

Bodnár DánielDebreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék,
CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program

A szakmai közösségek szerepe magyarországi tudományegyetemek tanárképzésében

A magyarországi tanárhiány, különösen a tanári utánpótlás kérdése frekventáltan vizsgált területe a hazai neveléstudománynak. Korábbi kutatások rámutattak, hogy a tanár szakos hallgatók formális képzésük során a kampusz társadalmába való beintegrálódáskor, valamint a szakmai szocializáció terén érzékelnek problémákat. Kutatásunkban ezen kérdésekre adott válaszként vizsgáltuk a szakmai tanulóközösségeket, és a hazai tudományegyetemek tanárképzésében ezek módszertanát alkalmazó szervezeteket.

Bevezetés

A magyarországi tanárhiány napjainkban is releváns területe a hazai neveléstudományi kutatásoknak. A vizsgálódások tárgyát képezi az okok és körülmények feltárása, a megoldási stratégiák keresése, illetve a tanári utánpótlás kérdése. Utóbbi több tényező árnyalja: a képzés rekrutációs bázisa, a felsőoktatásból való lemorzsolódás tanulmányi és beágyazottsági okai, valamint a szakmai szocializáció mibenléte. Kontextusként egyrészt a felsőoktatásban részt vevők körének kiszélesedése szolgál, amely miatt a tanárképzés intézményei és oktatói eddig ismeretlen kihívásokkal és szerepekkel kényyszerülnek szembenézni. Az újonnan érkező, nem-tradicionális hallgatók kapcsán felmerül a perzisztencia, valamint az egyetemi sikeresség kérdésköre is, kiemelt figyelmet kapnak a professzionális identitás tényezői, a retenció, illetve a pályaszocializáció. Másrészt az egyes ágenseken túl a hazai tanárképzés szerkezeti változásait is érdemes kiemelnünk, mely téren a bolognai rendszer tapasztalatai és az osztatlan tanárképzésben végbemenő módosítások képezik a kutatások fókuszát.

A tanári pályára felkészítő szakmai szocializációt, valamint az egyetemi társadalomba integrálódást ötvöző megoldásként vesszük szemügyre a szakmai tanulóközösségek tanárképzésben való alkalmazhatóságát. Az angolszász neveléstudományi irodalomból származó definíció eleinte az üzleti világban manifesztálódó jelenséget írt le, majd innen került át az oktatás világába, ahol általában nevelőtestületek kollaboratív működési elveként jellemzik, mely az effektívebb pedagógusi munkában és a tanulói eredményesség fokozódásában csapódik le. A szakmai tanulóközösségekben ötvöződik a tagok közösségérzet iránti igényének kielégítése, a trialogikus tanulás megvalósulása és a professzionális fejlődés lehetősége. A tanulóközösségek ezen válfaja a magyar nyelvű

szakirodalomban is megjelent, sőt, ahogy lentebb beszámolunk róla, már realizálódott is a hazai tanárképzés keretein belül.

Elméleti háttér

A változó tanárképzés kihívásai – rekrutáció és képzési tapasztalatok a szakirodalom tükrében

A magyarországi tanárihiány állandó tárgyát képezi a hazai neveléstudományi kutatásoknak (Chrappán, 2010; Kocsis, 2003; Lukács, 2023; Mihály, 2010; Varga, 2023). A tanári utánpótlás kapcsán végzett korábbi kutatások egyrészt arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusi szakma továbbra is alacsonyabb megbecsültséggel rendelkezik a közvélekedésben, amelynek következtében a pályaválasztás előtt állók számára csalogatóbbak lehetnek a magasabb presztízzsel és/vagy várható jövedelemmel járó szakok, például a jog vagy az orvoslás (Chrappán, 2010; Fónai és Csonka, 2023; Kocsis, 2003; Kovács és mtsai, 2017; Veroszta, 2015). Másrészt a tanárképzés elvégzését nem feltétlenül követi közoktatási karrier. A pedagógusi pályáról a magánszektor vonzása, más egyetemi szakok vagy a szakmával járó kihívások is eltéríthetik a fiatal pályakezdeket (Ceglédi és Lólé, 2023; Oktatási Hivatal, 2023; Stéger, 2023). Kutatásunk ezt a kérdéskört a formális képzés belső jelenségei felől kívánta feltárni.

A tanárképzésbe jelentkező leendő hallgatók sokszínű társadalmi és gazdasági háttérből érkeznek a felsőoktatás világába. Vizsgálatunk szempontjából két típust emelünk ki. Az elsőbe pedagóguscsaládból („tanári dinasztiából”) származó fiatalok tartoznak, vagyis azok, akiknek kettő vagy több hozzátartozója dolgozik a közoktatásban. A pedagógus rokonok tapasztalataiból kifolyólag a felsőoktatás világa számukra tehát nem ismeretlen, bár egyes esetekben pont ezektől a személyektől tapasztalnak szkeptikus, lebeszélő hozzáállást a szakmával kapcsolatban (Pócsik, 2015). A másik csoport tagjai elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, akik főképp a hátrányosabb régiók intézményeibe jelentkeznek, és előbbi típushoz képest sokszor kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkeznek. Emiatt a tanárképzés számukra mobilitási csatornaként is funkcionál (Bacska, 2020; Fónai és Csonka, 2023; Kormos, 2020; Kovács és mtsai, 2017; Kovács és Stark, 2021; Szemerszki, 2023; Veroszta, 2015). Az ide soroltakra nem-tradicionális hallgatókként is tekinthetünk, egyes értelmezések szerint ugyanis a „nem-szokványos”, alacsonyabb státusú társadalmi rétegekből származó hallgatók is e kategória részei, akár csak a nem nappali képzést végzők vagy a felnőttként jelentkezők (Pusztai, 2011; Tózsér, 2012). Kutatásunkban mi is ezt az interpretációt vesszük át.

Nemcsak a jelentkezők köre, hanem a pedagógusképzés szerkezete is számos változáson esett át az elmúlt 10-15 évben Magyarországon. A bolognai rendszert 2013-ban váltó osztatlan mesterképzési rendszer 2022-ben öt évben egységesült, valamint megszűnt a szakképzettségi és szakos bontás is. A reform célja az volt, hogy a képzési struktúra gyakorlatorientáltabbá váljon: a hallgatók így hamarabb próbálhatják ki magukat valós oktatási környezetben ahelyett, hogy egészen a negyedik vagy ötödik tanévig kelljen várniuk ezzel. A pályaszocializációs kurzusok bevezetésével, valamint a gyakorlati óraszám növelésével a korai elköteleződés kiépítésére és erősítésére helyezik a hangsúlyt (Lénárd és mtsai, 2024). Ez az új módosítás az egyetemek és a gyakorlati intézmények közötti együttműködés professzionálisabbá tételét is igényli (Chrappán, 2023). A diszciplináris alapszakról tanári pályára lépést fontolgatók 2023-tól kezdve pedig rövid ciklusú tanárképzésen vehetnek részt (Stéger, 2023; Szabó, 2024).

A formális képzésbe került hallgatók tapasztalatai közül két dimenziót tárunk fel részletesebben, a hallgatói beágyazottsággal kezdve. A fogalom Tinto meghatározása szerint

a kortárs közösségek életében való részvétel, valamint az oktató- és adminisztratív személyzettel ápoltságok egyvelege; a nagyobb arányú bevonódás ráadásul a perzisztencia egyik elemeként is funkcionál (Astin, 1984; Pusztai, 2011; Pusztai és mtsai, 2022; Pusztai és mtsai, 2024b; Sütő, 2021; Tinto, 1975, 1993). A tanárképzés világába érkező, alacsonyabb státusú hallgatók számára a kampusz kapcsolathálója való beintegrálódás különösen kulcsfontosságú, hiszen abból kiesve „láthatatlan hallgatókká” válhatnak, ami a tanulmányi előrehaladást illetően demotiválhatja őket (Pusztai, 2011). A legalapvetőbb kihívást az osztatlan képzésből fakadó kari és tantárgyi különbségek, pontosabban a tantervek összehangolatlansága okozza, amelynek következtében kortárs kapcsolatok iránti igényük kielégítetlen maradhat, hiányolhatják a tanár szakos közösségéretet, és akár le is morzsolódhatnak a képzésből (Kormos, 2020; Pusztai és Kovács, 2014). Az oktatókkal való kapcsolattartás terén azt látjuk, hogy a hallgató-oktató diskurzusok gyakran csupán a tanórákra, a tananyaggal kapcsolatos témákra korlátozódnak, s nem lépnek azokon túl (Kovács és Bocsi, 2015; Kovács és Stark, 2021).

Az egyetemi kapcsolatháló kiépítése mellett a hallgatók a pályaválasztási motivációik erősítésére is koncentrálnak a képzés során. Ahhoz, hogy minél szélesebb eszköztár álljon a jövő tanárainak rendelkezésére, elengedhetetlen a magas színvonalú szakmai felkészítés biztosítása. Ennek elemei a pályához kapcsolódó tudás bővítése, illetve hasznos skillek és jógyakorlatok megismerése (Bacsikai, 2015, 2020). Szükségszerű a professzió iránti elhivatottság ápolása és erősítése, a „tanári szerep” kiépítése is, mely által a pályára lépő tanárjelölt perzisztensebbé, akár reziliensebbé válik a munkája során felmerülő kihívásokkal és problémákkal szemben (Ceglédi és Lólé, 2023; Csók és Hrabéczy, 2021; Hrabéczy és Csók, 2023; Jancsák, 2014; Kocsis, 2003; Kormos, 2020; Paksi és mtsai, 2015). Röviden összefoglalva tehát, a sikeres szakmai szocializáció eredményeként a frissdiplomás hallgató könnyebben boldogul majd az oktatás világában és marad a tanári pályán (Csók, 2020; Hercz, 2016; Koltói, 2014; Pusztai és Ceglédi, 2015; Pusztai és Csók, 2020; Weidman és mtsai, 2001). Ami az ide tartozó tapasztalatokat illeti, a szakirodalomból származó eredmények a bolognai, illetve a kifutó osztatlan képzési rendszerek alumnusaitól és még tanuló hallgatóitól származnak. (Lévéen, hogy az osztatlan mesterképzés 2022 óta működő változatának [Szabó, 2024] még nincsenek végzett hallgatói.) A válaszadók szerint több terület is változtatásra szorul(t) a képzési rendszerben. Bár elismerték a felsőoktatásban megszerzett tudásanyag minőségét, szükségességét és azt, hogy hasznát veszik karrierjük során (Fónai és Csonka, 2023), problémaként fogalmazódott meg a diszciplináris kurzusok túlsúlya a szakmódszertani tárgyak rovására, mely a tanári szerep kialakulását is késleltetheti. A tanárjelöltek valóságokot élhetnek át a „steril” környezetből a valós oktatási körülményekbe való kilépéskor (Balázi és Vadász, 2019; Kocsis, 2003; Kormos, 2020; Nagy, 2004; Varga, 2023). A zsúfolt órarendek miatt továbbá sokszor nincs idő más tevékenységekre, például kutatómunka folytatására vagy közösségekbe való bekapcsolódásra (Kovács és Orgoványi-Gajdos, 2020). Ha egy-egy tárgyat pedig nem sikerül abszolválni, az csúszást eredményez a tanulmányok menetében, ez pedig oda vezethet, hogy a hallgató kénytelen a képzést költségtérítéssel formában befejezni. Ez utóbbi az alacsony státusú hallgatókra komoly pénzügyi, illetve az emiatt történő munkavállalásból következően fizikai terhet róhat, amely szintén lemorzsolódáshoz vezet (Kovács és mtsai, 2019; Kovács és Stark, 2021).

Hovatartozás és közös fejlődés – a szakmai tanulóközösségek

Elsősorban a hallgatói beágyazódás, de akár a szakmai szocializáció terén is jelentős adalék származhat az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételből. Tinto fentebb idézett tanulmányaiban (1975, 1993) kiemelte, hogy a kortársakkal való kapcsolatépítés

extrakurrikuláris hallgatói csoportokhoz való tartozás útján is megvalósulhat. Később Putnam erősítette meg ezt az elméletet, hozzátéve, hogy a közösségi tagság a társadalmi tőke lehetséges forrásaként is funkcionálhat (Putnam, 2000). A hazai kutatások is pozitív tendenciákra mutatnak rá. A korábban említett nehezebb bevonhatóság (Pusztai, 2011) ellenére a kutatók jelentős igényt tapasztaltak a közösségi tagság iránt a hallgatók részéről; leginkább a tudományos és önkéntes/civil szervezetek a népszerű célpontok (Kovács és Bocsi, 2015; Pusztai és Kovács, 2014). A szakirodalom arra is rámutat, hogy a közösségi tagság és az eredményességi mutatók szoros összefüggésben állnak egymással, a tanulásaikban eredményesebbek pedig felülreprezentáltak társaikhoz képest a különböző csoportokhoz való tartozásukat illetően (Pusztai, 2015). A hallgatók több, a munka világában is hasznosítható erőforrást (kapcsolatépítés, tapasztalatszerzés) és tőkefajtát (kulturális, kapcsolati) nyerhetnek a közösségi tagságukból. Ez utóbbiak ráadásul később gazdasági tőkévé is konvertálhatóak, így indirekt módon a szakmai szocializáció egyes elemei is megjelenhetnek. Végül pedig, minél alacsonyabb a fiatalok szüleinek iskolázottsága, annál nagyobb előnnyel jár az extrakurrikuláris szervezethez tartozás (Czike és Kuti, 2006; Fényes, 2015; Markos, 2020; Perpék, 2012; Pusztai, 2004, 2009, 2011, 2015, 2018).

Az extrakurrikuláris csoportosulások közül kutatásunkban az egyetemi tanulóközösségekre fókuszálunk. Olyan színterekről beszélünk, ahol a hallgatók közös, kollaboratív tanulás útján sajátítják el a célkitűzéseikhez szükséges tudásanyagot. A folyamat pillérei a közösségérzet, az integratív és inkluzív légkör, a szociális és módszertani diverzitás, valamint az aktív és reflektív tanulás (Love, 2012; Otto és mtsai, 2015; Tinto, 2003). Ezek az elemek megoldást jelenthetnek az egyetemi tanulmányok bizonyos problémáira, például az általunk hangsúlyozott beintegrálódási, illetve szakmai szocializációs kihívásokra (Kormos, 2020; Kovács és Bocsi, 2015). A tanulóközösségek létrehozására természetesen nem létezik egységes terv; nagyfokú sokszínűségükhöz a szervezésük megfogalmazott alapelvek, illetve a bevált módszerek széles skálája együttesen járulnak hozzá (Otto és mtsai, 2015). Egy további lépcsőfokot jelent, ha lakó-tanuló közösségről beszélünk, azaz a tagok közös térben élnek vagy szocializálódnak egyetemi tanulásaik alatt. Ez ismét a beágyazódás szempontjából, a nem-tradicionális hallgatók számára lehet igazán jövedelmező (Engstrom és Tinto, 2008; Pusztai, 2011). Erre az al típusra Magyarországon is találhatunk példát a sakkollégiumok formájában (Bordás és Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2015; Ceglédi és mtsai, 2016; Kardos, 2015; Orsós, 2013; Varga, 2016).

A tanulóközösségek speciális válfajai a szakmai tanulóközösségek (*professional learning community*, PLC): a szakirodalomban inkább egyfajta módszerként, mintsem különálló szerveztként jelennek meg. A koncepció eredetileg az üzleti szektorban működő csoportok tudásmegosztáson alapuló fejlődési lehetőségét takarta. Később, az angolszász neveléstudományi szakirodalomban a PLC-t nevelőtestületek működési elveként írják le, ahol a pedagógusok kollaboratív együttműködése által javul a tanítás minősége és növekszik a diákok tanulmányi eredményessége (Stoll és mtsai, 2006a, 2006b; Vescio és mtsai, 2008). Bár ezekből a példákból látszik, hogy a PLC-ket összetett jelentéstartalmuk miatt nehéz általánosan definiálni (Lénárd és mtsai, 2020), átfedések azonban fellelhetőek a különböző megközelítések között. A tanulóközösségek korábban felsorolt értékei ugyanis itt is jelen vannak: a központi elem egy inkluzív és diverz közösség, amelynek tagjai aktív és reflektív módon törekednek saját készségeik fejlesztésére. Ez a tanulási tevékenység olyan vezetéssel egészül ki, mely világos célokat tűz ki a résztvevők elé, de teret enged a döntéshozatalba való beleszólásba is (Bolam és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Hipp és mtsai, 2008; Love, 2012; Otto és mtsai, 2015; Stoll és mtsai, 2006a, 2006b; Tinto, 2003). Másrészt, mint említettük, neveléstudományi értelmezésben a PLC-k egyik célja a tanulói eredményesség fokozása. A Stoll (Stoll és mtsai, 2006b),

illetve Hipp (Hipp és mtsai, 2008) vezette kutatócsoportok arra mutattak rá, hogy az effektív, PLC-alapon működő nevelőtestületekben a pedagógusok együttműködése, valamint a folyamatos fejlődésre és megújulásra való buzdítás pozitív következményekkel járt a diákok tanulmányi sikereit illetően. Másképp fogalmazva, a PLC-kben részt vevő tanárok kollektív, kollaboratív és dialógikus tanulásának artefaktuma (Bordás, 2015; Bordás és Ceglédi, 2012; Hakkarainen és Paavola, 2009) az általuk tanított gyermekek tanulásában bekövetkező pozitív változás. Erre alapozva a formális tanárképzés kiegészítéseként működő egyetemi PLC-k végső soron szakmai szocializációs szintérré funkcionálnak, ahol a tanári tevékenység fejlesztése áll a középpontban.

A kutatás módszertana

A kutatás célja

A szakirodalom feltárása során arra jutottunk, hogy a tanárjelöltek utánpótlását illetően két dimenzióra szeretnénk fókuszálni a formális képzésen belül: egyrészt az egyetemi társadalomba való beágyazódásra, másrészt a szakmai szocializációra. Ezen a téren megoldási stratégiaként értelmezzük a szakmai tanulóközösségek (PLC-k) eszköztárát alkalmazó, tanár szakosokra fókuszáló extrakurrikuláris közösségeket. Ezt a hazai szakirodalomban is jelen lévő fogalmat (Bordás, 2015; Czető és mtsai, 2024; Lénárd és mtsai, 2020) a magyarországi tanárképzés kontextusába helyezve alkalmazzuk. Ebben az értelmezésben olyan extrakurrikuláris közösségekről beszélünk, ahova a tanár szakos hallgatók részéről a belépés önkéntes módon, de elsősorban beágyazódási, illetve szakmai szocializációs aspirációkkal történik, s ahol a professzionális identitás kialakulása oktatói vagy szakemberi támogatással zajlik. Ennek alapjául azt vesszük, hogy a vizsgált szervezetekből a hallgatók elsősorban hiányzó tökefajtaikat kívánják pótolni, valamint a formális képzés kiegészítéseként későbbi karrierjük során hasznosítható készségek elsajátítására törekednek (Fényes, 2015; Putnam, 2000; Tinto, 1993). A tanulmányi eredményességet fokozó elemek mellett az inkluzív, diverz közösséghez való tartozás igénye is megfogalmazódik (Engstrom és Tinto, 2008; Tinto, 2003). A szakmai, illetve a közösségi szocializáció terén megfogalmazott igények világos célkitűzések mentén, professzionálisan megalapozott vezetői (oktatói) iránymutatással (Bolan és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Stoll és mtsai, 2006) teljesülnek be. Ezúttal azonban nem iskolai nevelőtestületekben, hanem a jövő tanárainak felkészítésében történik mindez. Ezt az új megközelítést elsősorban a felsőoktatási expanziót követő egyetemi társadalom, valamint a tanárképzés szerkezeti változásai felől vizsgáljuk. Továbbá a PLC-k által megalkotott innovációk és módszerek a megfelelő kapcsolati háló révén más közösségeket és intézményeket inspirálhatnak (Czető és mtsai, 2024), végső soron hozzájárulva akár a tanárképzés működésének fejlesztéséhez is.

Kutatásunk célja az volt, hogy a gyakorlatban már megvalósult szakmai tanuló- és alkotóközösségeket (Tóth, 2021) mutasson be a tagok tapasztalatainak szemszögéből. Vizsgálatunk fókuszában a hallgatók formális képzésről alkotott percepciója, a közösséghez való csatlakozásuk indokai, a közösségi tapasztalataik, valamint jövőterveik alakulása állt. Ez utóbbi két tényező feltárásával a szakmai szocializációs tevékenység sikerének megállapítására törekedtünk. A hallgatókon túl a közösségekhez tartozó oktatók és szakmai vezetők megkeresésével a közösségi célkitűzések és erőforrások alaposabb megismerésére, azaz a PLC-eszköztár azonosítására koncentráltunk. Terjedelmi okokból kifolyólag jelen tanulmányban csupán a hallgatói interjúkból származó eredményeket közöljük, de egy 2025-ben megjelent tanulmánykötetben az oktatóktól és szakmai vezetőktől származó adatokról is beszámolunk (Bodnár, 2025).

Kutatási kérdések és a vizsgált közösségek

A hallgatói interjúalanyok tapasztalatainak megismerésére az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Hogyan tekintenek a közösségekben részt vevő tanár szakos hallgatók a képzésük felépítésére és annak működésére? (Az interperszonális kapcsolatok, valamint a pályaszocializáció szempontjából.)
2. Milyen módon egészíti ki a közösség a formális tanárképzést? (Különös tekintettel a felsőoktatási kapcsolatháló bővítésére, illetve a szakmai szocializáció területére.)
3. Hogyan befolyásolja a közösségi tagság a hallgatók jövő- és karrierterveit?

A közösségek kiválasztásához nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk (Babbie, 2017). Ennek értelmében a kiválasztási feltételek a következő módon alakultak:

- A kutatásba bevonandó közösség egy magyarországi tudományegyetemen (Polónyi, 2019) vagy azzal együttműködésben tevékenykedjen.
- Tagságát kizárólag vagy többségében tanár szakos hallgatók adják.
- A közösségben a szakmai szocializációs tevékenység (a tanári jellemfejlődés és a tanári skillek fejlesztése) a PLC-k módszertana szerint hozzáértő vezetéssel, világos célkitűzések mentén valósuljon meg.

A közösségek képviselőivel való kapcsolatfelvétel, valamint az elérhető szakmai anyagok áttekintése alapján az általunk felállított szempontoknak négy közösség felelt meg.

1. táblázat. A kutatás során vizsgált négy közösség legfőbb jellemzői

Kategória	Öntevékeny hallgatói műhely	Kutatással foglalkozó közösségek		Önkéntes közösség
Név	Tanár Leszek Hallgatói Műhely	Tanárjelöltek Szakkollégiuma	CHERD-Hungary Oktatóskutató Gyakornoki Program	Motiváció Műhely
Egyetem	ELTE	PTE	DE	SZTE
Létrehozás éve	2020	2015	2021	2007/2011
Célcsoportok	tanár szakos hallgatók	tanár, pedagógia BA és nevelés- tudomány MA szakos hallgatók	tanár, pedagógia BA és nevelés- tudomány MA szakos hallgatók	tanár, pedagó- gus, szociális munkás és szociálpedagógia szakos hallgatók
Fő célkitűzés	A tanár sza- kos szakmai szocializáció és közösség- érzet biztosí- tása.	Kutatás-fejlesztés, szakmai szocializá- ció, közösségérzet biztosítása.	Neveléstudományi tárgyú kutatás, az intergenerációs kapcsolatok erő- sítése.	Hátrányos hely- zetű gyermekek hallgatói men- torálása tanoda- programban.

Forrás: saját szerkesztés a közösségekről elérhető adatok, valamint az oktatói / szakmai vezetői interjúk alapján.

A Tanár Leszek Hallgatói Műhely 2020 szeptemberében jött létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanár szakos hallgatóinak kezdeményezésére. A tanári szakmához kapcsolódó különféle témaköröket mentor-oktatók segítségével, workshopok formájában dolgozzák fel a fiatalok, emiatt a közösség *öntevékeny hallgatói műhelyként* definiálható. Célkitűzésük, hogy az oktatás világában való magabiztos helytállásra készítsék fel a tanárjelöltté avanzsáló tagokat (Tóth, 2021).

Két példát találtunk *kutatással foglalkozó közösségekre*. A Pécsi Tudományegyetemen 2015-ben alapított Tanárjelöltek Szakkollégiumában a tanár szakosok mellett pedagógia alap- és neveléstudomány mesterszakos, hazai és nemzetközi hallgatókat is találunk. A szakmai szocializációs tevékenység kooperatív szervezeti formában történik. A különféle témakörökre épülő mikroszoportokat a területen jártas oktatók vezetik, akiknek segítségével kutatási-innovációs folyamat bontakozik ki. Ez a tanárképzésben részt vevő tagokat módszertani kreativitásra és a folyamatos fejlődésre ösztönözheti későbbi pályájuk során (Varga, 2016). A Debreceni Egyetemen 2021 óta működő CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Programban szintén a hallgatói kutatás áll a középpontban, a témavezetés azonban személyre szabottabb, kutatómentori rendszerben történik. A tanár szakos tagok kutatási témái között főleg nevelésszociológiai és szakmódszertani kérdésköröket találunk, melyek a későbbi karrierhez szükséges tudásanyaggal ruházhatják fel a jövőbeli tanárjelölteket (Bodnár és mtsai, 2023).

A Szegedi Tudományegyetemmel együttműködésben Szegeden és Balástyán, tanoda-rendszerben működő Motiváció Műhely lelke egy *önkéntes közösség*. 2007-ben egy deszegregációs program keretében indult a Hallgatói Mentorprogram, mely 2011-től a Motiváció Hallgatói Mentorprogram nevet vette fel. A részt vevő tanár, pedagógia, valamint szociális munka és szociálpedagógia szakos hallgatók hátrányos helyzetű gyermekek tanulmányi mentorálásával foglalkoznak. A hatékony felzárkóztató tevékenység alapjaként az önkéntesek akkreditált képzéseken vesznek részt, a szakmai vezetők pedig módszertani nyitottságra és innovációk megalkotására ösztönzik a fiatalokat (Fejes és mtsai, 2014).

Mintavétel

A mintavételi eljárás részeként a közösségek taglétszámát próbáltuk meg először felmérni. Ezen a téren azonban nem állt rendelkezésünkre hivatalos nyilvántartás, továbbá a tagok számát a fluktuáció is jelentősen befolyásolja (az extrakurrikuláris tevékenységekre fordítható időből vagy a képzés félbehagyásából, váltásából kifolyólag). Emiatt tanulmányunkban csak az általunk elért hallgatók létszámát tüntetjük fel.

A kutatás során összesen 21 válaszadót, köztük 16 hallgatót sikerült elérnünk a közösségekhez kapcsolódóan. A létszámot a válaszadói hajlandóság befolyásolta. Az interjúalanyok kiválasztásakor nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk, kombinálva a szakértői és a hólabda mintavételt (Babbie, 2017). Érdemes hozzátennünk, hogy bár igyekeztünk figyelembe venni a kiválasztási kritériumokat, két esetben az adatfelvétel közben derült ki, hogy az interjúalany nem felel meg azoknak. Ennek következtében egy tanár szakot végzett, de nem közösségi tag, illetve egy tanárképzésből lemorzsolódott, de később közösségi taggá váló neveléstudomány mesterszakos hallgató is a minta részévé vált. Válaszaikat értékesnek találtuk a lemorzsolódás kérdéskörét illetően, így azokat a többi alannal egybevetve elemeztük; a közösségi tagsághoz kapcsolódó válaszaikat azonban nem vontuk be vizsgálatunkba.

Az adatgyűjtés céljából fókuszcsoporthoz és egyéni interjúkat (Vicsek, 2006), illetve egy háttérkérdőívet alkalmaztunk. A két interjútypus párhuzamos használata már korábbi kutatások esetében is megjelent, hiszen egymást kiegészítő kutatási technikák lehetnek (Pusztai és Csók, 2022; Pusztai és mtsai, 2023, 2024c).

Az interjúk alapjaként saját fejlesztésű, félig strukturált interjúvázlatot alkalmaztunk, benne előre meghatározott kérdéskörökkel. A főbb blokkok a hallgatók társadalmi és tanulmányi háttérét (települési környezet, középiskolai évek, pályaválasztási motivációk), képzési tapasztalatait (intra- és intergenerációs kapcsolatok, a képzés erősségei és fejlesztendő területei, lemorzsolódás és megtartó erők), a szervezeti tagságot (közösségekbe lépés előzményei és indokai, közösségi kapcsolatok és programok, hozzáadott értékek) és jövővel kapcsolatos terveit (elhelyezkedés a munkaerőpiacon, későbbi felsőoktatási tanulmányok, a közösség szerepe a karriertervben) vizsgálták. A háttérkérdőívvel olyan területeket kívántunk felderíteni, amelyeket túl érzékenynek találtunk az interjúk, különösen a fókuszcsoporthoz beszélgetések során megismerni. Ilyen témának minősült a szülők végzettsége és munkavégzése, az elvégzett középiskola tanulójának társadalmi összetétele, illetve a válaszadók tanulmányi és akadémiai eredményessége. (Utóbbihoz a CHERD-Hungary kutatócsoport által kidolgozott akadémiai eredményességi mutatókat alkalmaztuk, Pusztai és Szigeti, 2021a alapján.)

Az empirikus adatfelvétel 2024 márciusától októberig tartott. Interjúalanyaink számára az adatfeldolgozás során anonimitást biztosítottunk. A beszélgetéseket hanganyagok formájában rögzítettük, ezekből szöveghű átiratokat készítettünk. A hangfelvételek átlagosan 113 perc hosszúságúak. A teljes (hallgatói és oktatói / szakmai vezetői interjúk átirataiból készített) szövegtörzs összesen 769 783 karakter terjedelmű.

Az interjúk elemzése

A szöveganyag feldolgozását kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárással végeztük el. Az elméleti háttéranyagból felállítottuk a főbb vizsgálati területeket (társadalmi és tanulmányi háttér, pályaválasztási motivációk; képzéssel kapcsolatos tapasztalatok; közösségi tagság; jövővel kapcsolatos tervek). Ezt a kódolási folyamatból származó információk alapján árnyaltuk (Dan és mtsai, 2024; Pusztai és mtsai, 2024a; Sántha, 2017, 2020). A korpuszok kódolását és elemzését az Atlas.ti 7 szoftverrel végeztük. Kódcsaládokat hoztunk létre, amelyekben alkategóriákat alkottunk a kódok számára (Bacskaik és mtsai, 2023; Csók és Pusztai, 2022; Pusztai és Csók, 2023). A deduktív és induktív elemzés intrakódolás útján valósult meg (Csók és Pusztai, 2022; Sántha, 2012, 2017).

Eredmények

A hallgatók rekrutációja

Az interjúalanyok körében egyaránt megjelennek az első generációs értelmiségi aspirációk, illetve a pedagógus pálya családi előzményei is. A hallgatói válaszok közel fele legalább egy, diplomával rendelkező szülőről számolt be (7 anya és 6 apa a 32 szülőből), a mérleg nyelve mégis inkább a diploma nélküli gondviselők felé billen. Összesen négy hallgató anyja dolgozik pedagógusi (tanító, tanár, gyógypedagógus) munkakörben, de két esetben pedagógus testvérekről is szó esett. Három válaszadó kapcsán beszélhetünk „tanári dinasztiákról”, visszajelzésük alapján ugyanis egynél több pedagógus van a családjukban.

A pályaválasztással kapcsolatos egyéni attitűd terén úgy tapasztaltuk, hogy a hallgatók körében a tanári pálya választása sok esetben másodlagos opcióként merült fel olyan szakok mögött, amelyek nagyobb társadalmi presztízzsel vagy anyagi megbecsültséggel rendelkeznek (jog, pszichológia, orvoslás, gyógyszerészet). Mások számára a tanár szak az egyetemre jutás csatornájaként funkcionált: mivel bizonytalanok

voltak későbbi szakpárjuk egyik vagy másik szakához való elköteleződésüket illetően, a tanárképzés volt a legmegfelelőbb módja a felsőoktatásba kerülésnek. A tanári szak felé fordulást leginkább két tényező indokolta. Egyes hallgatók kiskoruk óta a tanári pálya felé aspirálódtak, amiben szerepet játszottak a példaképként szolgáló és/vagy a családban található pedagógusok is. Másoknál ez az attitűd később, magántanítványok oktatása során fejlődött ki vagy erősödött meg. A pályaválasztáshoz kapcsolódó családi attitűdökben egyaránt megjelent a féltő, illetve a szkeptikus hozzáállás is; utóbbi főleg akkor, ha az interjúalany egy magasabb presztízssű pálya helyett vagy onnan váltva érkezett a tanárképzésbe. Különösen gyakori volt ez a jelenség a pedagóguscsaládok gyermekeinél, a családtagok tapasztalataira alapozva. Ezen attitűd a képzés megkezdése után azonban sok esetben enyhült, és akár támogatássá is alakult.

A formális képzés hallgatói tapasztalatai

A konkrét képzési tapasztalatokat először az egyetemi kapcsolatok, majd pedig a tantárgyak aspektusából foglaljuk össze. Az interjúalanyoknak általában a szaktársi körből van 1-2 közelebbi barátja, akikkel programokat szerveznek és magánéleti témában is szívesen beszélgetnek. Az intragenerációs kapcsolatok építésére kevés lehetőségük adódik elfoglaltságaik és a szakpárokból fakadó széttagoltság miatt. A tartós intergenerációs összeköttetések kialakítása csak kisebb tan-székeken valósul meg, nagyobbak esetében „személytelen” környezet alakul ki. Azok a hallgatók viszont, akik ennek ellenére tudatosan keresték a kapcsolatot oktatóikkal, pozitív élményekről számoltak be. Egyik interjúalanyunk számára az intragenerációs kudarcok gyógyíra volt az intergenerációs kapcsolatháló kialakítása, ebben pedig közösségi tagsága is fontos szerepet játszott.

„A csapatépítés már amiatt is nehéz, hogy ugye nagyon kevés tényleg a szabadidő, mert azért két szakot vinni egyszerre, hogy tényleg úgy közös legyen a lyukasóra, satöbbi. [Mi] kémiasok tízen vagyunk, de még itt sem mondanám ilyen összetartónak a csoportot” (7. sz. hallgató)

„A közvetlen szaktársaimmal igazából nincs semmilyen kapcsolatom, egy kicsit kívülállóknak érzem magam így a saját tanszékemen, legalábbis a saját évfolyamomban. [...] Azt érzem, hogy jobban tudok kapcsolódni az oktatókkal, mint a

A pályaválasztással kapcsolatos egyéni attitűd terén úgy tapasztaltuk, hogy a hallgatók körében a tanári pálya választása sok esetben másodlagos opcióként merült fel olyan szakok mögött, amelyek nagyobb társadalmi presztízzsel vagy anyagi megbecsültséggel rendelkeznek (jog, pszichológia, orvoslás, gyógyszerészet). Mások számára a tanár szak az egyetemre jutás csatornájaként funkcionált: mivel bizonytalanok voltak későbbi szakpárjuk egyik vagy másik szakához való elköteleződésüket illetően, a tanárképzés volt a legmegfelelőbb módja a felsőoktatásba kerülésnek. A tanári szak felé fordulást leginkább két tényező indokolta. Egyes hallgatók kiskoruk óta a tanári pálya felé aspirálódtak, amiben szerepet játszottak a példaképként szolgáló és/vagy a családban található pedagógusok is.

hallgatótársakkal; [...] akár magánéleti kérdésekről is szoktunk beszélni az oktatókkal, olyan mélységekig, hogy nem gondoltam volna néhány évvel ezelőtt. [...] Amikor arról beszéltem, hogy jó a kapcsolatom az oktatókkal, akkor elsősorban erre gondoltam, hogy a gyakornoki program kapcsán lett jó...” (5. sz. hallgató)

Az interperszonális kapcsolatok után felderítettük, hogyan interpretálják a hallgatók saját képzésük felépítését. Egyrészt az ide kapcsolódó előzetes elvárásokra voltunk kíváncsiak, majd pedig arra kértük őket, hogy nevezzék meg konkrét képzésük erősségeit, illetve annak fejlesztendő területeit és esetleges hiányosságait. Az első kérdésre adott válaszokból egy gyakorlatorientált rendszer képe rajzolódik ki, ahol a hangsúly a módszertani, pedagógiai és pszichológiai kurzusokra helyeződne.

„Én őszintén szólva gyakorlatiasabb képzésre számítottam. Szóval szerintem azért nagyon kevés az olyan óra, amikor úgy tényleg egy-egy szituációról beszélgetünk, vagy tényleg azt tanulnánk, hogy hogyan kell tanítani az adott tantárgyat.” (3. sz. hallgató)

„Azt hittem, hogy nagyon sok pszichológia lesz, és nagyon sok pedagógia, és hogy ez nagyon izgalmas lesz. Később rájöttem, hogy elég kevés volt.” (11. sz. hallgató)

Az erősségek kapcsán kiemelték, hogy a diszciplináris órákon releváns, tudományosan megalapozott tudásanyagot kapnak, amely hasznos lehet későbbi karrierjük során. Kritikaként merült fel viszont, hogy ezek az órák a pedagógiai-pszichológiai kurzusokhoz képest túlsúlyban vannak, utóbbi tárgyakra jóval kevesebb időt hagyva. Kihívásként jelent meg a képzés követelményrendszere miatti túlterheltség, valamint a tárgyak teljesítésének nehézsége.

„Most már, hogy csinálom az összefüggő tanítási gyakorlatot, meg elég sok magántanítványom is van, látom azt, hogy bele tudnak azért olyat kérdezni a diákok, hogy igen-igen, azért bele kell néha nézni egy-egy egyetemi jegyzetbe, vagy elő kell venni az egyetemi ismeretet.” (9. sz. hallgató)

„Úgy, hogy angol-biológia szakos vagyok, én a biomatematikát fél éven keresztül elméleti és gyakorlati tárgyként is tanultam, és nagyon nehéz volt belőle a vizsga.” (8. sz. hallgató)

A módszertani órákkal kapcsolatban néhány esetben nem tartották megfelelőnek az oktatóktól kapott felkészítést, és több, a pályán valóban alkalmazható gyakorlat elsajátítását várták volna.

„Ami negatívum, az az, hogy nem elég gyakorlatközpontú ez a képzés. Szerintem nagyon-nagyon hasznos lenne a hallgatók számára, hogyha minél több lehetőségük lenne arra, hogy ők maguk is tanítsanak, akár több kurzus keretén belül is.” (2. sz. hallgató)

„Végigmentem úgy az öt éven, hogy a képzés elején elmondták, hogy csináld magadtól, a képzés közepén elmondták, hogy csináld magadtól, és a képzés végén is azt mondták, hogy csináld magadtól. Gyakorlatilag én saját magamtól tanítok. Én azt hittem, hogy a tanárképzésnek az lenne az értelme, hogy szakmódszertanilag is csepegtetnek több olyan információt, ami esetleg nekünk hasznos lehet.” (9. sz. hallgató)

A hallgatók a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat értékesnek tartották, főleg azokat a kurzusokat, amelyek a különleges bánásmódot igénylő diákokkal való foglalkozásra készítik fel őket. A tanári készségek fejlesztése kapcsán kielégítőnek találták az előadói és kommunikációs készségek pallérozását, de hiányolták a szülőkkal való kapcsolattartásra, a különleges bánásmódra, a tehetséggondozásra és a traumatudatosságra irányuló felkészítést. Ez nem feltétlenül a kurzusok tartalmából hiányzott, olykor a tárgyfelvételben tett korlát akadályozza meg a hallgatókat, hogy ilyen módon bővíthessék tudásukat.

„Ami csak a tantárgyi tudásra összpontosul, az szerintem rendben van. [...] [Hiányolom,] amit említettem már, traumatudatosság, az szerintem kifejezetten fontos lehetne a tanároknak; kommunikáció minden szinten: tanár, szülő, diák, iskolavezetés stb. között.” (10. sz. hallgató)

„Kötelezően választható tárgynál választani kellett, hogy méltányos oktatást szeretnék tanulni vagy SNI-s gyerekekkel kapcsolatos ismereteket. És akkor azt mondjuk nyilván mindkettőt kéne. [...] Én a méltányos oktatást vettem fel és utána megpróbáltam a másikat, és a Neptun kiírta, hogy ez a tárgycsoport már teljesítve van. Szóval még az sincs, hogy valaki szorgalomból el tudja végezni, mert nem engedi a rendszer.” (11. sz. hallgató)

Hallgatók a szakmai közösségekben – a belépéstől a diplomaszerezésig

Az alábbi bekezdésekben a hallgatók szakmai közösségben töltött idejére fókuszálunk, a belépési aspirációktól kezdve a konkrét tevékenységeken át egészen a diplomaszerezés utáni karriertervekig.

A közösségbe lépés egyik legfontosabb motivációja többeknek is a szakmai szocializáció iránti igény volt. Ahogy az előző részfejezetben említettük, a pedagógiai és módszertani tárgyak terén a hallgatók úgy vélték, nem részesülnek olyan mértékű felkészítésben, mint eredetileg elvárták volna. A gyakorlati képzés kiegészítéseként, valamint a tanári szerep kialakításának érdekében tehát más lehetőségeket kerestek, a kutatás tárgyát képező közösségek pedig megoldással kecsegtettek.

„Kevés pedagógiát kapunk, mint amit én szívem szerint igényelnék. Úgyhogy akkor megpróbálom valahogy alternatív úton megszerezni ezt a tudást, ami szerintem ahhoz kéne, hogy jól tudjam végezni majd a tanári munkát.” (10. sz. hallgató)

Célként jelent meg a hasznos, produktív időtöltés igénye is. A válaszadók olyan tevékenységben szerettek volna részt venni, amely által fejleszthetik önmagukat, a tanári karrierhez felhasználható produktumokat alkothatnak, és munkájukért cserébe elismerésben, ösztöndíjban vagy állásajánlatban részesülhetnek.

„Egy nagyon jó plusz elfoglaltságnak tűnt, tehát egy olyan elfoglaltságnak, ami egyetem belül tényleg ad további értéket is.” (1. sz. hallgató)

„Jól hangzott ez az ösztöndíjlehetőség is, hogy idővel pénzbeli jutalomban is részesülhetünk. Nyilván nem másodsorban ezért jelentkeztem, viszont az egyetemen önfenntartónak lenni elég nehéz és jól jön az anyagi támogatás is.” (6. sz. hallgató)

Azok a hallgatók, akik oktatói buzdításra léptek be a közösségbe, általában az intergenerációs összeköttetések mélyítésére és önfejlesztésre is törekedtek. Az oktatók rendszerint

egy korábbi kurzuson nyújtott teljesítmény miatt ajánlják a szakmai közösséget a hallgatóknak mint a további akadémiai együttműködés és a tehetséggondozás színterét. A tanár szakosok számára pedig az játszik döntő szerepet, hogy személyes figyelmet kapnak, amely fejlődésre sarkallja őket, különösen akkor, ha bizalmuk korábban megcsappant a formális képzés iránt.

„Nekem fontos a presztízs, az, hogy ha valamivel dolgozom, akkor azt elismerjük és ez az egyetemen nem mindig valósul meg. A gyakornoki program kapcsán lett jó a kapcsolatom az oktatókkal. Itt megkaphatom azt a mentorálást, azt a személyes figyelmet, amire egyébként az egyetemen szükség lenne.” (5. sz. hallgató)

A szakmai szocializációs tevékenység, mely a válaszadók jelentős többsége számára a legerősebb belépési aspirációnak számított, szoros összeköttetésben áll a felsőoktatási kapcsolathálóba való beintegrálódással. Ennek a folyamatnak a megvalósulása szervezetenként eltérő módon zajlik.

Az öntevékeny hallgatói műhely alapját a tanár szakos tagok közös önfejlesztési aspirációi és baráti kapcsolatai adják. Szakmai szocializációs tevékenységük a tanári skillek fejlesztésére és az oktatási környezet egyes területeinek megismerésére tér ki. A hallgatócentrikusság jelzője, hogy a szakmai programokat (workshopok, vitaklubok) a hallgatók igényei szerint szervezik meg, lebonyolításukért pedig szintén ők felelnek. A professzionális segítség a műhelyhez mentori szerepkörben tartozó oktatók részéről, illetve más, egyetemen kívüli szervezetekkel való együttműködésből származik.

„Az én tanárságomat ez nagyon segítette, az én tanárképem, amit kialakítottam magamban, hogy én milyen tanár szeretnék lenni, ahhoz ezek az emberek, ezek a szituációk, foglalkozások, tervezések, beszélgetések mind-mind hozzájárultak. [...] Hatalmas megtartó ereje lenne az ilyen közösségeknek, vagy éppen annak, amit mi csinálunk, a tanárképzésben.” (12. sz. hallgató)

A kutatással foglalkozó közösségekben a szakmai szocializáció a hallgatók kutatótevékenységében manifesztálódik. A tagok az oktatás világával kapcsolatban, abban elmerülve vizsgálódnak, professzionális segítséggel és iránymutatással, egyéni (kutatómentori) vagy (mikro)csoportos rendszerben. Ennek következtében az intergenerációs kapcsolatok mélyítése hangsúlyosabb az intragenerációs összeköttetésekhez képest. Kulcsfontosságú tényező viszont, hogy a hallgatók az eredményeiket egymás között megosztva nemcsak saját magukat ruházzák fel a tanári pályához szükséges ismeretekkel, hanem társaikat is.

A kutatással foglalkozó közösségekben a szakmai szocializáció a hallgatók kutatótevékenységében manifesztálódik. A tagok az oktatás világával kapcsolatban, abban elmerülve vizsgálódnak, professzionális segítséggel és iránymutatással, egyéni (kutatómentori) vagy (mikro)csoportos rendszerben. Ennek következtében az intergenerációs kapcsolatok mélyítése hangsúlyosabb az intragenerációs összeköttetésekhez képest. Kulcsfontosságú tényező viszont, hogy a hallgatók az eredményeiket egymás között megosztva nemcsak saját magukat ruházzák fel a tanári pályához szükséges ismeretekkel, hanem társaikat is.

„Számomra ez a közösség egyrészt motiváló erőként is funkcionál, ugyanis azok, akik ebben vannak, azok jó hatással vannak rám. [...] Tárgítják ezek a közös viták a látókörömet, és olyan témákon is elgondolkodok, hogy például utánaézek, utánaolvasok, amikről eddig még esetleg nem is hallottam. Valamint nagyon sok mindent tanulok meg a többiektől, illetve jó példákat látok, meg itt nagyon sok mindent tanulhatok.” (2. sz. hallgató)

Az önkéntes közösségekben szintén az intergenerációs kapcsolatokon van a hangsúly, annyi különbséggel, hogy itt a hallgatókon kívüli másik csoportot a szervezethez tartozó szakemberek, szakmai vezetők jelentik. Az önkéntesek egy tanodaprogram keretein belül hátrányos helyzetű gyermekeket mentorálnak, ezáltal tanárszerepben próbálhatják ki magukat. Ez a folyamat a hallgatók számára a folyamatos megújulásra, illetve az új módszerek alkalmazására való ösztönzéssel jár együtt, amelyeknek alapja az egymás közötti tapasztalatmegosztás, valamint a közösség által biztosított széleskörű akkreditált képzések.

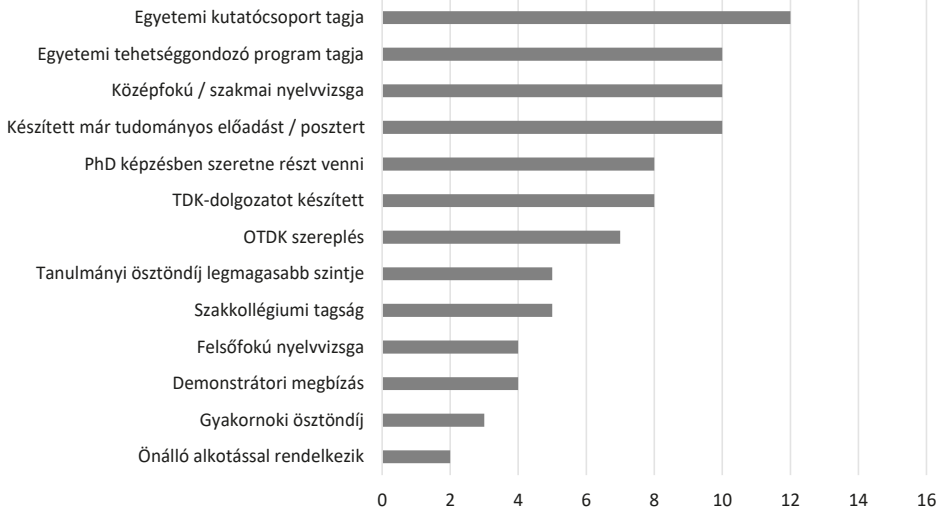
„A mentorálás megadta azt a lehetőséget, hogy sokkal kreatívabban tudok hozzáállni a tanítási óráimhoz, mert egyszerűen a tanodából hozok egy olyan módszertant, ami a közoktatásban még annyira nincsen jelen.” (11. sz. hallgató)

Az eltérő pályaszocializációs módszerek dacára közös nevezőnek számított, hogy az interjúalanyok szerint a közösségekben kiépülő kapcsolati háló a nevelőtestületi munkára, a kollégákkal való együttműködésre is felkészíti őket. A szervezethez kötődő egyetemi oktatók és szakemberek vezető tevékenységét és iránymutatását pedig szintén meghatározó elemnek tartják, hiszen így professzionális segítséget kaphatnak képességeik kibontakoztatására.

„Mindenképpen hasznos támogatója a tanárrá válásnak, hiszen megtanulunk hasonló érdeklődési körű emberekkel együttműködni, és más, tanárként is hasznos skilleket sajátítunk el. [...] Épültem abból, hogy hogyan lehet együttműködni tanárszakosokkal, hiszen majd tanárként is együtt kell működnünk a munkaközösségben. Továbbá a mentorommal is nagyon jó a kapcsolatunk és gyakorlatilag jobban tudja, hogy mire van szükségem, mint amennyire én tudom, hogyan is kéne haladnunk... Tehát nagyon jó irányt mutat kutatási szempontból is, illetve személyes kapcsolatunk is kimagaslóan jó.” (6. sz. hallgató)

A szakmai szocializációs tevékenység gyakorlatban érvényesülő eredményeinek megállapításához egyrészt a hallgatók akadémiai beágyazottságát mértük fel. Ezt a kérdéskört a korábban említett háttérkérdőív segítségével vizsgáltuk. Interjúalanyaink leggyakoribb válaszai az egyetemi kutatócsoportban és tehetséggondozó programban való részvételre, a nyelvvizsgákra és a tudományos produktumok készítésére (konferencia-előadások, publikációk, részvétel a Tudományos Diákköri Konferencián) vonatkoztak, de különböző ösztöndíjak is megjelentek válaszaik között. Bár igaz, hogy ezek a teljesítmények nem csupán a szervezeti tagságból következhetnek, hanem egyéni ambíciókból is származhatnak, néhány interjúalany úgy érezte, hogy a közösség nélkül nem lettek volna képesek kibontakoztatni a magukban rejlő potenciált.

„Az, hogy konferenciára eljutni, meg publikálni; életemben nem gondoltam volna, hogy én nekem meg fog jelenni a nevem publikálásban.” (3. sz. hallgató)



1. ábra. Az interjúban megkérdezett hallgatók akadémiai eredményességének jellemzői (n1 = 16, főben megadva) (forrás: a hallgatók által kitöltött háttérkérdőív, Pusztai és Szigeti, 2021a alapján)

Az akadémiai eredményességen túl a diplomaszerezés utáni karriertervek is fontos mutatói a szakmai szocializáció sikerének. Ezen a téren egyrészt azt látjuk, hogy a tanári pálya iránt eleinte alacsonyabb elhivatottsággal rendelkező hallgatók úgy érzékelték, a szervezeti tagság hatására pozitív irányban változott a tanári szakmához való hozzáállásuk.

„Mindenképp az oktatásfejlesztési irányt, azt szeretném valahogy elindítani és jobban beindítani, és jobban elindulni abban az irányban. Viszont ahhoz szerettem volna mindenképpen tanítani is, és tanárnak lenni. [A közösség] által látom azokat a témaköröket, meg problémaköröket, amikkel szívesen foglalkoznék, amiket szívesen kutatnék, és szívesen olvasnék ezzel kapcsolatban még.” (10. sz. hallgató)

Akik eleve elkötelezettek voltak a tanítás iránt, azoknál ugyan nem azonosítottunk változást, viszont ők is elismerték a közösségi tagság előnyeit és az abból származó lehetőségeket.

„Igazából nekem a tanárképzéshez való hozzáállásomat és motivációmot nem igazán befolyásolja. [De] bebizonyította ez a csoport, illetve úgy minden tag, hogy tényleg lehet egyszerre több területen minőségi produktumot létrehozni, illetve minőségi munkát végezni egyszerre.” (7. sz. hallgató)

Másrészt a konkrét jövőterveket illetően minden interjúalany oktatási karrierben képzei el magát a diploma megszerzése után. Ezen belül három aspirációt különíthetünk el a hallgatói válaszok alapján (2. táblázat).

2. táblázat. Hallgatói interjúalanyok karrier- és jövőterveinek összefoglalása

Tanár a közoktatásban	Egyetemi oktató	Munkatárs közművelődési intézményben
Zömében magas hivatástudattal rendelkező hallgatók. Ambíciójukra a közösség ráerősített, akár a tudományos fokozat megszerzésére is aspirálva őket.	Főleg kutató- és önkéntes közösséghez tartozó hallgatók. A neveléstudomány és az oktatáskutatás egyes témaköreiben szeretnének elmélyedni.	Az ide tartozó hallgatókat nem vonzza sem a köz-, sem a felsőoktatás. Helyette könyvtárakban, múzeumokban végeznének pedagógiai jellegű munkát.
<i>„Szeretnék tanítani általános iskolában, középiskolában, szeretném mindkettőt megtapasztalni majd. És őszintén, most már egyre több kedvet kapok ahhoz, hogy folytassam majd az egyetemi tanulmányaimat. Szóval lehet, hogy majd megyek egy kicsit tanítani, és majd utána visszatérek.” (15. sz. hallgató)</i>	<i>„Szeretnék nagyon erősen ráfeküdni akkor még egyszer az oktatásfejlesztésre, utána abból valamilyen PhD-t csinálni, és ha lehet, akkor tanárként leginkább most úgy tudom magam elképzelni, hogy visszamegyek a Neveléstudományi Intézetbe, és akkor egyetemi oktatóként.” (10. sz. hallgató)</i>	<i>„Abban biztos vagyok, hogy gyerekekkel akarok foglalkozni. Abban egyelőre nem vagyok biztos, hogy ezt iskolai keretek között szeretném megtenni. Engem egyelőre jobban vonz a könyvtáraknak meg a múzeumoknak a világa.” (3. sz. hallgató)</i>

Forrás: saját szerkesztés a hallgatói interjúk alapján.

Diszkusszió

A kutatás empirikus eredményeit az analízis során több ponton is összevetettük a korábban ismertetett szakirodalommal. A legfontosabb megállapításokat először a hallgatók képzési tapasztalatai felől tekintjük át, a beágyazottság és a pályaszocializáció szempontjából. Ugyanezen vezérfonalak mentén következik a PLC-k eszköztárát alkalmazó közösségek szerepe a formális képzés kiegészítésében, végül pedig a hallgatók jövő- és karrierterveire vonatkozó eredmények alaposabb taglalása.

Interjúalanyaink köre a felsőoktatási expanziót követő egyetemi társadalom része. Többségük nem-tradicionális hallgatónak számít (Tözsér, 2012), elsőgenerációs értelmiségi aspirációkkal. Szembetűnő a tanárképzés mobilitási csatornaként való funkcionálása (Bacskai, 2020; Kormos, 2020; Szemerszki, 2023; Veroszta, 2015), hiszen több hallgató is a felsőoktatás világába kerülés biztonságos módjának a tanár szakra való jelentkezést tekintette. Megemlítendő ugyanakkor az is, hogy egyes válaszadók eleinte magasabb presztízzsel járó szakokban gondolkodtak, ami a pedagóguspálya közzélekedésben élő alacsonyabb megbecsülésével függhet össze (Fónai és Csonka, 2023; Kocsis, 2003; Veroszta, 2015). A pedagóguscsaládokban a szakmával szemben tanúsított szkeptikus hozzáállás is megjelent a hallgatói válaszokban (Pócsik, 2015).

A hallgatótársakkal, illetve az oktatókkal kialakított kapcsolatok terén a szakirodalommal párhuzamos válaszokat kaptunk (Kormos, 2020; Kovács és Bocsí, 2015; Pusztai és Kovács, 2014), melynek főbb elemei a szűk baráti kör, valamint az intra- és intergenerációs kapcsolatépítés nehézségei. A képzési struktúrát és a pályaszocializációt illető

gondolatok szintén hasonlítanak a korábbi kutatási eredményekhez (Kormos, 2020; Kovács és Orgován-Gajdos, 2020), miszerint a gyakorlati tárgyakhoz képest a szakmai tudás kerül előtérbe. A hallgatók gyakorlatorientáltabb képzéssel kapcsolatos elvárásai tehát nem valósultak meg. (Hozzátesszük, hogy a 16 fős összmintából két hallgató kivételével minden interjúalany a 2022 előtti tanárképzési rendszerben vett részt.)

A fenti kihívásokra szolgáltatott választ a kutatás által vizsgált szakmai tanulóközösségek. A belépési aspirációk kapcsán a szakmai szocializációs tevékenység, valamint a hasznos időtöltés, azaz az artefaktum előállításában kulmináló dialogikus tanulás igénye is körvonalazódott a hallgatókban (Bordás és Ceglédi, 2012; Hakkarainen és Paavola, 2009).

A vizsgált szervezetek olyan szintéren működnek, ahol interjúalanyaink képesek voltak megtalálni egymással és az oktatói/szakemberi vezetőséggel a közös hangot. Ez az alapításkor megfogalmazott közös célkitűzésekből, valamint a PLC-k inkluzív természetéből fakadhat. A formális képzés interperszonális élményeinek szempontjából meghatározó tényezők az itt tapasztalt pozitív élmények, hiszen a belépő hallgatók új kapcsolati tőkére tehetnek szert (Tinto, 1993), valamint a résztvevők között kiépülő ismertség a hatékony szakmai szocializációt is megalapozhatja (Bolan és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Stoll és mtsai, 2006b).

A pedagógusi pályára való felkészítésben a szervezetek segítséget nyújthatnak, a PLC-kre jellemző módon pedig a gyakorlatok sokszínűségére figyelhetünk fel. Ennek háttérben a közösség vezetőségében részt vevő egyetemi oktatók és szakemberek szerepe emelendő ki, akik a szervezetek közös célrendszere mentén egyengetik a csoportok működésének útját (Bolan és mtsai, 2005; Stoll és mtsai, 2006b). Az erre épülő aktív, reflektív és dialogikus tanulási lehetőségek egy önfejlesztő folyamatot segítenek elő, tehát a közösség facilitátor szereppel bír az akadémiai eredményesség és a pálya iránti elköteleződés növelésében. A tudományos világban elért teljesítmények mellett a közösségi tagság eredményeként könyvelhetjük el, hogy az interjúk alapján a válaszadók közel fele szeretne részt venni a jövőben más, pedagógiával kapcsolatos képzésben (második diploma és/vagy doktori program).

Az akadémiai eredményességen túl a diplomaszerezés utáni karriertervek mutatják a tanárképzésben működő szakmai közösségek jelentőségét. Az általunk megkérdezett összes hallgató oktatási karriert céloz meg a jövőre nézve, legyen az a köz- vagy a felsőoktatásban, illetve közművelődési intézményekben. Ezekhez a hivatásokhoz szervezeti tagságuk a kiépülő kapcsolati háló, valamint az elsajátított módszertani és gyakorlati tudás révén járulhat hozzá. Mindent összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a vizsgált közösségekben megvalósulnak a PLC-kre jellemző tanulóközösségi vonások (Bolan és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Hipp és mtsai, 2008; Stoll és mtsai, 2006a, 2006b), és hogy kiemelt támogatói lehetnek a felsőoktatási beágyazódásnak, illetve a tanári pálya iránti elköteleződésnek.

Az eredményeket árnyalando azonban kitérünk a kutatás limitációira is. Egyrészt a kutatás kvalitatív jellegéből kifolyólag az eredmények nem általánosíthatóak, azaz nem reprezentatívak a közösségek minden tagjára vonatkozóan. Ez abból is fakad, hogy az adatfelvétel során a válaszadói hajlandóság miatt nem valósult meg a közösségekhez tartozó hallgatók teljes körű vagy egyenlő arányú megkérdezése. Ezen a kutatási minta kibővítésével, több hallgató megkérdezésével szeretnénk javítani a későbbiekben, akár nagymintás kvantitatív módszerek alkalmazásával. Ilyen módon a közösségi szakmai szocializáció hatásmechanizmusai is jobban feltárhatóvá válhatnak, ezek megismerésére ugyanis a kvalitatív módszerek csak korlátozottan képesek. Továbbá, ahogyan arról egy másik publikációmban, az oktatói válaszokkal kiegészítve beszámolunk (Bodnár, 2025), a vizsgált közösségek nem nyújtanak végleges megoldást a tanárképzésben felmerülő összes kihívásra, hiszen nem terjeszthetőek ki közvetlenül az összes, képzésben részt

vevő fiatalra, különösen azokra a nem-tradicionális típusú hallgatókra, akiket nehezebb extrakurrikuláris tevékenységekbe vonni (Pusztai, 2011). A közösségek tanáridentitás kialakulásában gyakorolt szerepe azonban mindenképp elvitathatatlan. Szakmai szocializációs tevékenységük és összetartó kapcsolati hálóként való működésük pozitívan támogathatja a tagok tanárrá válását. Úgy véljük, hogy ha nem is lehetséges a rizikós hallgatók közösségbe lépésének elősegítése, a PLC-k által alkalmazott módszerek és gyakorlatok integrálása a formális képzés újabb rendszereibe jótékonyan járulhat hozzá a tanár szakos fiatalok professzionális fejlődéséhez. A gyakorlatkísérő szemináriumokon például alkalmazhatóak lehetnek a tanári pálya egyes területeit feldolgozó vagy tudás- és innovációmegosztó workshopok, a kutatásalapú tanárképzés lehetőségeiről pedig már korábban is értekezett a szakirodalom (Csapó, 2015).

Összegzés

Kutatásunk során négy magyarországi tudományegyetemhez kötődő szakmai közösséget (Tanár Leszek Hallgatói Műhely, Tanárjelöltek Szakkollégiuma, CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program, Motiváció Műhely) vizsgáltunk abból a szempontból, hogy milyen módon járulnak hozzá a tanárképzésben részt vevő tagjaik felsőoktatási beágyazottságához és szakmai szocializációjához. E szervezetek alaposabb megismerését az országban fennálló tanárhány teszi relevánssá. A magyarországi tanárutánpótlásban jelentkező problémák egyik okozója a képzésből való kiábrándulás, a pálya iránti gyenge elköteleződés, végső soron pedig a képzés félbehagyása vagy a szakváltás. Ez a nem-tradicionális hallgatók tömeges megjelenésével egyre fokozódóbb jelenséggé vált a felsőoktatásban. Vizsgálatunkban a formális képzési tapasztalatok két dimenzióját, a kampusz társadalmába való beintegrálódást, illetve a pályaszocializáció megvalósulását vettük alaposabban szemügyre. Hallgatókkal készült interjúink kongruenciát mutatnak a korábbi szakirodalomban feltárt tapasztalatokkal: az általunk megkérdezett tanár szakos fiatalok mind az intra-, mind az intergenerációs kapcsolatok terén kielégítetlen igényekkel rendelkeznek. Emellett úgy érzik, nem kapnak elegendő mennyiségű pedagógiai és módszertani felkészítést képzésük során.

Ezekre a kihívásokra megoldási stratégiákkal szolgálhat az extrakurrikuláris közösségi tagság, azon belül is a PLC-k eszköztárát alkalmazó közösségekhez tartozás. Az eredeti koncepció alapján a PLC olyan pedagógusok együttműködését jelenti, akik diákjaik tanulmányi eredményességét kívánják növelni szakmai fejlődésük útján. Kutatásunkban ezt az értelmezést úgy fejlesztettük tovább, hogy a vizsgált közösségek a részt vevő hallgatók elhivatottságát és szakmai felkészültségét növelik, ezáltal pedig hozzájárulhatnak a későbbi tanárjelöltek pályán maradásához és oktatási tevékenységük magas minőségéhez. Ez a célkitűzés az alapításuktól fogva egyesíti a bemutatott közösségeket, bennük pedig a hozzáértő, professzionális vezetést szolgáltató oktatókat és szakembereket, valamint a belépő fiatalokat.

Kutatásunk a vizsgált közösségek sokszínűségére világított rá. A szakmai szocializáció a szakirodalomhoz hűen aktív, reflektív, dialogikus tanulás útján valósul meg, a kapcsolatépítés alapja pedig az inkluzív és diverz környezet. Az öntevékeny hallgatói műhelyben hallgatói szervezésű workshopok útján történik a professzionális identitás kialakítása; a kutatóközösségekben mikrocsoportos vagy kutatómentori segítségnyújtással zajlik tudományos kutatómunka az oktatás világával kapcsolatban; az önkéntes közösségben pedig a méltányos nevelésre és a módszertani sokszínűségekre való felkészítés alapja a hátrányos helyzetű gyermekek tanodaprogramban történő felzárkóztatása. Az intra- és intergenerációs kapcsolatok terén leginkább utóbbi jelentőségét azonosítottuk a közösségekben, de előbbi kapcsolatháló bővítésére is lehetősége nyílik a tagoknak.

A szervezetek eredményességének legfőbb fokmérőjeként pedig kiemelendő, hogy az általunk megkérdezett közösségi tag hallgatók mind az oktatás világában terveznek elhelyezkedni.

A kutatás folytatásaként elsősorban a minta méretéből fakadó limitációkon szeretnénk felülkerekedni, és alaposabban elemezni a közösségeket mint a professzionális szocializáció színtereit. Tervezzük, hogy vizsgálatunkba több, az országban és külföldön működő hasonló jellegű kezdeményezést is bevonunk. Megismerésükhöz főleg interjúk módszereket, nagyobb válaszadói hajlandóság esetén kvantitatív kérdőíves felmérést alkalmaznánk. Az eddig vizsgált tényezőkön túl pedig a közösségeken belüli informális tanulási lehetőségeket, illetve a szervezetek identitáskonstrukciós szerepét is szeretnénk feltárni.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást a Kulturális és Innovációs Minisztérium által finanszírozott EKÖP-24-2 kód-számú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program, valamint a Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj támogatta. Szeretnénk továbbá megköszönni a kutatás kapcsán megkeresett közösségek oktatóinak és szakmai vezetőinek, hogy segítőkészen támogatták a dolgozat létrejöttét azáltal, hogy lehetővé tették a hallgatókkal való kapcsolatfelvételt, illetve értékes válaszaikkal gazdagították a kutatási eredményeket.

Irodalom

- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Babbie, E. (2017). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bacskaik, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale. DOI: [10.14232/belvbook.2015.58513](https://doi.org/10.14232/belvbook.2015.58513)
- Bacskaik, K. (2020). Egy szakmai közösség: a pedagógusok. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 303–330.
- Bacskaik, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzíg, G., Kiss, D. M. & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: [10.14232/iskcult.2023.9.3](https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.9.3)
- Balázi, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Össze-foglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Bodnár, D. (2025). „Egy csomó ember találta meg így az élethivatását...” – A magyarországi tanárképző tudományegyetemek szakmai közösségei oktatói perspektívából. In Dobi, E., & Reszegi, K. (szerk.), *Juvenilia XI. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen: Printart-Press Kft. 39–54.
- Bodnár, D., Ceglédi, T., Csák, Zs., Fekete, D., Fekete, E. K., Horváth, A., Janecskó, L., Kiss, D. M., Papp, H., Puskás, M. & Tóth, R. (2023). Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért: a CHERD-Hungary oktatáskutató gyakorlomi program a debreceni egyetemen. *Pedagógusképzés*, 22(3), 80–96. DOI: [10.37205/TEL-hun.2023.3.04](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.04)
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES and University of Bristol.
- Bordás, A. (2015). Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben. In Kozma, T., Kiss, V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 13–26.
- Bordás, A. & Ceglédi, T. (2012). A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és a tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In Dusa, Á. R., Kovács, K., Márkus, Zs., Nyüstí, Sz. & Sörös, A. (szerk.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–52.
- Ceglédi, T. (2015). Egy alkalmazott eredményességkonceptió és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 9–24.
- Ceglédi, T., Bordás, A. & Kardos, K. (2016). Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok

- intézményi hatása. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 302–316.
- Ceglédi, T. & Lólé, B. (2023). Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek. *Iskolakultúra*, 33(10), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.10.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.3)
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Kft. 267–286.
- Chrappán, M. (2023). Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében. (The Role of University Tutors In the New Teacher Education System.) *Magyar Tudomány*, 173–182. DOI: [10.1556/2065.184.2023.2.5](https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.5)
- Czető, K., Lénárd, S. & Tóth-Pjeczka, K. (2024). A vezetés szerepe a tanuló szakmai közösségek működésében, a pedagógusok tanulásának támogatásában. In Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk.), *Pedagógusok tanulásának újjai szakmai közösségekben*. Iskolai esettanulmányok másodelemzése. Akadémiai Kiadó.
- Czike, K. & Kuti, É. (2006). *Önkéntesség, jótékony-ság és társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület – Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. DOI: [10.17543/ISK-KULT.2015.11.3](https://doi.org/10.17543/ISK-KULT.2015.11.3)
- Csók, C. (2020). Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon. In Dobi, E. (szerk.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Printart-Press Kft. 42–59.
- Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary). 57–75.
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: [10.3390/socsci11100487](https://doi.org/10.3390/socsci11100487)
- Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kis, D., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2024). Narrowing the inclusion gap – teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–27. DOI: [10.1080/13603116.2024.2361102](https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102)
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46–50, DOI: [10.3200/CHNG.40.1.46-50](https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.46-50)
- Fejes, J. B., Kelemen, V. & Szűcs, N. (2014). *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Fényes, H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen University Press.
- Fónai, M. & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio*, 32(1), 85–106. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.6](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6)
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2009). Toward a triological approach to learning. In Schwarz, B., Dreyfus, T. & Hershkowitz, R. (szerk.), *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Routledge. 65–80.
- Hercz, M. (2016). Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In Reményi, A. Á., Sárdi, Cs. & Tóth, Zs. (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó. 88–100.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M. & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9, 173–195. DOI: [10.1007/s10833-007-9060-8](https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8)
- Hrabéczy A. & Csók, C. (2023). Career choice along the student's study path In higher education. *IPSZIN (Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Folyóirat)*, 1(1), 55–66.
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 24(5), 18–27.
- Kardos, K. (2015). A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kitüntetett terepei: a szakkollégiumok. In Kozma, T., Kiss, V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 433–445.
- Kocsis, M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra.
- Koltói, L. (2014). Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. *Felsőoktatási Műhely*, 8(3), 53–66.
- Kormos, K. (2020). Miért tűnnek el a tanárszakos hallgatók? *Válóság*, 63(9), 47–78.
- Kovács, E. & Orgoványi-Gajdos, J. (2020). *Tehetséges pedagógus*. Nemzeti Tehetség Központ.
- Kovács, E. & Stark, G. (2021). Tanár szakos hallgatók: lemorzsolódási veszély a képzés csúszása. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary. 125–140.
- Kovács, K. & Bocsi, V. (2015). A hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálója. In Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Kovács, K., Dusa, A. R., Márkus, Zs. & Hegedűs, R. (szerk.), *Pedagógusjelöltek*

- oktatásszociológiai vizsgálata II. CHERD-Hungary. 54–56.
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E. & Bácsné Bába, É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(3), 15–30. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzolódott hallgatók 2018*. CHERD-Hungary.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 46–61. DOI: [10.21549/NTNY.28.2020.1.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3)
- Lénárd, S., Czifrusz, D., Horváth, A. & Rapos, N. (2024). A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 49–72. DOI: [10.21549/NTNY.46.2024.3.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.3)
- Love, A. G. (2012). The growth and current state of learning communities in higher education. *New Directions for Teaching & Learning*, 132, 5–18. DOI: [10.1002/tl.20032](https://doi.org/10.1002/tl.20032)
- Lukács, P. (2023). Mi változott és mi nem a pedagógushányaj-újratermelésében? *Educatio*, 32(1), 41–54. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.3](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3)
- Markos, V. (2020). Önkéntes közösségek. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 223–242.
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- Nagy, M. (2004). Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Oktatási Hivatal (2023). *Diplomás Pályakövetési Rendszer: Végzetek vizsgálata 2023. Kutatási zárótanulmány*. Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Orsós, A. (2013). A Wislocki Henrik Szakkollégium érintkezései, beágyazódása a PTE rendszerébe. *Romológia*, 1(1), 72–85.
- Otto, S., Evins, M. A., Boyer-Pennington, M. & Brinthaup, T. M. (2015). Learning communities in higher education: Best practices. *Journal of Student Success and Retention*, 2(1).
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Perpék, É. (2012). Formal and Informal Volunteering In Hungary: Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 3(1), 59–80. DOI: [10.14267/cjssp.2012.01.03](https://doi.org/10.14267/cjssp.2012.01.03)
- Polónyi, I. (2019). Hallgatói rekrutáció, képzési szerkezet és munkaerő-piaci illeszkedés a vidéki tudományegyetemeken. *Köz-Gazdaság*, 14(1), 30–45. DOI: [10.14267/RETP2019.01.06](https://doi.org/10.14267/RETP2019.01.06)
- Pócsik, O. (2015). Pedagógusdinasztikák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 102–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21680>
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.
- Pusztai, G. (2018). Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 109–127.
- Pusztai, G. & Ceglédi, T. (2015, szerk.). *Professional Calling In Higher Education. Challenges of Teacher Education In the Carpathian Basin*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2020). Ambivalence of Professional Socialization In Social and Educational Professions. *Social Sciences*, 9(8), 147. DOI: [10.3390/socsci9080147](https://doi.org/10.3390/socsci9080147)
- Pusztai, G. & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3–4), 108–116.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401–1409. DOI: [10.13187/ejced.2023.4.1401](https://doi.org/10.13187/ejced.2023.4.1401)
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Major, E. & Puskás, M. (2024a). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388. DOI: [10.1080/01416200.2024.2388133](https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133)
- Pusztai, G., Fényes, H. & Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout In Higher Education. *Education Sciences*, 12(11), 804. DOI: [10.3390/educsci12110804](https://doi.org/10.3390/educsci12110804)

- Pusztai, G., Hrabéczy, A. & Csók, C. (2024b). A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósbabbnak érző hallgatók háttértényezői. In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A. & Bence, Á. (szerk.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD-Hungary. 161–175.
- Pusztai, G. & Kovács, K. (2014). A hallgatók intézményi integrációja és kapcsolati erőforrásai. In Pusztai, G., Kovács, K., Ceglédi, T., Dusa, Á. R. & Hegedűs, R. (szerk.), *Pedagógusjelöltek oktatáscsziológiai vizsgálata I*. CHERD-Hungary. 34–46.
- Pusztai, G., Pally, K. & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitái. *Educatio*, 32(3), 503–512. DOI: [10.1556/2063.32.2023.3.10](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10)
- Pusztai, G., Pally, K. & Csók, C. (2024c). Real-Life Contexts of Spontaneous Family Life Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 11–22. DOI: [10.35765/hw.2024.2366.03](https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.03)
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021a, szerk.). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021b, szerk.). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. DOI: [10.1145/358916.361990](https://doi.org/10.1145/358916.361990)
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21248>
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1–2), 159–173. DOI: [10.17165/TP.2017.1-2.9](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9)
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 26–36. DOI: [10.21549/NTNY.29.2020.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2)
- Stéger, Cs. (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 192–201.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006a). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. DOI: [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)
- Stoll, L., McMahon, A. & Thomas, S. (2006b). Identifying and Leading Effective Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611–623. DOI: [10.1177/105268460601600511](https://doi.org/10.1177/105268460601600511)
- Sütő, Zs. (2021). A lemorzsolódás és a perzisztencia hatástényezői Közép-Európa kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeiben. *Regio*, 29(4), 109–127. DOI: [10.17355/rkkpt.v29i4.109](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v29i4.109)
- Szabó, D. (2024). Tanárképzés a 21. században – a McKinsey-jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig. *Pedagógusképzés*, 23(2), 46–61. DOI: [10.37205/TEL-hun.2024.2.03](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.03)
- Szemerszki, M. (2023). Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32(1), 55–67. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.4)
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, 1(8), 1–8.
- Tóth, É. (2021). Tanár Leszek Hallgatói Műhely – hamarosan a Modern Iskolában is! *Modern Iskola*, <https://moderniskola.hu/2021/09/tanar-leszek-hallgatoi-muhely-hamarosan-a-modern-iskolaban-is/> Utolsó letöltés: 2024. 11. 18.
- Tözsér, Z. (2012). A „nem-tradicionális” hallgató: a nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 22(1), 89–94. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21232>
- Varga, A. (2016). Student college for aspiring teacher trainees. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 2(1), 61–66. DOI: [10.15170/AR.2016.2.1.5](https://doi.org/10.15170/AR.2016.2.1.5)
- Varga, J. (2023). A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107–120. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.7](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7)
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. DOI: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris.
- Weidman, J. C., Twale, D. J. & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students In Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass.

Absztrakt

Napjaink tanárihánnyal foglalkozó kutatásai egyaránt foglalkoznak az okok, illetve a megoldási stratégiák feltárásával. A téma egyrészt a felsőoktatási expanzió, másrészt pedig a hazai tanárképzés szerkezeti változásainak kontextusába ágyazódik be. A vizsgálatok részét képezi a tanári utánpótlás kérdése is, melyet több tényező árnyal (például a rekrutáció, valamint a képzésben megvalósuló társas és szakmai szocializáció). A korábbi tanulmányok az intra- és intergenerációs kapcsolatépítés, illetve a professzionális szocializáció terén felmerülő kihívásokra hívják fel a figyelmet a hallgatók szemszögéből. Mindezek fényében vesszük szemügyre a szakmai tanulóközösségek alkalmazhatóságát a formális tanárképzésben. Ezen innovatív csoportok ugyanis ötvözik a tagok közösségérzet iránti igényének kielégítését, a trialogikus tanulást és a professzionális, célirányú fejlődés lehetőségét. A kutatás során négy magyarországi tudományegyetemen (Polónyi, 2019) vagy azokhoz kapcsolódóan működő szakmai közösséget vizsgáltunk. Fókuszcsoportos és egyéni interjúinkban 16 hallgató vett részt. Kutatási kérdéseink a formális képzés tapasztalataira, a közösségek működésére, illetve az interjúalanyok karrierterveire irányultak. Társadalmi és tanulmányi háttérüket háttérkérdőívvel mértük fel. Az interjúk elemzését kombinált logikai eljárással (Atlas.ti 7) hajtottuk végre. A hallgatók a szakirodalomban taglaltakhoz hasonló kihívásokkal szembesültek a formális képzésben, például a szoros interperszonális kapcsolatok hiányával vagy a pedagógiai tartalom alacsony mennyiségével. PLC-jellegű közösségeik az aktív és reflektív tanulás, illetve a társas kapcsolatok révén azonban megoldást jelenthetnek. Frissdiplomásként mindannyian az oktatás világában terveznek elhelyezkedni, amit a professzionális identitás közösség általi erősítésének jeleként értelmezünk.

Kulcsszavak: felsőoktatási beágyazottság, szakmai szocializáció, szakmai tanulóközösség, tanárképzés