	1,37	1,62

60. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén:
A: együttműködő, B: elszigetelt (N = 168)

A: együttműködő B: elszigetelt	Pedagógus alminták					Összesen
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezetőtanár	Kontrollcsoport	
Teljes mértékben A	76,5%	57,7%	88,9%	100%	77,0%	78,5%
Inkább A	17,6%	26,9%	7,4%	0,0%	14,1%	13,7%
Inkább B	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	2,4%
Teljes mértékben B	0,0%	15,4%	3,7%	0,0%	5,1%	5,4%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%

61. táblázat. A pedagógusok önmagukra vonatkozó jellemzése ellentétpárok mentén:
A: együttműködő, B: elszigetelt (N = 168)

A: együttműködő, B: elszigetelt	Pedagógus alminták					Összesen
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezetőtanár	Kontrollcsoport	
Teljes mértékben A	58,8%	34,6%	74,1%	55%	59%	57,1%
Inkább A	29,4%	50,1%	18,5%	35%	28,2%	31%
Inkább B	5,9%	11,5%	0,0%	5%	5,1%	5,4%
Teljes mértékben B	5,9%	3,8%	7,4%	5%	7,7%	6,5%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Intuitív (A) – Racionális (B)

Az intuitív–racionális ellentétpár eredményei izgalmas mintázatot hoztak. Az OKTV-re felkészítő tanároknál és a Bonis Bona-díjas tanároknál egyértelműen a racionális felé billen a mérleg, míg a vezetőtanároknál és a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanároknál inkább az intuitív felé. Önmagukat azonban minden almintában jellemzően inkább racionálisnak érzékelik a pedagógusok.

Merev (A) – Rugalmas (B)

A teljes minta tekintetében elmondható, hogy a jó pedagógustól a rugalmasságot várják el a megkérdezettek. Ez teljes mértékben leginkább a vezetőtanároknál domborodott ki (70%). Önmagukról nyilatkozva az OKTV-re felkészítő tanárok 15%-a a rugalmassal szemben inkább a merev jelzőt alkalmazta.

Elméleti (A) – Gyakorlatias (B)

A tehetséges tanárt inkább gyakorlatias embernek tartják a megkérdezettek, ugyanakkor az OKTV-s tanároknál magas arányban megjelent az elméleti jelző is (38%), illetve ez a kontrollcsoportban is előfordult (16%). Az OKTV-s és hátránykompenzációban jeleskedő alminták közötti eltérés szignifikáns ($p = 0,001$). Hasonló arány mutatkozott azok között a válaszok között is, ahol önmagukat értékelve kellett gondolkodni a pedagógusoknak a két ellentétpár mentén. Itt az OKTV-s pedagógusok válaszai a kontrollcsoporton kívül minden almintához képest szignifikáns különbséget mutattak az „elméleti” jelző választása tekintetében ($p = 0,000$ – $p = 0,003$) a hátránykompenzációban kiemelkedő csoporttal szemben ($p = 0,000$) (62–63. táblázat).

62. táblázat. A pedagógusok tehetséges tanárra és önmagukra vonatkozó jellemzéseinek alminták szerinti átlagai:
Elméleti (1) – Gyakorlatias (4) ellentétpárok mentén

Elméleti (1) – Gyakorlatias (4)	Tehetséges pedagógusra vonatkozó átlagérték (N = 168)	Saját magára vonatkozó átlagérték (N = 168)
Bonis Bona-díjazott	3,12	3,24
OKTV-felkészítő	2,69	2,42
Hátránykompenzációban kiemelkedő	3,33	3,37
Vezetőtanár	3,15	3,25
Kontrollcsoport	3,03	2,90

63. táblázat. A tehetséges tanár jellemzése ellentétpárok mentén:
A: elméleti, B: gyakorlati (N = 168)

A: elméleti B: gyakorlati	Pedagógus alminták					Összesen
	Bonis Bona-díjazott	OKTV-felkészítő	Hátránykompenzációban kiemelkedő	Vezetőtanár	Kontrollcsoport	
Inkább A	0,0%	38,5%	0,0%	0,0%	16,7%	13,7%
Inkább B	88,2%	53,8%	66,7%	85%	64,1%	67,8%
Teljes mértékben B	11,8%	7,7%	33,3%	15%	19,2%	18,5%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Összegzés alminták szerint

Az ellentétpárokból történő választás során kirajzolódott néhány különbség az alminták válaszai között.

A **hátránykompenzációban kiemelkedő tanároknál** (a többi almintával szemben) a racionális jelzővel szemben inkább az intuitív jelent meg dominánsként a kiváló pedagógushoz kapcsolódóan. Ezt az adatot erősíti az is, hogy a tehetséges tanárral szemben támasztott kritikusság igénye náluk mutatkozott meg legalacsonyabb arányban (11%) szemben a többi almintával, ahol két-háromszoros arányban szerepelt. Nagyjából hasonló adatok rajzolódtak ki a tekintetben is, hogy önmagukat mennyire elfogadónak vagy kritikusnak érzékelik a megkérdezettek.

Bár a kiváló tanárral szemben támasztott igények egyike, hogy inkább szigorú legyen, az engedékenység szintén igen magas arányban jelent meg ennél az almintánál (37%). A tehetséges tanárt inkább innovatívnak látják a pedagógusok, és ez legerőteljesebben – a vezetőtanárok mellett – szintén a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó kiváló tanároknál fordult elő (77%).

A **vezetőtanár alminta** tekintetében több esetben is hasonló mintázat rajzolódott ki, mint a hátrányos helyzetű diákokat tanító pedagógusoknál. A szigorúság mellett a vezetőtanároknál is magas arányban jelent meg az engedékenység (40%). Ahogy a nehezebb szociális helyzetű diákokat tanító tanároknál, úgy ennél az almintánál is inkább intuitívnak gondolják a tehetséges pedagógust a racionálissal szemben. Az innovativitás mint a kiváló pedagógus jellemzője, a vezetőtanároknál is nagyon magas arányt képviselt (75%). Bár a teljes minta tekintetében elmondható, hogy a jó pedagógustól a rugalmasságot várják el a megkérdezettek, ez leginkább a vezetőtanároknál domborodott ki (teljes mértékben: 70%).

A megkérdezettek jelentős része szintén úgy véli, hogy a hatékony tanár együttműködő kell hogy legyen, de legegyszerűbben ez is a vezetőtanároknál került szóba (teljes mértékben „A”: 100%). Az együttműködés fontossága különösen az OKTV-re felkészítő tanárokkal szemben mutatott szignifikáns különbséget.

Az **OKTV-t nyert diákok felkészítő tanárainak** válaszai több ellentétpárnál is különböztek más, vizsgált almintáétól. Bár a tehetséges tanárt inkább gyakorlatiasnak tartják a kutatásba bevont pedagógusok, ennél az almintánál igen magas arányban fordult elő az elméleti jelző is (38%). Ebben a tekintetben ez a csoport legerőteljesebben a hátránykompenzációban jeleskedő alminta átlaghoz képest mutatott szignifikáns különbséget mind a tehetséges tanár mind önmaguk megítélésének tükrében.

Említésre méltó az is, hogy az OKTV-s tanárok közül néhányan (15%) a tehetséges tanár jellemzője tekintetében inkább a konzervatív álláspontot képviselték szemben az innovatívnal, ami szignifikáns különbséget okozott a téma megítélésében a többi almintához képest. Ez utóbbi jelenség a válaszadók önmagukra vonatkoztatott jellemzőinél még markánsabban jelent meg. Az OKTV-re felkészítő tanárok 38%-a véli magát inkább konzervatívnak – szintén szignifikáns különbséget teremtve főleg a vezetőtanárok és a hátránykompenzációban jeleskedő almintával szemben. Az is figyelemre méltó, hogy a kiváló tanárt kisebb vagy nagyobb mértékben inkább közvetlennek tartják a megkérdezettek. Az OKTV-s tanároknál mutatkoznak csak meg olyan válaszok (15%), amelyek

inkább a távolságtartást részesítik előnyben. Önmagukat a többi almintához képest szintén magasabb arányban merevnek érzékelik (15%) a rugalmassal szemben. Az intuitív–racionális ellentétpárnál pedig egyértelműen a racionális felé billen a mérleg nyelve náluk.

A **Bonis Bona-díjban részesülő tanároknál** (az előző almintához hasonlóan) szintén a racionális jelző felé billen a mérleg az intuitívval szemben, ha a tehetséges tanárt kell jellemezni. Bár a pedagógusok nagy része úgy gondolja, hogy a kiváló tanár inkább vidám természetű, ennél az almintánál kis mértékben (18%) a komolyság igénye is felmerül.

A **kontrollcsoporttól** kapott válaszok közül az az egyik legérdekesebb, hogy itt szerepeltek legmagasabb arányban azok, akik engedékenyebbnek látják magukat, mint amennyire azt a tehetséges tanároktól elvárnák.

HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

Hipotéziseinket négy fő témakört érintve határoztuk meg. A **pedagógiai tehetség fogalmának megítélésével** kapcsolatos eltérésekről az első és a harmadik hipotéziscsoportba gyűjtöttük össze feltételezéseinket. A **tehetséges pedagógusok önmagukra vonatkoztatott** megítélésével kapcsolatos vélekedéseinket a második hipotéziscsoport tartalmazta. A **tehetséges pedagógusjelölttel** kapcsolatos hallgatói és oktatói vélekedésekre vonatkozó feltételezéseket a negyedik csoportban foglaltuk össze.

Hipotézisek a pedagógiai tehetség fogalmával kapcsolatban

H1. Az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről eltérően vélekednek a pályán levő pedagógusok különböző csoportjai.

H1.1. A **középiskolai tanárok** fontosabbnak tartják a szaktárgyi tudást az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából, mint az **általános iskolában dolgozó** pedagógusok, utóbbiak pedig az egyéni és társas kompetenciákat és tudást ítélik fontosabbnak, mint a középiskolai tanárok. (Középiskola vs. általános iskola)

A hipotézis beigazolódt. A kérdőíves vizsgálat több kérdéstípusánál kirajzolódott, hogy az **általános iskolában tanító pedagógusok** sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek a módszerek és munkaformák változatosságára, a páros és a csoportmunka alkalmazására, és hatékonyabbnak is érzik magukat ezeken a területeken, mint a **4 és 8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók**. Jobban figyelembe veszik továbbá a tanulók sajátosságait és a tanulócsoporthoz közöti eltéréseket, így a tanóra tervezésénél, vezetésénél és értékelésénél is fontosabbnak tartják a differenciálást. Ebből fakadóan a pedagógiai kiválósághoz szerintük sokkal inkább hozzátartozik a tanulói problémák megismerésének, a különleges bánásmódot igénylő tanulók (SNI, BTMN) fejlesztésének fontossága, mint a gimnáziumokban oktató kollégák szerint. Ennek valószínűsíthetően az az oka, hogy ezek a 4 és 8 évfolyamos iskolák a szelektív rendszert erősítik, s mint ilyenek, meglehetősen homogén csoportokkal dolgoznak, így a pedagógiai folyamat során az egyes tudományterületekhez kapcsolódó tanulmányi eredmények támogatása áll a középpontban. Az általános iskolában dolgozó pedagógusok általában heterogén csoportokkal dolgoznak, ezért az egyéni bánásmód, illetve a közösségfejlesztés sokkal markánsabban jelenik meg munkájuk során.

H1.2. A hátránykiegyenlítés vagy egyéni tanulmányi teljesítmény terén **kimagasló eredményeket elérő** intézményekben dolgozó pedagógusok fontosabbnak tartják a pedagógiai szakmai kompetenciákat és tudást, valamint a személyiségfejlesztéshez tartozó és társas kompetenciákat, mint **az ilyen eredményeket nem mutató** intézményekben dolgozó pedagógusok. (Tehetséges pedagógus vs. kontrollcsoport)


A valamilyen szempontból kimagasló eredményeket felmutató pedagógusok és az ilyen jellemzővel nem rendelkező pedagógusok között jelentős szignifikáns eltérés nem mutatkozott. Ennek az lehet az oka, hogy (ahogy kutatási mintánkban is látszik) a kimagasló eredményeket elérő pedagógusok sokfélék mind célcsoport, mind szakmai-személyes jellemzők tekintetében. Abban az esetben, amikor őket egy mintának vettük, annyira heterogén csoport képződött, hogy a kontrollcsoportéhoz képest nem mutatott eltérést. Amennyiben az elért eredmények típusát tekintve külön kezeltük az egyes tehetségalmintákat, sokkal árnyaltabb eredményekhez jutottunk. A **hátránykompenzáció terén** kiemelkedő pedagógusok és a **gyakorlóiskolai vezetőtanárok** pedagóguskompetenciák fontosságához kapcsolódó véleménye nagyon közel áll egymáshoz. A **kontrollminta** véleménye pedig az **OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas** tanárokéhoz közelít. A négy alminta összehasonlításakor kirajzolódott ugyanakkor, hogy a **kontrollcsoportba** került pedagógusokra jellemző legkevésbé a differenciálás, a változatos munkaformák és értékelés alkalmazása, valamint a reflektív szemlélet.

H1.3. A **hátránykompenzáció terén kimagasló** eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok fontosabbnak tartják a személyiségfejlesztéshez tartozó és társas kompetenciákat, mint **az egyéni tanulmányi teljesítmény terén kimagasló** eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok, akik pedig a pedagógiai szakmai kompetenciákat és tudást értékelik fontosabbnak a hátránykiegyenlítésben élen járó intézmények pedagógusaihoz képest. (Hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógus vs. OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas pedagógus)

Általánosságban megállapítható, hogy a pedagógiai tehetség fogalmához valamilyeni pedagógus-kompetenciát egyaránt fontosnak tartotta minden vizsgált alminta. A hátránykompenzációban sikeres pedagógusok és a gyakorlóiskolai vezetőtanárok ugyanakkor jellemzően az esélyteremtésre, együttnevelésre, közösségfejlesztésre való képességet, valamint a módszertani felkészültséget és a saját gyakorlatra reflektálás képességét sokkal fontosabbnak tartják a többi – azaz mind az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjazottak, mind a kontrollmintába tartozó – pedagógusnál. A faktoranalízis során ugyanakkor az előbbi két csoport közötti különbség is árnyalódott. Kirajzolódott, hogy a vezetőtanárok a pedagóguspálya professzió jellegéhez kapcsolódóan a szakmai fejlődés és szakmai autonómia kompetenciák fontosságát jobban hangsúlyozzák kollégáiknál. A hátránykompenzációban sikeres tanárok a pedagógiai kiválóságához szükséges kompetenciák meghatározásánál pedig az élménycentrikus faktorban (élvezetes óravezetés; sokféle adekvát munkaforma alkalmazása) voltak felülreprezentáltak.

A tehetséges tanár értelmezését tekintve további különbségek is kirajzolódtak az egyes alminták adatainak elemzésekor.

A **hátránykompenzációban kiemelkedő tanárookra** jellemző leginkább a társadalmi szintű változások tolerálása, ami legmarkánsabban a tanulói különbségekhez való



alkalmazkodásban, a tanórai (módszertani és értékelésben megjelenő) differenciálásában nyilvánul meg. A tehetséges tanár fogalmához (a többi almintával ellentétben) a racionális jelzővel szemben inkább az intuitív jelent meg dominánsként. Ezt az adatot erősíti az is, hogy a tehetséges tanárral szemben támasztott kritikusság igénye náluk mutatkozott meg a legalacsonyabb arányban, szemben a többi almintával, ahol két-háromszoros arányban fordult elő. Bár a kiváló tanárral szemben támasztott igények egyike, hogy inkább szigorú legyen, az engedékenységet szintén igen magas arányban rajzolódott ki ennél az almintánál. A tehetséges tanárt inkább innovatívnak látják a pedagógusok, és ez legerőteljesebben – a vezetőtanárok mellett – szintén a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó kiváló tanároknál nyilvánult meg.

A **vezetőtanár** alminta tekintetében több esetben is hasonló mintázat rajzolódott ki, mint a hátrányos helyzetű diákokat tanító pedagógusoknál. A szigorúság mellett a vezetőtanároknál is nagy arányban jelent meg az engedékenységet, és ők is inkább intuitívnak gondolják a tehetséges pedagógust a racionálissal szemben. Az innovativitás, mint a kiváló pedagógus jellemzője, szintén nagyon magas arányt képviselt. Bár a teljes minta tekintetében elmondható, hogy a jó pedagógustól a rugalmasságot várják el a megkérdezettek, ez leginkább a vezetőtanároknál domborodott ki. A megkérdezettek jelentős része szintén úgy véli, hogy a hatékony tanár együttműködő kell hogy legyen, de leginkább egyértelműen ez is a vezetőtanároknál jelent meg. Ezt erősíti az a tény is, hogy náluk jelent meg szignifikánsan az is, hogy a diákok gyakran keresik meg őket egyéni problémáikkal.

Az **OKTV-t nyert diákok felkészítő tanárainak** válaszaiból kiderül, hogy jellemzően nem alkalmaznak differenciált feladatokat, és valószínűleg ebből fakad, hogy ők érzik legkevésbé hatékonynak a társadalmi szintű változásokhoz való igazodást munkájuk során. Ebben az almintában szereplő tanárok hangsúlyozták leginkább a szakmai felkészültség szerepét a tehetséges pedagógussá válás céljából. Bár a tehetséges tanárt inkább gyakorlatiasnak tartják a kutatásba bevont pedagógusok, ennél az almintánál igen magas arányban megjelent az elméleti jelző is. Említésre méltó az is, hogy az OKTV-re felkészítő tanárok közül néhányan a tehetséges tanár jellemzője tekintetében inkább a konzervatív álláspontot képviselték az innovatívval szemben. Az is figyelemre méltó, hogy az OKTV-s tanároknál fordultak csak elő olyan válaszok, amelyek inkább a távolságtartást részesítik előnyben a közvetlenséggel szemben. Az intuitív–racionális ellentéppárnál pedig egyértelműen a racionális felé billen a mérleg nyelve náluk.

A **Bonis Bona-díjas pedagógusok** érzik úgy leginkább, hogy többet tesznek a diákokért, mint kollégáik. Bár a pedagógusok nagy része úgy gondolja, hogy a kiváló tanár inkább vidám természetű, ennél az almintánál a komolyság igénye is felmerül kis mértékben. Az OKTV-re felkészítő tanárokhoz hasonlóan szintén a racionális jelző felé billen a mérleg az intuitívval szemben, ha a tehetséges tanárt kell leírni. Az adatokból az is tükröződött, hogy a Bonis Bona-díjasoknál jellemzők legkevésbé a fegyelmezési problémák. Elmondható még, hogy saját pályaválasztásukat jelentős mértékben a saját szak tárgy szeretete és megszerettetése, valamint a tudásátadás motiválta.

A tehetség gondozás terén eredményes két alcsoportról összességben megállapítható az is, hogy az esélyteremtésre, közösségfejlesztésre vonatkozó kompetenciákat még a kontrollmintához képest is kevésbé érzik lényeges kritériumnak.

A hipotézis tehát beigazolódtott a vizsgálat során. A **hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógusok** a többi pedagóguscsoporthoz képest sokkal fontosabbnak tartják a

szociális és személyiség fejlesztéséhez kapcsolódó kompetenciák meglétét a pedagógiai tehetség értelmezésénél. Ez pedagógiai céljaikban és ehhez kapcsolódóan óratervezési-órávezetési tevékenységeikben is megnyilvánul, minthogy rájuk jellemző leginkább a tanulói különbségekhez való alkalmazkodás, a tanórai (módszertani és értékelésben megjelenő) differenciálás, az élménycentrikus, innovativitással teli tanítás. Szerintük a tehetséges tanár inkább intuitív (a racionálissal szemben), és sokkal inkább gondolják magukat engedékeny típusnak, mint más alminták. Az **egyéni tanulmányi teljesítmény terén kimagasló eredményeket** elért pedagógusok a szakmai, szaktudományos felkészültségnek nagy jelentőséget tulajdonítanak, és a pedagógiai tehetséghez is inkább a racionális, illetve többen az elméleti jelzőt társítják az intuitívval, illetve a gyakorlatiassal szemben.

H3. Az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői (oktatók, hallgatók) eltérően vélekednek.

H3.1. A **különböző oktatási szintekre** pedagógushallgatókat képző **oktatók** egymástól eltérő fontosságot tulajdonítanak a szaktárgyi tudás, a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás, valamint az egyéni és társas kompetenciák körében azonosított sajátosságoknak. (Oktatók eltérő célcsoporttal)

A hipotézis nem igazolódott be, mert sokkal nagyobb volt a vélemények közötti egyezés, mint az oktatási szintek szerinti különbség, és a különbségek is inkább a célcsoporthoz való igazodásból, illetve a fogalomhasználatbeli eltérésekből eredtek. Az oktatók képzési szinttől függetlenül hangsúlyozták, hogy elengedhetetlen a szaktárgyi tudás, azonban a pedagógus kiemelkedő voltát ez önmagában nem bizonyítja. Bár természetesen különálló tudásként jelölték meg az akadémiai és a pedagógiai, módszertani jellegű tudást, alapvetően egymásra ható, kölcsönösségi viszonyt rendeltek hozzájuk. A szaktárgyi, akadémiai tudás szerintük nemcsak a szakmai kiválósághoz kell, hanem az információs hatalom birtoklásához, a modellszerep sikeres betöltéséhez is. A két részterület összekapcsolódását tehát minden interjúalany megfogalmazta, de a tanárképzésben dolgozó oktatók tértek ki erre részletesebben. Fogalomhasználat tekintetében a tanító- és a tanárképzésben oktatók között nem volt lényeges különbség, az óvodapedagógus-képzésben dolgozók válaszaiban viszont az akadémiai tudás értelemszerűen nem tantárgyi tudásként jelent meg, hanem egyfajta általános műveltségként, bizonyos tudástartalmak ismereteként. A nevelői-oktatói munka középpontjába minden szinten a gyermek fejlesztése került, mégpedig tág értelemben. Minden oktató hangsúlyozta az ún. hozzáadott pedagógiai érték fontosságát. A személyiségfejlesztés komplexitását emelték ki a nevelői-oktatói folyamatokhoz kapcsolódóan, ami a tantárgyi műveltségen túl, a tanulók egyéni szükségleteiből indul ki. A reflektív szemlélet és gyakorlat, a folyamatos szakmai megújulás igénye és képessége, valamint a kritikai szemlélet fejlettsége képzési szinttől függetlenül szintén hangsúlyos szerepet kapott a pedagógusi tehetségértelmezésnél.

H3.2. A **pedagógusjelöltek** szerint a szaktárgyi tudás, míg a **pedagógusképzők** szerint a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás területéhez tartozó sajátosságok fontosabbak az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából. (Hallgatók vs. oktatók)

A hipotézis nem igazolódott be, mert a hallgatók és oktatók közötti véleménykülönbségek más pontokon és nem a szaktárgyi-pedagógiai tengely mentén rajzolódtak ki. A hallgató és az oktató-kutató csoportok véleménye megegyezett abban, hogy a tehetséges pedagógus legfontosabb jellemzője a gyermekközpontúság. A hallgatók ugyanakkor ehhez kapcsolódóan főleg a személyiségvonásokat és kompetenciákat hangsúlyozták („emberségesség”, „gyermekszeretet”, „jó kommunikációs készség”), az egyetemi oktatók a tanulók ismeretének, egyéni képességeik fejlesztéséhez szükséges intézményi környezet megteremtésének fontosságáról beszéltek inkább. Az a megállapítás, hogy a tehetséges pedagógus sokféle lehet, mind a két rétegnél megjelent. A hallgatóknál inkább az imént említett személyiségjellemzők, illetve a szak- és pedagógiai tudásban nyilvánult ez meg. Az oktatók viszont az említett személyiségjegyek és kompetenciák mellett a hozzáadott pedagógiai érték mentén, és az eltérő tanulócsoporthoz kapcsolódó nevelői-oktatói munka széles spektrumában elemezték a kérdést. Kiemelték, hogy a szocioemocionális fejlesztés terén elért eredmények legalább annyira fontosak, mint az egyéni tanulmányi eredményekben megnyilvánuló sikerek. Különbség volt az is, hogy az oktató szakemberek a pedagógusok egyéni felelőssége mellett az iskolában dolgozó szakemberek közös teljesítményét és a szakmai együttműködés fontosságát is hangsúlyozták a kérdéskörnél. A tehetséges pedagógus jellemzőiként a gyerekek motiválásának képessége és ehhez kapcsolódóan az innovativitás mindkét csoportnál kirajzolódott. Ugyanakkor míg a hallgatók a rugalmasság, nyitottság, naprakészség fogalmakat használták, addig az oktatók az ezen jellemzők háttérben húzódó reflektív gyakorlatot és a folyamatos szakmai fejlődés melletti elköteleződés fontosságát emelték ki.

H3.3. A **tanárképzésben** részt vevő **hallgatók és oktatók** a szaktárgyi tudást fontosabbnak tartják az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény szempontjából, mint az **ővő- és tanítóképzésben** részt vevő **hallgatók és oktatók**. (Hallgatók vs. oktatók)

A H3.1-ben és a H3.2-ben kifejtett okok miatt ez a hipotézis sem igazolódott. A vizsgálati csoportok közötti eltérések ugyanis nem a szaktárgyi tudás fontosságáról kialakított véleményekben mutatkoztak meg.

A hallgatócsoportok közötti eltérések a következők voltak. A **leendő óvodapedagógusok** a módszertani sokszínűsége, a rugalmasságra és a szakmai megújulás fontosságára tértek ki. A tehetséges pedagógus fogalmához társították továbbá a nyitott, naprakész, adaptív, kreatív, innovatív hozzáállást. A határozottság, a jó kommunikációs készségek és a helyzetekre való gyors reagálás képessége főleg **az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók** csoportjában jelent meg elvárásként. A tanítók a tudással, tananyaggal való bánást külön említették: a tanító tudja kiemelni a lényegyet, inkább kevesebbet tanítson, de azt stabilan. A **tanár szakos hallgatóknál** már megjelent a jó előadásmód, valamint, hogy a tanár életszerű példákkal mutassa be a tananyagot. Fontosnak tartották még a jó humorérzéklet, a motiváltságot, a műveltséget és az önreflexió szerepét is.

Emellett sokféle formában felmerült náluk, hogy inkább kompetenciákat kellene fejleszteni a diákoknál, nem pedig a lexikális tudást számonkérni.

Több közös pont is megfogalmazódott a hallgatócsoportok között. Az egyik ilyen a gyermekközpontúság, amit a leendő óvodapedagógusok többsége ezzel a szóval definiált, míg a tanítóképzésben részt vevők „a diákokért van” kifejezést használták inkább. A másik közös tulajdonság a játékoság. Ebben a szó szerinti formában csak az óvodapedagógus hallgatóknál nem jelent meg; vélhetően azért, mert ők a képzésük során eleve játékos tanulási módszereket sajátítanak el, azaz ezt a fogalmat nem szükséges külön hangsúlyozniuk. Ehelyett náluk a pedagógus felszabadultsága merült fel mint fontos jellemző. A tanító- és a tanárképzésben részt vevő hallgatók viszont a játékos módszerek alkalmazását emelték ki.

H3.4. A **pedagógusjelöltek** elégedetlenebbek a **pedagógusképzéssel** az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítményre való felkészítés szempontjából, mint az **oktatók**. A pedagógusjelöltek elsősorban a nevelési, tanítási módszerekkel kapcsolatos felkészítésre, míg az oktatók a pedagógiai gondolkodással kapcsolatos kompetenciák fejlesztésére helyeznének nagyobb hangsúlyt az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény elérése érdekében. (Képzés: hallgató vs. oktató)

A hipotézis alapvetően beigazolódt. A jelöltek sokkal kritikusan nyilatkoztak a pedagógusképzésről, mint az őket oktató szakemberek. A képzések egyik legfontosabb erősségeként mind a hallgatók, mind az oktatók a tanítási gyakorlatokat említették. Az oktatók külön kiemelték a gyakorlóiskolákkal való kapcsolatok erősségét, a hallgatók a mentorok szerepét és felelősségét hangsúlyozták. Ugyanakkor a hallgatók a gyakorlatokkal kapcsolatos hiányait is megfogalmazták, amelyek a képzés egyik legfontosabb fejlesztendő területét alkotják szerintük. Egyfelől a gyakorlatok számának növekedésére való igényüket fogalmazták meg (különös tekintettel a tanárképzésben, de az óvo- és tanítóképzésben is történtek erre utalások), illetve az elméleti órák és a gyakorlótanítások szinkronizálásának igényét. Ez egyfelől arra vonatkozott, hogy azt szeretnék tanulni szaktudományos téren, amit majd tanítaniuk kell, másrészt arra, hogy akkor tanulják, amikor a gyakorlatban is ki tudják próbálni. Harmadrészt utaltak arra is, hogy szükséges lenne az iskolai/óvodai gyakorlatokhoz szorosan kapcsolódó reflektív tevékenységek arányát jobban hangsúlyozni a tapasztalatok megosztása és feldolgozása céljából. Megfogalmazódott a gyakorlóléhelyek szélesebb spektruma iránti igény is, azaz, hogy több, különböző típusú intézmény nevelési-oktatósi folyamatába legyen módjuk bepillantani a hallgatóknak.

Az egyetemi órák keretében folyó képzést tekintve a hallgatók a különböző személyiségfejlesztő tréningeket és gyakorlatorientált szemináriumokat tartják hatékonyak. Az oktatók is a képzés erősségeként emlegetik a gyakorlatcentrikusan felépített és reflektív szemlélettel áthatott kurzusokat. Mindkét csoport a képzők erősségeként tartja számon, továbbá a diszciplináris területek magas színvonalát. A hallgatók elismerően nyilatkoztak az oktatók akadémiai tudásában megnyilvánuló felkészültségéről is. Kritikaként a szakmódszertani kurzusok alacsony számára, illetve eltérő minőségére utaltak a hallgatók.

Az oktató-kutató szakemberek megállapították, hogy a nagy létszámú előadások idejélműltak, a kompetenciák fejlesztésére nem alkalmasak, helyettük a team-jellegű csoportmunkát és a kutatáson alapuló tanulást kellene a középpontba állítani. Azt is jelezték

ugyanakkor, hogy a megnövekedett hallgatói létszám megnehezíti az egyénre szabott támogatást és a hallgatóközpontú folyamatok megvalósítását. Többen utaltak a képzők kiválasztásnak és felkészültségének fontosságára, azaz a pedagógiai tehetség támogatásához elsősorban tehetséges oktatókra van szükség.

Hipotézisek a tehetséges pedagógusok önmagukra vonatkoztatott megítélésével kapcsolatban

H2. A pályán levő pedagógusok különböző csoportjai eltérően értékelik önmagukat az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőit tekintve.

H2.1. Az **alsó tagozatos** tanítók pozitívabban értékelik azokat a sajátosságaikat, amelyek az egyéni és társas kompetenciák és tudás területéhez tartoznak, mint azokat, amelyek a szaktárgyi és a pedagógiai szakmai kompetenciákkal és tudással kapcsolatosak. (Tanító)

H2.2. A **középsikolai tanárok** pozitívabban értékelik azokat a sajátosságaikat, amelyek a szaktárgyi tudással kapcsolatosak, mint azokat, amelyek a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás vagy az egyéni és társas kompetenciák területéhez sorolhatóak. (Tanár)

A hipotézisek beigazolódtak. A Likert-skálás kérdések oktatási szintekhez és intézménytípusokhoz kapcsolódó felbontásból az derült ki, hogy az **általános iskolában tanító pedagógusok** sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek a módszerek és a munkaformák változatosságára, a páros és csoportmunka alkalmazására, és hatékonyabbnak is érzik magukat ezeken a területeken, mint a **4 és 8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók**.

H2.3. A hátránykiegyenlítés vagy a fejlesztés terén **kimagasló eredményeket** elérő intézményekben dolgozó pedagógusok minden területen pozitívabban értékelik a sajátosságaikat azokhoz a pedagógusokhoz képest, akiknek intézménye **nem mutat ilyen eredményeket**. (Hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógusok.)

H2.4. A **hátránykiegyenlítés terén kimagasló** eredményeket elérő intézményekben dolgozó pedagógusok pozitívabban értékelik azokat a sajátosságaikat, amelyek az egyéni és társas kompetenciákhoz tartoznak azokhoz a pedagógusokhoz képest, akik egyéni tanulmányi eredmények terén kimagasló eredményeket elérő intézményekben dolgoznak. A **tanulmányi fejlesztés terén kimagasló** eredményeket mutató intézmények pedagógusai a hátránykiegyenlítés terén élen járó pedagógusokhoz képest pedig azokat a sajátosságaikat értékelik pozitívabban, amelyek a pedagógiai szakmai kompetenciákkal és tudással kapcsolatosak. (Hátránykompenzációban kiemelkedő pedagógus vs. OKTV-felkészítő/Bonis Bona- díjas pedagógus)

A klasszikus pedagóguskompetenciákra vonatkozó saját hatékonyság megítélését illetően egy területhez kapcsolódóan voltak jelentős eltérések az alminták között. A különböző munkaformák és módszerek alkalmazását tekintve az OKTV-/Bonis Bona-díjas tanárok, illetve a kontrollcsoportba tartozó pedagógusok érzik magukat legkevésbé

hatékonyak. Ez azzal a korábban elemzett ténnyel is összefügg (H1.3.), hogy ezekben a csoportokban legkevésbé jellemző a változatos munkaformák és módszerek alkalmazása tanórán.

Az ellentétpárok szerinti önértékelés során is megmutatkozott néhány különbség. A **hátrányos helyzetű tehetséges tanároknál** a tehetséges tanárral szemben támasztott kritikusság igénye náluk jelent meg legalacsonyabb arányban, és ezzel párhuzamosan önmagukat is inkább elfogadónak, mint kritikusnak érzékelik a megkérdezettek. Az **OKTV-t nyert diákok felkészítő tanárainak** válaszaiból kiderült, hogy önmagukat a többi almintához képest magasabb arányban inkább merevnek érzékelik a rugalmassal szemben. A **kontrollcsoporttól** kapott válaszok közül az az egyik legérdekesebb, hogy itt szerepeltek legmagasabb arányban azok, akik engedékenyebbnek látják magukat, mint amennyire azt a tehetséges tanároktól elvárnák.

Hipotézisek a tehetséges pedagógusjelölttel kapcsolatban

H4. A tehetséges pedagógusjelölt jellemzőiről a pedagógusképzés szereplői eltérően vélekednek.

H4.1. A **különböző oktatási szintekre** pedagógushallgatókat képző **oktatók** a tehetséges pedagógusjelöltek esetében egymástól eltérő jellemzőket azonosítanak a szaktárgyi tudás, a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás, valamint az egyéni és társas kompetenciák terén. (Oktatók különböző célcsoportok tekintetében)


H4.2. A **pedagógusjelöltek** elsősorban a szaktárgyi tudás, míg a **pedagógusképzők** a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai szakmai kompetenciák és tudás területéhez tartozó sajátosságokat emelik ki a tehetséges pedagógusjelölt tulajdonságai közül. (Hallgató vs. oktató)

H4.3. Az **óvó- és tanítóképzésben tanuló hallgatók és oktatók** többnyire az egyéni és társas kompetenciákhoz, míg a **tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók** főként a szaktárgyi tudáshoz, valamint a pedagógiai szakmai kompetenciákhoz és tudáshoz tartozó sajátosságokat emelik ki a tehetséges pedagógusjelölt tulajdonságai közül. (Hallgató vs. oktató)

H4.4. A mintában szereplő felsőoktatási intézmények a központilag szervezett tehetség-támogatási intézkedéseken (TDK, ÚNKP) túl, sajátos tehetséggondozó elemekkel is rendelkeznek.

A tehetséges pedagógusjelölt jellemzőivel kapcsolatban az egyes hallgatói csoportok hasonlóan nyilatkoztak. Szerintük a pálya iránti elhivatottság, a jó kommunikációs készség és a határozott kiállás egyaránt szükséges. A szaktudományi ismeretek magas szintjét és a pedagógiai gyakorlati tudást, tehetséget hangsúlyozottan különválasztják, és azt tekintik kiválónak, aki az utóbbi területen eredményes.

Általánosságban elmondható, hogy a tehetséges hallgatók jellemzőit említve mind az oktatóknál, mind a hallgatóknál sok hasonlóság fedezhető fel a már pályán lévő pedagógiai tehetségekről megfogalmazott megállapításokkal. Ami inkább a jelöltekkel kapcsolatban rajzolódott ki, az a tanári szakma iránti érdeklődéssel, motivációval jellemezhető.



Idetartozik a kurzusok, szemináriumi feladatok iránti fokozott érdeklődés, pluszfeladatok vállalása, folyamatos tájékozódás a szakterületen belül. Ehhez kapcsolódóan az egyetemi oktatók a kutatói szemléletet is kiemelték, ami a korszerű szakmai-módszertani eredmények feltérképezésében, illetve új tudományos eredmények létrehozásában nyilvánul meg. A kritikai gondolkodásmód, illetve az önszabályozó tanulás megléte szintén megjelent a kérdéskör kapcsán. A motivációval kapcsolatos másik fontos tényezőként az oktatók a vállalkozói szellemiséget említették. Szerintük a tehetséges hallgatók ki mernek lépni a komfortzónájukból, próbára merik tenni magukat különböző pedagógiai kihívások terén, pluszfeladatokat vállalnak.

Mind a hallgatók, mind az oktatók kiemelték továbbá a gyermekekkel való megfelelő viszony kialakításának fontosságát, ami leginkább a gyakorlótanításoknál mutatkozik meg. De ekkor nyilvánulnak meg olyan kommunikációs vagy helyzetfelismerő képességek is, amelyek szintén jelzik a pedagógiai tehetséget. A hallgatók és az oktatók a meglévő személyiségvonások, a pálya egyes tényezőivel kapcsolatos attitűdök szerepét is megemlítették.

Az óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgatók az előképzettség mellett a szakmai és a gyermekek iránti elhivatottságot hangsúlyozták. A tanító szakosok a már meglévő személyiségjegyek közül a tanári kiállást és a magabiztosságot. A tanár szakosok inkább a pedagógussal szemben támasztott elvárások komplexitását emelték ki. Minden csoportnál egyaránt szóba került ehhez kapcsolódóan az alkalmassági vizsga szerepe és ellentmondásai, azaz, hogy jót és jól szűr-e, és ez milyen viszonyban van a pedagógiai tehetség fogalmával.

A 4. hipotéziscsoorból az oktatók véleménye közötti eltérésre nem rajzolódott ki markáns tendenciák. A hallgatók és oktatók vélekedése is nagy hasonlóságot mutatott, inkább a fogalomhasználatban és egy-egy terület árnyaltabb jellemzésében vehetők észre különbségek. Az oktatási szintekhez kapcsolódó hipotézis annyiban igazolódott be, hogy az óvó- és tanítóképzésben részt vevő érintettek inkább a pedagógus személyiségjegyeivel kapcsolatos jellemzőket hangsúlyozták, míg a tanárképzésben a pedagógusszakmai és a pedagógiai tehetség komplexitását.

Az intézmény tehetséggondozó programjához kapcsolódóan az oktatók és a hallgatók a főként a rendszerszinten megjelenő lehetőségekről beszéltek (OTDK, ÚNKP, Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj). Megjelentek ugyanakkor az adott intézménnyel összefüggő elemek is a rendszerben. Ilyenek a szakkollégiumok, kutatóműhelyek, tudományos diákkörök és a szakterülethez kapcsolódó versenyek (tanítási, fordítási, anyanyelvi).

ÖSSZEGRZÉS

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen jellemzőkkel írható le a pedagógiai tehetség, a hatékony, eredményes pedagógus, és ezen jellemzők megfogalmazásában milyen különbségek mutathatók ki a pedagógusjelölt hallgatók, az őket képző oktatók és a már pályán lévő pedagógusok között. A vizsgálathoz a szóbeli és az írásbeli kikérdezés formáját választottuk. Az interjú vizsgálat a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és oktatók pedagógiai tehetséggel kapcsolatos vélekedései közötti különbségek feltárására irányult. A kérdőíves vizsgálati mintában a valamilyen területen kiemelkedő eredményeket felmutató pedagógusok kerültek szakértői mintavétellel. A kontrollcsoportot a kiemelkedő eredményekkel nem rendelkező, de intézménytípus és földrajzi elhelyezkedést tekintve az előbbi csoporthoz hasonló jellemzőkkel rendelkező pedagógusok alkották. Tizennégy egyéni (oktatói) interjút és hat fókuszcsoportos (hallgatói) interjút készítettünk, valamint 168 gyakorló pedagógust vontunk be a kérdőíves megkeresésbe.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógiai tehetségnek többféle megnyilvánulási formája létezik, és ezekben a megnyilvánulási formákban a pedagógusi tulajdonságok és kompetenciák, valamint a pedagógiai munka más-más dimenziója és jellemzője domborodik ki. A tanári tehetségről alkotott pedagógusi nézetek szoros összefüggést mutatnak a tanított diákcsoport sajátosságaival. A pedagógiai tehetségről alkotott hallgatói és oktatói nézetek pedig összekapcsolódnak az adott oktatási szint (óvoda, alsó tagozat, középiskola) jellegzetességeivel, mindamelllett, hogy sokkal több közös vonást jelöltek meg az alanyok, mint különbséget.

A pedagógusképzésben részt vevő **hallgatói és oktatói csoportok** véleménye megegyezett abban, hogy a tehetséges pedagógus legfontosabb jellemzője a gyermekközpontúság. Ez egyfelől a gyermekekkel kapcsolatos attitűdökben, másfelől a nevelő-oktató munkával kapcsolatos feladatok megfogalmazásában bontakozott ki. Míg a hallgatók a fejlett kommunikációs kompetencia mellett főleg a különféle személyiségjegyeket, illetve a szak- és pedagógiai tudást hangsúlyozták, addig az oktatók a hozzáadott pedagógiai érték mentén és az eltérő tanulócsoportokhoz kapcsolódó nevelő-oktatói munka széles spektrumában elemezték a kérdéskört. A tehetséges pedagógus jellemzőiként a gyerekek motiválásának képessége és ehhez kapcsolódóan az innovativitás mindkét csoportnál megjelent. Ugyanakkor míg a hallgatók a rugalmasságot, nyitottságot, naprakészség fogalmakat használták, addig az oktatók az ezen jellemzők háttérben húzódo reflektív gyakorlatot és a folyamatos szakmai fejlődés melletti elköteleződés fontosságát emelték ki.

A nevelési-oktatási szintekhez (óvó, tanító, tanár) kapcsolódó hallgatói és oktatói vélemények sokkal több közös, mint eltérő vonást tartalmaztak a pedagógiai tehetségre

vonatkozóan. Minden csoport kifejezte, hogy az akadémiai tudás (szakterülethez kapcsolódó általános műveltség) elengedhetetlen a pedagógiai munka során, de ez önmagában nem biztosítja a szakmai kiválóságot. A pedagógiai tartalmi és módszertani tudás, valamint néhány kiemelt tulajdonság és a fejlett kompetenciák szerepe legalább annyira, ha nem jobban meghatározó.

A **kiemelkedő teljesítményt mutató gyakorló pedagóguscsoportok** vélekedései között számos összefüggés és különbözőség rajzolódott ki.

A **hátránykompenzáció terén kiemelkedő pedagógusok** és a **gyakorlóiskolai vezetőtanárok** vélekedése és attitűdje jó néhány tekintetben párhuzamot mutatott a pedagógiai tehetség kérdésköreirel. Mind a két csoport kiemelkedően fontosnak tartja, hogy a pedagógus módszertanilag felkészült legyen, élvezetes, változatos órákat tartson, és folyamatosan reflektáljon saját szakmai tevékenységére. A hátránykompenzáció terén kiemelkedő pedagógusok szignifikánsan fontosabbnak tartják az esélyteremtés és közösségépítéshez kapcsolódó pedagóguskompetenciákat, mint az OKTV-felkészítő/Bonis Bona-díjas tanárok.

A két csoport között további különbségek is megjelentek. A kutatásba bekerült, **hátránykompenzációban jeleskedő** pedagógusok jelentős része KIP-programban részt vevő általános iskolában tanít. Az ebbe az almintába tartozó pedagógusok szerint a tehetséges tanárra sokkal inkább egyfajta emocionális-intuitív gondolkodás és diákokhoz való hozzáállás jellemző. Ők azok továbbá, akik a leginkább hangsúlyozzák az elfogadó, illetve engedékeny szemléletet a kritikussal és szigorúval szemben. Ezt a nagyon erőteljes gyermekközpontú és egyéni jellemzőket, utakat és teljesítményeket figyelembe vevő szemléletet a szignifikancia-vizsgálatok is alátámasztották. A hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó tehetséges tanárokról jellemző ugyanis leginkább, hogy az óratervek és az órai módszerek összeállításánál figyelembe veszik a tanulócsoporthoz sajátosságait, differenciált feladatokat alkalmaznak, és fontosnak tartják a tanulók órákkal kapcsolatos visszajelzéseit. Az esélyteremtéshez és együttneveléshez kapcsolódó pedagógusi kompetenciák fontosságát ez a csoport jelezte kirívó szinten. Ehhez köthető, hogy a társadalmi szintű változásokhoz való igazodás rájuk jellemző leginkább a válaszok alapján. Nem véletlen, hogy a „gyermekszeretből” fakadó pályaválasztás szintén erre az almintára volt leginkább jellemző (a kontrollminta mellett). A munkahelyi légkörhöz tartozó adatok eredményei alapján kirajzolódott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító tehetséges pedagógusok ismérve leginkább a jó intézményi légkör.

A mintában szereplő, valamely tanárképző intézmény gyakorlóiskolájában diákokkal és egyetemi hallgatókkal egyaránt foglalkozó **vezetőtanárok** egy része általános iskolában, másik része négy évfolyamos gimnáziumban tanít. A tehetséges pedagógussal szemben támasztott elvárások intuitivitás, engedékenysége, innovativitása tekintetében sok esetben hasonlók az előző almintához. Ugyanakkor csak ebbe a csoportba tartozó pedagógusok jelezték vissza egyöntetűen, hogy a hatékony tanár együttműködő kell hogy legyen. Náluk domborodott ki leginkább a rugalmasság igénye is. Megállapítható, hogy a gyakorlóiskolai szakvezetés olyan komplex tevékenységrendszer, amelyhez a szaktudományos felkészültségen túl erőteljesen hozzátartozik a csoport dinamikájának és a csoport heterogenitásának kezeléséhez kapcsolódó pedagógiai kompetenciák fontossága is. A megállapítások összefüggenek a különböző oktatási szintekhez (közoktatás, felsőoktatás) kötődő, sokrétű feladatrendszerből fakadó vezetőtanárokkal szembeni elvárásokkal, illetve (több értelemben is vett) minta, modell szerepével.

A skálás kérdések eredményeiből azt is megállapíthatjuk, hogy a vezetőtanárok jelentős része hiányolja intézményének elismerését munkájuk iránt. Az elhivatottságból és a gyermekek szeretetéből fakadó pályaválasztás egyenlő arányban jelent meg náluk első helyen.


Az **OKTV-felkészítő, illetve Bonis Bona-díjas tanárok** a pedagógiai tehetség értelmezéséhez kapcsolódó kérdésköröknél hasonló mintázatot mutatnak. A különböző munkaformák és módszerek alkalmazása és az ebben való jártasság kevésbé jellemző rájuk, mint az előzőkben jellemzett almintákra. Az esélyteremtéshez, közösségfejlesztéshez kapcsolódó kompetenciákat a kontrollcsoporthoz képest is sokkal kevésbé fontosnak értékelték.

Az **OKTV-díjas tanulóval rendelkező pedagógusok** kétharmada négy évfolyamos, egyharmada nyolc évfolyamos gimnáziumban tanít. Az előző két almintához képest sokkal magasabb arányban jelentek meg az „elméleti”, „konzervatív”, „távolságtartó”, „racionális” jelzők a tehetséges tanárra vonatkoztatva. Az ebbe az almintába tartozó tanárok kevésbé alkalmaznak differenciált feladatokat, valamint ők érzik legkevésbé, hogy képesek a társadalmi szintű változásokhoz igazodni. Valószínűsíthető, hogy ez az általuk tanított csoportok homogenitása miatt is van, hiszen képességek tekintetében esetleg egymáshoz sokkal közelebb álló diákokkal foglalkoznak, mint a hátránykompenzáció terén kimagasló pedagógusok, továbbá az iskolával, tanulással kapcsolatos diákattitűdök is pozitívabb mintázatot mutatnak. Az ebben az almintában szereplő tanárok hangsúlyozták leginkább a szakmai (szaktudományos) felkészültség szerepét a tehetséges pedagógussá válás céljából és a hivatástudatból fakadó pályaválasztásukat.

A **Bonis Bona-díjban részesült tanárok** négy évfolyamos gimnáziumban vagy általános iskolában tanítanak, kisebb részük szagimnáziumban vagy szakközépiskolában. Ennél az almintánál (az előző almintához hasonlóan) szintén a racionális jelző felé billen a mérleg az intuitívval szemben, ha a tehetséges tanárt kell jellemezni. Bár a pedagógusok nagy része úgy gondolja, hogy a kiváló tanár inkább vidám természetű, esetükben kis mértékben a komolyság igénye is felmerül. A skálás kérdések eredményei rámutattak arra is, hogy ebbe az almintába tartozó pedagógusoknak vannak legkevésbé fegyelmezési problémáik. A Bonis Bona-díjazottak egy része ugyanakkor úgy érzi, többet tesz diákjaiért, mint kollégái, és ezzel párhuzamosan hiányolja a kollégák támogatását. Elmondható még, hogy saját pályaválasztásukat jelentős mértékben a saját szaktárgy szeretete és megszerettetése, valamint a tudásátadás motiválta. Ehhez kapcsolódóan ez a csoport hangsúlyozta leginkább az elhivatottságot és a célcsoporttal való foglalkozás szeretetének fontosságát a tehetséges tanárrá válásra vonatkozóan.

A **kontrollcsoport** mintába került pedagógusok általános iskolában vagy négy, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumban tanítanak. A vizsgálatból kiderült, hogy erre a csoportra jellemző legkevésbé, hogy változatos munkaformákat, értékelési formákat és eszközöket, illetve differenciált feladatokat alkalmaznak a foglalkozásokon, valamint hogy tanórák után reflektálnak saját tevékenységükre. Ebben az almintában szerepelnek továbbá legmagasabb arányban azok, akik engedékenyebbnek látják magukat, mint amennyire azt a tehetséges tanároktól elvárnák. Pályaválasztásukat jellemzően a gyermekek szeretete inspirálta, és ennek fontosságát hangsúlyozták leginkább a tehetségessé válás kérdéskörénél is.

Oktatási szinteket és intézménytípusokat tekintve elmondható, hogy az **általános iskolában** tanító pedagógusok sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek a módszerek és munkaformák változatosságára, valamint a tanulók, tanulócsoporthoz közöti eltérésekre,



sajátosságaira, mint a **4 és 8 évfolyamos gimnáziumokban** tanítók. Ebből fakadóan a pedagógiai kiválósághoz szerintük sokkal inkább hozzátartozik a tanulói problémák megismerésének, a különleges bánásmódot igénylő tanulók (SNI, BTMN) fejlesztésének fontossága, mint a gimnáziumokban oktató kollégák szerint. Ezek az eredmények szorosan összefonódtak a minta összetételéből fakadó ténnyel, azaz, hogy a hátránykompenzációban sikeres tanárok jelentős része általános iskolában, míg az OKTV-/Bonis Bonadíjas pedagógusok gimnáziumban tanítanak.

A **teljes pedagógusmintát** tekintve számos, jelentős összefüggés mutatkozott meg a kérdőíves vizsgálat során. A diákokkal való kapcsolat, illetve tanóratervezés terén megállapítottuk, hogy azon pedagógusok, akik a tanulók egyéni szükségleteit is figyelembe veszik, és fontosnak találják a diákok visszajelzéseit, sokkal együttműködőbbnek érzik a diákokat, és kevesebb fegyelmezési problémájuk van. Aki törekszik a tanórai differenciálásra, az az értékelési formáit is változatosan határozza meg, és óraterveit jellemzően az adott tanulócsoporthoz igazítja. Megállapítottuk azt is, hogy azon pedagógus, aki rendszeresen reflektál saját pedagógusi gyakorlatára, jobban figyel a tanulók igényeire és a tanulócsoporthoz sajátosságaira. Az is kiderült az adatokból, hogy aki szereti a kihívásokat, jellemzően jobban tud alkalmazkodni az eltérő sajátosságú diákokhoz, gyermekekhez.

A munkahelyi légkör, illetve reziliencia kérdéskörével kapcsolatban több szignifikáns összefüggést is felfedeztünk. A magabiztosság a kollégákkal való kölcsönös támogatással és a munkát érintő intézményi változásokhoz való alkalmazkodással mutatott enyhébb összefüggést. Azon pedagógusok, akiknél felmerült az intézményváltás gondolata, nagyobb eséllyel állnak közel a kiégéshez, illetve, ha most döntenének, nem biztos, hogy a pedagóguspályát választanák. Ez utóbbi kérdés negatív összefüggésbe került a munka szeretetével.

Az, hogy egy pedagógus jól érzi magát az adott nevelési-oktatási intézményben, elsősorban a munkahelyi légkörtől függ, amiben a pozitív vezetői attitűd és a kollégák kölcsönös támogatása egyaránt jelentős szerepet játszik. Az adatokból az látszik, hogy az intézményváltás oka sokkal erőteljesebben mutatkozik meg ezekben a tényezőkben, semmint a tanulókkal vagy szülőkkel való együttműködés hiányában. Azon intézményekben, ahol a munkaközösség támogató és a pedagógus megfelelő önállósággal végezheti munkáját, az intézményi változásokhoz való alkalmazkodással sincs probléma. Ugyanakkor a kiégés éppen az intézményi változásokhoz való alkalmazkodás képtelenségével mutatta a legszorosabb összefüggést. A pedagógiai kiválóság és az intézmény szervezeti kultúrájának összefüggésére néhány egyetemi oktató is utalt az interjú vizsgálat során. Szerintük a kiemelkedő pedagógiai teljesítmények általában közös, az intézmény szervezeti kultúrájához is kapcsolódó teljesítmények, és nem köthetők egyetlen személyhez. Ez különösképpen a hátránykompenzáció területén dolgozó tanároknál igazolódott vissza, náluk jelent meg markánsan a pozitív munkahelyi légkör és a kiemelkedő szintű kollegiális támogatás. Ezzel ellentétben az OKTV-s tanárok közül többen a kollégáktól elszigetelt pedagógiai munkát kötik a pedagógiai tehetség fogalmához az együttműködéssel szemben.

A **tehetséges pedagógusjelöltre** vonatkozó jellemzők sok hasonlóságot mutattak a már pályán lévő pedagógiai tehetségekkel kapcsolatos megfogalmazásokkal. Ami a tehetséges pedagógushallgatóknál kapott kiemelt szerepet, az a pedagógusi szakma iránti érdeklődéssel, motivációval jellemezhető. Idetartozik a kurzusok, szemináriumi feladatok iránti fokozott érdeklődés, pluszfeladatok vállalása, folyamatos tájékozódás

a szakterületen belül. Mind a hallgatók, mind az oktatók hangsúlyozták a gyermekekkel való megfelelő viszony kialakításának fontosságát, ami leginkább a gyakorlótanításoknál nyilvánul meg a kommunikációs képességgel, a helyzetfelismerő képességgel és a határozottsággal együtt. Az előképzettség, illetve a már meglévő (és nehezen formálható) személyiségjegyek fontosságát minden megkérdezett csoport egyaránt említette. Ehhez kapcsolódóan szintén szóba került az alkalmassági vizsga szerepe és ellentmondásai, azaz, hogy jót és jól szűr-e, és ez milyen viszonyban van a pedagógiai tehetség fogalmával. Az interjúalanyok egy része ugyanakkor arra is felhívta a figyelmet, hogy az eredményességhez szükséges kompetenciákat a pedagógusképzés nem fejleszti kellő mértékben – például azért, mert a nagy létszámú hallgatósnak tartott előadások erre nem alkalmasak. Emiatt a jobb kommunikációs vagy problémamegoldó kompetenciával rendelkező hallgatók egyben tehetségesebbnek is tűnnek, miközben elképzelhető, hogy például a középiskolában vagy a családban jobban fejlesztették e kompetenciáikat, mint kevésbé eredményes hallgatótársaiknak.

A kutatás a **pedagógusképzés** pedagógiai tehetséggondozásban betöltött szerepére, lehetőségeire is kitért. Az oktatók és hallgatók egyfelől egyaránt elismerik a képzés diszciplináris elemeinek magas színvonalát és az oktatók magas szintű szaktudományos tudását. Másrésztől a képzés erősségeként a tanítási gyakorlatok domborodtak ki markánsan. A képzéssel szemben megfogalmazott legerőteljesebb kritikák ugyanakkor éppen erre a két területre és a kettő összehangolására vonatkoztak. A hallgatók oldaláról minden oktatási szintre vonatkozólag megfogalmazódott, hogy az egyetemen tanult szaktudományos ismeretek és a majdan tanított ismeretek nincsenek párhuzamban. Sok olyan lexikális elemet elvárnak tőlük az egyetemi kurzusokon, aminek megtanulását nem érzik hasznosnak a hallgatók, viszont arról, amiről tanítaniuk kell majd és főleg, hogy azt hogyan tegyék, nem kapnak elegendő információt. Igényként merült fel tehát a tantárgy-pedagógiai, szak módszertani kurzusok magasabb száma, és az ehhez kapcsolódó ismeretek dominanciája. A hallgatók egyetértettek abban, hogy a pedagógiai képességek legnagyobb része a gyakorlatban alakul, formálódik, ezért a képzésnek ezt az elemét tartották a legdominánsabbnak. Ekkor derül ki szerintük, hogy ki alkalmas egyáltalán erre a pályára, illetve milyen mértékben képes a fejlődésre. Az intézményi gyakorlatok számának emelése iránti igény éppen ezért minden hallgatócsoportban megfogalmazódott, még az óvodapedagógusoknál is, ahol köztudottan a legmagasabb ennek a száma. De az intézményi gyakorlatok sem bizonyulnak igazán fejlesztőnek, ha nem társul hozzájuk olyan vezetett, szisztematikus reflektív gyakorlat, amely a megélt tapasztalatokat segíti rendszerezni, feldolgozni és magasabb szintre emelni. Valószínűleg ezek nem kielégítő mennyisége okozza, hogy még azok a hallgatók is több gyakorlati órát szeretnének, akiknél a képzésen belül viszonylag nagy arányban jelenik meg az intézményi gyakorlat. Az ilyen foglalkozások, kurzusok erőteljesebb jelenlétére vonatkozóan fogalmazódtak meg még igények a hallgatóktól. Az oktatók is érzékelik a szaktudományos–pedagógiai/pszichológiai–szak módszertani területek közötti ellentmondásokat, a szinkronicitás hiányát. A képzés erősségének látják a szemináriumok gyakorlatias jellegét, ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy a megnövekedett hallgatói létszámok és ehhez kapcsolódó oktatói terhek megnehezítik az egyéni utak kísérését, a tehetséggondozó tevékenységet. Több oktató–szakértő szerint a nagy létszámú előadások idejétmúltak, helyettük a team-munkában végzett kutatásalapú tanulási formáknak és a projekt munkáknak kellene középpontba kerülniük, hiszen a pedagógusok sem egymástól izoláltan végzik munkájukat (legalábbis az eredményes iskolákban).

A képzéshez kapcsolódó tehetséggondozó elemeket illetően az oktatók és hallgatók a főleg rendszerszinten megjelenő lehetőségekről beszéltek. A kutatási tevékenységhez kapcsolódó programokkal (OTDK, ÚNKP, szakkollégiumok) szemben a hallgatók két fő kritikát fogalmaztak meg. Egyrészt az erős diszciplináris kötődést, másrészt az időhiányt. A hallgatókkal ellentétben az oktatók a doktori iskolák tehetséggondozó szerepét is kiemelték. A hallgatók lelkesen meséltek a különböző szakterületekhez kapcsolódó versenyekről (szépkiejtési, tanítási, fordítási, anyanyelvi). Ugyanakkor az oktatók a szervezési és finanszírozási nehézségekre is felhívták a figyelmet. Az interjúkból kiderült, hogy különböző formában elnyerhető tanulmányi ösztöndíjak (Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj, demonstrátori ösztöndíj) anyagi és szakmai támogatást biztosítanak a kiválóságoknak. A hallgatók és az oktatók egyaránt fontosnak találják a különböző pályázatokhoz kapcsolódó és nemzetközi tapasztalatok megszerzését célzó tanulmányutakat is (Erasmus).

Javaslatok a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére

A kutatás eredményei alapján a pedagógusoknak, a képzésekkel fejleszthető és fejlesztendő kompetenciák három nagyobb kategóriába sorolhatók. Az első kategóriába tartoznak a pedagógiai tevékenységekhez kapcsolódó kompetenciák, így például a pedagógiai folyamatok tervezésére való képesség, a módszertani felkészültség, az adekvát módszerek használata az oktatás-nevelésben, valamint a pedagógiai folyamatokra való reflektálás képessége.

A következő kategóriába olyan általános kompetenciák sorolhatók, amelyek a kutatás során megkérdezettek szerint kiemelkedően fontosak ahhoz, hogy valakit kiváló, tehetséges pedagógusnak nevezhessenek. Ilyen a kritikai gondolkodás, a fejlett kommunikációs kompetencia és a kreativitás.

Végül a harmadik csoportban a pedagógusszerep önismerettel, érzelmi intelligenciával kapcsolatos elemei jeleníthetők meg. Interjúalanyaink kiemelték a pedagógus modellszerepének fontosságát, az önreflektivitást, de idesorolhatjuk akár a diákok egyéni jellemzőinek elfogadását, akár az ehhez szabott személyiségfejlesztést is.

A felsorolt kategóriák mindegyike esetében igaz, hogy e kompetenciák nagy létszámú – 50–100 fős – előadások keretében nem fejleszthetők. Így a pedagógusképzés és a továbbképzés esetében is célszerű lenne minél nagyobb arányban szemináriumi foglalkozásokat tartani, még akkor is, ha a kontaktórák nagyobb száma miatt ez a forma költségesebb, mint az előadás. Különösen fontos ez a pedagógus-továbbképzések esetében. A jelenlegi rendszerben ugyanis a továbbképzések nagy része, ezen belül is a pedagógus szakvizsgát adó képzések előadás formájában valósulnak meg, miközben az életpályamodell éppen a szakvizsgák megszerzését preferálja (Kovács, 2015).

A pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos kompetenciákat – a tanulmányunk elméleti részében idézett szakirodalom szerint – elsősorban azok a képzések és továbbképzések fejlesztik, amelyek összekapcsolják a pedagógusi munka egyes részterületeit: az elméleti, a diszciplináris és az osztálytermi tudást, gyakorlatot. Ez megvalósulhat elméleti képzés és gyakorlati utánovetés formájában (elsősorban a továbbképzéseken), intézményi gyakorlat, majd reflexió formájában (elsősorban az alapképzésben), de akár

gyakorlatorientált kutatások, például akciókutatások során is. Kiemelnénk tanulmányunk azon megállapítását, amely szerint még azok a hallgatók is több gyakorlati órát szeretnének, akiknél a képzésen belül viszonylag nagy arányban jelenik meg az intézményi gyakorlat. Ezek ugyanis nem bizonyulnak igazán fejlesztőnek, ha nem társul hozzájuk olyan vezetett, szisztematikus reflektív gyakorlat, ami a megélt tapasztalatokat segíti rendszerezni, feldolgozni és a saját pedagógiai készségek körébe integrálni (ORGOVÁNYI-GAJDOS, 2020).

A pedagógusok önismereti és kommunikációs fejlesztésének egyik lehetséges eszköze a drámapedagógia, ami az angolszász országokban már megjelent a tanárképzésben. A drámapedagógia emellett alkalmas a módszertani megújulásra, a problémamegoldó gondolkodás, valamint a kooperatív viselkedés megerősítésére (DEBRECZENI, 1997; SZAUDER, 2002).

Interjúalanyaink, köztük kiemelten a pedagógusképzésben oktatók felhívták a figyelmet arra, hogy az elméleti és a pedagógiai tudás összekapcsolása a képzés során hiányt szenved akkor, ha az oktatók nem rendelkeznek pedagógusdiplomával, mivel ebben az esetben nincs rálátásuk a pedagógiai folyamatra. Megfontolandó tehát, hogyan lehetne elérni, hogy a pedagógusképzésben oktatók mindegyike rendelkezzen tanári végzettséggel.

Kutatásunk fontos megállapítása, hogy miközben a tehetséggondozás erőteljesen fogalmazódik meg a pedagógusképzés felsőoktatási rendszerében, interjúalanyaink két lényeges kritikai megjegyzést is felvetettek. Az egyik a szakkollégiumok, tehetséggondozó fórumok erős diszciplináris kötődése. Az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) két szekciója ugyan megfelelően lefedi a pedagógusképzéshez kapcsolódó tudományos, kutatói terepeket, azonban fontos lenne, hogy ez a szakkollégiumi struktúrában is megjelenjen, kifejezetten neveléstudományi stúdium/kollégium formájában. Az ilyen jellegű intézményesülés egyrészt folyamatos, nem kizárólag az OTDK-hoz kapcsolódó munkát tenne lehetővé, másrészt átvezetne a tehetséggondozás következő szintjét képviselő neveléstudományi doktori programokba. A másik kritikai elem az időhiány: erre a pedagógushallgatók és a megkérdezett oktatók is felhívták a figyelmet. Szükséges lenne újragondolni, hogy hol lehet a megfelelő tehetséggondozó programban való aktív részvétel helye a képzésen belül, esetlegesen milyen krediteket válthat ki, vagy milyen egyéb módon tehető időben is elérhetővé a hallgatók számára.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANTAL László (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- BACSKAI Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere, Szeged.
- BÁTHORY Zoltán, FALUS Iván (1997). *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- BODNÁR Gabriella, TAKÁCS Ildikó, BALOGH Ákos (2011). *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- CAENA, F., MARGIOTTA, U. (2010). European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. *European Educational Research Journal*, 9., pp. 317–331.
- CHRAPPÁN Magdolna (2012). Tudós-tanár-képzés. In PUSZTAI Gabriella, FENYŐ Imre, ENGLER Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen, pp. 54–63.
- Council of Chief State School Officers (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, D. C., Author.
- CRESWELL, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research (4th ed.)*. Pearson Education, Boston.
- DÁVID Mária (2015). *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- DEBRECZENI Tibor (1997). Iskolát alapítunk. Drámapedagógia alkalmazása a pedagógus-továbbképzésben. *Iskolakultúra*, 7 (1), reprint.
- FALUS Iván (2003). A pedagógus. In FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 79–101.
- FALUS Iván (2006). Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek. In DEMETER Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, pp. 299–309.
- FÉNYES Hajnalka (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109 (1), pp. 77–101.
- FIGULA Erika (2000). A tanár–diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2., pp. 76–82.
- FÓNAI Mihály (2012). Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In PUSZTAI Gabriella, FENYŐ Imre, ENGLER Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen, pp. 109–128.
- FÜZI Beatrix (2015). A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 4., pp. 38–56.
- FRANK Tamás, THUN Éva (2012). Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és Gyakorlat*, 10 (3–4), pp. 38–53.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.

- JANCSÁK Csaba (2012). A tanárképzés hallgatói megítélése. In BALOG Iván és mtsai. (szerk. 2012): *A szociológia szemüvegén keresztül – Tanulmányok Felek Gábor 60. születésnapjára*. Belverde Meridionale, Szeged.
- KOVÁCS Edina (2012). Tanár(nő)kép a rendszerváltás előtt és után. In TNTeF – Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat 2., pp. 55–73. http://tntefjournal.hu/vol2/iss2/05_kovacs.pdf (Letöltés ideje: 2020. 06. 23.).
- KOVÁCS Edina (2013). Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., pp. 70–82.
- KOVÁCS Edina (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In JUHÁSZ Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. University of Debrecen, CHERD, Debrecen, pp. 112–130.
- KOVÁCS Edina (2015). Pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tervei társadalmi nemi dimenzióban. In PUSZTAI Gabriella, MORVAI Laura (szerk.): *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Press, Nagyvárad, pp. 184–194.
- KOVÁCS Edina (2016). Az óvodapedagógusok jellemzői a továbbképzések tükrében. In Renata JUKIČ, Katarina BOGATIČ, Senka GAZIBARA, Sara PEJAKOVIČ, Sanja SIMEL, NAGY VARGA Anikó, Verity CAMPBELL-BARR (eds.): *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Conference Proceedings Book. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Filozofski Fakultet, Osijek, pp. 36–46.
- KOVÁCS Edina (2018). Társadalmi nemi különbségek a pedagógusok karrier-stratégiáiban. In BOCSI Veronika, SZABÓ Gyula (szerk.): *Oktatás – nevelés – társadalom*. Didakt Kiadó, Debrecen, pp. 161–178.
- NAHALKA István (2014). *Még egy rangsor*. Tanítani Online. http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor (Letöltés ideje: 2019. 03. 22.)
- MOSS, Peter (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), pp. 30–41.
- NAGY József (2002). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NIKITSCHER Péter (2016). Milyen a jó pedagógus? Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio*, 24 (1), pp. 129–139.
- N. KOLLÁR Katalin (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6 (35), pp. 5–29.
- N. KOLLÁR Katalin (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9 (38), pp. 5–29.
- N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk. 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oktatási Hivatal (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. Ötödik, javított változat. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_5.pdf (Letöltés ideje: 2019. 03. 16.).
- ORGOVÁNYI-GAJDOS Judit (2015). Tükörben a Tanórával: Tanári interjúk kvalitatív elemzése. In BADITZNÉ PÁLVÖLGYI Kata, SZABÓ ÉVA, SZENTGYÖRGYI Rudolf (szerk. 2015): *Tanórátervezés és tanórákutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. 10., Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, pp. 131–146.
- ORGOVÁNYI-GAJDOS Judit (2020). *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák*. Líceum Kiadó, Eger

- PAP János (2016). Humor az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (5), pp. 25–34.
- PAPP János (2001). *A tanári mesterség*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- SALLAI Éva (1994). *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Bölcsészdoktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- SUPLICZ Sándor (2009). What Makes a Teacher Bad? – Trait and Learnt Factors of Teachers' Competencies. *Acta Polytechnica Hungarica*, 6 (3), pp. 125–138.
- SUPLICZ Sándor, FÜZI Beatrix (2007). A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. *Alkalmazott Pszichológia*, 9 (3–4), pp. 24–45.
- SZAUER Erik (2002). Drámapedagógia a magyar felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 9., pp. 114–116.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- TRENCSENYI László (2002). *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. OKKER Kiadó, Budapest.
- TRENTINÉ BENKŐ Éva (2015). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- WORREL, F. C., KUTTERBACH, L. D. (2001). The Use of Student Ratings of Teacher Behaviors with Academically Talented High School Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (4), pp. 236–247.

Jogszabályok

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

MELLÉKLETEK

Pedagógus-kérdőív

Kiemelkedő képességű pedagógusok, pedagógiai tehetségek egyéni jellemzőinek kutatása – Pedagógus-kérdőív

Az EFOP-3.2.1-15-2016-00001 „Tehetségek Magyarországa” Projekt keretében a kiemelkedő képességű pedagógusok, pedagógiai tehetségek egyéni jellemzőinek kutatása folyik. A következő kérdőívvel hozzájárul, hogy megismerjük a pedagógusok véleményét ebben a témában. A válaszadás önkéntes és anonim, az adatokat harmadik fél számára nem adjuk ki.

Köszönjük, hogy válaszaival segíti munkánkat.

1. Az alábbiak közül melyikben dolgozik Ön? (több válasz is megjelölhető)

általános iskola
alapfokú művészetoktatási iskola
4 évfolyamos gimnázium
6 évfolyamos gimnázium
8 évfolyamos gimnázium
szakközépiskola
szakiskola
szakgimnázium
12 évfolyamos iskola
kollégium

2. Betölt-e valamilyen vezető pozíciót intézményében? (az utolsó válasz kivételével több válasz is megjelölhető)

igen, intézményvezető vagy helyettes vagyok
igen, munkaközösség-vezető vagyok
igen, szakvezető tanár vagyok
igen, egyéb, éspedig.....
nem

3. Jelölje meg az alábbi állítások közül azt, amelyik igaz Önre! (több válasz is megjelölhető)

volt OKTV-nyertes diákom 2010–2017 között
részeseültem Bonis Bona-díjban
iskolám részt vesz a KIP-programban
iskolám alapítványi iskola

4. Ön hány éve dolgozik pedagógusként?

kevesebb, mint 2 éve
2–5 éve
6–10 éve
11–15 éve
16–20 éve
több, mint 20 éve

5. Hány diplomával rendelkezik Ön?

..... darab

Ezek közül hány olyan van, amely pedagógus szakképzettséget adott?

..... darab

6. Az első pedagógusdiplomája

főiskolai szintű
egyetemi szintű

7. A későbbiekben szerzett pedagógusi diplomái között egyetemi szintű

van – nincs

8. Van-e tudományos végzettsége (PhD, kandidátus stb.)?

igen – nem

9. Van-e pedagógus szakvizsgája?

igen – nem

[Igen esetében: éspedig.....]

10. Részt vett-e az utóbbi 5 évben akkreditált szakmai továbbképzésen?

nem, mert nem találtam megfelelőt

nem, mert anyagi/időbeli akadálya volt

igen, amin feltétlenül szükséges volt

igen, mert fontosnak éreztem a szakmai fejlődés szempontjából

11. Ahhoz, hogy valaki kiváló pedagógus legyen, Ön szerint milyen mértékben fontos az alábbi kompetenciák fejlettsége?

1 – nem túlzottan fontos

2 – kevésbé fontos

3 – meglehetősen fontos

4 – elengedhetetlenül fontos

szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség	1	2	3	4
módszertani felkészültség	1	2	3	4
a pedagógiai tevékenységtervezés és az ehhez kötődő reflexióra való képesség	1	2	3	4
a tanulók tanulásának támogatása	1	2	3	4
a tanulók személyiségének fejlesztése	1	2	3	4
a tanulók problémáinak megismerése	1	2	3	4
az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség	1	2	3	4
tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése	1	2	3	4
esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység	1	2	3	4
a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió	1	2	3	4
hatékony kommunikáció	1	2	3	4
szakmai együttműködés	1	2	3	4
hatékony problémamegoldás	1	2	3	4
szakmai autonómia	1	2	3	4
szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel	1	2	3	4

12. Ön melyik kompetencterületen igényelne fejlesztést, támogatást?

- 1 – egyáltalán nem igényelnék, mert az adott területet nem tartom fontosnak
2 – nem vagy kevéssé igényelnék, mert elégedett vagyok a saját felkészültségemmel
3 – esetleg igényelnék, bár eléggé felkészültnek érzem magam
4 – határozottan igényelnék, mert az esetek egy részében nem érzem magam kompetensnek

szaktárgyi/műveltségterületi felkészültség	1	2	3	4
módszertani felkészültség	1	2	3	4
a pedagógiai tevékenységtervezés és az ehhez kötődő reflexióra való képesség	1	2	3	4
a tanulók tanulásának támogatása	1	2	3	4
a tanulók személyiségének fejlesztése	1	2	3	4
a tanulók problémáinak megismerése	1	2	3	4
az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére, integrálásra való felkészültség	1	2	3	4
tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése	1	2	3	4
esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység	1	2	3	4
a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió	1	2	3	4
hatékony kommunikáció	1	2	3	4
szakmai együttműködés	1	2	3	4
hatékony problémamegoldás	1	2	3	4
szakmai autonómia	1	2	3	4
szakmai fejlődés, megújulás, továbbképzési részvétel	1	2	3	4

13. Ön mennyire tartja fontosnak, hogy a kiváló pedagógus rendelkezzen az alábbi kompetenciákkal?

- 1 – nem túlzottan fontos
- 2 – kevésbé fontos
- 3 – meglehetősen fontos
- 4 – elengedhetetlenül fontos

a diákok részletes szóbeli értékelése	1	2	3	4
magabiztosság	1	2	3	4
az új ismeretek közvetítése, tananyagba illesztése	1	2	3	4
sokféle, adekvát munkaforma alkalmazása az órákon	1	2	3	4
a fegyelem megtartása az órákon	1	2	3	4
élvezetes óravezetés, sokféle módszer használata	1	2	3	4
igazságosság	1	2	3	4
a diákok reflexióinak meghallgatása	1	2	3	4

14. Ön mennyire érzi magát hatékonynak a következő területeken?

- 1 – egyáltalán nem
- 2 – inkább nem
- 3 – inkább igen
- 4 – határozottan igen

a diákok részletes szóbeli értékelése	1	2	3	4
magabiztosság	1	2	3	4
az új ismeretek közvetítése, tananyagba illesztése	1	2	3	4
a lehető legtöbb munkaforma alkalmazása az órákon	1	2	3	4
a fegyelem megtartása az órákon	1	2	3	4
élvezetes óravezetés, sokféle módszer használata	1	2	3	4
igazságosság	1	2	3	4
a diákok reflexióinak meghallgatása	1	2	3	4

15. Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

- 1 = egyáltalán nem
- 2 = inkább nem
- 3 = inkább igen
- 4 = teljes mértékben

Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben jobb lenne nekem.	1	2	3	4
A diákok gyakran keresnek meg egyéni problémáikkal.	1	2	3	4
Kollégáimmal kölcsönösen támogatjuk egymást.	1	2	3	4
Közel vagyok a kiégéshez.	1	2	3	4
A mi intézményünkben jó a légkör.	1	2	3	4

Úgy gondolom, mostanra elértem a szakmámban azt, amit szerettem volna.	1	2	3	4
A diákok nagyon együttműködők velem.	1	2	3	4
A munkahelyi légkörön javítani kellene.	1	2	3	4
Sok nehézséget okoz számomra a szülőkkal való kapcsolat.	1	2	3	4
Szeretem a kihívásokat.	1	2	3	4
Minden órám után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit.	1	2	3	4
Szeretem a munkámat.	1	2	3	4
Úgy tapasztalom, többet teszek a diákok, gyermekek fejlődéséért, mint a kollégáim.	1	2	3	4
Az órai módszerek megválasztásánál figyelembe veszem a tanuló-csoport sajátosságait.	1	2	3	4
Szeretem a diákjaimat.	1	2	3	4
Óráimon sokat kell fegyelmeznem.	1	2	3	4
Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagógus pályát választanám.	1	2	3	4
Fontos számomra a szülők visszajelzése.	1	2	3	4
A vezetőség elismeri munkámat.	1	2	3	4
Óráimon többször dolgoznak önállóan a diákok, mint párban vagy csoportban.	1	2	3	4
Nehezen élem meg, ha a diákoknak túl sok kérdésük van hozzám.	1	2	3	4
Odafigyelek a tanulók egyéni igényeire és szükségleteire.	1	2	3	4
Nagy önállósággal végezhetem a munkámat.	1	2	3	4
Fontos számomra a tanulók órával kapcsolatos visszajelzése.	1	2	3	4
Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő intézményi változásokhoz.	1	2	3	4
Változatos értékelési formákat és eszközöket alkalmazok.	1	2	3	4
Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő társadalmi szintű változásokhoz.	1	2	3	4
Igyekszem differenciált feladatokat adni a tanulóknak.	1	2	3	4
Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni az eltérő sajátosságokkal bíró diákokhoz, gyermekekhez.	1	2	3	4
Óraterveimet mindig az adott csoporthoz igazítom.	1	2	3	4

16. Kérem, jellemezze a *tehetséges tanárt* a felsorolt ellentétpárok mentén (például 1 – teljes mértékben szigorú, 2 – inkább szigorú, 3 – inkább engedékeny, 4 – teljes mértékben engedékeny)!

Szigorú	1	2	3	4	Engedékeny
Kezdeményező	1	2	3	4	Megfigyelő
Türelmetlen	1	2	3	4	Türelmes
Együttműködő	1	2	3	4	Elszigetelt
Intuitív	1	2	3	4	Racionális
Merev	1	2	3	4	Rugalmas

Elméleti	1	2	3	4	Gyakorlati
Barátságos	1	2	3	4	Hűvös
Távolságtartó	1	2	3	4	Közvetlen
Konzervatív	1	2	3	4	Innovatív
Magabiztos	1	2	3	4	Bizonytalan
Vidám	1	2	3	4	Komoly
Kritikus	1	2	3	4	Elfogadó

17. Kérem, jellemezze önmagát a felsorolt ellentétpárok mentén (például 1 – teljes mértékben szigorú, 2 – inkább szigorú, 3 – inkább engedékeny, 4 – teljes mértékben engedékeny)!

Szigorú	1	2	3	4	Engedékeny
Kezdeményező	1	2	3	4	Megfigyelő
Türelmetlen	1	2	3	4	Türelmes
Együttműködő	1	2	3	4	Elszigetelt
Intuitív	1	2	3	4	Racionális
Merev	1	2	3	4	Rugalmas
Elméleti	1	2	3	4	Gyakorlati
Barátságos	1	2	3	4	Hűvös
Távolságtartó	1	2	3	4	Közvetlen
Konzervatív	1	2	3	4	Innovatív
Magabiztos	1	2	3	4	Bizonytalan
Vidám	1	2	3	4	Komoly
Naiv	1	2	3	4	Reális
Érzékeny	1	2	3	4	Érzéketlen
Kritikus	1	2	3	4	Elfogadó

18. A pedagóguspályán kívül dolgozott-e más területen?

igen – nem

19. Jelenleg dolgozik-e a pedagógusi állása mellett?

nem

igen, pedagógiai jellegű munkát végzek (például különórát adok)

igen, nem pedagógiai jellegű munkát végzek

20. Elégedett-e a szakmai feladataival, munkájával jelenlegi munkahelyén?

igen, teljes mértékben

inkább igen

inkább nem

egyáltalán nem

21. Elgondolkodott-e azon az utóbbi 5 évben, hogy elhagyja a tanári pályát?

igen, mert nem váltak be a neveléssel, tanítással kapcsolatos elképzeléseim

igen, mert nem megfelelőek a körülmények (fizetés, megbecsültség)

igen, egyéb okból

nem, mert szeretek pedagógusként dolgozni, az esetleges nehézségek ellenére is

nem, mert a végzettségem nem teszi lehetővé a váltást

22. Kérem, fejezze be az alábbi mondatokat!

Azért választottam a tanári pályát, mert...

A tanárjelöltekből akkor lehetnének tehetséges pedagógusok, ha...

23. Milyen településen található a köznevelési intézmény, amelyben dolgozik?

főváros

megyeszékhely

nagyváros (10 000 fő feletti lakosság)

kisváros

község

24. Az Ön neme:

nő – férfi

25. Az Ön születési éve:

.....

Interjúkérdések (pedagógusképzésben részt vevő hallgatók)

1. Fókuszcsoportot alkotó hallgatók jellemzői (megoszlásuk)

A hallgatók intézményének neve

A hallgatók képzésének jellemzői (szak neve, képzési forma, évfolyam száma)

Az intézményi szakmai gyakorlaton, terepgyakorlaton részt vettek száma, megoszlása

A hallgatók neme és életkora

Pedagógusként dolgozó családtagokkal rendelkezők száma

Azoknak az aránya, akik azt tervezik, hogy a diplomaszerzés után pedagógusi állást keresnek

2. „A kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok jellemzői” kérdésblokk

Tudtok-e olyan pedagógusi példaképet, mintát említeni, akit kiemelkedőnek tartotok vagy tartottatok a munkája, a szakmai teljesítménye terén? Milyen jellemzők miatt gondoljátok így?

Ha nem volt ilyen, akkor mit hiányoltatok az általatok ismert pedagógusok tulajdonságai közül?

Szerintetek elsősorban miben kellene fejlődni ahhoz, hogy Ti is olyanok legyetek, mint az említett pedagógus példaképek?

3. „A tehetséges pedagógusjelöltek jellemzői” kérdésblokk

Hallgatótársaitok között bizonyára vannak olyanok, akikről azt gondoljátok, nagyon jó pedagógusok lesznek, van tehetségük a tanításhoz/neveléshez. Ők milyen tulajdonságaikban emelkednek ki a többiek közül, miben tűnnek jobbnak, mint mások?

Tapasztalataitok szerint ezek a hallgatók kapnak valamilyen speciális támogatást a képzés során? Esetleg hozzáférnek jobb lehetőségekhez? Ha igen, melyek ezek?

4. „A kiemelkedő teljesítményre felkészítő pedagógusképzés jellemzői” kérdésblokk

A kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőinek kialakításában, fejlesztésében a képzésetek mely elemei segítenek leginkább? Miért épp ezek a leghatékonyabbak?

Szerintetek miért épp ezek állhatnak a képzésetek középpontjában?

Milyen pedagógusi sajátosságok fejlesztését hiányoljátok a képzésetekben és miért?

Interjúkérdések (pedagógusképzésben részt vevő oktatók, szakértők)

1. A pedagógusképzők egyéni jellemzői²

Pedagógusképző intézményének neve

Képzések, kurzusok, amelyekben oktatói feladatot lát el

A pedagógusképzésben eltöltött éveinek száma

A pedagógusképzésben betöltött pozíciói, szervezeti tagságai

Pedagógusképzésen belüli kutatási vagy szakterületei

Szakterületi és tudományos végzettsége(i)

2. „A kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok jellemzői” kérdésblokk

Melyek lehetnek az eredményes, kiemelkedő teljesítményt nyújtó, gyakorló pedagógus legfontosabb jellemzői? Miért épp ezek a legfontosabbak? [A szaktárgyi tudáshoz, a pedagógiai szakmai kompetenciákhoz és tudáshoz, valamint az egyéni és társas kompetenciákhoz tartozó sajátosságok megítélése.]

Miben nyilvánul meg az eredményes, kiemelkedő pedagógiai teljesítmény? Ennek elérése érdekében miben, hogyan kell fejlődnie a gyakorló pedagógusnak (a pályakezdés időszakában és az életpálya későbbi szakaszaiban)?

3. „A tehetséges pedagógusjelöltek jellemzői” kérdésblokk

Melyek a tehetséges pedagógusjelöltek legfontosabb jellemzői? [A szaktárgyi tudáshoz, a pedagógiai szakmai kompetenciákhoz és tudáshoz, valamint az egyéni és társas kompetenciákhoz tartozó sajátosságok megítélése.]

Milyen egyedi támogatásban, kiaknázható lehetőségekben részesülnek a tehetséges pedagógusjelöltek?

Miben különbözik az ő hallgatói életútjuk a többi hallgatóétól? Milyen jellemzőik segítik őket tehetségük kibontakoztatásában?

² Az anonimitás biztosítása érdekében az interjúalanyoknak nem kötelező minden adatot megadnia!

Milyen erősségei vannak az intézmény tehetséggondozó programjának, és miért éppen ezek? Milyen egyedi, a pedagógusképzésben tanuló hallgatókat támogató elemek működnek az intézmény tehetséggondozásában? Milyen további fejlesztések lennének szükségesek a tehetséges pedagógushallgatók eredményesebb támogatásához és miért?

4. „A kiemelkedő teljesítményre felkészítő pedagógusképzés jellemzői” kérdésblokk

A kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógus jellemzőinek kialakításában, fejlesztésében a pedagógusképzés mely elemei segítenek leginkább? Miért éppen ezek a leg-hatékonyabbak?

Milyen hiányterületek vagy támogatási hiányok azonosíthatók a pedagógusképzésben e sajátosságok megfelelő megalapozása, fejlődése szempontjából és miért?

Milyen pedagógusi jellemzőket fejleszt a saját képzésük? [A szaktárgyi tudáshoz, a pedagógiai szakmai kompetenciákhoz és tudáshoz, valamint az egyéni és társas kompetenciákhoz tartozó sajátosságok megítélése.] Miért éppen ezek állnak a képzés középpontjában? Milyen pedagógusi sajátosságok fejlesztését hiányolják ezek közül és miért? Milyen viszonyban vannak ezek a fókuszterületek a kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok jellemzőivel?



