

Országos Tudományos Diákköri Konferencia

Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai

és Könyvtártudományi Szekció

„Tartozni valahova és együtt fejlődni”

**A szakmai közösségek szerepe magyarországi
tudományegyetemek tanárképzésében**

A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EKÖP-24-2 KÓDSZÁMÚ EGYETEMI KUTATÓI
ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL
FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.



Témavezető:

Csók Cintia

egyetemi tanársegéd

Szerző:

Bodnár Dániel

Debreceni Egyetem

Lezárás dátuma: 2025. 01. 08.

Tartalomjegyzék

Absztrakt.....	3
1. Bevezetés	4
2. Elméleti háttér	5
2.1. A változó tanárképzés kihívásai – rekrutáció és képzési tapasztalatok	5
2.2. Hovatartozás és közös fejlődés – a szakmai tanulóközösségek	10
3. A kutatás módszertana	12
4. Eredmények	17
4.1. Szakmai közösségek a tanárképzésben – hallgatói perspektívából.....	18
4.1.1. „Ez egy nagyon szép cél, csak hát akkor azért tenni is kell.” A tanári pályát választók és tapasztalataik a formális képzésben	18
4.1.2. „Hatalmas megtartó ereje lenne az ilyen közösségeknek.” Szakmai közösségek mint professzionális szocializációs színterek.....	22
4.2. Szakmai közösségek a tanárképzésben – oktatói perspektívából.....	30
4.2.1. Községek létrehozása „az újító erővel rendelkező fiataloknak”.....	30
4.2.2. „Egy csomó ember találta meg így az élethivatását...” A szakmai (tanuló)közösségek erőforrásai és jövőtervei	32
5. Összegzés	33
Felhasznált és hivatkozott szakirodalom.....	36

Absztrakt

A tanárihiány hazánk neveléstudományában napjainkban is releváns téma. Az okok és a körülmények feltárása mellett a megoldási stratégiák keresése is jelentős. (Kocsis, 2003; Mihály, 2010; Stéger, 2023). Ide kapcsolódik a tanári utánpótlás kérdése, melyet a rekrutációtól kezdve egészen a képzésben megvalósuló társas és szakmai szocializációig több tényező is árnyal (Tinto, 1975; Weidman et al., 2001; Kovács et al., 2019). A téma kontextusaként egyrészt a felsőoktatási expanzió, a nem-tradicionális hallgatók megjelenése szolgál (Pusztai, 2011), másrészt pedig a hazai tanárképzés szerkezeti változásai (Szabó, 2024). Maguk a tanár szakos hallgatók az intra- és intergenerációs kapcsolatépítés (Kovács & Bocsi, 2015), illetve a professzionális szocializáció (Kocsis, 2003; Kormos, 2020) terén szembesülnek kihívásokkal. Ezek egyik lehetséges megoldásaként vesszük szemügyre a szakmai tanulóközösségek alkalmazhatóságát a formális tanárképzésben. Ezen innovatív csoportok ugyanis ötvözik a tagok közösségérzet iránti igényének kielégítését, a dialogikus tanulást (Hakkarainen & Paavola, 2009), és a professzionális, célirányú fejlődés lehetőségét (Bolan et al., 2005; Hipp et al., 2008; Czető et al., 2024). A kutatás során négy magyarországi tudományegyetemen (Polónyi, 2019) vagy ahhoz kapcsolódóan működő szakmai közösséget vizsgáltunk. 12 hallgatóval három fókuszcsoportos, 4 hallgatóval pedig egyéni interjút készítettünk, melyekben képzési tapasztalataikra, a közösségek működésére, illetve karrierterveikre fókuszáltunk. Társadalmi és tanulmányi háttérüket háttérkérdőívvel mértük fel. Rajtuk kívül a közösségek szakmai stábjával, azaz négy oktatóval és egy szakmai vezetővel készítettünk egyéni interjút, a szervezetek alapításakor megfogalmazott célkitűzésekre és a hozzáadott erőforrásokra koncentrálnak. Az interjúk elemzését kombinált logikai eljárással (Atlas.ti 7) hajtottuk végre. A hallgatók a szakirodalomban taglaltakhoz hasonló kihívásokkal szembesültek a formális képzésben, PLC-jellegű közösségek az aktív és reflektív tanulás, illetve a társas kapcsolatok révén azonban megoldást jelentettek. Frissdiplomásként mindannyian az oktatás világában terveznek elhelyezkedni, melyet a professzionális identitás közösség általi erősítésének jeleként értelmezünk. Az oktatók és szakmai vezetők a világos cél- és értékrendszer lefektetésének fontosságát hangsúlyozták, valamint a sikeres szakmai szocializáció alapjának a közösségekben megvalósult kollegiális környezetet tartják.

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

1. Bevezetés

A magyarországi tanárihiány napjainkban is releváns területe a hazai neveléstudományi kutatásoknak. Az okok és a körülmények feltárása mellett a megoldási stratégiák keresése is a vizsgálódások tárgyát képezi. (Kocsis, 2003; Chrappán, 2010; Mihály, 2010; Lannert & Németh, 2023; Lukács, 2023; Stéger, 2023; Varga, 2023). Szintén hangsúlyos a tanári utánpótlás kérdése, melyet több tényező is árnyal: a képzésre jelentkezők körétől és az általuk támasztott elvárásoktól kezdve (Bacscai, 2020), a felsőoktatásból való lemorzsolódás tanulmányi és beágyazottsági okain át (Tinto, 1975; Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2021a, 2021b), egészen a szakmai szocializáció mibenlétéig (Weidman et al., 2001; Koltói, 2014; Pusztai & Csók, 2020). A téma kontextusául szolgál továbbá egyrészt a felsőoktatásban részt vevők körének kiszélesedése, amely miatt a tanárképzés intézményei és oktatói eddig ismeretlen kihívásokkal és szerepekkel kényszerülnek szembenézni (Pusztai, 2011; Hrabéczy & Pusztai, 2020; Kocsis & Hrabéczy, 2023; Kovács et al., 2023; Ceglédi & Bordás, 2024; Kovács & Pallay, 2024; Pallay et al., 2024). 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 (Ceglédi, 2015; Pusztai & Morvai, 2015; Kormos, 2020; Kovács & Stark, 2021; Kocsis & Molnár, 2023; Munkácsy et al., 2023; Müller & Pikó, 2023; Stéger, 2023; Szemerszki, 2023). 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 (Falus, 2009; Kozma, 2009; Mrázik, 2010; Benedek, 2012; Csapó, 2015; Chrappán, 2023; Stéger, 2023; Szabó, 2024).

A tanári pályára felkészítő szakmai szocializációs tevékenységet, 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, a vállalatok tudásmegosztáson alapuló fejlődésének lehetőségeként. A fogalom 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 (Stoll et al., 2006a; Vescio et al., 2008). A szakmai tanulóközösségekben ötvöződik a tagok (kutatásunkban a hallgatók) közösségérzet iránti igényének kielégítése, a dialogikus tanulás megvalósulása (Hakkarainen & Paavola, 2009), és a professzionális, célirányú fejlődés lehetősége (Tinto, 2003; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006b; Hipp et al., 2008; Love, 2012; Otto et al., 2015). A tanulóközösségek ezen válfaja a magyar nyelvű szakirodalomban is megjelent (Bordás & Ceglédi, 2012; Bordás, 2015; Pusztai &

Kocsis, 2020; Czető et al., 2024), sőt, már realizálódott is a hazai tanárképzés keretein belül (Fejes et al., 2014; Varga, 2016; Tóth, 2021; Bodnár et al., 2023).¹

Dolgozatunk első részében a kapcsolódó szakirodalmi háttérrel vázoljuk fel, kitérve a felsőoktatásban bekövetkezett változásokra, illetve a szakmai tanulóközösségeket vizsgáló, korábbi kutatások eredményeire is. Ezt követően a magyarországi tudományegyetemek tanárképzéséhez kapcsolódó kezdeményezéseket mutatunk be és hasonlítunk össze, nagy hangsúlyt fektetve a szakmai tanulóközösségek jellemzőinek azonosítására. Ehhez a hallgatói interjúkból a vizsgált közösségek rekrutációs jellemzőit, az általuk nyújtott hovatartozás-érzést és szakmai szocializációs tevékenységet, végül pedig a válaszadók jövő- és karrierterveit tárgyaljuk. Kiegészítésként a közösségekhez tartozó oktatók és szakmai vezetők részéről az alapításkor megfogalmazott célokra és egyéb hozzáadott közösségi erőforrásokra térünk ki.

2. Elméleti háttér

A következő alfejezetekben először a tanárképzés változó világát mutatjuk be. Kitérünk a tanárhány jelenségére, a rekrutáció szakirodalomban kimutatott eredményeire, és a formális képzés tapasztalataira. Ezt követően a szakmai tanulóközösségek koncepcióját részletezzük, kiegészítve az általuk hozzáadott értékek bemutatásával.

2.1. A változó tanárképzés kihívásai – rekrutáció és képzési tapasztalatok

A magyarországi tanárképzés állandó tárgyát képezi a hazai neveléstudományi kutatásoknak (ld. Csapó, 2015; Balácsi & Vadász, 2019; Andl et al., 2022; Chrappán, 2023; Lénárd et al., 2024; Szabó, 2024). A kapcsolódó témák körében találjuk a tanár szakos hallgatók lemorzsolódásának, illetve a pedagógusok pályaelhagyásának vizsgálatát, de a hallgatói elköteleződés, és a pálya megtartó erejének növelési lehetőségei is megjelennek, tekintettel az országban továbbra is releváns problémát jelentő tanárhányra (Kocsis, 2003; Chrappán, 2010; Mihály, 2010; Lannert & Németh, 2023; Lukács, 2023; Varga, 2023). Utóbbi jelenség legfrissebb tendenciáiról Stéger 2023-as

¹ Három eseményről ejtünk szót röviden, melyek a kutatás témaválasztását is megelőlegezték vagy -erősítették azáltal, hogy a tanárképzés szakmai tanulóközösségeinek tudásmegosztó és kapcsolatépítő fórumaiként funkcionáltak. 2023. június 10-én a Tanárképzők Szövetsége szervezésében Budapesten zajló „Tanárképzők Akadémiája” elnevezésű esemény volt az első ilyen jellegű alkalom (<https://www.tanarkepzoek.hu/2023/04/16/tanarkepzoek-akademiaja-es-tkszk-kozgyules/>). Ezt követően augusztus 27-én, az Association for Teacher Education in Europe (ATEE) nemzetközi konferenciát megelőző workshopon ismétlődött meg a közösségek bemutatkozása, ezúttal angol nyelven (<https://ateeannual2023.elte.hu/pre-conference-workshop-themes/>). 2024. október 24-én a Debrecenben tartott XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián valósult meg a *Szakmai közösségek a tanárképzésben* című szakmai program. Itt a debreceni CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszékének képviselői ismertették tevékenységüket (<https://onk2024.hu/beliv2.php?o=3>).

tanulmánya számol be: 2021-ből származó adatokat vizsgálva kimutatta, hogy bár 2960 fő szerzett tanári oklevelet, közülük várhatóan alig 1644-en fognak a diplomájuknak megfelelő munkakörben elhelyezkedni. A tanári korfával összevetve ez a szám meglehetősen csekély, ugyanis az éves utánpótlásnak 2600 – 3000 fő között kéne mozognia (Stéger, 2023). Ceglédi és Lólé (2023) arra is felhívta a figyelmet, hogy a képzést elvégző hallgatók bár kimagasló elhivatottságból lépnek a tanári pályára, elszántságukat különböző megpróbáltatások érik, ami 5-10 év után is a pálya elhagyásához vezethet. Stéger, valamint a szerzőpáros megállapításait a Diplomás Pályakövető Rendszer 2023-as összegző elemzése árnyalja, mely szerint a pedagógusképzést végzettek közel egyharmada nem az állami szférában helyezkedett el a tanulmányaik befejezését követően. Az elemzésből az is megfigyelhető, hogy ha a tanári diplomával rendelkezők később visszatérnek a felsőoktatásba, nagyobb arányban eredeti végzettségüktől eltérő területek felé fordulnak (Oktatási Hivatal, 2023).

A tanári utánpótlás-képzés dimenziói közül először annak rekrutációs bázisát ismertetjük, a legfrissebb szakirodalomra támaszkodva. A felsőoktatásba való jelentkezést markánsan befolyásolja, hogy a fiatalok milyen elvárásokat támasztanak az általuk választott szakok felé. Az osztatlan tanárképzést illetően három szempontot különíthetünk el: 1. a bérek nagysága; 2. a munkakörülmények; 3. a társadalmi megbecsültség kérdése (Bacskai, 2020). A felvételizők ezen a téren egyrészt a közvélemény által, másrészt a már pályán lévő pedagógusoktól szembesülhetnek a jelentkezés benyújtása előtt különféle negatív tapasztalatokkal, kritikákkal, különösen a bérezéssel és a szakma presztízsével kapcsolatban (Kocsis, 2003; Veroszta, 2015; Fónai & Csonka, 2023). Az elvárásokkal összefonódva a leendő hallgatók társadalmi és gazdasági háttere is döntő elem a pályaválasztás során. Több kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a felsőfokú végzettségű és/vagy kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkező szülők gyermekei nagyobb eséllyel választanak magasabb jövedelmet és társadalmi presztízst kínáló pályákat (Kovács et al., 2017; Csók, 2021; Szigeti et al., 2021; Csók & Pusztai, 2023). A pedagógusképzésre jelentkezők köréből kétféle típust emelnénk ki. Az elsőbe azok a fiatalok tartoznak, akik pedagóguscsaládból származnak, esetükben a „tanári dinasztia” kifejezés is gyakran felmerülő fogalom. A másik csoport tagjai főképp a hátrányosabb régiók intézményeibe jelentkező, elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, akik kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkeznek. Utóbbiak számára a tanárképzés mobilitási csatornaként funkcionál (Veroszta, 2015; Kovács et al., 2017; Bacskai, 2020; Kormos, 2020; Kovács & Stark, 2021; Fónai & Csonka, 2023; Szemerszki, 2023). Ami a jelentkezők tanulmányi háttérét illeti, a pedagógusképzést ritkábban választják a legkiválóbb középiskolai tanulmányi eredményekkel rendelkező fiatalok. Ennek oka a kutatások szerint főleg a tanári bérek lemaradásában keresendő (Chrappán, 2010; Varga, 2011; idézi: Bacskai, 2020). Ráadásul,

valószínűsíthetően a tanárhiány mihamarabbi megoldása végett, 2023-tól fogva bizonyos tanárképzési szakokon már nem követelmény az emelt szintű érettségi sem. Míg 2018-ban az osztatlan képzésre jelentkezők 72%-ának volt legalább egy tárgyból ilyen szintű vizsgája, ez az arány mostanra vélhetően csökkent (Veroszta, 2015; Szemerszki, 2023).

Nemcsak a jelentkezők körében történtek változások, a magyarországi tanárképzés szerkezete is számos módosításon esett át az elmúlt 10-15 évben. 2013 szeptemberétől a bolognai rendszer helyét visszavette az osztatlan mesterképzés, melyet 2022-ben tovább módosítottak. A képzési idő öt évben egységesült és megszüntették a szakképzettségi és szakos bontást is. A reform célja az volt, hogy gyakorlatorientáltabbá tegye a képzés struktúráját: 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 et al., 2024). Ez az új módosítás az egyetemek és a gyakorlati intézmények közötti együttműködés professzionálisabbá tételét is igényli (Chrappán, 2023). Érdemes hozzátenni, hogy maguk a tanárképző intézmények is nagy figyelmet fordítanak arra, hogy a belépő hallgatók eljussanak a diplomaszerezésig. Eszköztáruk vegyes: van, ahol az azonnali passziválás opcióját szüntetik meg, míg máshol hallgatói támogatórendszert építettek ki (Szemerszki, 2023). 2023-tól a rövid ciklusú tanárképzés megjelenésével pedig lehetőség nyílt a diszciplináris alapképzést végzők számára, hogy tanári mesterszakot választhassanak (Stéger, 2023; Szabó, 2024).

A képzésre sikeresen felvételiző hallgatók mindennapjait elsősorban a társas kapcsolatok határozzák meg, amelyben egyaránt részt vesznek a velük egykorúak és az oktatók is. A formális képzés tapasztalatainak általunk vizsgált két dimenziója közül ezért a hallgatói beágyazottság kérdéskörét mutatjuk be először. A fogalmat Vincent Tinto a kortárs közösségek életében való részvétel, valamint az oktató- és adminisztratív személyzettel ápolt kapcsolatok egyvelegeként definiálta. Kiemelte, hogy a bevonódás arányával párhuzamosan növekszik annak az esélye, hogy a hallgató sikeresen befejezze egyetemi tanulmányait (Tinto, 1975; 1993). Erre alapozva több kutatás is felhívja a figyelmet a kampusz életében való részvétel fontosságára (Astin, 1984; Pusztai, 2011; Sütő, 2021; Pusztai et al., 2022; Pusztai et al., 2024c). Ahogy arra korábban utaltunk, a tanárképzés világába a pedagóguscsaládok gyermekein kívül számos alacsony státusú hallgató is érkezik, elsőgenerációs értelmiségi aspirációkkal. Számukra a kampusz kapcsolathálójába való beintegrálódás különösen kulcsfontosságú, hiszen abból kiesve „láthatatlan hallgatókká” válhatnak, amely a tanulmányi előrehaladást illetően demotiválhatja őket (Pusztai, 2011). A kutatásokból a kapcsolatépítés lehetőségei és nehézségei egyaránt kirajzolódnak. A tanár szakos hallgatók kampuszon kívüli kapcsolatai (szülők, barátok) általában erősebbek az egyetemen létesülteknél

(Kovács & Bocsi, 2015). Bár a kampusz társadalmába való intragenerációs beágyazódásukkal problémájuk akad, szűkebb környezetükben, csoporttársaikkal képesek erős kapcsolati hálót kiépíteni. Szakos integrációjuk tehát erőteljesebb mint a más hallgatókhoz fűződő szálaik (Pusztai & Kovács, 2014; Kovács & Bocsi, 2015). Az osztatlan képzésből fakadó kari és tantárgyi különbségek, pontosabban a tantervek összehangolatlansága miatt azonban kortárs kapcsolatok iránti igényük mégis kielégítetlen marad, hiányolják a tanár szakos közösségérzetet. Ezt a szakirodalom a lemorzsolódás egyik rizikófaktoraként értelmezi (Pusztai & Kovács, 2014; Kormos, 2020). Az oktatókkal való kapcsolattartás terén azt látjuk, hogy a hallgató-oktató diskurzusok gyakran csupán a tanórákra, a tananyaggal kapcsolatos témákra korlátozódnak, s nem lépnek azon túl (Kovács & Bocsi, 2015, Kovács & Stark, 2021). Ez a hallgatói eredményesség mellett az oktatói jóllétet is befolyásolja (Kovács & Pallay, 2024; Pallay et al., 2024). A jelenség háttérében leginkább a felsőoktatási expanzió következményei rajzolódnak ki. Egyrészt az újonnan érkező, nem-tradicionális hallgatók kevésbé vonhatók be tanulmányi és extrakurrikuláris tevékenységekbe, nehezebben közelíthetők meg ezen a téren (Pusztai, 2011). Az oktatók esetében pedig a szerep- és feladatkörök jelentősen kibővülése az oka annak, hogy nem képesek hosszabb távon fenntartani korcsoportokon átívelő kommunikációt (Kocsis & Hrabéczy, 2023; Kovács et al., 2023; Kovács & Pallay, 2024; Pallay et al., 2024).

A formális képzés vizsgált dimenziói közül másodikként a szakmai szocializációt taglaljuk. Az egyetemi kapcsolatháló kiépítésével párhuzamosan formálódik meg a hallgatókban a pályaválasztási motivációk erősítése iránti igény, melynek kielégítését a képzésnek kell biztosítania. Ahhoz, hogy minél szélesebb eszköztár álljon a jövő tanárainak rendelkezésére, elengedhetetlen a szakmai felkészítés magas színvonalának biztosítása, mely során a hallgatók a jövőbeli karrierjükkel kapcsolatos tudásukat bővíthetik, illetve hasznos skilleket és jógyakorlatokat ismerhetnek meg (Bacskai, 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 (Kocsis, 2003; Jancsák, 2014; Paksi et al., 2015; Kormos, 2020; Csók & Hrabéczy, 2021; Ceglédi & Lólé, 2023; Hrabéczy & Csók, 2023). Röviden összefoglalva tehát, a sikeres szakmai szocializáció eredményeként a frissdiplomás hallgató könnyebben boldogul majd az oktatás világában és marad a tanári pályán (Weidman et al., 2001; Koltói, 2014; Pusztai & Ceglédi, 2015; Hercz, 2016; Csók, 2020; Pusztai & Csók, 2020). Az elmúlt években a tanárképzés szerkezeti változásainak köszönhetően felcsillant annak a lehetősége, hogy a gyakorlati blokk hangsúlyosabbá és hatékonyabbá tétele által fokozódjon a szakmai szocializációs tevékenység eredményessége. Mivel az osztatlan mesterképzés 2022 óta működő változatának (Szabó, 2024) még nincsenek végzett

hallgatói, így a szakirodalom zöme által tudósított vélemények és kritikák a bolognai, illetve a kifutó osztatlan képzési rendszerek alumnusaitól és még tanuló hallgatóitól származnak. Ezekből az eredményekből sejlenek fel azok az területek, melyek a válaszadók szerint változtatásra szorulnak. Bár egyes tanárok elismerték a felsőoktatásban megszerzett tudásanyag minőségét, szükségességét és azt, hogy zömében arra támaszkodnak karrierjük során (Fónai & Csonka, 2023), problémaként fogalmazódik meg a diszciplináris kurzusok túlsúlya a szakmódszertani tárgyak rovására, mely a tanári szerep kialakulását is késleltetheti. A tanárjelöltek valóságoskötét élhetnek át a „steril” környezetből a valós oktatási körülményekbe való kilépéskor (Kocsis, 2003; Nagy, 2004; Balázs & Vadász, 2019; Kormos, 2020; Varga, 2023). A zsúfolt órendek miatt a hallgatóknak sokszor nincs idejük más tevékenységekre, például kutatómunka folytatására vagy közösségbe való bekapcsolódásra (Kovács & Orgoványi-Gajdos, 2020). Ha egy-egy tárgyat pedig nem sikerül abszolválni, az csúszást eredményez a tanulmányok menetében, amely oda vezethet, hogy a hallgató kénytelen a képzést költségtérítéssel formában befejezni. Ez utóbbi ismét az alacsony státusú hallgatók szempontjából fontos aspektus, hiszen az önköltség komoly pénzügyi (és az emiatt történő munkavállalásból következően további fizikai) terhet róhat rájuk, mely lemorzsolódáshoz vezethet (Kovács et al, 2019; Kovács & Stark, 2021).

Összeségében láthatjuk, hogy a Magyarországon fennálló és egyre fokozódó tanárhiány a képzési szerkezet gyakorlatorientáltabbá tételére irányuló lépéseket tett szükségessé (Chrappán, 2023; Szabó, 2024). A retenció, a képzés megtartó erejének növelése szintén hangsúlyossá vált, a felsőoktatási expanzió és a nem-tradicionális hallgatók megjelenésének következtében (Pusztai, 2011; Kovács & Bocsi, 2015). A tanárképzés változó világában felmerülő kihívások közül kutatásunk két aspektust vizsgál alaposabban: az intézményi beágyazottságot, valamint a szakmai szocializációt. A kampusz társadalmába való integrálódást illetően a tanár szakos hallgatók közösségérzet-hiánya körvonalazódik, illetve az intergenerációs kapcsolatépítés nehézségei (Kormos, 2020; Pallay et al., 2024). Ami a tanári pályára való felkészítést illeti, a szerkezeti változásoknak köszönhetően jobban előtérbe került a gyakorlati képzés, amely lehetséges megoldást jelenthet a korábbi rendszerekben részt vevő, vagy már végzett hallgatók által megfogalmazott kritikákra (Kocsis, 2003; Kormos, 2020; Fónai & Csonka, 2023). A tanárképzés minőségének biztosítása (Bacskai, 2015; 2020) viszont az újítások felé mutatott nyitottságot és folyamatos szakmai diskurzust igényel a képzők részéről (Benedek, 2012). Ebben a szellemben vesszük tehát górcső alá a következő alfejezetben a szakmai tanulóközösségeket, illetve tanárképzésben való alkalmazhatóságukat, mint a tanári pályaszocializáció mélyítésének, másrészt pedig az egyetem beágyazottság növelésének potenciális forrásait.

2.2. Hovatartozás és közös fejlődés – a szakmai tanulóközösségek

A szakmai tanulóközösségek részletesebb bemutatása előtt egy rövid áttekintést adunk az extrakurrikuláris közösségi tagság korábbi kutatási eredményeiről. Erre azért van szükség, mert, ahogy arra később bővebben kitérünk majd, az általunk szakmai tanuló- és alkotóközösségeként (Tóth, 2021) definiált szervezetek a formális képzést kiegészítve működnek. Tinto fentebb idézett tanulmányaiban (1975; 1993) szó esik arról, hogy a kortársakkal való kapcsolatépítés nemcsak a hagyományos tanórai kereteken belül valósulhat meg, hanem extrakurrikuláris hallgatói csoportokhoz való tartozás útján is. Később Robert D. 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 szervezetekhez való csatlakozás aspirációi a jellemzőek, de a pedagógusokat végzőkről készített felmérések alapján többen tagjai a hallgatói önkormányzatnak, vagy egyetemen kívüli egyházi-, kulturális-, esetleg sportszervezetnek is (Pusztai & Kovács, 2014; Kovács & Bocsi, 2015). Érdemes hozzátennünk, hogy a közösségi tagság és az eredményességi mutatók szoros összefüggésben állnak egymással, a tanulmányaikban eredményesebbek pedig felülreprezentáltak társaiknál a különböző csoportokhoz való tartozásukat illetően (Pusztai, 2015). Továbbá, ha a szülők végzettsége felől vizsgáljuk a fiatalokat, azt láthatjuk, hogy az alacsony státusú hallgatók számára különösen előnyös lehet a közösségi tagság. Minél alacsonyabb ugyanis a szülők iskolázottsága, a hallgató annál több, a munka világában is hasznosítható erőforrást (kapcsolatépítés, tapasztalatszerzés) és tőkefajtát (kulturális, kapcsolati) nyerhet a tagságából. Ez utóbbiak későbbi karrierje során akár gazdasági tőkévé is konvertálhatóak, így közvetett módon a szakmai szocializáció egyes elemei is megjelenhetnek a közösségekhez tartozásban (Czike & Kuti, 2006; Perpék, 2012; Fényes, 2015; Markos, 2020; Pusztai, 2004; 2009; 2011; 2015; 2018).

Az extrakurrikuláris működésen kívül az általunk vizsgált szervezetek az egyetemi tanulóközösségek értékeiből és jógyakorlataiból is bőven merítenek, ezt később empirikus példákkal is igazoljuk. A tanulóközösségeket a szakirodalom olyan színterekként jellemzi, 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 (Tinto, 2003; Love, 2012; Otto et al., 2015). Ezek az elemek megoldást jelenthetnek az egyetemi tanulmányok bizonyos problémáira, például az általunk hangsúlyozott beintegrálódási, illetve szakmai szocializációs kihívásokra (Kovács &

Bocsi, 2015; Kormos, 2020). A tanulóközösségek létrehozására természetesen nem létezik egységes terv; nagyfokú sokszínűségükhöz a szervezéskor megfogalmazott alapelvek, illetve a bevált módszerek széles skálája együttesen járulnak hozzá. (Az Amerikai Egyesült Államok bizonyos felsőoktatási intézményeiben például a tanulóközösségek felülről szerveződnek, egy-egy szakhoz kapcsolódva, a csatlakozásra pedig maga az intézmény is sarkallja a hallgatókat. A részvevő fiatalok nagyobb eséllyel tanulnak tovább és effektívebben készülnek jövőbeli karrierjükre is. Jógyakorlataikról részletesebben lásd: Otto et al., 2015.) Egy további lépcsőfokot jelent, ha lakó-tanulóközösségről beszélünk, azaz a tagok közös térben élnek vagy szocializálódnak egyetemi tanulmányaik alatt. Ez ismét a beágyazódás szempontjából, a nem-tradicionális hallgatók számára lehet igazán jövedelmező (Engstrom & Tinto, 2008; Pusztai, 2011). Az egyetemeken működő, intézményi szervezésű (lakó-)tanulóközösségekre Magyarországon is találhatunk példát, mégpedig a szakkollégiumok formájában (Bordás & Ceglédi, 2012; Orsós, 2013; Ceglédi, 2015; Kardos, 2015; Ceglédi et al., 2016; Varga, 2016).

A fentiek tudatában egy magasabb szintű egyetemi tanulóközösség körvonalazódhat előtünk a „szakmai tanulóközösség” (*professional learning community*)² kifejezés hallatán, a fogalom azonban ettől jóval összetettebb és árnyaltabb. A szakirodalomban ugyanis leginkább egyfajta módszerként, mintsem különálló szervezetként jelenik 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 et al., 2006a; 2006b; Vescio et al., 2008). Mindezek ellenére úgy véljük, a PLC-knek a felsőoktatás világában, különösen a tanárképzés kontextusában is van létjogosultsága. Létrehozásuknak és eredményes fenntartásuknak azonban különféle feltételei vannak. Fontos például, hogy biztosított legyen a humán tőke utánpótlása (azaz legyenek új tagok a kilépők helyére, illetve valósuljon meg köztük a kohézió); a tagoknak legyen elegendő ideje a részvételre egyéb teendőik mellett; anyagilag fenntartható legyen az intézmény számára; más, hasonló közösségekkel alakítson ki kapcsolatokat és ossza meg innovációit; végül pedig, hogy hozzáértő, szakmailag felkészült vezetőséggel rendelkezzen (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006b; Czető et al., 2024). A PLC-k egyik fő erősségének számít, hogy a tanulóközösségek korábban felsorolt értékei itt is jelen vannak: a középpontban egy inkluzív és diverz közösség áll, akik aktív és reflektív módon törekednek saját készségeik fejlesztésére. Ez a tanulási tevékenység olyan

² A továbbiakban az angol fogalom rövidítésére használt PLC mozaikszót alkalmazzuk a szakmai tanulóközösségekre.

vezetéssel egészül ki, mely világos célokat tűz ki a résztvevők elé, de teret enged a döntéshozatalba való beleszólásba is (Tinto, 2003; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006a, 2006b; Hipp et al., 2008; Love, 2012; Otto et al., 2015; Czető et al., 2024). Másrészt, mint említettük, neveléstudományi értelmezésben a PLC-k egyik célja a tanulói eredményesség fokozása. Stoll és munkatársai Angliában (2006b), illetve Hipp és kutatótársai az Egyesült Államokban (2008) 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 triadikus tanulásának artefaktuma (Hakkarainen & Paavola, 2009; Bordás & Ceglédi, 2012; Bordás, 2015) az általuk tanított gyermekek tanulásában lecsapódó jótékony befolyás. Erre alapozva a formális tanárképzés kiegészítéseként működő egyetemi PLC-k végső soron szakmai szocializációs színtérként funkcionálnak.

Kutatásunkban a szakmai tanulóközösségek (PLC-k) hazai szakirodalomban is jelen lévő fogalmát 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 (Tinto, 1993; Putnam, 2000; Fényes, 2015). Továbbá, a tanulmányi eredményességet fokozó elemek mellett az inkluzív, diverz közösséghez való tartozás igénye is megfogalmazódik (Tinto, 2003; Engstrom & Tinto, 2008). Ahogyan az a következő fejezetekben látható lesz, a szakmai, illetve a közösségi szocializáció terén megfogalmazott igények világos célkitűzések mentén, professzionálisan megalapozott vezetői (oktatói) iránymutatással (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Czető et al., 2024) teljesülnek be; ezúttal azonban nem iskolai nevelőtestületekben, hanem a jövő tanárainak a felkészítésében történik mindez.

3. A kutatás módszertana

A most következő fejezetben röviden bemutatjuk a kutatás célját, a kutatási kérdéseket, illetve a vizsgálatunk tárgyát jelentő közösségeket. Ismertetjük továbbá, hogy milyen mérőeszközöket alkalmaztunk részletesebb megismerésükhöz, és hogy hogyan bonyolítottuk le az adatfelvételi és az elemzési eljárást.

A kutatás célja és a kutatási kérdések

Ahogy arra a bevezetésben, illetve az elméleti háttér felvázolása során utaltunk, napjaink releváns problémájának számít a tanárhiány, melynek egyik háttértényezője a tanárjelöltek utánpótlásában rejlik (Stéger, 2023). A szakirodalom feltárása során arra jutottunk, hogy a formális képzés során felmerülő kihívásokra, különösen az egyetemi társadalomba való beágyazódás, valamint a szakmai szocializáció terén (Kocsis, 2003; Kovács & Bocsi, 2015; Kormos, 2020), megoldási stratégiaként értelmezhetőek a PLC-k eszköztárát bevető és tanár szakosokra fókuszáló extrakurrikuláris közösségek (Putnam, 2000; Tinto, 2003; Bolam et al., 2005; Bordás, 2015; Czető et al., 2024). Ezt a megközelítést egyrészt a felsőoktatási expanzió kontextusában, a nem-tradicionális hallgatók megjelenése, illetve a tanárképzés szerkezeti változásai felől vizsgáljuk (Engstrom & Tinto, 2008; Pusztai, 2011; Szabó, 2024). Másrészt, a PLC-k által megalkotott innovációk és módszerek a megfelelő kapcsolati háló révén más közösségeket és intézményeket inspirálhatnak (Czető et al., 2024), végső soron hozzájárulva akár a tanárképzés működésének fejlesztéséhez is.

Kutatásunk célja tehát az volt, hogy a gyakorlatban már megvalósult szakmai tanuló- és alkotóközösségeket (Tóth, 2021) mutasson be és hasonlítsa össze. Vizsgálatunk fókuszában a nem-tradicionális hallgatók formális képzésről alkotott percepciója állt, ezáltal a közösséghez való csatlakozásuk indokai és jövőterveik alakulása is. Ez utóbbi feltárásával a szakmai szocializációs tevékenység sikerének megállapítására törekedtünk. A közösségekhez tartozó oktatók és szakmai vezetők megkeresése által pedig a közösségi célkitűzések és erőforrások alaposabb megismerése, azaz a PLC-eszköztár azonosítására koncentráltunk. Kérdéseink így tehát a következőképpen alakultak, kezdve a részt vevő hallgatók megismerésével:

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

Az oktatói perspektíva vizsgálata pedig az alábbi kérdések szerint zajlott:

- (4) Milyen céllal jöttek létre a vizsgált közösségek?
- (5) Milyen erőforrások rejlenek a közösségekben oktatói szemmel?

Mintavételi eljárás

A mintavételi eljárás során 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: a Tanár Leszek Hallgatói Műhely (ELTE), a Tanárjelöltek Szakkollégiuma (PTE), a Motiváció Műhely (SZTE) és a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program (DE) (továbbiakban: CHERD-H). A következő bekezdésekben röviden ismertetjük ezen közösségek történetét és működésük részleteit, illetve az empirikus eredmények későbbi bemutatását megkönnyítendő kategóriákba is rendezzük őket az oktatói / szakmai vezetői interjúk alapján.

A Tanár Leszek Hallgatói Műhely 2020 szeptemberében jött létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanár szakos hallgatóinak kezdeményezésére és részvételével. 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 szakosak mellett pedagógia BA és neveléstudomány MA szakos, hazai és nemzetközi hallgatókat is találunk. A szakmai szocializációs tevékenység kooperatív szervezeti formában történik. A különféle témakörökre épülő mikrocsoportokat a területen jártas oktatók vezetik, akiknek segítségével kutatási-innovációs folyamat bontakozódik 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 Oktatáskutató 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 et al., 2023).

A Szegedi Tudományegyetemmel együttműködésben Szegeden és Balástyán, tanodarendszerben 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 et al., 2014).

1. táblázat

A kutatás során vizsgált négy közösség legfőbb jellemzői

Kategória	Öntevékeny hallgatói műhely	Kutatással foglalkozó közösségek		Önkéntes közösség
Név	Tanár Leszek	TJSZ	CHERD-H	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-, pedagógus-, ill. szociális munkás és szociálpedagógia szakos hallgatók
Fő célkitűzés	A tanár szakos szakmai szocializáció és közösség-érzet biztosítása.	Kutatás-fejlesztés, szakmai szocializáció, közösségérzet biztosítása.	Neveléstudományi tárgyú kutatás, az intergenerációs kapcsolatok erősítése.	Hátrányos helyzetű gyermekek hallgatói mentorálása tanodaprogramban.

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

A kutatás során összesen 21 válaszadót sikerült elérnünk, a létszámot a válaszadói hajlandóság befolyásolta. Az interjúalanyok kiválasztásakor nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk, kombinálva a szakértői és a hólabda mintavételt (Babbie, 2017). Elsősorban a hallgatók megkérdezésére fókuszáltunk ($n_1 = 16$), annak érdekében viszont, hogy árnyaltabb képet kaphassunk a közösségek céljairól, illetve az azokban rejlő erőforrásokról, bevontuk vizsgálatunkba a közösségekhez tartozó oktatókat és szakembereket is ($n_2 = 5$). (Ld. 5. és 6. sz. melléklet.)

Az adatgyűjtés céljából fókuszcsoportos és egyéni interjúkat alkalmaztunk (Vicsek, 2006). Ezt az eljárást korábbi kutatások is alkalmazták, hiszen egymást kiegészítő kutatási technikák lehetnek (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023; 2024d). A hallgatók kiválasztásánál törekedtünk a minél szélesebb lefedettségre, így a másodiktól a hatodik évfolyamig terjedt a megkeresett alanyok skálája. A debreceni közösségnél ezen szempont szerint alakítottunk ki két fókuszcsoportot: az elsőben 2-3., a másodikban pedig 4-6. évfolyamos hallgatókat kérdeztünk meg.

A két csoport létszámának aránya 4 : 5 arányban alakult. A többi szervezet esetében is hasonló csoportosításra törekedtünk, a korábban említett válaszadói hajlandóság miatt azonban erre nem nyílt lehetőségünk. Ennek értelmében végül 9 debreceni és 3 pécsi hallgatóval fókuszcsoportos, a maradék négy hallgatóval pedig egyéni interjú készült. Érdekes hozzátennünk továbbá, hogy interjúinkban részt vett egy tanár szakot végzett, de nem közösségi tag, valamint egy tanárképzésből lemorzsolódott, de később közösségi taggá váló neveléstudományi mesterszakos hallgató is. Válaszaikat értékesnek találtuk a képzési tapasztalatok, a lemorzsolódás és a közösségbe lépés kérdésköreiben, különösen az előbbi interjúalany kapcsán, aki a képzés általi leterheltsége miatt nem lett tagja az egyik vizsgált közösségnek. Az oktatók és szakemberek esetében egy professzorral, két docenssel, egy adjunktussal, valamint egy közösségi szakmai vezetővel készítettünk interjút.

Mérőeszközök és az adatfelvétel folyamata

A hallgatói adatfelvétel céljából saját fejlesztésű félig strukturált interjúvázlatot alkalmaztunk, amely a fókuszcsoportos interjúk vezérfonalának, illetve az egyéni interjúk lebonyolításának alapjául szolgált. A fókuszcsoportok 3-5 főig terjedő mérete lehetővé tette a személyes tapasztalatok és gondolatok részletesebb megosztását (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). Az interjúvázlatban előre meghatározott kérdésköröket alkalmaztunk. A főbb blokkok a hallgatók társadalmi és tanulmányi háttérét, pályaválasztási aspirációit, a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait, a szervezeti tagságot, és a jövővel kapcsolatos terveket tárgyalták (ld. 1. sz. melléklet). Az interjún túl megkértük az alanyokat, hogy töltsenek ki egy rövid kérdőívet, amely a szülők végzettségét és a hallgatók tanulmányi háttérét, felsőoktatási eredményességét kívánta felmérni; ezen területeket ugyanis túl érzékeny témának találtuk az interjú során felderíteni, különösen a fókuszcsoportos beszélgetések során.³ A kérdőívet a Google Űrlapok felületén készítettük el, az eredményeket pedig az Űrlapok automatikus diagramjain túl egy Google Sheets fájlban gyűjtöttük össze (ld. 2. sz. melléklet).

A kevert módszertan használatát a következő tényezők tették szükségessé. A szerző az egyik vizsgált közösség (CHERD-H) tagjaként testközelből is belelát annak működésébe. A pilot kutatás e szervezet berkein belül zajlott, ahol arra törekedtünk, hogy bemutassuk a közösség által nyújtott egyedi értékeket hallgatói szemszögből, tehát eredetileg émikus megközelítést alkalmaztunk. A másik három csoportosulás bevonása után azonban indokolttá vált, hogy objektíven, univerzális kérdéskörök mentén vizsgálódjunk, így az émikus elemzésen túl az étikus szemléletmód is

³ A kérdőívben a CHERD-Hungary kutatócsoport által kidolgozott akadémiai eredményességi mutatókat alkalmaztuk (Pusztai & Szigeti, 2021a).

megjelent a kutatás során (Primecz, 2006). A módszertani trianguláció mögött meghúzódó cél tehát az összehasonlítás során a megalapozottabb eredmények feltárása volt (Sántha, 2017a).

Az oktatók és szakmai vezetők adatfelvétele során szintén saját fejlesztésű félig strukturált interjúvázlat alapján dolgoztunk. A kérdésblokkok első része az adott egyetemen zajló pedagógusképzés szerkezetére és résztvevőire tért ki, a második egységben a kutatott közösség oktatói perspektívájának felderítése állt a középpontban, végül pedig a közösségek lehetséges jövőjéről kérdeztük az interjúalanyokat (ld. 3. sz. melléklet).

A dolgozat alapjául szolgáló kutatás empirikus része 2024 márciusától októberig tartott, az adatfelvétel időtartamát itt is a válaszadói hajlandóság befolyásolta. Interjúalanyaink résztvevői számára anonimitást biztosítottunk az adatok feldolgozása során. A beszélgetéseket hanganyagok formájában rögzítettük, majd szöveghű átiratokat készítettünk belőlük. A hallgatói hangfelvételek átlagosan 113, az oktatói és szakemberi interjúk pedig 56 percesek. Az átiratokból készített szövegkorpusz 240 és fél oldal (769 783 karakter) terjedelmű.

Elemzési eljárások

A szöveganyag feldolgozását a pilot kutatás során interpretatív fenomenológiai elemzésen (IPA) keresztül végeztük (Sholokhova et al., 2022; Mrázik, 2024). Ez a módszer képezte az alapját a későbbi, kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárásnak, és így a módszertani triangulációnak is (Sántha, 2017a). Az elméleti háttéranyagból felállítottuk a főbb vizsgálati területeket, majd ezt árnyaltuk a kódolási folyamatból származó információk alapján (Sántha, 2017b; 2020; Dan et al., 2024; Pusztai et al., 2024b). A korpuszok kódolásában és elemzésében az Atlas.ti 7 szoftvert alkalmaztuk. A kódolás során kódcsaládokat hoztunk létre, amelyekben alkategóriákat alkottunk a kódok számára (Bacsikai et al., 2023; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2023). (Ld. 4. sz. melléklet.) A deduktív és induktív elemzés intrakódolás útján valósult meg (Sántha, 2012; 2017; Csók & Pusztai, 2022).

4. Eredmények

A dolgozat empirikus részében kutatásunk legfontosabb eredményeit mutatjuk be. Az alfejezeteket az interjúban résztvevő alanyok csoportosítása szerint alakítottuk ki. Ennek értelmében először hallgatói perspektívából szemléljük a szakmai közösségeket a korábban bemutatott kategóriák és kódok mentén (ld. 4. sz. melléklet), majd ezt követően az oktatói, szakmai vezetői narratívákat vizsgáljuk.

4.1. Szakmai közösségek a tanárképzésben – hallgatói perspektívából

Az első alfejezet célja, hogy a rekrutáció és a pályaválasztás háttérfolyamatait, majd a tanárképzésben, illetve közösségi tagként átélt tapasztalatokat prezentálja – mindezt a hallgatói interjúalanyok szemszögéből.

4.1.1. „Ez egy nagyon szép cél, csak hát akkor azért tenni is kell.”

A tanári pályát választók és tapasztalataik a formális képzésben

Ebben a részfejezetben először a hallgatók családi és középiskolai háttérét mutatjuk be a háttérkérdőív és az interjúk kombinált elemzésével. Ezután áttérünk a pályaválasztás körülményeire, valamint a hallgatók képzési tapasztalataira, ahol az interjúk adatbázisra támaszkodunk. A fejezetben felmerülnek a perzisztencia és a lemorzsolódás tényezői is, valamint a tanulmányi eredményesség jellemzői a háttérkérdőív alapján.

A szülők és gondviselők iskolai végzettségét illetően az mutatható ki, hogy az anyák körében nagyobb arányban vannak az egyetemet végzettek mint az apák esetében, akiknél viszont az érettségit nyújtó szakközépiskolát végzettek aránya a kiemelkedő. Az is szembetűnő, hogy a hallgatói válaszok közel fele legalább egy diplomával rendelkező szülőről számolt be (7 anya és 6 apa a 32 fős összmintából), a mérleg nyelve mégis inkább a diploma nélküli gondviselők felé billen. Az interjúban elmondottakból az is kiderül, hogy négy hallgató anyja dolgozik pedagógusi munkakörben (tanító, tanár, gyógypedagógus), de két esetben pedagógus testvérekről is szó esett. Három válaszadó kapcsán beszélhetünk „tanári dinasztiákról”, visszajelzésük alapján ugyanis egynél több pedagógus van a családjukban, akik szinte kizárólag nők (egyetlen férfi családtagról esett szó ebben a kontextusban).

Az interjúk, valamint a háttérkérdőívből nyert adatok alapján a válaszadók háromnegyede gimnáziumba járt, többségük négyosztályos, ketten hatosztályos intézménybe, a fennmaradó negyedbe tartozók pedig szakgimnáziumot vagy technikumot végeztek. Középiskolájukat túlnyomórészt átlagos tanulmányi eredményességűnek tartják, ötven kiemelkedő színvonalat jelöltek meg, s csupán egyetlen válaszadó helyezi volt iskoláját az alacsony tanulmányi eredményességű intézmények közé.

Az érettségi évében tizenhárom hallgató volt jogosult többletpontokra emelt szintű érettségi címén. Közülük hét válaszadó számolt be középfokú, három pedig felsőfokú nyelvvizsgájáért kapott pontokról, OKJ vagy technikus végzettséggel hárman rendelkeztek, a hátrányos helyzetből származó pontokat két hallgató jelölte meg. Hárman egyáltalán nem részesültek többletpontokban.

A pályaválasztással kapcsolatos egyéni és családi 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, orvos, gyógyszerész). Két válaszadó meg is kezdte az első helyen jelölt képzést, de rövidesen felfüggesztette tanulmányait, ugyanis elhivatottságot éreztek a tanári pálya iránt. Ez az attitűd főképp a később természettudományos szaktárgyat választó hallgatókat jellemezte. Mások számára a tanárszak az egyetemre jutás csatornájaként funkcionált: a „bölcész lét” vonzása által szerettek volna a felsőoktatásba jutni, s ehhez a tanárképzést tartották a legmegfelelőbbnek, mivel bizonytalanok voltak későbbi szakpárjuk egyik vagy másik szakához való elköteleződésüket illetően. Olyan válaszadó is akadt, aki elsősorban művészeti karrierben képzelte el magát, s az abból való „kiöregedést” követően tervezte az oktatásban való elhelyezkedést. A tanári hivatástudat több formában manifesztálódott a hallgatókban. Volt olyan, aki egészen kicsi kora óta a tanári pálya felé aspirálódott, amelyben 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. Az eleinte gyógyszerész szakot választó interjúalany esetében például egyik oktatója volt az inspiráló tényező, aki felébresztette benne a tanítás iránti vágyat. A családi hozzáállás kérdésében a szakirodalomban olvasottakra reflektálva arra következtethetünk, hogy az interjúalanyok többsége az elsőgenerációs értelmiségivé válást aspirálva választotta a tanárképzést. A szülők körében itt két válaszadónál fordult elő az, hogy féltették a felsőoktatás világától gyermeküket, ám ezen félelmük megszűnt a képzésben való eredményes részvétel következtében. Másoknál, főleg abban az esetben, ha az interjúalany egy magasabb presztízsű pálya helyett vagy onnan váltva érkezett a pedagógusképzésbe, előfordult a szkeptikus vélemények megjelenése, leginkább a társadalmi és anyagi megbecsültség kérdésében. A pedagóguscsaládok gyermekeinél visszatérő jelenség volt a tanári pálya választásától való eltérítés a családtagok tapasztalataira alapozva, ám ez a képzés megkezdése után enyhült, és bizonyos esetekben támogatássá alakult.

A képzéssel kapcsolatos elvárások terén két csoportot tudunk elkülöníteni. Az első csoportba azok tartoznak, akik semmilyen elvárást nem támasztottak a tanárképzéssel szemben. Ide sorolhatóak az információk nélkül érkező hallgatók, de olyanok is találhatók itt, akik tudták, mire számítsanak, csupán nem támasztottak azon túl további elvárásokat. Az ebbe a kategóriába tartozásból nem következik az érdektelenség, sőt, többüknek azért nem volt különösebb elvárásuk, mert kíváncsian várták a képzés megkezdését, nyitottak voltak a benne rejlő újdonságokra. A másik csoportba soroljuk azokat, akik gyakorlatorientált képzésre számítottak. Több módszertani, pedagógiai és pszichológiai kurzus iránti igény fogalmazódik meg válaszaikban, valamint az autentikus iskolai környezetbe lépés hamarabbi bekövetkeztét is remélték. Az ide tartozó interjúalanyokról az is elmondható, s ebből felsejlik a képzéssel kapcsolatos negatív

benyomásaiknak egyik alapja is, hogy mind az osztatlan tanárképzés 2022 előtti rendszerében vesznek részt, ahol az iskolai gyakorlat a képzés végére helyeződik.

A következőkben a képzési tapasztalatokat foglaljuk össze, először az egyetemi kapcsolatok, majd pedig a tantárgyak aspektusából vizsgálva. A hallgatótársakkal, illetve az oktatókkal kialakított kapcsolatok terén a szakirodalommal párhuzamos tapasztalatokkal találkozunk (Pusztai & Kovács, 2014; Kovács & Bocsi, 2015; Kormos, 2020). Az interjúalanyoknak általában 1-2 közelebbi barátja van a képzésen belül, aki a szaktársi körből kerül ki, s akivel programokat szervez és magánéleti témában is szívesen beszélget. Az intragenerációs kapcsolatok építésére kevés lehetőségük adódik elfoglaltságaik és a szakpárokból fakadó szétagoltság miatt. A tartós intergenerációs összeköttetések kialakítása csak kisebb tanszékeken valósul meg, nagyobbak esetében „személytelen” környezet alakul ki. Ugyanakkor azok a hallgatók, akik tudatosan keresték a kapcsolatot oktatóikkal, pozitív élményekről számoltak be. Egyik interjúalanyunk számára az intragenerációs kudarcok gyógyíra volt az intergenerációs kapcsolatháló kialakítása, és ebben a közösségi tagsága is fontos szerepet játszott.

„Azt éreztem, hogy jobban tudok kapcsolódni az oktatókkal, mint a hallgatótársakkal. Sokszor azt éreztem, hogy mintha őket nem is érdekelné annyira az, amiért itt vagyunk. Úgyhogy igen, akár magánéleti kérdésekről is szoktunk beszélni az oktatókkal, olyan mélységekig, hogy nem gondoltam volna néhány évvel ezelőtt.” (5. sz. hallgató)

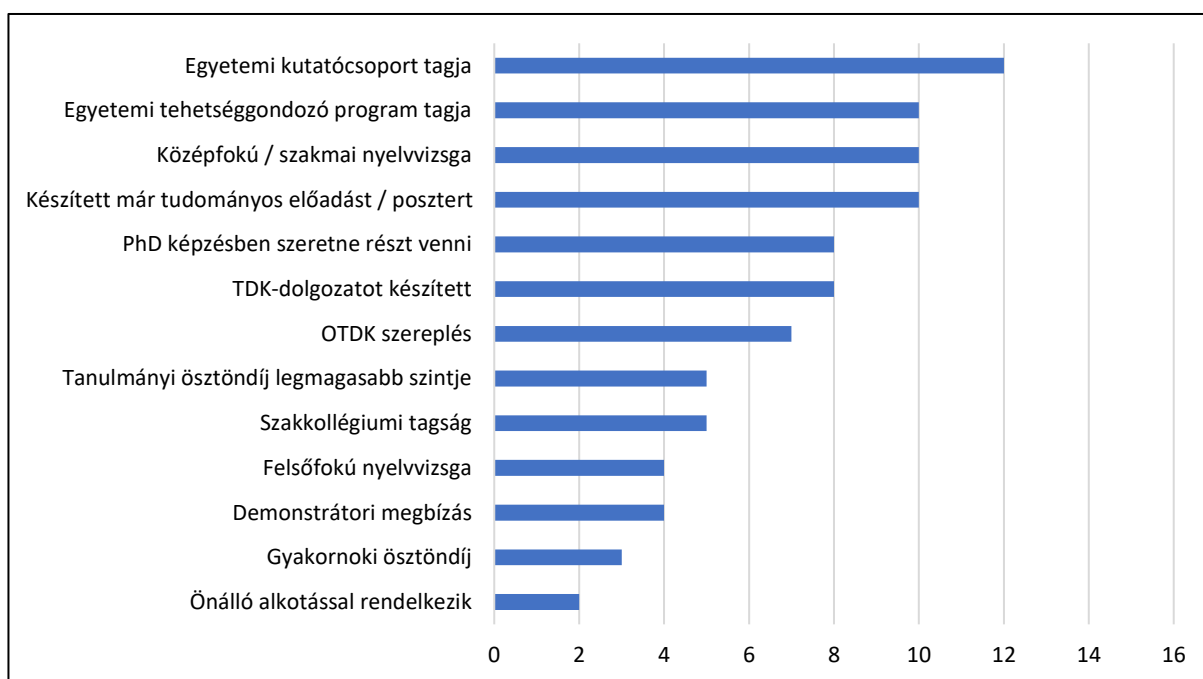
A képzési tapasztalatokat illetően megkértük az interjúban résztvevő hallgatókat, hogy nevezzék meg a képzés erősségeit, illetve annak fejlesztendő területeit és esetleges hiányosságait. Válaszaikban itt is a szakirodalmi eredményekhez hasonló gondolatokat fogalmaztak meg (Kormos, 2020; Kovács & Orgoványi-Gajdos, 2020). Kiemelték, hogy a diszciplináris órákon releváns, tudományosan megalapozott tudásanyagot kapnak, amelyet akár hasznosíthatnak is későbbi karrierjük során. Értékelték, hogy vannak olyan kurzusaik, amelyek a különleges bánásmódot igénylő diákokkal való foglalkozásra készít fel őket, s a pszichológiai tárgyakat is hasznosnak találták. Kritikaként fogalmazták meg viszont, hogy a szaktárgyak gyakran a pedagógiai-pszichológiai kurzusokhoz képest túlsúlyban vannak, tehát azzal kapcsolatos elvárásaik, miszerint gyakorlatorientáltabb képzésben lehet részük, nem valósultak meg. Kihívásként merült fel a képzés követelményrendszere miatti túlterheltség, valamint a tárgyak teljesítésének nehézsége. A módszertani órákkal kapcsolatban is előkerültek olyan vélemények, ahol nem tartották megfelelőnek az oktatóktól kapott felkészítést, és több, a pályán valóban alkalmazható gyakorlat elsajátítását várták volna. A tanári készségek fejlesztésének témakörében kielégítőnek találták az előadói és kommunikációs készségek pallérozását, ugyanakkor hiányolták

a szülőkkel 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.

Végül tekintsük át röviden, mi jellemzi a hallgatók tanulmányi eredményességét. Az 1. ábrán szembetűnnek az akadémiai beágyazottság különböző elemei (például a kutatócsoporti vagy szakkollégiumi tagság), amelyből az eredményesebb hallgatók felülreprezentáltságára következtethetnénk (Pusztai, 2015), azonban ez nem általános jellemző. Ahogy arra ugyanis később rámutatunk, némelyikük számára szükség volt egy facilitátor, támogató közegre, amelynek köszönhetően a formális képzésen túli célkitűzéseket fogalmazhattak meg maguk számára.

1. ábra

Az interjúban megkérdezett hallgatók akadémiai eredményességének jellemzői (n₁ = 16, főben megadva)⁴



Forrás: a hallgatók által kitöltött háttérkérdőív (ld. 2. sz. melléklet).

Összefoglalva a fejezet főbb eredményeit először is jól láthatóvá válik, hogy a felsőoktatási expanzió szele elérte a tanárképzést is. Hallgatói interjúalanyaink nagy hányada ugyanis a nem-tradicionális típusba tartozik, amelynek jelei az elsőgenerációs értelmiségivé válás aspirációja (Pusztai, 2011), és a tanár szak mobilitási csatornaként való funkciója (Veroszta, 2015; Fónai & Csonka, 2023). Feltűnőek ugyanakkor a magasabb presztízsű szakokra való jelentkezés esetei is,

⁴ A kérdőívben a CHERD-Hungary kutatócsoport által kidolgozott akadémiai eredményességi mutatókat alkalmaztuk. (Pusztai & Szigeti, 2021a)

hiszen ez a tanári pálya alacsony társadalmi és anyagi megbecsültségét tükrözi (Bacscai, 2020), amely a szülői és családi attitűdökben is megjelent. Többségük a tanárképzés 2022 előtti szerkezetében vesz részt, amelynek tapasztalatai (Kovács & Bocsi, 2015; Kormos, 2020) itt is megjelentek: nem teljesültek be elvárásaik a gyakorlati és pedagógiai tárgyak terén, leginkább amiatt, mert erre a modulra a diszciplináris tárgyakhoz képest kevesebb idő jut, továbbá a felsőoktatási társadalomba való beintegrálódásukban sem jártak teljes sikerrel. Ezek fényében a képzésből való kiábrándulás veszélye fenyegette őket, amelyből kifolyólag olyan környezet után néztek, ahol teljesen kibontakoztathatják akadémiai érdeklődésüket, illetve megoldást találhatnak a fenti kihívásokra. A választ a szakmai közösséghez való csatlakozás hozta meg számukra.

4.1.2. „Hatalmas megtartó ereje lenne az ilyen közösségeknek.”

Szakmai közösségek mint professzionális szocializációs színterek

Ebben a részfejezetben térünk rá kutatásunk fő fókuszára, azaz a magyarországi tudományegyetemek tanárképzésében működő szakmai közösségek összehasonlítására. Működésük, valamint az általuk alkalmazott gyakorlatok feltárása során a PLC-kre jellemző módszerek azonosítására törekszünk. Az asszociációt elősegítendő az 1. táblázatban felállított kategóriákra utalunk majd az egyes szempontok bemutatása során. Először a közösségbe lépés befolyásoló tényezőiről értekezünk, majd áttekintjük, milyen formában hat a közösség a hallgatók tanárképzési tapasztalataira és szakmai szocializációjára, különös hangsúlyt fektetve a tanáridentitás kialakításában játszott szerepre.

A közösségekről két lehetséges úton értesülhetnek a hallgatók. Az első toborzó tevékenység felülről, azaz a közösségekhez tartozó oktatók felől érkezik. Ezen csatorna esetében beszélhetünk individuális megkeresésekről, amikor az oktató személyesen ajánlotta a közösséget a hallgatónak egy kurzuson végzett tevékenysége miatt, illetve tudatos „toborzó kampányokról” is, ahol bemutató keretein belül vagy a köremail módszerét alkalmazva buzdítják az érdeklődőket a belépésre. Az előbbi módszer leginkább a kutatással foglalkozó közösségeket jellemzi, míg az utóbbi az önkéntes szervezet bevált módszere. A másik tájékoztatósi felület főleg a már tag hallgatók bevonó tevékenysége által valósul meg. A kortárs tagok ezen invitáló szerepe leginkább az öntevékeny hallgatói műhelyt jellemzi. Az információszerzés a közösségi média platformjain keresztül is megvalósulhat. Az itt közzétett toborzó posztok, illetve a tevékenységről megosztott képek szintén ösztönző erővel bírnak, s erről is leginkább az öntevékeny műhely tagjai számoltak be.

A közösségbe lépés legfontosabb motivációjaként elsősorban a szakmai szocializáció iránti igény dimenziói rajzolódnak ki. Ahogy korábban említettük, a pedagógiai és módszertani tárgyak terén a hallgatók úgy vélték, nem részesülnek olyan mértékű felkészítésben mint eredetileg elvárták

volna. Ebből következik, hogy a gyakorlati képzés kiegészítéseként, valamint a tanári szerep kialakításának érdekében kerestek más, alternatív lehetőségeket. A kutatás tárgyát képező közösségek megoldással kecsegtettek ebben a kérdésben, hiszen a fenti célkitűzés mentén olyan szintéreként működnek, ahol a hallgatók képesek megtalálni a közös hangot és együttműködni hasonlóan gondolkodó társaikkal (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006b; Czető et al., 2024).

„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)

A hasznos, produktív időtöltés is célként jelent meg. Itt az artefaktum előállításában kulminálódó dialogikus tanulás igénye is körvonalazódik a hallgatókban (Hakkarainen & Paavola, 2009; Bordás & Ceglédi, 2012). A válaszadók olyan tevékenységben szerettek volna részt venni, amely által a fejleszthetik önmagukat, a tanári karrierhez felhasználható produktumokat alkothatnak (elsősorban a kutatási tevékenység kapcsán beszélhetünk erről), és munkájuk megbecsüléseképpen 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)

„Az e-mailben még jól hangzott ez az ösztöndíjlehetőség is, amit ott meglebegtettek, 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. [...] Az egyik konferencia alkalmával felfigyelt rám egy iskolaigazgató, és állást ajánlott a későbbiekre.” (6. sz. hallgató)

Szembeűnő eredmény továbbá ezen a téren, hogy az oktatói buzdításra történő belépés és az intergenerációs összeköttetések mélyítésének hallgatói szándéka között kapcsolat áll fenn. Oktatói oldalról nézve a biztatás alapja a hallgató egy korábbi kurzuson nyújtott teljesítménye, célja pedig a további akadémiai együttműködési és tehetséggondozási aspirációk. A tanár szakosok nézőpontjából pedig, ha bizalmuk korábban megcsappant a formális képzés iránt (úgy érezték, hogy nem részesülnek kielégítő oktatói visszajelzésekben, mely fejlődésre sarkallná őket), a szervezeti tagságból reméltek megoldást erre a problémára.

„Én, és most nagyon őszinte leszek, énnekem fontos a presztízs. Nekem fontos az, hogy ha valamivel dolgozom, akkor azt elismerjük és ez az egyetemen nem mindig valósul meg. [...] A gyakornoki program kapcsán lett jó a kapcsolat az oktatókkal. [...] Itt

megkaphatom azt a mentorálást, azt a személyes figyelmet, amire egyébként az egyetemen szükség lenne.” (5. sz. hallgató)

2. táblázat

A 4. sz. mellékletben található kódtáblázat szakmai közösségekre vonatkozó részlete

Kérdésblokk	Kódcsalád	Alkategória	Fontosabb kódok	Kódszámok
Közösségi tagság	Szakmai közösség	A közösségbe lépés aspirációi	formális képzés kiegészítése	21
			hasznos időtöltés	4
			közösségérzet igénye	3
			önfejlesztés szakmai segítséggel	4
		Szakmai szocializáció	trialogikus tanulás	5
			„terepgyakorlat” a közösség által	3
			fókuszáltan szervezett programok	4
			tanulmányi eredményesség növelése	7
		Támogató közeg	közösségi intragenerációs kapcsolatok	18
			közösségi intergenerációs kapcsolatok	20
			közösségi programok	13
			közösségépítés	11

Forrás: a szerző saját szerkesztése a hallgatói interjúk Atlas.ti 7-tel végrehajtott kódolása alapján.

A vizsgált csoportosulások legnagyobb erősségének a szakmai szocializáció megvalósulását tartják az interjúalanyok, amivel szorosan összefonódik a felsőoktatási társadalomba való beágyazódás elősegítése. A következő bekezdésekben áttekintjük, hogy az egyes kategóriákban hogyan valósul meg ez a jelenség.

Az öntevékeny hallgatói műhely főszereplői – ahogy arra korábban is utaltunk – maguk a tanár szakos hallgatók. A közösség a tagok közös önfejlesztési aspirációján és baráti kapcsolatain alapszik. Szakmai szocializációs tevékenységük a tanári skillek fejlesztésére és az oktatási környezet egyes területeinek alapos megismerésére tér ki. A hallgatócentrikusság jelzője, hogy az egyes workshopokat és vitaklubokat a tagok igényei szerint szervezik meg, és bizonyos esetekben

egy-egy hallgató vezetésével zajlik a program. A professzionális segítség egyrészt a műhelyhez mentori szerepkörben tartozó oktatók részéről érkezik, illetve a más, egyetemen kívüli szervezetekkel való együttműködésből is származhat.

„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 közösségeket az intergenerációs kapcsolatok mélyítése jellemzi, mely egyéni (kutatómentori) vagy (mikro)csoporthoz tartozó rendszerben történik (Varga, 2016; Bodnár et al., 2023). Az informális intragenerációs összeköttetések másodlagosak. A szakmai szocializáció szempontjából viszont kulcsfontossággal bír, hogy a résztvevők az oktatás világával kapcsolatban, abban elmerülve folytatnak saját kutatást, professzionális segítséggel, az eredményeket pedig egymás között megosztva képesek a tanári pályához szükséges ismeretekkel felruházni nemcsak saját magukat, hanem társaikat is.

„A mostani kutatásomnak elsősorban az is a célja, hogy majd, hogyha ott leszek tanárként, akkor én ezt tudjam alkalmazni. Szóval már most úgy elkezdtem összeállítani azt a kis csomagot, amit majd, hogyha én ott leszek, elővehetek.” (15. sz. hallgató)

„A témáinkban való elmélyülés is erősítheti az elköteleződésünket és későbbiekben a szakmai megfeleltetésünket.” (6. sz. hallgató)

Végül az önkéntes közösség szerepét tárgyaljuk a professzionális szocializáció kapcsán. Akárcsak a kutatóközösségeknél, itt sem az intra-, hanem inkább az intergenerációs kapcsolatokon van a hangsúly, ahol a hallgatókon kívül a másik csoportot a szervezethez tartozó szakemberek, szakmai vezetők jelentik. A hátrányos helyzetű gyermekek tanodaprogramon keresztüli megismerése és mentorálása által a tagok tanárszerepben próbálhatják ki magukat. A mentoráltak tanulmányi eredményességének növelése érdekében fontos a folyamatos megújulás és az új módszerek alkalmazása (ld. Fejes & Szűcs, 2013; Fejes et al., 2016). Utóbbiakat egyrészt az egymás közötti tapasztalatmegosztáson, másrészt széleskörű akkreditált képzéseken keresztül sajátítják el az önkénteskedő hallgatók.

„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)

A hallgatói interjúalanyok válaszait összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a vizsgált közösségekben megvalósulnak a PLC-kre jellemző tanulóközösségi vonások (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006a, 2006b; Hipp et al., 2008; Czető et al., 2024). A szervezetek működési alapját képezi az a világos célkitűzés, hogy a bennük részt vevő hallgatók professzionális szocializációjához járuljanak hozzá; ez nemcsak a közösséget vezető oktatók és szakemberek, hanem a belépő fiatalok érdeke is. A reciprok és a dialogikus tanulási folyamatok a hallgató-hallgató és hallgató-oktató / szakember diskurzusokon keresztül realizálódnak. A tagok egymás közötti tapasztalatmegosztásából minden fél profitál, lehetőség nyílik új módszerek kifejlesztésére és alkalmazására mind az oktatásban, mind a tudományos színtéren; megvalósul az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) első lépcsőfoka. Továbbá, a közösségen belül kiépülő kapcsolati háló a nevelőtestületi munkára, a kollégákkal való együttműködésre is felkészíti a résztvevőket, mely a formális képzés intragenerációs élményeinek szempontjából lehet meghatározó tényező. Az informális, közösségépítésre fókuszáló programok keretein belül ez a folyamat tovább erősödik.

„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 működniünk a munkaközösségben. [...] Továbbá az élethosszig tartó tanulás, ez is igaz...” (6. sz. hallgató)

A szervezetekhez kötődő egyetemi oktatók és szakemberek vezető tevékenysége és iránymutatása teszi lehetővé azt, hogy a velük ápolts kapcsolatból a hallgatók nemcsak tudásukat bővíthetik, hanem professzionális segítséget is kapnak képességeik kibontakoztatására. A közösségekben megvalósuló szakmai szocializációs tevékenység sikerének könyvelhetőek el az interjúalanyok pozitív tapasztalatai, mely főképp azok esetében hangsúlyos, akik eredetileg nem a tanári hivatástudat miatt jelentkeztek a képzésre.

„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. [...] Maximum majd lobogtatom a Motiváció Műhelyben eltöltött éveimet, hogy lássátok, én ott tanítottam, szóval valamennyire csak tudom, miről beszélek.” (10. sz. hallgató)

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

„Igazából nekem a tanárképzéshez való hozzáállásomat és motivációm 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)

Ahogy az 1. ábra kapcsán felmerült, a közösségek akadémiai eredményességre gyakorolt hatását is azonosíthattuk. Ennek legfőbb mutatói a tehetséggondozó programban való részvétel, az elnyert ösztöndíjak, a tudományos produktumok (konferenciaelőadások és publikációk készítése, részvétel a Tudományos Diákköri Konferencián), valamint az álláslehetőségek. Bár ezek a teljesítmények nem kizárólagosan a szervezeti tagságból következnek – hiszen a tanulmányaikban eredményesebb hallgatók a szakirodalom szerint általában felülreprezentáltak a különféle közösségekben (Pusztai, 2015) – néhány interjúalany mégis úgy érezte, hogy a közösség nélkül nem lettek volna képesek maximálisan felhasználni a magukban rejlő potenciált. A szervezeti tagság a szakértő vezetők segítségnyújtásával kiegészülve tehát egy önfejlesztő folyamatot facilitál.

„Nekem is igazából az egyik legnagyobb előnye az az, hogy tapasztalatot szerzek. Az, hogy konferenciára eljutni, meg publikálni; életemben nem gondoltam volna, hogy én nekem meg fog jelenni a nevem publikálásban.” (3. sz. hallgató)

Jelentős fokmérő még a közösségek hatását illetően, hogy a képzés befejezte után hét válaszdó szeretne részt venni doktori képzésben vagy második diplomát szerezni a pedagógia egy másik területén. (Az 1. ábrán látható nyolcadik fő a nem közösségi tag hallgató volt.)

Az általunk vizsgált, PLC-eszközöket alkalmazó közösségekben zajló szakmai szocializáció legkézzelfoghatóbb mutatója a hallgatói karrier- és jövőtervek alakulása. Ezen a téren három aspirációt különíthetünk el az interjúalanyok válaszai alapján. A professzionális identitásra gyakorolt közösségi befolyást igazolja, hogy az oktatással való foglalkozás mindhárom esetben megjelenik.

(1) Tanárként a közoktatásban elhelyezkedni kívánó hallgatók. Általában eleve magas hivatástudattal rendelkező fiatalok tartoznak ide. Ambíciójukra a közösség ráerősített, sőt, akár a tudományos fokozat megszerzésére is aspirálta őket, amihez pedig olykor előzetes tapasztalatszerzési lehetőségként szolgál a tanári pályán való elhelyezkedés (ld. Chrappán & Pusztai, 2014).

„Szeretnék tanítani általános iskolában, középiskolában, szeretném mindkettőt megérinteni 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)

(2) Kutatóként és/vagy egyetemi oktatóként elhelyezkedni kívánó hallgatók. Az ide sorolt tanár szakosokat általában kutatóközösségi tagságuk motiválja az egyetemi kutatás és oktatás világa felé. Itt találjuk azonban az önkéntes közösség általunk megkérdezett hallgatóit is, akik a szervezetben végzett munka hatására szeretnének elmélyedni a neveléstudomány egyes témaköreiben (ld. Chrappán & Pusztai, 2014).

„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 akkor visszamegyek mondjuk a Neveléstudományi Intézetbe, és akkor egyetemi oktatóként.” (10. sz. hallgató)

(3) Egyéb közművelődési intézményben elhelyezkedni kívánó hallgatók. Ebbe a csoportba egyetlen hallgatót soroltunk, aki a közoktatás rendszerén belül legfeljebb könyvtárostánárként tudja elképzelni magát. Alternatív lehetőségként jelenik meg számára a közkönyvtárakban vagy múzeumokban végzett pedagógusi tevékenység. Elsősorban korábban szerzett informatikus könyvtáros diplomájára, valamint közösségi művelődés szaktárgyára alapoz, a PhD-képzéstől a nyelvtudással kapcsolatos bizonytalansága tartja csak vissza. Kutatóközösségi tagsága a szakdolgozata megírásához járul hozzá.

„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)

A tanár szakos interjúalanyok tapasztalatai és gondolatai alapján tehát összességében úgy találtuk, hogy a kutatásunk tárgyát képező közösségeket szakmai tanuló- és alkotóközösségekként értelmezhetjük (Tóth, 2021). A közös érték- és célrendszer már a belépés előtt, a toborzó tevékenység alatt körvonalazódik: az oktatók és szakmai vezetők részéről a tehetséggondozás és a későbbi akadémiai vagy szakmai együttműködés lehetősége merül fel, míg a hallgatói buzdításra történő belépésben a formális képzés produktív kiegészítése és az önfejlesztés játszhatnak szerepet. A közösségekben folyó kollaboratív és dialógikus tanulás, a szakmához szükséges készségek fejlesztése professzionális felügyelet alatt, az oktatók és vezetők támogatása mellett zajlik. A szervezetek emellett pozitívan hatnak a felsőoktatási beágyazódásra is, az informális közösségi alkalmak a kortárscsoporton belül és azon túl is kapcsolatépítésre buzdítanak. Végül pedig a részt vevő hallgatók jövőképében és karrierterveiben is kirajzolódik a vizsgált közösségek jótékony hatása, hiszen minden interjúalanyunk az oktatás világában tervez elhelyezkedni. A kvalitatív kutatásokra jellemző módon azonban ez utóbbi eredményt nem vehetjük általános érvényűnek.

4.2. Szakmai közösségek a tanárképzésben – oktatói perspektívából

Bár a hallgatói meglátások csak egyéni nézőpontokra és tapasztalatokra világítanak rá, a közösségekhez kapcsolódó oktatók és szakmai vezetők megkérdezése által lehetőségünk nyílik arra, hogy nagyobb és alaposabb betekintést nyújthassunk a szervezetek tevékenységében rejlő értékekre és eredményekre. A közösség létrehozása által megvalósítandó célok mellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen erőforrásokat tartanak fontosnak a résztvevő tanár szakosok szakmai fejlődését illetően, illetve, hogy milyen jövőt jósolnak magának a közösségnek.

4.2.1. Közösségek létrehozása „az újító erővel rendelkező fiataloknak”

Ahogy arra fentebb többször utaltunk, a PLC-k szellemében működő szakmai közösségeknek a professzionális vezetés mellett világos cél- és értékrendszerrel kell bírnia ahhoz, hogy eredményes munkát tudjanak végezni. Ezeket a kereteket az alapítás során kell lefektetni, hiszen ezen vonalak mentén rajzolódik ki a későbbiekben a közösség sajátos profilja (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006a, 2006b; Hipp et al., 2008; Czető et al., 2024). Az általunk megkérdezett oktatók és szakmai vezetők válaszaiban bár azonosítottunk átfedéseket, felsejlenek a szervezetek közötti különbségek is. A következő bekezdések az 1. táblázat kategóriáira épülnek.

Az öntevékeny hallgatói műhely esetében már az alapítás során megjelent a működésben is hangsúlyos hallgatócentrikusság, mely azonban, mint hamarosan látjuk, kétélű penge. Egy kis létszámú, de elhivatott tanár szakos hallgatói csoport célkitűzése volt az, hogy közösségi kereteken belül, a tagok által igényelt témakörökben valósítsák meg a formális képzés kiegészítését, a professzionális identitás fejlesztését. A műhely egyedülálló abban a tekintetben a vizsgált

közösségek között, hogy alulról létrejövő és toborzó szakmai szocializációs színtérként működik. A vezetést a tagok közül választott két társelnök végzi, a kezdeményezést támogató oktatók csupán a szakmai segítségnyújtásban vesznek részt mentorként, így szerepvállalásuk minimális a szervezet életében. Ez a struktúra azonban, kiegészülve a közösségi tudományos tevékenység hiányával, számos kihíváshoz vezet. Egyrészt akadémiai produktumok híján nehezebben integrálható a műhely az intézmény működésébe (például anyagi támogatások terén). Másrészt pedig, a toborzás során újabban megkeresett fiatalok a tanárképzésben bekövetkezett változások (Szabó, 2024) miatt más percepciókkal rendelkeznek a szakjukkal kapcsolatban mint az alapító tagok, így a képzésben kapott tudás öntevékeny kiegészítése valószínűleg kevésbé kelti fel az érdeklődésüket. Ez utóbbi tényező pedig a taglétszám lassú elapadásához vezethet.

3. táblázat

Az oktatói és szakmai vezetői interjúk elemzésének főbb kódjai

Elemzési kategória	Fontosabb kódok	Kódszámok
A közösség alapításának aspirációi	közösség létrehozása	5
	közösség definiálása	4
A közösség nyújtotta értékek	közösségben rejlő erőforrások	9
	szakmai szocializáció	21
	közösségi intragenerációs kapcsolat	4
	közösségi intergenerációs kapcsolat	5
	közösséghez tartozó oktatók / szakemberek tevékenysége	5
	közösségi programok	4

Forrás: a szerző saját szerkesztése az oktatói / szakmai vezetői interjúk Atlas.ti 7-tel végrehajtott kódolása alapján.

A kutatóközösségek esetében kétoldalú aspirációt figyelhetünk meg. Egyrészt szükség van egy olyan hallgatói rétegre, amely behatóbban szeretné tanulmányozni a neveléstudomány egyes részeit, jobban elmélyülni a oktatáskutatás világában. Ezt a csoportot a szorosabb intergenerációs kapcsolatok iránti igény is jellemzi. A másik oldalon pedig azokat az oktatókat találjuk, akik hajlandóak felkarolni ezt a szükségletet és megszervezni azokat a kereteket, amelyben megvalósíthatóak a hallgatók ide vonatkozó ambíciói. Az általunk vizsgált két ilyen jellegű közösség esetében alapvető cél a tanári pályára releváns, hasznosítható tudással való „felvértezés”, azáltal, hogy a tagok az őket legjobban érdeklő témában kutathatnak, illetve új, a tanításban

alkalmazható módszereket fedezhetnek fel (ld. Pusztai et al., 2024a; Varga et al., 2024). Bár az alapvető működési struktúrában találhatunk különbséget (a CHERD-H kutatómentori, míg a TJSZ mikrocsoportos rendszert alkalmaz), viszont mindkét esetben közös, hogy a tehetségüket kibontakoztatni kívánó hallgatók megfelelő, személyre szabott támogatást kaphassanak a munkájukat segítő oktatóktól, akik a közösség vezetését is vállalják.

Az önkéntes közösség nem egyetemi berkeken belül alakult, viszont a vezető oktató személyén kívül az önkénteskedő hallgatók által is kötődik az intézményhez. A szervezet alapvető célja a hátrányos helyzetű gyermekek tanulmányi előrehaladásában nyújtott támogatás, mely tanodai mentorprogram által valósul meg. Bár nem tanár szakosok képezik az önkéntesek nagyját, szempontjukból a közösség közvetett célja lehet a méltányosságra való nevelés, amelynek alapja a belépők számára egy akkreditált képzés elvégzése. Ennek köszönhetően jövőbeli tanári karrierjük során nem éri majd őket váratlanul a hátrányos helyzetű diákok oktatása, mellyel egyre több pedagógusnak kell szembenéznie országszerte (Varga, 2023). Mindezek mellett pedig közösségi célkitűzés a módszertani innováció, az újszerű megoldások ösztönzése, tehát a kutatási tevékenység támogatása itt is jelentős (ld. Fejes et al., 2016).

Láthatjuk, hogy a vizsgált közösségekben tapasztalt sokszínűség már az alapításuk idején kirajzolódott, főleg a működési elvek és a módszerek terén. A célkitűzésekben azonban egységes álláspontot jelent a tanári identitás erősítésének támogatása, valamint a részt vevő hallgatók jövőbeli oktatási karrierjéhez való professzionális hozzájárulás. A közösségek fenntartható működéséhez ugyanakkor az is elengedhetetlen, hogy olyan struktúrára épüljenek, amely képes alkalmazkodni a különféle változásokhoz, akár a tanárképzés, akár a toborzandó hallgatók hozzáállását illetően. Az oktatók és szakemberek vezetői tevékenységének kiemelt szerepe van ezen a téren, lévén ők azok, akik hosszabb távon dolgoznak együtt a közösségekkel és ezáltal képesek az igényekhez igazodva átszabni azok kereteit.

4.2.2. „Egy csomó ember találta meg így az élethivatását...”

A szakmai (tanuló)közösségek erőforrásai és jövőtervei

Ahogy a hallgatói interjúkból megállapítottuk, a kutatott közösségekben megfigyelhetők a PLC-kre jellemző vonások: a kollaboratív, dialogikus tanulásra épülő szakmai szocializációs tevékenység, ötvözve a közösségérzet biztosításával (Stoll et al., 2006a; 2006b; Vescio et al., 2008; Bordás, 2015; Czető et al., 2024). Ezt az eredményt erősítjük meg most az oktatók és szakmai vezetők nézőpontjából.

A szakmai szocializációra vonatkozó hallgatói tapasztalatokat interjúalanyaink ezen csoportja is elismerte. Válaszaikban megjelent az egymástól való tanulás dialogikus és konstruktív

elmélete (Hakkarainen & Paavola, 2009), mely elsősorban a hallgatók körében játszódik le, kiegészülve az oktatók és szakemberek professzionális támogatásával. Megjegyezték, hogy a tanár szakosak a formális képzésben szerzett tudásanyag kiegészítését remélik a közösségből, leginkább a gyakorlati alkalmazásra fókuszálva. Nagy szerepet játszik az innovációra és a folyamatos fejlődésre ösztönzés. Bár ezek minden csoport esetében különféle módon valósulnak meg, végső soron ugyanúgy a tanáridentitás erősödéséhez járulnak hozzá. Az önkéntes közösség kapcsán például a hallgatók mentortevékenysége során kristályosodik ki, hogy milyen korcsoporttal vagy oktatási környezetben szeretnének elhelyezkedni.

A válaszadók azt is megerősítették, hogy ezekben a szakmai közösségekben bőséges kapcsolati tőkét nyerhetnek a tanár szakos hallgatók. Az intragenerációs összetartást növelendő az oktatók / vezetők is elengedhetetlennek érzik a kimondottan közösségépítési céllal szervezett programokat. Ez a tagok felsőoktatási beágyazottságára is pozitívan hat. Ami az intergenerációs kapcsolatokat illeti, hangsúlyos eredménynek számít, hogy míg a hallgatók válaszaiból inkább egy hierarchikus rendszer képe sejlik fel, addig az oktatók / vezetők kollegiális viszonyról beszélnek velük kapcsolatban, azaz teljes értékű tagokként, „munkatársakként” tekintenek a közösségben lévő fiatal tanáraspiránsokra. Ezt a kapcsolathálót véleményünk szerint az általunk vizsgált szervezetek egyik fő erősségeként jellemezhetjük. Ebben a környezetben, ahol elismerik és támogatják a tanár szakos hallgatók egyéni képességeit és érdeklődését, realizálódik igazán a sikeres szakmai szocializáció.

A kutatás során felvett hallgatói, illetve oktatói és szakmai vezetői interjúkat összevetve tehát láthatjuk, hogy a tanárképzés mellett működő, a PLC-k eszköztárát alkalmazó közösségekben eredményes a professzionális szocializáció. A vizsgált szervezetekben a tanár szakos hallgatók különféle innovációkat ismerhetnek meg és alkothatnak, a tanulás reciprok jellege által pedig közösségszintű tudásmegosztás zajlik. Mindezt olyan kollegiális környezetben élhetik át, ahol a szakmai segítséget nyújtó oktatók és szakemberek velük egyenrangú félként kezelik őket, egyéniségük értéknek számít és hasonló érdeklődésű emberekkel dolgozhatnak együtt.

5. Összegzés

Kutatásunk során négy magyarországi tudományegyetemhez kötődő szakmai közösséget (Tanár Leszek Hallgatói Műhely, Tanárjelöltek Szakkollégiuma, CHERD-Hungary Oktatáskutató 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 tanárhiány teszi relevánssá (Kocsis, 2003; Chrappán, 2010; Stéger, 2023). 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 (Tinto, 1975; Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2021a, 2021b). Ez a nem-tradicionális hallgatók tömeges megjelenésével egyre fokozódóbb jelenséggé vált a felsőoktatásban (Pusztai, 2011). A formális képzési tapasztalatok két dimenzióját, a kampusz társadalmába való beintegrálódást, illetve a pályaszocializáció megvalósulását vettük alaposabban szemügyre. Hallgatókkal készült interjúink kongruenciát mutattak a korábbi szakirodalomban (Kovács & Bocsi, 2015; Kormos, 2020) feltárt tapasztalatokkal: az általunk megkérdezett tanár szakos fiatalok beágyazottságuk tekintetében 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 (Tinto, 2003; Fényes, 2015), azon belül is a PLC-k eszköztárát alkalmazó tanulóközösségekhez való tartozás. Az eredeti koncepció alapján a PLC olyan pedagógusok együttműködését jelenti, akik diákjaik tanulmányi eredményességét kívánják növelni szakmai fejlődésük útján (Stoll et al., 2006a; Vescio et al., 2008). Kutatásunkban ezt az értelmezést úgy fejlesztettük tovább, hogy a vizsgált közösségek a részt vevő hallgatók elhivatottságát és szakmai felkészültségét növelik, ezáltal pedig hozzájárulnak 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, dialógikus tanulás útján valósul meg, a kapcsolatépítés alapja pedig az inkluzív és diverz környezet (Bolan et al., 2005; Stoll et al., 2006b; Hipp et al., 2008; Czető et al., 2024). 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 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 lehetőség nyílik a különböző informális programoknak köszönhetően. Az oktatói és szakmai vezetői interjúkból pedig arra is rámutathatunk, hogy a szervezetekben fennálló kollegiális környezet az a kulcsfontosságú tényező, amely a professzionális szocializáció, illetve a felsőoktatási beágyazódás sikerét lehetővé teszi. Fontos tanulságként szolgál

továbbá az is, hogy minél nagyobb az oktatók és szakemberek vezetésben vállalt szerepe, annál jobban bebiztosítható a közösség hosszútávú működése. A szervezetek eredményességének legfőbb fokmérőjeként pedig kiemelendő, hogy az általunk megkérdezett 15 közösségi tag hallgató mindegyike az oktatás világában tervez elhelyezkedni.

Az eredményeket árnyalando szeretnénk kitérni a kutatás limitációira is. Ahogy az a 4. számú mellékletben látható, 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. Továbbá, az oktatói válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált közösségek nem nyújtanak végleges megoldást a tanárképzésben felmerülő összes kihívásra, hiszen nem terjeszthetők ki közvetlenül az összes képzésben részt vevő fiatalra, különösen azokra a nem-tradicionális típusú hallgatókra, akik nehezebben bevonhatóak extrakurrikuláris tevékenységbe. A közösségek tanáridentitás kialakulásában gyakorolt szerepe azonban mindenképp elvitathatatlan. Szakmai szocializációs tevékenységük és összetartó kapcsolati hálóként való működésük pozitívan támogatja 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 formális képzésbe való integrálása 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).

A jövőben célunk a kutatás folytatása. Mint említettük, elsősorban a minta méretéből fakadó limitációkon szeretnénk felülkerekedni és alaposabban megismerni a közösségeket mint a professzionális szocializáció színtereit. Bár jelen dolgozatban csak a tudományegyetemekhez kötődő szervezeteket mutattuk be, terveink között van, hogy bevonjunk vizsgálatunkba több, az országban és külföldön működő hasonló jellegű kezdeményezést is. Tevékenységük megismeréséhez főleg interjú módszereket alkalmaznánk, de nagyobb válaszadói hajlandóság esetén kvantitatív kérdőíves felmérést is lehetségesnek tartunk.

Köszönetnyilvánítás: Szeretnénk 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.

A kutatást a Kulturális és Innovációs Minisztérium által finanszírozott EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program, valamint a Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj támogatta.

Nyilatkozat mesterséges intelligencia használatáról

A szerző kijelenti, hogy „Tartozni valahova és együtt fejlődni: A szakmai közösségek szerepe magyarországi tudományegyetemek tanárképzésében” című dolgozata készítése során nem használt mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó). Egyúttal azt is tudomásul veszi, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgot nem ő készítette, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vette igénybe, vagy a dolgot kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Kelt.: Debrecen, 2025. 01. 08.

Felhasznált és hivatkozott szakirodalom

- Andl, H., Arató, F., Orsós, A., & Varga, A. (2022). New ways in teacher education - Development of the competences of trainee teachers in the framework of the „Teach for Hungary” programme. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 5(1-4), 101–121. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.6>.
- 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
- Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bacskai, K. (2020). Egy szakmai közösség: a pedagógusok. In. Pusztai, G. (szerk.): *Nevelésszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 303-330.
- Bacskai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, 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.
- Balácsi, I., & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Benedek, A. (2012). A pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás. *Módszertani közlemények*, 52(2), 7–12.
- Bodnár, D., et al. (2023). Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért: a CHERD-Hungary oktatáskutató gyakorlati program a debreceni egyetemen. *Pedagógusképzés*, 22(3), 80-96. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.04>
- 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 Oktáskutatók Egyesülete (HERA). 13-26.
- Bordás, A., & Ceglédi, T. (2012). A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és a tudásteremtő tanulókörösségek színterei. In. Dusa, Á. R., Kovács, K., Márkus, Zs., Nyüsti, Sz., Sörös, A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 9-52.
- Ceglédi, T. (2015). Egy alkalmazott eredményességg koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártására. In. Pusztai, G., & Kovács, K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium, Personal Problems Solution, Új Mandátum. 9-24.
- Ceglédi, T., & Bordás, A. (2024). A hátrányos helyzet és a tehetséggondozás összekapcsolódási lehetőségei és fiaskói szakkollégiumi keretek között Magyarországon. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 23(2), 3-42.
- 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: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad-Budapest: Partium, PPS, Új Mandátum. 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. <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., & Verosza, Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV.* Budapest: 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. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.5>
- Chrappán, M., & Pusztai, G. (2014). A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In. Németh, N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek: pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Szeged: Belvedere Meridionale. 13-40.
- Czető, K., Lénárd, S., & Tóth-Pjeczka, K. (2024). A vezetés szerepe a tanuló szakmai közösségek működésében, a pedagógusok tanulásának támogatásában. In. Lénárd, S., Rapos, N. (szerk.) *Pedagógusok tanulásának újjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Czike, K., & Kuti, É. (2006). *Önkéntesség, jótekonyság és társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3-16.
- Csók, C. (2020). Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon. In. Dobi, E. (szerk.): *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen: Printart-Press Kft. 42-59.
- Csók, C. (2021). Kasztosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 20(4), 5-29. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.01>
- 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*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 57-75.
- Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10):487. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Csók, C., & Pusztai, G. (2023). Stratified Student Society in Higher Education Fields. Impact of Expected Earning on Students' Career. *European Journal of Contemporary Education*, 12(1), 40-55. 10.13187/ejced.2023.1.40
- Dan, B. A., et al. (2024). Narrowing the inclusion gap – teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-27. <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
- Falus, I. (2009). A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 18(3), 360-370.
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2013). Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale. 171-188.
- Fejes, J. B., Kelemen, V., & Szűcs, N. (2014). *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. Szeged: SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (szerk.) (2016). *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fényes, H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen: Debrecen University Press.
- Fónai, M., & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio*, 32(1), 85-106. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6>
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2009). Toward a dialogical approach to learning. In. B. Schwarz, B., Dreyfus, T., Hershkowitz, R. (szerk.): *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London: 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*. Budapest: 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. <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.
- Hrabéczy, A., & Pusztai, G. (2020). Fogytékossággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3-23. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.3>
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 14(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. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 433-445.
- Kocsis, Á., & Molnár, Gy. (2023). A felvételi pontszám előrejelző ereje az egyetemi sikerességre: egy nagymintás longitudinális kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 33(12), 46-62. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.12.46>
- Kocsis, M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Pécs: Iskolakultúra.
- Kocsis, Z., & Hrabéczy, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(3), 46–64. <https://doi.org/10.21549/NTNY.42.2023.3.3>
- 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? *Valóság*, 63(9), 47-78.
- Kovács, E. & Orvóányi-Gajdos, J. (2020). *Tehetséges pedagógus*. Budapest: 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*. Debrecen: CHERD-H. 125-140.
- Kovács, K., & Bocsi, V. (2015). A hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálójá. In. Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Kovács, K., Dusa, Á. R., Márkus, Zs., & Hegedűs, R. (szerk.): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD-Hungary. 54-56.
- Kovács, K., Dobay, B., Halasi, S., Pinczés, T., & Tódor, I. (2023). Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(4), 45-63. <http://doi.org/10.21549/NTNY.43.2023.4.3>
- 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. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2>
- Kovács, K., & Pallay, K. (szerk.) (2024). *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen.
- Kovács, K., et al. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD-H.
- Kozma, T. (2009). Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 18(3), 273–278.
- Lannert, J. & Németh, Sz. (2023). A tanárihiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, 32(1), 121-135. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8>
- Lénárd, S., Czirfusz, D., Horváth, A., & Rapos, N. (2024). A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 49-72. <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*, 2012(132). 5-18. DOI: 10.1002/tl.20032
- Lukács, P. (2023). Mi változott és mi nem a pedagógushiány újratemelésében? *Educatio*, 32(1), 41-54. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3>
- Markos, V. (2020). Önkéntes közösségek. In. Pusztai, G. (szerk.): *Nevelésszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 223-242.
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105-110.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed., Qualitative Research Methods Series 16). London: Sage.
- Mrázik, J. (2010). *A tanárképzés helye és helyzete a PTE-n*. Pécsi Tudományegyetem.
- Mrázik, J. (2024). Az IPA mint szövegmódolási eljárás. In. Bocsi, V., & Csók, C. (szerk.): *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet. Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában*. Debreceni Egyetem 2024. október 24-26. Debrecen: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 368.
- Munkácsy, B., Horn, D., & Molnár, Gy. (2023). Felsőoktatási sikeresség és az önszabályozáshoz kapcsolódó pszichológiai és viselkedés-gazdaságtani tényezők. *Iskolakultúra*, 33(12), 63-86. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.12.63>
- Müller, V., & Pikó, B. (2023). Bennmaradás a felsőoktatásban: a lemorzsolódás intézményi és a pszichikai tényezőkkel kapcsolatos rizikó- és védőfaktorainak vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(12), 87-102. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.12.87>
- Nagy, M. (2004). Pályakezdés, 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 Wlisslocki Henrik Szakkollégium érintkezései, beágyazódása a PTE rendszerébe. *Romológia*, 1(1), 72-85.
- Otto, S., Evins, M. A., Boyer-Pennington, M., & Brinhaupt, T. M. (2015). Learning communities in higher education: Best practices. *Journal of Student Success and Retention*, 2(1).
- Paksi, B., Verosza, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pályamotiváció. Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Pallay, K., et al. (2024). *Felsőoktatók a Kárpát-medencében*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen.
- Perpék, É. (2012). Formal and Informal Volunteering in Hungary: Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 3(1), 59-80.
- Polónyi, I. (2019). Hallgatói rekrutáció, képzési szerkezet és munkaerő-piaci illeszkedés a vidéki tudományegyetemen. *Köz-Gazdaság*, 14(1), 30-45.
- Primecz, H. (2006). Étikusi és émius kultúrakutatások. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 38(1. ksz), 4-13.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: 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?* Nagyvárad-Budapest: 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*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 109-127.
- Pusztai, G., & Ceglédi, T. (szerk.) (2015). *Professional Calling in Higher Education. Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad and Budapest: Partium Könyvkiadó-Personal Problems Solution-Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pallay, K. (2024a). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD)
- Pusztai, G., & Csók, C. (2020). Ambivalence of Professional Socialization in Social and Educational Professions. *Social Sciences*, 9(8), 147.
- 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.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E., & Puskás, M. (2024b). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370-388. <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.
- Pusztai, G., Hrabéczy, A. & Csók, C. (2024c). A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósabbnak érző hallgatók háttértényezői. In: Pusztai, Engler, Hrabéczy & Bencze (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-Hungary. 161-175.
- Pusztai, G., & Kocsis, Z. (2020). Oktatáskutatás a Debreceni Egyetemen. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(2), 91-96. ISSN 2060-0623
- Pusztai, G., & Kovács, K. (2014). A hallgatók intézményi integrációja és kapcsolati erőforrásai. In: Pusztai et al. (szerk.): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata I*. Debrecen: CHERD-Hungary. 34-46.
- Pusztai, G., & Morvai, L. (szerk.) (2015). *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó-Personal Problems Solution-Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitásai. *Educatio*, 32(3), 503-512. <http://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10>
- Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2024d). Real-Life Contexts of Spontaneous Family Life Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 11-22. <http://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.03>
- Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.) (2021a). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-H.

- Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.) (2021b). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-H.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- 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. (2017a). A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 48(12), 33-40.
- Sántha, K. (2017b). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1-2), 159-173.
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartomelemzésben. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 26–36. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2>
- Sholokhova, S., Bizzari, V., & Fuchs, T. (2022). Exploring phenomenological interviews: questions, lessons learned and perspectives. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 21(1), 1-7.
- 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.
- Stoll, L., McMahon, A., & Thomas, S. (2006b). Identifying and Leading Effective Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611-623. <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. <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. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.03>
- Szemerszki, M. (2023). Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32(1), 55-67. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.4>
- Szigeti, F., Csók, C., Győri, K., Hrabéczy, A., & Pusztai, G. (2021). A hallgatói előrehaladás típusai és jellemzői. In: Engler, Ágnes; Bócsi, Veronika (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2020.: Család a nevelés és az oktatás fókuszában*. Debrecen, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 27-43.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- 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.)
- Varga, A. (2016). Student college for aspiring teacher trainees. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 2(1), 61–66. <https://doi.org/10.15170/AR.2016.2.1.5>.
- Varga, A., Fridrich, M., & Arató, F. (2024). *Áttekintés II.: Tanulmánykötet – Válogatás az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete kutatóinak tanulmányaiból*. Pécs: Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Varga, J. (2011). A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági, M. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, J. (2023). A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107-120. <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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris.
- Weidman, John C., Darla J. Twale, and Elizabeth Leahy Stein. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco: Jossey-Bass.