

SZAKDOLGOZAT

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi

és

Művészeti Kar



Képzőművész tanárok pályaválasztási motivációja

az egyes életszakaszokban

Konzulens:

Dr. Dorner László adjunktus

Dr. Orosz Csaba egyetemi docens

Készítette:

Moldován Katalin

Rajz- és vizuáliskultúra- tanár,

Média-, mozgókép- és

kommunikációtanár

Nappali tagozat

Eger

2024

TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETÉS.....	4
2.	SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	5
2.1	A pályaválasztásról általánosságban	5
2.2	Tanári pályaválasztás és annak motivációi.....	6
2.2.1	A pedagógusjelöltek motivációs háttere.....	6
2.2.2	Már pedagógusként dolgozó személyek motivációja	8
2.3	Tanárszerepek.....	8
2.3.1	Az identitás.....	9
2.4	Tanár és képzőművész identitás egymás mellett való megférése.....	11
3.	A KUTATÁS MÓDSZERTANI JELLEMZŐI	13
3.1	A vizsgálat célja	13
3.2	Hipotézisek.....	14
3.3	Vizsgálati módszer	14
3.4	Vizsgálati minta.....	15
3.5	Eredmények.....	18
3.5.1	Családi szocializációs háttértényezők	18
3.5.2	Intézményi szocializációs hatások.....	19
3.5.3	A tanári attitűd és pedagógiai módszertan szerepe a pályaválasztásban	19
3.5.4	A pedagógusi pálya elkezdése, a motiváció esetleges változása.....	21
3.5.5	Művész identitással való azonosulás	25
3.5.6	A tanár és a művész szerep/identitás egymás mellett való megférése.....	27
3.5.7	Személyiségre vonatkozó kijelentések	31
3.5.8	Hipotézisek helytállásának bizonyítása és cáfolata	32
3.6	Következtetések és javaslatok	33
4.	ÖSSZEGZÉS.....	35
4.1	További kutatási irányokra való javaslattevél	37
5.	IRODALOMJEGYZÉK.....	39

1. BEVEZETÉS

Még az osztatlan tanárképzésbe való jelentkezésem előtt fogalmazódott meg bennem a kérdés, hogy egy gyakorló képzőművész milyen indíttatásból választja a tanári pályát, hiszen én is egy grafikus BA diploma birtokában jelentkeztem tanári szakra, úgy hogy mindig is az volt a feltett szándékom, hogy képzőművészként tudjak megélni. A kérdés és a vele járó elég széles körű problémafelvetés, amit az alábbiakban részletesen kifejték, viszont csak a gyakorló évek (külső és belső tanítási gyakorlat) megkezdésének kapujában kezdett elmélyülni bennem.

Így szakdolgozatomban többek közt a pedagóguspálya választása iránti motivációt kutattam, illetve ennek a motivációnak az évek alatti esetleges átalakulását. Kíváncsi voltam, hogy aki ezt az utat választja, azt vajon milyen indíttatás vezérli a döntéshozatalban, esetleg a családi háttér lehet a befolyásoló tényező, vagy egy tanári példa, amit követendőnek lát, vagy csupán egy váratlan élethelyzet sodorja erre az útra, amin végül ott ragad. Illetve, ha már pedagógusként tevékenykedik, akkor mi a motivációja, hogy a pályán maradjon a későbbiekben, vagy egyáltalán váltana-e bármi másra, ha lehetősége lenne rá. Az is érdekes kérdés, ki mennyire elégedett az úton, ahol épp most tart.

A kutatásom kizárólag a képzőművész tanárookra korlátozódott, hiszen kíváncsi voltam hogyan férhet meg a tanári identitás az alkotóművész identitással egy személyben. Felvetődött a kérdés, hogy vajon milyen arányban vannak jelen a képzőművész tanárok közt azok, akik képzőművésznek vallják magukat, illetve a tanári pálya mennyire szorítja háttérbe az alkotást, vagy épp ellenkezőleg, inspiráció forrás lehet egyik a másik számára?

Hazai vonatkozásban nem találtam kutatásokat a kétféle identitás összeférhetőségéről, egyáltalán ennek bármilyen vizsgálatáról. Nemzetközi vonatkozásban viszont már számos szakirodalom/kutatás foglalkozott a témával, így adta magát a lehetőség, hogy hazai viszonylatban is megvizsgáljam, körüljárjam ezt a témát. A szakirodalmi áttekintésem érinti a művész identitás, illetve a pedagógus identitás kérdéskörét is, illetve, hogy a kettő milyen összefüggésben lehet egymással, többek között kitérve arra is, hogy a személyiség miként lehet hatással arra, hogy egyik vagy másik szerepben tud az adott személy jobban elhelyezkedni, mindkét szerepet komfortosan kezeli, vagy akár csak az egyik szerep az, amit magára vállalt.

A kutatás módszereként az interjú mellett döntöttem, amely segítségével a pályakezdő tanártól kezdve, a már nyugdíjból visszahívott tanárig, a véletlenül pályára kerülőtől, a gyermekkori motiváció vezérelt tanárig egyaránt része lett a mintámnak így a szakirodalmakban említett legtöbb kategóriához szerencsém volt. Későbbiekben a kutatási témát szeretném továbbvinni, és más módszerekkel átfogóbb eredmény reményében folytatni a vizsgálatot.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1 A pályaválasztásról általánosságban

A pályaválasztás kérdéskörének vizsgálata az utóbbi időben felértékelődött. A pályaválasztási érettségről különböző kutatások állapítják, meg, hogy tanulási folyamat eredményeként alakulhat ki, viszont ez csak 14 éves kor után valósul meg. Az a tanuló tekinthető a pályaválasztás szempontjából érettnak, aki meggyőződésből képes a pályaválasztásra, illetve a tevékenységével igyekszik az adott pályacélt szem előtt tartva fejlődni (Borbély-Pecze és mtsai, 2022).

Fontos szem előtt tartanunk, hogy napjainkban a pályaválasztás nem egy egyszeri döntést jelent, hiszen élethelyzetünk vagy személyes indíttatásunk, érdeklődésünk miatt életpályánk alatt többször is kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy változtatni kényszerülünk.

Felelős pályaválasztási döntést nem lehet meghozni az adott pálya teljeskörű ismerete nélkül, mint például az egyes pályák képességtartalmának ismerete, egyes foglalkozásokkal megszerezhető bér és várható életszínvonal megteremtése, foglalkozások várható élet- és munkakörülményeinek ismerete. (Borbély-Pecze, 2020) A pályaaorientációhoz köthető két fő tartalmi egység: az önismeret (amelynek két forrása lehet: az egyén tapasztalatai, valamint a környezet visszajelzései) illetve a pálya- és környezetismeret (amely magába foglalhatja az információtechnológiai, jogi, munkaerőpiaci, pénzügyi, közgazdaságtani ismereteket) (Suhajda és mtsai, 2022).

A pályaaorientáció az összetettsége miatt pedagógiai szolgáltatásokon és módszereken túlmutató témakör, viszont hazai vonatkozásban a pályaaorientáció témája a leginkább a közneveléshez és szakmai oktatáshoz kapcsolódik, fakadóan a magyar jogszabályok miatt (Suhajda, 2017).

A pályaválasztás indítékai és motivációi eléggé sokrétűek, egyik hazai kutatás (Shüttler, 1983) igazolja, hogy a pályaválasztási döntésben szerepet játszik a szülők eltérő társadalmi helyzete. A tanulmányból kiderült, hogy a szülők közvetett módon határozzák meg a gyerekeik pályaválasztási elképzeléseit, a családi szocializáció működésén keresztül. Ezt az erős befolyásoló tényezőt magyarázza az, hogy a prepubertás szakasz kezdetén még mindig erős a gyermek családdhoz, szüleihez való kötődése hiszen ők képezik az elsődleges modellt.

2.2 Tanári pályaválasztás és annak motivációi

Több különböző életszakaszban elvégzett kutatás alapján kaphatunk egy átfogó képet a motivációról, annak változásáról. Az eredményeket saját kutatásommal is párhuzamba állítom, különbségeket és hasonlóságokat keresve az általam megkérdezett képzőművész tanárok motivációjával és azoknak idő közbeni esetleges változásával.

2.2.1 A pedagógusjelöltek motivációs háttere

Egyik kutatásban (Kovács és mtsai, 2017) öt ország (Románia, Szerbia, Ukrajna, Szerbia és Magyarország) középiskolás hallgatóit kérdezték arról, hogy milyen motivációval érkeznek a felsőoktatásba és választott szakjukra. A bevezetésben ez a kutatás is kitér arra, hogy a 2008-as válság idején a tanári pálya valamelyest felértékelődött az alacsonyabb fizetések ellenére, azokban az országokban, ahol közalkalmazottként voltak bejelentve a tanárok, hiszen számukra ez egy biztos állást kínált egészen a nyugdíjaskorig. Viszont a válság elmúltával megint visszaesett az érdeklődés a pálya iránt, így az ezt követő években számos kutatás született a tanári pályaválasztás iránti motiváció vizsgálatáról. Az általam fentiekben említett kutatás több hazai és nemzetközi kutatást dolgoz fel a témában, és megfogalmazza, hogy a továbbtanulás iránti hajlandóság, intézményválasztás és szakválasztás egyrészt motiváció, hajlam és értékorientáció kérdése, míg másrészt racionális döntés eredménye, ideértve többek közt a szülők által végzett kalkulációkat arra vonatkozóan, hogy a továbbtanulásba fektetett pénz, idő és energia hogyan térülhet meg a legjobban (Boudon, 1998, Pusztai, 2015, idézi: Kovács és mtsai, 2017). A tanulmányban még arra keresték a választ, hogy a pedagógusjelölt hallgatóknak milyen családi és szociális háttere van, ami befolyásolhatja a motivációt, mindezt közép-európai összehasonlításban. Hazánkra az volt a jellemző, hogy a felsőfokú végzettségű szülők, illetve a pedagóguscsaládok gyermekei jelentkeznek tanárképzésbe, ezzel szemben más

országokban, mint például Szlovákiában vagy a lengyelországi Ignatium Katolikus Egyetemen a tanári képzésbe való jelentkezést a mobilitás egyik eszközeként látják a diákok, illetve a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei inkább a társadalmi státusz megőrzésére próbálnak törekedni. A tanulmány megemlíti, hogy Magyarország gazdaságilag fejletlenebb régióiban, például az észak-alföldi régió felsőoktatási intézményeiben nagyobb az első generációs értelmiségi hallgatók száma a tanárképzésben, a jobb anyagi helyzetben lévő családok gyermekei nagyobb eséllyel választanak másik szakot (Györgyi és mtsai, 2014; Hanesova, 2014; Kaminska és mtsai, 2014; Paksi és mtsai, 2015, idézi: Kovács és mtsai, 2017).

A kutatásban faktorelemzés eredményeképpen a válaszok két faktorba rendeződtek: a munkahelyhez kapcsolódó motivációk és az extrinzik tanulmányi motivációk. A munkahelyhez kapcsolódó motivációkhoz tartoznak olyan tényezők, mint a jól jövedelmező állás, az elhelyezkedés, a tudás gyarapítása. Az extrinzik motivációkhoz pedig olyan tényezők sorolhatóak, mint például a szülők, tanárok, barátok szerepe. Megjelennek emellett még olyan motivációk, amelyek a kapcsolatok építését, a tudás gyarapítását és az anyanyelven történő tanulást tartalmazzák.

Az édesanyák végzettségére meghatározó tényezőként tekint a kutatás a motiváció alakulásának szempontjából (Kovács és mtsai, 2017).

A középfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei a leginkább motiváltak, őket követik az alacsonyabb végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, míg legkevésbé a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei tekintenek erre a tényezőre motivációként.

A tanulmány összegzésében a következőt olvashatjuk: *„az összes változó hatásának vizsgálatánál egyedül a szakválasztási motivációknak van befolyásoló szerepe: minél fontosabb egy diák számára a tudatos karrierépítés, a család, barátok ösztönző szerepe vagy akár az olyan „kényelmi” szempontok, hogy ne kelljen tandíjat fizetni vagy hogy anyanyelven tanulhasson, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a pedagógusképzést választja intézménytől függetlenül. Fontos eredmény, hogy ezek a motivációk képesek felülmúlni a településtípusból fakadó hátrányokat is. Eredményeink összhangban állnak korábbi, tanári mesterképzésbe való jelentkezés és felvétel motivációit vizsgáló eredményekkel, mely szerint, ha egy diák már középiskolában elköteleződik a tanári pálya iránt, s döntését a későbbi tapasztalatok a*

felsőoktatási intézményben nem változtatják meg, akkor ki fog tartani eredeti elhatározása mellett. Tehát a legtehetségesebb, legeredményesebb diákokat akkor tudjuk megnyerni a pedagógus pálya számára, ha már korán elköteleződnek emellett” (Kovács és mtsai, 2017, 28. o.)

Több kutatás is említi, hogy a tanárok alacsony bérezése nem bír visszatartó erővel azok körében, akik ezt a pályát választják, míg egyik nemzetközi kutatás (Watt és mtsai, 2012) arra is kitér, hogy az alacsonyabb bérezés még motiváló hatással is van azokra, akik kihívásokkal teli környezetben kívánják szakmai tudásukat fejleszteni. Ezzel szemben Szontagh (2020, 52. o.) kutatásában arról számol be, hogy *„a pedagóguspálya anyagi és erkölcsi megbecsülésének a hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is”*.

Szintén Szontagh Pál fentebb említett kutatásának eredményei arra utalnak, hogy a hivatásmotiváció erősebb a tanárjelölt hallgatók körében, mint a pályamotiváció, viszont a levelezős hallgatók esetében mindkét motiváció gyengébb, mint a nappali jogviszonnyal tanulók körében, de még teljes mintánál is.

2.2.2 Már pedagógusként dolgozó személyek motivációja

Szontagh Pál kutatásából fény derül arra is, hogy a már szakvizsgára készülő, több éve pályán lévő pedagógusok körében a hivatásmotiváció egyáltalán nem, vagy alig csökken, viszont a diákokkal való foglalkozás lehetősége még mindig motiváló erővel bír (Szontagh, 2020). Az is kiderült, hogy a pályán töltött évek előrehaladtával már nem a fizetés szintje a demotiváló, hanem a társadalmi megbecsülés hiánya.

2.3 Tanárszerepek

Fontosnak találom a tanárszerepek elemzését, hogy ez a szerepvállalás miként alakult át az évek során, egyáltalán mit takar a tanáridentitás. Az identitás kérdése, annak meghatározása is szerepet játszik a kutatási folyamatban. Saját kutatásom során arra is keresem a választ többek között, hogy adott pedagógus mennyire tud belehelyezkedni a tanár szerepbe, mennyire érzi magát komfortosan adott szerepvállalás során és hogy egyáltalán mit takar a tanár identitás. Felmerülhet a kérdés, hogy az évek alatt a vállalt szerep, legyen ez önként felvett, vagy a társadalom által belekényszerített helyzet, el tud-e mélyülni az adott személyben? Önazonosnak

fogja-e érezni, illetve be tud-e épülni a személy identitásába? Ezekre a kérdésekre a későbbiekben keresem a választ, most az alábbiakban elsősorban az identitást, annak fogalmát fejtem ki.

2.3.1 Az identitás

„Az identitás műszónak csaknem annyiféle jelentése van, ahány elmélet vállalkozik magyarázatára. Ezeknek az elméleteknek pedig nem vagyunk éppen híján. Maguk az identitáselméletek is több csoportba sorolhatók. A könnyebb áttekinthetőség végett legcélszerűbbnek az a hármas felosztás látszik, amit Pataki Ferenc alkalmaz Az én és a társadalmi azonosságtudat című munkájában. Eszerint megkülönböztethetjük az én-hangsúlyú, a helyzeti vagy szituatív és a strukturális identitáselméleteket” (Hódi, 1982, 209.o).

Hódi Sándor (1982) megfogalmazza, hogy élete során minden személy kerülhet olyan szituációba átmenetileg, amikor átéli a már korábbi identifikációs kategóriáinak kiüresedését, viszont még nem találta meg az önmeghatározás új kategóriáit. Az ebből adódó szerepkonfliktusok viszonylag gyakoriak és az én-fogalom dezintegrálódásával járhatnak. Fiatal felnőtt korban például a pályaválasztást követően előfordul, hogy az egyén új énképet kell kidolgozzon magának, vagyis, hogy a felvett szerephez igazítsa korábbi meghatározását önmagáról. Konfliktusok abban az esetben adódhatnak, ha az egyén az új szerepet, amit felvállalt, vagy amibe belekényszerült, nem tudja összeegyeztetni énképével. A tanulmány ilyen szerepvállalás alatt érti például a korábban mezőgazdaságban tevékenykedő falusi emberek városba való költözését, vagy magasabb egzisztenciával rendelkező családokba való beházasodást, vegyes házasságokat, illetve minden olyan helyzetet, amelyekben a szerepkonfliktusok elkerülhetetlenek. Ezen szerepkonfliktusokon az egyének igyekeznek mielőbb átlendülni, alkalmazkodni, vagyis integrációs lehetőségek után nézni. A beilleszkedés kezdeti szakaszában még sok ellentmondás felmerülhet a személyen belül, ezzel érzékenyebbé és sebezhetővé téve őt, viszont idővel és a tapasztalatok felhalmozódásával egyre inkább azonosulni képes új szerepével, új én-identitás meghatározásával.

Koltói Lilla (2016) a pedagógusidentitást a *Húsz állítás magamról* c. teszttel vizsgálta a leendő pedagógusok identitáskultúráján keresztül. Az összefoglalóból kiderül, hogy a szakmai identitás formálása felsőoktatási képzésben sikeresnek mondható. A vizsgálatban a Kecskeméti

Főiskola Tanítóképző Karának tanító szakos hallgatói vettek részt, 2199 fő összesen. Kiemeli, hogy a hallgatói sikeresség egyik összetevője a szakmai identitás kialakítása, illetve a későbbi szakmai sikereket az alapozza meg, hogy ez az identitás mennyire harmonikusan tud beépülni a többi alidentitás, vagyis életszerep közé. A vizsgálat igazolta a szerző a kezdeti feltevését, miszerint minél előrébb tart tanulmányaiban a hallgató, annál erőteljesebben jelennek meg a szakmára vonatkozó tartalmak az önjellemző állításokban, ugyanis a vizsgálati eredményekből kiolvasható, hogy évfolyamonként nő azon válaszok száma, melyek az identitás megszilárdulására jellemzőek.

Szakirodalmi vonatkozásban Sárospataki Barnabás (2022) által meghatározott modellt vettem alapul, melyben különböző tanár, és tanár-diák szerepeket határoz meg. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy különböző kutatásokban különböző tanárszerepek kerülnek meghatározásra. A modellt az alábbi szerepkapcsolati típusokat határozza meg:

- tanár-diák szerepkapcsolat
- autoriter tanár-behódoló diák
- gondoskodó tanár-támogatást igénylő diák
- partner-partner szerepkapcsolat
- diák-diák szerepkapcsolat
- fordított tanár-diák kapcsolat

Minden szerepkapcsolatban a tanár beleilleszkedik az adott szerepbe, azon szerep tulajdonságainak felvételével. Például egy partner szerepbe helyezkedő tanár az egyenrangúságra törekszik a diákjával szemben, míg egy autoriter tanár szerep betöltése esetében a hatalmi viszonyok, a tanár fölérendeltségi viszonya tör utat magának, esetleges hatalmi játszmákkal karöltve, ahol a tanár felsőbbrendűnek gondolja magát a diákkal szemben és ennek fényében alakítja viselkedését. Természetesen ezen szerepvállalások nem csak a tanáron múlnak, hanem adott diákok viselkedésén is, mégis úgy gondolom, hogyha a pedagógus megtalálja azt a közeget, amelyben leginkább már korábban kialakított énképének megfelelően tud kapcsolatba lépni a diákokkal, akkor ez jelentős befolyással bír abban, hogy az identitása a tanári pályán megszilárduljon, minél harmonikusabban tudjon beleilleszkedni a vállalt/ felvett szerepkörbe. Sárospataki azt is hangsúlyozza, hogy az általa *bemutatott modell nem*

énállapotokról, hanem társadalmi szerepekről beszél: „a modellemben szereplő kategóriák, szerepek nem belülről, lélektani alapon szerveződnek, hanem a társadalmilag többé-kevésbé meghatározott, tipikus tanár és diák viselkedésmódokhoz való viszonyulás lehetőségeit jelölik ki” (Sárospataki, 2022, 101.o). Ezen viszonyulási módok feltételezésem szerint hiába társadalmilag meghatározott szerepkörbe való beilleszkedést jelölnek, mégis hatással van rájuk, hogy adott pedagógus milyen személyiséggel rendelkezik.

2.4 Tanár és képzőművész identitás egymás mellett való megférése

Hazai viszonylatban még nem igazán kutatott a téma, hogy miként tud egy művész azonosulni a tanár szereppel, viszont nemzetközi kutatások tekintetében az elmúlt években jó néhány olyan tanulmány született, amely ezt a kérdéskört vizsgálja. Fontosnak tartom kiemelni, hogy különbséget tettem a művészek között olyan szempontból, hogy kutatásom a képzőművészekre korlátozódik (festő, grafikus, szobrász stb.), a zeneművészeket nem vontam bele, hiszen jellegéből adódóan eltér a képzőművészettől. A témában talált legfrissebb kutatás (Pető és Váradi, 2024) eredménye is erre utal.

Az egyik nemzetközi narratív, kvalitatív tanulmány (Jordan, 2015) feltárja a művész-tanárok önmagukról való vélekedését, illetve, hogy milyen módszereket alkalmaznak annak érdekében, hogy megteremtsék a kettős identitás egyensúlyát. A kutatásban nyolc olyan tanárral végeztek mélyinterjút, akik legalább már öt éve tanítanak és művésznek vallják magukat. Egyöntetűen állítják, hogy a tanítás mellett szükségük van az egyéni művészeti alkotásra is, ahhoz, hogy kiteljesedettnek érezzék az életüket, illetve a munkájukhoz való elégedettséghez is elengedhetetlen mindez. A kettős identitásukat részben úgy tartják fenn, hogy van egy kijelölt helyük az alkotásra, illetve prioritást élvez számukra az alkotásra szánt idejük és a kapcsolattartás más, szintén művészeti tevékenységet folytató egyénnel. A megkérdezett művész-tanárok azt vallják, hogy a diákokra pozitív hatást gyakorol a kettős identitásuk, hiszen a saját alkotótevékenységeikből visznek be dinamikát és kreativitást az órai keretek közé, akár még a kortárs művészek tevékenységével is jobban megismerkedhetnek a diákok ezáltal. Az idővel való gazdálkodás, illetve a tanári pálya magas elvárásai (anyagrendelés órára, tanmenet összeállítás) itt is felmerül nehezítő körülményként a kettős identitás harmóniájának fenntartásában, hiszen sok művész-tanár úgy találja, hogy ahhoz, hogy teljesíteni tudja tanári kötelességeit, a saját művészeti ambícióit köteles háttérbe szorítani.

A kutatás még kitért arra is, hogy egyes intézményekben a művészeti oktatásban résztvevő tanár pedagógiai feladatköréhez tartozik a diákok segítése az identitásuk megtalálásában és az identitásfejlesztésben. Ez magyarázat lehet arra is, hogy a nemzetközi kutatásokban résztvevő tanárok identitásképe miért szilárdabb, mint hazai vonatkozásban. Természetesen ezt mélyebben kellene vizsgálni ahhoz, hogy egy átfogó képet kaphassunk, viszont az eredmények erre engednek következtetni.

Egy másik tanulmányban (Lim, 2006), ami szintén az előbbieken tárgyaltakhoz hasonló kérdéseket vet fel, említ egy konkrét példát, amikor egy több mint tizenöt évig képzőművészeti tevékenységeket folytató személy csak ezután dönt úgy, hogy művészetpedagógiai doktori címet szerez. Megtudhatjuk, hogy a művészből művészetpedagógussá válás folyamatában a szakmai identitásában némiképp elbizonytalanodott és egy személyes, intellektuális küzdelem követte ezt az időszakot. Több olyan kérdést is megfogalmazott, amellyel arra hivatott választ találni, hogy mások, akik szintén képzőművészek és pedagógusok egyben, hogyan vélekednek a szakmai identitásukról. A szerző arra a megállapításra jut a tanulmányban, hogy a személy önmaga mélyebb megismerésével, motivációs hátterének és érzelmi mintázatainak felismerésével könnyebben tud az adott identitással azonosulni. A kutatásban megvizsgált tizenkét művész-tanár egyetértett abban, hogy a kettős identitás kiegyensúlyozása lehetőséget ad arra, hogy művészi folyamataik megmutatásával egyidőben pedagógiai stratégiájukat is megmutassák. A tanulmányban kitér arra is a szerző, hogy a művésztanár életében nem is az a fontos, hogy pedagógusként mennyire jó szakember, mennyire jó tanár, hanem az a lényegesebb, hogy a művészi természetét, személyiségét meg tudja őrizni, nem pedig alárendelni az oktatásból adódó esetleges nehézségeknek.

A tanári pályafutás szakaszainak szemszögéből vizsgálva megállapítja az egyik tanulmány (Watt, 2012), hogy a művésztanárok is hasonló állomásokon mennek keresztül, mint a többi pedagógus, a különbség csupán abban mutatkozik meg, hogy a művésztanárok érdeklődése a karrier szempontjából inkább az önfejlesztő tevékenységekben mutatkozik meg, míg a többi pedagógus inkább az adminisztrációs továbbképzésekre fekteti a hangsúlyt. A képzőművész tanároknak ilyen szempontból nem fontos a pályán való fentebb jutás, hiszen az előrelépési lehetőségek nem az általuk preferált orientációkhoz igazodnak, viszont ettől függetlenül nem kevésbé karrier orientáltak, mint a többi tanár. Például a vizsgált közegben egy új tanterv

megalkotásával, amely a művésztanárok egyéni alkotó tevékenységének órai keretek közé való bevonásával hoz újítást az oktatásba, sokkal pozitívabban kapcsolódtak be a művészeti identitással rendelkező pedagógusok, hiszen ez is segíthet nekik abban, hogy a harmóniát meg tudják teremteni a két szerep között.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANI JELLEMZŐI

3.1 A vizsgálat célja

A vizsgálat célja képzőművész tanárok körében a pályaválasztási, illetve pályán maradási motiváció feltárása, a változás esetleges okainak, befolyásoló tényezőinek megértése. Arra is keresem a vizsgálat által a választ, hogy mennyire voltak már gyerekként, diákként és fiatal felnőttként motiváltak a most pedagógusként alkalmazásban lévő személyek az iránt, hogy ezt az utat válasszák, vagy ezt csupán egy lehetőségként sodorta eléjük az élet, amiben végül benne ragadtak vagy épp ebben teljesedtek ki, annak ellenére, hogy nem volt feltett szándékuk a tanítás mellett elköteleződni. A pályán maradásuk csupán egzisztenciális okokból adódik, vagy már ennél több lett az évek alatt. Vagy épp ellenkezőleg, kezdetben volt egy erősebb, akár belső vagy külső motiváció, ami az évek alatt elveszett, és már csak megélhetés kérdése, hogy nem váltanak vagy nem mernek váltani?

Illetve vizsgálatomban kitérek még a képzőművész és tanár szerep egy személyen belül való megférésének esetleges kihívásaira, vagy épp annak harmóniájára. Kutatásom célja, megtudni, hogy a tanárképzésben és/vagy művészeti képzésben eltöltött idő miként befolyásolja az adott személy szerepvállalását, vagy ez teljesen független ettől. Mi a személyiség szerepe abban, hogy ki mennyire érzi magát komfortosan a vállalt szerepkörben? Kutatom azt is, hogy a jelenleg vizuális kultúra bármely ágát oktatók körében mennyire jellemző azok jelenléte, akik nem csupán egyéni alkotómunkát végeznek, hanem képzőművésznek is vallják magukat. Ehhez szorosan kapcsolódva arra is választ szerettem volna kapni, hogy miként gondolkodnak azok a pedagógusok, akik alkotóművészek is egyben, azokról, akik csupán oktatják, viszont nem gyakorolják az általuk tanítottakat, van-e ellenérzés egyik fél oldaláról a másik felé?

3.2 Hipotézisek

A vizsgálat célja alapján öt hipotézist fogalmaztam meg, még a mintavételt megelőzően, melyeket a beérkezett válaszok elemzése által vizsgálom meg. Ezek a hipotézisek az alábbiak:

1. A tanári pálya választásában jelentős részben játszik szerepet a családi háttér, illetve az elsődleges szocializációs színtér, mint például az iskola (pl. egy jó tanár példájának követése, vagy épp egy rossz tanár mintájából való okulás, és ellene való tenni akarás).
2. A gyakorló tanárok szerint, túlnyomó többségben a tanári hivatás gyakorlása csak az egyéni művészi kiteljesedés rovására működhet.
3. Azokra, akik inkább vallják magukat tanárnak, mintsem művésznek, nagyobb a vágy a szociális ingerekre, mint az inkább művész identitással jobban azonosulni tudók körében.
4. Az évek alatt a kezdeti motiváció átalakul: gyakran csak a biztos egzisztencia az, ami miatt nem hagyja el a pályát az adott személy.
5. Gyakorlati tapasztalatok alapján feltételezem, hogy a képzőművész tanárokat három klaszterbe lehet sorolni az alapján, hogy mennyire tudnak a művész, illetve a tanár szereppel azonosulni: látens művész, látens tanár és akiben harmóniában van a kettő.

3.3 Vizsgálati módszer

Kezdetben a kutatásomhoz kvantitatív kutatási módszert (azon belül is a kérdőívet) kívántam alkalmazni, hogy minél átfogóbb képet kaphassunk a nagyszámú, széles körben lefolytatott mennyiségi adatgyűjtés során. Három különböző csoportnak állítottam össze, egyenként 20-25 kérdésből álló online formában kitölthető kérdőívet, amelyet a még tanár szakos hallgatókkal, a már pályán lévő pedagógusokkal, illetve a már nyugalmazott tanárokkal tölttettem volna ki, az ország egyetemait, középiskoláit megcélozva. Viszont mielőtt a kérdőíveket kiküldtem volna, rájöttem, hogy ezzel a módszerrel pont a lényegi részre nem tudok igazán kitérni, hiszen csak a felszínen megjelenő információkat tudtam volna vele rögzíteni, de a problémák és az emberi viselkedés mélyebb megértésére nem adott volna lehetőséget. Így döntöttem végül kvalitatív kutatási módszer mellett, mely biztosítja a mélyebb mintázatok minőségi megismerését, egyedi vélemények és bizonyos attitűdök összegyűjtését és ezek elemzésének lehetőségét a reprezentativitást, mint célt háttérbe szorítva.

A rugalmasságot és interaktivitást szem előtt tartva választottam az interjút, mint kutatási módszert, ahol bár voltak előre meghatározott kérdéseim, nem minden interjú alany esetében ragaszkodtam a kérdések sorrendjéhez, illetve hagytam, hogy az alanyok szabadon válaszoljanak, kevésbé irányítottan, hogy a válaszuk alapján olyan részletekre is kitérhessenek, amelyek esetleg nem is szerepeltek a kérdéseim közt, viszont a kutatás szempontjából lényegesek voltak. Így alakult az is, hogy míg átlagban egy interjú 25-30 percet vett igénybe, az előre összeállított kérdéseim alapján (amihez csak szükség esetén ragaszkodtam), addig két interjú is több mint másfél órás lett, míg egy több, mint háromórás. Az átlagosan becsült időkeretet túllépő interjúk kifejezetten hasznosak voltak egy-egy pedagógusi pálya mögött meghúzódó élettörténet alakulása szempontjából. Ezt a három interjút mélyinterjúnak is tekinthetjük.

Mivel a kvalitatív kutatási módszer miatt alacsony esetszámmal dolgoztam (összesen tíz interjút készítettem), így általánosításra az eredmények tekintetében aligha van lehetőségem, viszont a válaszaikból kiindulva a hipotéziseimet igyekszem cáfolni, vagy bizonyítani azok helytállását, és a további kutatási irányokat is kijelölni.

3.4 Vizsgálati minta

Mintavétel tekintetében célirányos kiválasztást (nem valószínűségi mintavételt) alkalmaztam, hiszen tudtam, hogy milyen típusú alanyokra van szükségem annak érdekében, hogy minél átfogóbb képet kaphassak.

Az interjúalanyokat több szempont figyelembevételével választottam ki, amelyek között szerepelt, hogy legyen olyan:

- aki művészeti középiskolában, elemi iskolában, nem művészeti középiskolában, illetve egyetemen tanít;
- aki pályakezdő (1-5 éve tanít), régebb óta a pályán van (7-25 éve tanít), illetve nyugdíjból visszatért tanár (több mint 43 éve tanít);
- aki nemzetközileg elismert képzőművész (Munkácsy Mihály-díjas, Barcsay-díjas, Derkovits ösztöndíjas), művészeti társulat tagja (pl.: Művészeti Alap, Vajda Lajos Stúdió, Magyar Grafikusművészek Szövetsége stb.), kezdő alkotóművész, évek óta

rendszeresen egyéni kiállításokat szervező képzőművész, illetve olyan, aki nyilvánosan nem jelenik meg, vagy akár nem is folytat alkotói tevékenységet;

- aki idősebb kora ellenére csak néhány éve tanít, illetve aki már a diák évei alatt elkezdett a pedagógus szerepbe belekóstolni.

Az alanyok megoszlása az alábbiakban bemutatott táblázatban figyelhető meg:

1. táblázat: A mintában részt vevő személyek főbb demográfiai mutatói. Forrás: saját szerkesztés

Alanyok	Életkor	Nem	Tanárnak készült	Hány éve tanít a jelenlegi formában	Képzőművész vagy annak vallja magát	Harmóniában van a két identitás benne
1.	65	férfi	nem	15	igen	igen
2.	55	férfi	nem	9	igen	igen
3.	45	férfi	nem	15	igen	igen
4.	47	férfi	igen	24	nem	-
5.	49	nő	igen	25	igen	igen
6.	30	nő	igen	7	igen	nem teljesen
7.	70	nő	igen	43	nem	-
8.	32	nő	nem	7	igen	nem
9.	26	nő	igen	3	igen	igen
10.	25	nő	igen	2	nem	-

Az alábbiakban felsorolom az előre összeállított kérdéssort, amelyet a korábbiakban említettek alapján nem minden esetben követtem, tehát csak iránymutatás céljával volt jelen a legtöbb esetben, hiszen próbáltam alkalmazkodni az interjúalanyaim dinamikájához is. Volt eset, amikor mindössze 5 kérdést kellett feltennem, mert olyan hosszan és kimerítően válaszolt a megkérdezett, hogy teljes mértékben lefedte a többi kérdést a válaszaival, ellenben olyan eset

is volt, amikor hiába tettem fel több különböző megfogalmazásban is ugyanazt a kérdést, mégis kikerülő választ kaptam, illetve volt olyan eset, amikor majdnem teljesen a kérdések alapján zajlott le az interjú, a tömör válaszok és a nyilatkozási kedv hiánya miatt.

1. Ön hány éve tanít?
2. Milyen típusú képzésben vett részt? (osztatlan, BA+ MA stb.)
3. Milyen szakos diplomája van, illetve milyen tanárként van alkalmazásban?
4. Milyen típusú iskolában tanít? (elemi, közép, művészeti, egyetem, stb). Illetve ez is volt a célja vagy ebben a típusú intézményben kapott helyet?
5. Gyerekként, diákként volt a közvetlen környezetében, családjában tanár? Ha igen, milyen hatást gyakorolt Önre?
6. Gyerekként, diákként volt a közvetlen környezetében, családjában művész? Ha igen, hatással volt Önre?
7. Hogyan kezdett el kapcsolódni a művészethez? Mik az első emlékei a művészet bármely vonatkozásában?
8. Milyen kapcsolata volt a képzőművész tanáraival? Ez a kapcsolat befolyásolta Önt a pályaválasztásban?
9. Mikor fogalmazódott meg Önben, hogy pedagógus szeretne lenni?
10. Mi motiválta abban, hogy ezt a pályát válassza?
11. Ez a motiváció átalakult az évek alatt? Ha igen, akkor hogyan?
12. Miért pont vizuális kultúra tanár lett?
13. A képzőművészet mennyire képezi az élete részét? (Művésznek vallja magát/ vannak kiállításai/ művészeti egyesület tagja/ csak szereti és napirenden van a művészeti eseményeket tekintve stb.)
14. Ön folytat egyéni művészeti tevékenységet? A tanári pálya megkezdése előtt is/előtt sem folytatott?
15. A tanári pálya háttérbe szorítja az alkotást? Ha igen, miért? ha nem, miért nem?
16. Van rá példa, hogy kimoszduknak a szokványos iskolai rendszer kereteiből a művészeti órák alkalmával? (pl. kiállításra mennek, más művészeket hívnak meg órára)
17. Vett részt olyan képzésben, amely az alternatív művészeti módszerek alkalmazásának oktatásba való integrálását népszerűsítette? (drámapedagógia, művészetterápia stb.)

18. Személyiségfejlesztés szempontjából fontosnak/hasznosnak tartja a művészetet?
19. Egytől tízig terjedő skálán mennyire tartja magát tanárnak? Ezzel szemben ugyanezen a skálán művésznek?
20. Ha csak egyet választhatna, akkor inkább lenne csak tanár, vagy csak művész?
21. Ha most állna frissen szerzett érettségi diplomával a kezében, akkor is ezt az utat választja, ahol most tart? Miért?
22. Elégedettnek érzi magát?
23. Mennyire jellemző Önre, hogy a csend és az egyedüllét tölti fel 1-10-es skálán? (1=egyáltalán nem, 10=teljes mértékben)
24. Mennyire érzi magát extrovertáltnak? 1-10 (1=egyáltalán nem, 10=teljes mértékben)
25. Mennyire jellemző Önre a gyors döntéshozatal? 1-10 (1=egyáltalán nem, 10=teljes mértékben)
26. Mennyire szeret csapatban dolgozni? 1-10 (1=egyáltalán nem, 10=teljes mértékben)

Az interjúkat hanganyag formájában rögzítettem, az interjúalanyok beleegyezésével, utólag ezeket begépeltem, illetve tartalmi kategóriákat képeztem, amik alapján megkezdtem az elemzést. Ezek a kategóriák az alábbiakban kerülnek kifejtésre:

3.5 Eredmények

3.5.1 Családi szocializációs háttértényezők

A háttértényezők tekintetében két kategóriába sorolom a válaszadókat.

1. Vannak olyan személyek, akiknek a közvetlen környezetében, családjukban nem volt sem képzőművész, sem tanár, így ilyen tényező nem is volt ráhatással a pályaválasztásukra. Illetve, ha volt is családban tanár, vagy nem ismerték, vagy jóval később szereztek csak tudomást róla.
2. Vannak, akiknek a családjában volt pedagógus végzettségű szakember és/vagy művész, mégis azt vallja, hogy ez nem volt hatással arra, hogy milyen pályát választ. Ezeknél a személyeknél sok esetben nem is a pedagógusi pálya volt az első, amin elindultak. A tíz interjúalany közül hárman tartoznak ebbe a kategóriába.

A háttér tekintetében fontosnak tartom még kiemelni, hogy a család támogatása is szerepet játszott abban, hogy milyen kapcsolat alakult ki az egyes személyek és a művészet között, volt olyan, ahol a szülők szimfonikus koncertre vitték egészen kiskorban a gyereket, vagy színházi előadásokra jártak vele, esetleg sokat kézműveskedtek otthon. Ezekre a tényezőkre mind meghatározó momentumként tekintenek vissza a megkérdezettek. Tehát megállapíthatjuk, hogy a szülői, nevelői szerep jelentős befolyásoló tényezővel bír.

3.5.2 Intézményi szocializációs hatások

Viszont mindkét fentebb említett kategória esetében a képzőművész tanárokkal való kapcsolat befolyásolta az utat, elmondásuk alapján jelentős mértékben. Pozitív kapcsolat esetén a pályaválasztást, negatív kapcsolat esetén egy időszakos megrekedést okozva. Ezekre hoznék most néhány narratívát, először a pozitív hatással bírókat emelem ki:

„Mindig nagyon támogatóak voltak. (...) B.E. figyelt föl rám, ő indított el ezen az úton gyakorlatilag. Ő mondta, hogy mindenképp gimnáziumba kell mennem. A tanárim engem is mindig motiváltak, ugyanúgy nálam is ez működik szerintem.”

Többen is említették, hogy egy adott tanár „fedezte fel” őket, a bennük rejlő tehetséget, érte ezalatt elsősorban a művészeti adottságokat. Viszont ezt a támogatás olyan mértékű pozitív hatást gyakorolt rájuk, hogy még a motivációs bázisukba is beépült identifikációs elemként, olyanformán, hogy hasonlóan pozitív karakterek szeretnének lenni a leendő diákok életében.

„Nagyon jelentős hatást gyakoroltak rám. Nem is csak a technikai tudásukkal, hanem a szemléletükkel. Ugye ott kibontakozott egy ilyen művészeti jellegű képzésünk ezzel a vizuális kommunikáció szakkal, és ebben lehetőség volt arra, hogy megismerkedhessek ezeknek a festőművészeknek, grafikusoknak, kerámia szobrászoknak az attitűdjével meg a művészi látásmódjával. Ezért jó kapcsolatban voltunk, és nagy hatást gyakoroltak rám”

3.5.3 A tanári attitűd és pedagógiai módszertan szerepe a pályaválasztásban

A tanár személyiségének fontossága is megjelenik a beszámolókbán, az az attitűd, amit a pedagógus képvisel, szintén hatást tud gyakorolni a diákra. Fontos elem volt még, ami szintén több helyen is visszaköszön az interjúk során, hogy az a tanár, aki nem erőlteti a nézőpontját a diákra, hanem csak finom, rávezető módszerek segítségével próbálja felszínre hozni annak

képességeit sokkal motiválóbbr és pozitív emlékképet hagy maga után, melyből később motivációként is táplálkozni tud a pedagógusjelölt. Erre szolgál narratívaként az alábbi példa:

„Segítőkések voltak olyan értelemben, hogy így felszínre hozták belőled azt, amit ők láttak, hogy benned van, viszont nem így direkt ráncigálták ki. Próbáltak rávezetni arra, hogy mit hogyan csinálj, hogy megtaláld a saját utadat, és ne ők rágják a szádba (...) Ők nagyon megszerettették velem, hogy ezt így is lehet csinálni. Egyébként nem volt negatív tapasztalatom tanárokkal, tehát nem így értem, de én úgy éreztem, hogy bárcsak egy napon én is ilyen hatással lehetnék majd valakire, mint diákra, vagy hallgatóra, vagy bárkire”.

Viszont nem minden jelenleg működő pedagógus olyan szerencsés, hogy csak pozitív mintával találkozzon az őt tanítók között, sajnos sokakra egy rossz tanár példája olyan hatással volt, hogy a pálya iránti elköteleződésében is megingatta. Az alábbiakban egy szerencsésebb esetről számolt be interjúalanyom, hiszen a negatív tapasztalat és néhány év kihagyás után mégis sikerült visszatérnie a megálmodott úthoz, viszont feltehetően sok olyan eset is van, amikor egy tanárral való negatív tapasztalat teljes mértékben eltéríti az adott személyt az útról (természetesen ezen esetben sem kizárólagosan egy tanárral szembeni negatív tapasztalat lehet az egyetlen ok, valószínűleg a nem elegendő hivatásmotiváció, vagy még meg nem szilárdult én-tudat is közrejátszhat).

„Általános iskolai tanáraim is nagyon aranyosak voltak, az alsós is, meg a felsős is. Tehát én alapvetően ezzel találkoztam először, hogy nagyon jó rajzolni és fejlődtem. Középiskolában bekerültem művészeti tagozatra, ott viszont nagyon-nagyon rossz volt a rajztanárom, tehát tényleg nem jöttünk ki egyáltalán egymással, a végén már majdnem megbuktam rajzból. (...) Nem is erre a pályára mentem tovább, annyira elment a kedvem tőle (...) és teljesen abba akartam hagyni, évekig nem festettem és nem is csináltam semmit sem.”

Egy másik esetben szintén egy nem túl pozitív tanári hozzáállással találkozott az adott interjúalanyom, ami már ebben az esetben nem csak néhány évre térítette el az útról, hanem több mint másfél évtizedre. Viszont az ő helyzete is pozitív példaként tekinthető, hiszen a megkérdezett most teljes mértékben úgy érzi, hogy oda érkezett meg, ahol lenni szeretett volna, és nem bánja, hogy ennyi év kimaradt.

„Rám akkor évekre hatással volt, amit abban az egyórás beszélgetésben megkaptam tőle. (...) egyébként még arról beszélt, ahogy ő látja, hogy ahol most én állok a rajztudásommal, a nagyon kezdeti festő hozzáállásommal, körülbelül nekem kell egy öt év, hogy kikupálódjak, tehát, hogy valóban a képzőművészet irányába el tudjak menni. Ebből lett ugye 15-20 év, de mindegy”.

Megjelent az interjúk során több esetben az ellenazonosulás is, amikor a tanár vagy tanárok adott személyre gyakorolt negatív hatása kifejezetten motiváló erővel bírt, arra buzdítva az egyént, hogy majd ő jobban szeretné csinálni, megmutatni, hogy másként is lehet.

„Grafikán nem szeretett a tanárom, kifejezetten bunkónak is tartott, hogy megbuktam, ezt így ki is nyilatkoztatta a gyerekek előtt, az úgy annyira nem volt szép szerintem, meg úgy jó sem rám nézve (...) és aztán jön a főiskola és ott pedig nem nagyon szeretek megemlíteni szinte senkit, mert nagyon-nagyon keveset adtak, vagy kaptam tőlük, ha egyáltalán kaptam valamit. (...) Én annyira nem kaptam semmit, hogy kíváncsi voltam, hogy én tudok-e valamit adni”

3.5.4 A pedagógusi pálya elkezdése, a motiváció esetleges változása

A megkérdezettek közt szintén két nagyobb kategóriát tudnék kiemelni a pályára kerülés tekintetében: akik a tanári pályára készültek, illetve akiknél időközben alakult úgy, hogy tanítani kezdtek. A motiváció tekintetében elég változatosak voltak a válaszok, bár túlnyomó részben mondhatjuk, hogy belső indíttatás és nem az egzisztencia volt az elsődleges szempont. A motivációt és annak évek alatti változását a pályára kerülés fényében fogom vizsgálni, szintén a korábban meghatározott kategóriákon belül. Így könnyen össze lehet hasonlítani, hogy a már kezdetben is tanárnak készülők motivációja mennyiben egyezik vagy éppen tér el azoktól, akiknek nem ez volt az életcéljuk, de valahogyan mégis a pályára kerültek. Viszont minden esetben jellemző volt a motiváció bizonyos szinten való átalakulása, vagy annak kiegészülése.

1. Tanári pályára készültek

Ezen kategória tagjai között van olyan, aki már egészen kisiskolás korától tisztában volt azzal, hogy tanítani szeretne: *„Nekem nagyon hamar megfogalmazódott, tehát odaültem a játékaim és azoknak tanítottam.”* - mondta az egyik interjúalanyom gyermekkorára visszagondolva. Míg

másoknál csak a felsőbb éves tanulmányaik alatt fogalmazódott meg az, hogy ők maguk is tanítani szeretnének: *„Hát én ezt mindig ilyen kettősséggel kezeltem, mert egyrésztől evidencia volt, hogy az legyenek, illetve valamennyire vonzott is ez, ugyanakkor pedig én nagyon sokszor tiltakoztam ez ellen, tehát még az utolsó pillanatig, még végzős főiskolás koromban is, amikor már kipróbáltam óraadóként a pedagógus pályát, én éreztem azt, hogy nem biztos, hogy csak ezt akarom csinálni. Tehát végül is egyrészt régi a törekvés, tehát akár már gimnáziumban gondoltam arra, hogy majd tanítani is fogok, másrészt pedig a mai napig bennem van egy ilyen, hogy ez azért mégiscsak egy kööttség, és hogy az alkotói része jobban érdekelné néha. De aztán végül is nem bántam meg, tehát a gimis évek felvetődő gondolatai, hogy talán rajztanár leszek. Azt gondolom, hogy én ezzel jól jártam.”*

Motiváció tekintetében, ebbe a kategóriába tartozók körében a kezdeti motiváció nagyobb részt megmaradt és kiegészült, mintsem átalakult. Ennek oka lehet az is, mivel belső készítés, és a cselekvés (pl. rajzolás) öröme, a kezdeti kompetenciaélmények miatt döntöttek a pedagógusi pálya mellett, így akár tudatosan is próbáltak az évek alatt önazonosak maradni. Néhány narratívát emelnék ki a kezdeti motivációról és annak alakulásáról:

Gyerekként az volt a motiváció *„hogy a táblára lehet rajzolni. Gyerekkoromban édesapám még a régi iskolákból szerzett, ami ki volt selejtezve, igazi táblát, meg igazi krétát és én annyira imádtam az érzést, ahogy lehet rá rajzolni, meg írni”, illetve „volt egy ilyen bizonyítási dolog is bennem, hogy meg akartam felelni, hogy a szüleim is elégedettek legyenek.”*

Későbbiekben *„a művészet, meg a tanáraim engem is motiváltak. (...)Tanárok motiváltak, ezért is szeretek tanár lenni és azért szeretek jó tanár lenni, hogy én is motiváljam őket.”*

Egy másik esetben a következőképp alakult a pályaválasztás:

„Tulajdonképpen olyan egy éles megvilágosodási pillanat nem volt, inkább az ahogy módszeresen elkezdtem foglalkozni a kis gyerekekkel a rajzstúdióban, ilyen 15-16 éves koromtól kezdve és nagyon élveztem. Valahol szerintem már ott elkezdődött ez a sorsdöntő pillanat. (...) Nekem tényleg az az elsődleges, legnagyobb motivációm, hogy látom rajtuk, hogy élvezik és szeretik és hogy mennyit tudok nekik segíteni, hogy mennyit tudnak fejlődni és hogy ez mekkora öröm a számukra.”

Sokan említették, hogy a tudás átadása, a kommunikáció az, ami számukra motiváló erővel bírt. Most egyik ide vonatkozó interjú beszélgetésből emelnék ki egy narratívát, amely arra utal, hogy a motivált tanulók megtalálása ellensúlyozza a kevésbé érdeklődő diákok miatti hiányérzetet:

„Hú, talán a kommunikáció. Tehát az, hogy ezekről a tartalmakról, amiket tanítok, ha találok megfelelő közeget, tehát olyan gyerekeket, olyan osztályokat, csoportokat, akkor, ha ez egy aktív és kölcsönös interakció, akkor ez örömteli dolog.” Kérdésemre, miszerint ez a kezdeti motiváció átalakult- e az évek alatt, a következő választ kaptam: *„Egyrészt nem változott, mert mindig megtalálom ezeket a gyerekeket, meg ezeket a csoportokat, másrészt pedig ahogy változik a világ, illetve a vizuális kultúra megítélése például a magyar társadalomban, így végül is a diákok túlnyomó része számára ez egyszerűen nem fontos. Ilyen értelemben egy picit mondjuk, hogy igen, megbántam, másrészt pedig nem, mert mindig találok olyan gyerekeket, akik ösztönöznek. És akkor miattuk megéri.”*

2. Időközben alakult úgy, hogy tanítani kezdtek

Ebbe a kategóriába sorolom azokat is, akik bár a tanárképzés valamely formájában szereztek diplomát, nem azzal a céllal tették, hogy valaha is tanítsanak, csak ilyen jellegű képzés volt elérhető a közelükben, végül mégis úgy alakult, hogy tanárként kaptak végleges állást. Illetve azok is ebbe a kategóriába tartoznak, akik nem is vettek részt szakirányú képzésben, most mégis tanítanak.

A megkérdezettek között két személy volt, akik bár tanárképzésben végezték el a művészeti oktatást, mégis hosszú évek teltek el, míg tanítani kezdtek, Mindkét esetben egy hosszabb útkeresést követően kaptak felkérést arra, hogy pedagógusként helyezkedjenek el. Mindketten elégedettek és kiteljesedettnek érzik magukat az úton, ahol épp tartanak, olyannyira, hogy egyikük még a nyugdíjkorhatárt elérve külön kérvényezte, hogy a pályán maradhasson.

Két olyan személlyel is beszéltem, akik nem tanárképzésben végeztek, viszont hasonló módon egy adandó lehetőség miatt kezdtek tanítani. Az egyikük azóta már 9 éve tanít, és vallja magát teljes mértékben tanárnak, annak ellenére, hogy szintén idősebb korában akadt útjába ez a lehetőség, míg a másik személy a pályán eltöltött eddigi 7 éve alatt nem tudott azonosulni a tanári szereppel és csak az anyagi biztonság az, ami miatt még nem váltott.

A motivációt tekintve, ebbe a kategóriába soroltak közül háromnak a kezdeti motivációt az anyagi biztonság megteremtése jelentette egy eset kivételével a többiben ez az évek alatt átalakult belső motivációra. Arról az esetről hoznék egy narratívát, amelyikben nem alakult át ez a motiváció:

A „Mikor fogalmazódott meg Önben, hogy pedagógus szeretne lenni?” kérdésemre a következő választ kaptam: *„Hát igazából még mai napig se.”* Bár az interjúalany 7 éve van a pályán, egyáltalán nem biztos abban, hogy ezt szeretné tovább folytatni, más lehetőségeket biztosabbnak lát, főleg hogyha a gyerekvállalás is képbe kerül idővel. A jelenlegi motivációja az, hogy határozatlanra vették fel, viszont ettől függetlenül azt mondja a gyerekeket nem tudná elengedni: *„A gyerekek, meg az, hogy velük foglalkozok, fejlesztem őket az tetszik”,* magántanárként tovább tevékenykedne. A kezdeti motivációja közé tartozott az is, hogy *„nagyon bennem volt, hogy majd én váltom meg a világot, hogy majd milyen hatással leszek a gyerekekre, hogy majd én is mennyit fogok fejlődni, de nem azt látom, hogy a rendszer fejlődne, és így megrekedtem”*

A másik három esetben közös volt az egyetem elvégzése után több évig tartó útkeresés, két esetben is több évtizedet fedett le ez az időszak. Közös volt még a pályára kerülést befolyásoló közvetlen személyek hatása is, ahol mindhárom esetben egyetemi tanár ismerős invitálta a személyeket, hogy ők is az adott intézményben tanítsanak. Egy kivételével, ahol nem az egzisztencia volt a fontos, a másik két esetben a biztos pontot jelentette ez a lehetőség egy meghatározott állás képében, viszont mindkét esetben kiegészült, átalakult ez a motiváció. Mindketten 15 éve vannak a pályán, és teljesnek érzik magukat ezen az úton. Ezen személyek motivációjáról való beszámolójából emelnék ki most néhány részletet:

„Az, hogy én ide kerültem az egész egyszerűen az, hogy a művészet mellett kellett valami, mert elég limitált az, aki Magyarországon valóban a művészetéből meg is él, tehát nem kellene, hogy elmenjen dolgozni. Motivációm abszolút az volt, hogy egzisztencia kellene.” Későbbiekéről pedig úgy nyilatkozik, hogy az egzisztencia *“nagyon fontos a mai napig, tekintve, hogy ugye van két nagyobb lányom is már.”* Viszont motivációvá vált az az inspiráció, amelyet a diákokkal való közös munka jelent számára. Itt fontosnak tartom kiemelni, hogy ez tökéletes példa arra, amikor a külső és belső motiváció egyaránt megjelenik egy személyen belül, hiszen egyszerre

külső motivált az anyagiak megteremtésének nyomása miatt, ugyanakkor belső motivációt is érez, amely a tanári hivatás egyes megélésének elemeiből ered. Az említett interjúalany nemsokára nyugdíjba vonul, viszont már kérvényezte, hogy taníthasson a nyugdíj mellett is. Erről így nyilatkozik: *„ugyan kényszerpálya, viszont azért egy csomó pluszt ad. (...) szóval egy ilyen mini világ végül is a tanítás, amibe egy csomó jó dolog van.”*

A másik megkérdezett, akinek nem az egzisztencia volt a fontos, bár sosem gondolta, hogy tanár lesz belőle, kiemeli, hogy az ösztönös pedagógiai adottságai, empátiája, kommunikációs képessége, tehát a munka-személyiség illeszkedés hogyan okozott neki egyre több örömet a tanításban: *„Borzasztó ez a kényszeres tapasztalat-megosztási ösztön, ami van bennem. És tulajdonképpen erről szól, tehát szépen lassan rájöttem, hogy bizonyos szempontból -hát az most nagy szó, hogy arra születtem- de hogy valahogy olyan típus vagyok, hogy át akarom adni a másinak azt, amit tudok, segíteni akarok neki. Amikor látom a tipródást, akkor emlékszem a saját tipródásaimra és ezen valahogy segíteni akarok. Az, hogy aztán ebből oktatás lett, az megint csak így jött magából, tehát nem egy egzisztenciális cél volt ez, hanem ez így jött.”*

3.5.5 Művész identitással való azonosulás

A megkérdezettek válaszai alapján két kategóriát tudok felállítani. Az első kategóriába tartoznak azok, akik képzőművésznek vallják magukat és nem csak a művészet iránti szerves érdeklődés képezi a mindennapjaikat, hanem az egyéni alkotómunka és a törekvés ennek minél rendszeresebb gyakorlására. Míg a második kategóriába azokat sorolnám, akik bár érdeklődnek a művészet iránt, egyrészt önnön belső késztetésből, másrészt a munkájukból adódóan, viszont nem folytatnak olyan jellegű alkotómunkát, amellyel gyakorló képzőművésznek vallanák magukat, illetve nem is profitálnak munkáikból és kiállításokon sem vesznek részt alkotásaikkal.

1. Akik képzőművésznek vallják magukat

Ezen csoport tagjai bár a kérdésemre nem minden esetben voltak hajlandók egyértelmű választ adni arra, hogy képzőművésznek definiálják-e magukat, mégis határozottan ebbe a kategóriába sorolom őket, az elért eredményeik, országos és nemzetközi elismeréseik miatt, illetve, hogy a

társadalmi megítélés róluk határozottan azon a véleményen van, hogy ők képzőművészek. Kikerülő válaszaikban inkább vélem felfedezni a művész jellem sajátosságait, illetve a be kategorizálás előli kényszeres menekülést. Egy ilyen választ emelnék most ki: *“Nem vagyok képzőművész, hanem kertész, csak papíron”*. A tíz interjúalany közül heten tartoznak ebbe a kategóriába. Viszont a hét személy közül csak ketten vallják magukat igazán művészek, ketten szerénykednek, hárman pedig nem kedvelik a művész megnevezést, akár tagadják is, hogy azok, hiába a sok nemzetközi és országos elismerés.

Családi háttér

Azok között, akik ebbe a kategóriába tartoznak és vallják, hogy az egyéni alkotómunka a mindennapjaik részét képezi közös még a családi háttér. Mindegyiküknél jelen volt a család részéről a támogatás: rajzsakkörre írták be őket, művészeti eseményekre vitték, kiállításokra, koncertekre, illetve mindig megerősítést kaptak abban, hogy jó az az út, amin járnak. Illetve túlnyomórészt nyilatkoztak úgy, hogy a családban látott művész személye, vagy művészetet folytató személy jelenléte befolyásoló tényezővel bírt, arra nézve, hogy a művészet iránt kezdtek érdeklődni. Egyik esetben az apai nagybácsi személye volt ilyen, aki nemcsak a művészet iránti érdeklődésével tűnt ki, az egyébként majdnem kizárólagosan kertészettel foglalkozó család többi tagja közül, hanem azzal is, hogy az Iparművészeti Egyetemen oktatott, mint külső óraadó, ezáltal is egyfajta példaként szolgálva interjúalanyomnak, aki így nyilatkozott *„Hatalmas tárgy kultúrával rendelkező valaki, akire a családban gyerekként, mint hát művész vagy valaki olyan, aki nem a kertészettel foglalkozik néztem föl. (...) Ő egy komoly előkép a családban. Mai napig fölnézek rá, amiatt, amit ő tud.”*

2. Akik nem vallják képzőművészeknek magukat

Hárman tartoznak ebbe a kategóriába, az egyikük kifejezetten tanárnak vallja magát, aktív érdeklődési körrel a művészet iránt, másikuk kitérő választ adott, bár későbbiekben kitért arra, hogy nem alkot túl gyakran, vagy csak a diákokkal való közös programok keretein belül. Az alábbiakban hozok egy narratívát, amely elég koherensen összefoglalja a kategóriába soroltak álláspontját:

„Nem képezi annyira a részét a mindennapjaimnak, amennyire szeretném, mert egész egyszerűen nincs rá elég időm. Viszont olyan szempontból igen, hogy így gondolkodok, így

járok a mindennapokban, így látom a világot, és hát hogyha van lehetőségem, akkor alkotómunkát is szoktam folytatni. A másik része a kérdésnek az, hogy képzőművészek tartom-e magam, erre a válaszom nem. Azért nem, mert egyrészt nem egzisztálok képzőművészként, másrészt pedig nincs ennek egy olyan rendszeressége, hogy mondjuk fél évente kiállítanék, vagy ilyesmi. Tehát ebben az értelemben nem vagyok képzőművész, de a gondolkodásom az olyan.”

Családi háttér

Családi háttér tekintetében mindhárman úgy nyilatkoztak, hogy nem volt képzőművész a közvetlen környezetükben, esetleg, ha a távolabbi családban volt is, akkor sem tekintenek rá meghatározó személyként sem a pályaválasztás, sem a művészet iránti érdeklődés tekintetében.

3.5.6 A tanár és a művész szerep/identitás egymás mellett való megférése

Erre a kérdéskörre már csak azokkal tértem ki, akik egyéni képzőművészeti alkotómunkát is végeznek az oktatás mellett. Erre vonatkozóan tettem fel olyan kérdéseket, hogy az adott személy mennyire vallja magát művészeknek vagy tanárnak, hogy mennyire fér meg a kettő egymás mellett, és ezzel mennyire tud elfogadó lenni, vagy esetleg képezi számára belső vívódás tárgyát. Erre a területre vonatkozóan arra is rákérdeztem, hogy abban az esetben, ha csak egyet választhatna, akkor inkább döntene a tanár vagy a művész hivatás mellett, illetve, ha előről kezdhetné az érettségi után az utat, akkor is ezt a pályát választaná-e. Egyszerűen kíváncsi voltam a pálya melletti elhivatottságukra.

Amikor választás elé állítottam az interjúalanyokat, a válaszok megoszlottak, egy részük maradt volna a tanítás mellett, míg másik részük inkább választotta volna csak az alkotást, viszont meglepő módon volt, aki azt mondta, hogy annyira összemosódott ez a két út számára, hogy már nem is tudja különválasztani a kettőt, hogy az egyik nem tud működni a másik nélkül számára. Egyik megkérdezett elmondta, hogy a 25 év munkaviszony alatt volt egy év, amikor annyira besokallt a rendszertől, hogy a felettesével egyeztetve egy év kényszerszabadságra ment, amikor csak az alkotásra tudott fókuszálni, viszont nagyon hiányzott az életéből az oktatás, hogy diákok közt legyen, velük tudjon együttműködni, így azóta el sem tudja képzelni az életet enélkül, most így nyilatkozik: *„Én imádok tanítani, meg az, hogy alkotni, így a kettő együtt.”* - teljes összhang mutatható ki nála a két identitás között.

Illetve azok között, akik bár letették a voksukat egyik vagy másik út mellett, azok is a művész és tanár hivatás közötti összhangról nyilatkoztak, hogy a kettő milyen módon egészíti ki egymást. Egyik olyan interjúalanyom, aki nem vallja magát képzőművésznek, a következőképpen nyilatkozott a tanár és a művész identitás egymás mellett való megféréséről:

„Szerintem teljesen kettéválik, nagyon kevés az olyan ötvözet, aki mind a kettőre egyformán alkalmas és egyformán tud mind a két területre figyelni. Találkoztam olyan pedagógussal, aki szinte már túlzásba vitte azt, hogy mennyire rajztanár, tehát már szinte szőrszálhasogatónan csak az volt, és ennek mentén a szemlélete korlátozottá vált. Nagyon tananyag ízű volt minden, amit mondott. Ez az egyik véglet, amiből szerintem sok van. A másik véglet, és ebből is van jó pár, aki inkább alkotó, vagy valamilyen módon ezzel kapcsolatban akar egzisztálni, akár konkrétan megélni, de tanít is. Ezeknek nagyon jó gondolatai vannak, nagyon jó meglátásai vannak, viszont a mindennapi élet pedagógiáját teljesen figyelmen kívül hagyják. Tehát én ilyennel és olyannal is találkoztam már eddig. Persze van középutas is, de hát az volna az igazi, aki mind a két vonalon működik.”

Többen is említették a tanításból, illetve a gyermeki kreativitásból, egyedi megoldásaikból való inspirálódást, és hogy ez a saját művészetükre, személyiségük alakulására is milyen pozitív hatással van, például a következőképp számoltak be erről:

„Volt olyan, hogy mentem haza és azon gondolkodtam, hogy basszus ez a gyerek ezt csinálta, ez nagyon jó, ezt valamilyen formában lenyúlom, tehát magát a módszert ahogy ő azt csinálta. Lehet, hogy a gyerekeknek fogalma nem volt, hogy az mitől jó, de te ugye láttad azt, hogy abból milyen jól lehetne kihozni, vagy a saját nyelvedre átültetni és akkor azzal megoldani, tehát ez inspiráló, tehát azért ez fizikailag is megtörtént. De hát inspiráló lehet egy sima beszélgetés is. De látsz egy melórészletet, vagy melót, ez segíthet is.”

Az interjúk elemzése alapján arra a következtetésre jutottam, hogy különösen fontos szerepet játszik a nyitottság kérdése, az arra való képesség a pedagógusok körében. Azon megkérdezettek érezték magukat komfortosan a tanár szerepben, akik kellően nyitottan tudtak a diákokhoz állni. A szakirodalmi áttekintés során kiemeltem Sárospataki Barnabás kategóriáit a tanár-diák közti szerepkapcsolat tekintetében, most ahhoz visszacsatolva megállapítom, hogy azok körében, akik a diákot partnerként kezelték, illetve a diák is partnerként tudott a tanárra

gondolni, nem pedig magát alárendelve neki, sokkal inkább tudott azonosulni a pedagógus a tanári szereppel, és beépíteni a tanítás alatt szerzett tapasztalatait az egyéni alkotói munkásságába. Kérdésemre, hogy a tanári pálya háttérbe szorítja-e az alkotást, a következő választ kaptam:

„Én azt vettem észre, hogy inkább ad. (...) Miközben én folyamatosan dumálok a diákjaimnak és próbálom megfejteni a művészet lényegét, azzal én gyakorlatilag saját magamnak csinálom az alapokat. Nagyon érdekes, hogy sokszor tapasztalom, hogy eleve olyan feladatokat adok ki, amelyeket nekem nem volt időm megcsinálni, nem volt időm végiggondolni, nem volt időm a végére járni. Úgyhogy abszolút ad hozzám. Időben meg annyi kell, hogy ne mindig saját magadba legyél belefordulva, arra is mindenképp jó.”

Voltak pedagógusok, akik azt mondták, hogy a tanítás és a művészet különválnak, viszont nem gondolják, hogy a tanítás a művészet rovására menne, akinél mégis hasonló történt, az is csak egy átmeneti időszak volt, a rutin megteremtésével visszaállt az egyensúly. Ezen személyeknél viszont azt figyeltem meg, hogy nem a tanítás által megszerzett tapasztalatot építik be az egyéni alkotófolyamatukba, hanem valamilyen módon, ha nem is annyira erőteljesen, de távolságot tartanak a tanári és művészeti tevékenységeik között. Adott esetben pont azzal, hogy inkább a saját művészeti tevékenységüket emelik be az órai keretbe, mint példamutatás - ami szintén nagyon hasznos lehet mindkét félnek, úgy a tanárnak, mint a diáknak is - de az alkotói folyamatukba nem engednek beférkőzést, mint ahogyan az az előző két narratíva esetében megjelent.

„Hát vannak olyan esetek, amikor abszolút elkülönül, mert nem nagyon találkozik a kettő. Viszont vannak olyan órák, vagy feladatok, aminél meg igenis meg tudom mutatni, hogy amúgy én ezt mondjuk így oldottam meg. Tehát, hogy nem is feltétlen a munkáimat, de mondjuk tapasztalatokat is bele tudtam emelni, hogy segítek ezzel nekik (...) Igazából én is szeretnék előrébb jutni. Tehát ez ilyen kölcsönös fejlődési folyamat ilyenkor, akármennyire is klisésen hangzik. Hát nem is azt mondom, hogy tőlük sokat tanulok, viszont ő általuk magamról sokat tanulok, és ez is sokat segített nekem. Tehát ilyen kölcsönös az egész, hogy fejlődjek én is, ők is.”

Volt olyan személy, aki az idő vonatkozásában határozta meg a pozitív hatását a két identitás egymás mellett való működésének. Egyik esetben az alkotásból a tanítás, más emberekkel való találkozás által történő kizökkenést említi meg az interjúalany, mint pozitív hatás:

„Kettős dolog, paradox állapot, nem hiszem, hogy a dolog rovására menne, hiszen egy nagyon egyedül dolgozós műfaj a képzőművészet, mégiscsak egyedül vagy a saját aurádból alig lépsz kijebbe. Szóval az, hogy bemész emberek közé, azért az mégiscsak kizökkenett ebből és ez néha azért pozitív is, mert azért mégiscsak társas lények vagyunk.”

A másik esetben pedig az idő múlásával kialakuló tapasztalat jelent meg, amely segítségével rutint lehet teremteni a pedagógiai feladatok betöltése és az alkotásra szánt idő megosztása között. Itt bár nem pozitív tényezőként említi az alany, hogy kizökkenhet az alkotásból, inkább csak megszokás kérdésévé teszi azt, hogy miként működhet egymás mellett harmóniában a két szerep, mivel ahogy egyre több a rutinja, egyre kevesebb időt igényel a készülés, így több maradhat az alkotómunkára is:

„Volt olyan félév, amikor egyszerűen sok időm elment, mert csupa új elméleti tárgyat kaptam, és azoknak a kidolgozása konkrétan minden időt elvett, de tényleg még a páromtól is. De hát igazából amikor már úgy egy kicsit rutinosabb az ember benne, tehát mondjuk már ugyanazokat a tárgyakat tanítja pár féléve, mondjuk nem igényel már annyi felkészülést, akkor azért úgy jobban tud mellette a saját alkotótevékenységével is foglalkozni. Nem egyszerű az elején, de egy idő után szerintem beáll ez.”

Egyik megkérdezett arra is kitért, hogy szerinte a képzési szint is hatással lehet arra, hogy mennyit vesz el az egyéni alkotómunkából az oktatással töltött idő és a képzőművészeti lehetőségek hiányával járhat együtt:

„Viszont attól nagyon-nagyon féltem, hogy kikerülök az egyetemről és utána el kell mennem egy középiskolába, vagy általános iskolába oktatni, mert azt viszont láttam, hogy az egyenes útja annak, hogy megölje a képzőművészeti lehetőségeimet, mert gyakorlatilag hétfégi festővé válok, vagy havi festővé vagy évi festővé.”

Ezt a kijelentését igazolni látszik a többiek által elmondott vélemény is, hiszen valóban azok éltek meg nagyobb összhangot a két szerep között, akik egyetemi oktatás keretein belül tevékenykedtek. Itt viszont szintén vissza kell csatolnom Sárospataki Barnabás által alkotott mintára, hiszen nagyobb eséllyel működhet a partner-partner szerepkapcsolat tanár és diák között egyetemi, főiskolai oktatás keretein belül. Hiszen amíg mondjuk középiskolában majdhogynem elképzelhetetlen az, hogy a diák a tanárát ne magázva szólítsa meg, addig a felsőfokú oktatás keretein belül erre több a példa, így is egy partneribb kapcsolatot kialakítva a két fél között, amelyben a felek komfortosabban érezhetik magukat. Emellett az egyetemi keretek közti oktatás számos olyan lehetőséget kínál, amely során hallgató és a tanár közösen vehetnek részt egy-egy alkotófolyamatban. Ilyen lehet például egy közös projekt megvalósítása, művésztelepen való részvétel, tanár-diák kiállítás stb.

3.5.7 Személyiségre vonatkozó kijelentések

Személyiség tekintetében háromféleképpen oszlott meg az interjúalanyok aránya, aszerint változva, hogy kiben melyik identitás az erősebb. Akik inkább művésznek tartják magukat, mintsem tanárnak, vagy legalábbis több időt töltöttek a képzőművészet terén, azokra inkább jellemző az introvertált személyiség, kevésbé szeretnek csapatban dolgozni, illetve a feltöltődést is inkább az egyedül töltött idő jelenti számukra, ami nem is csoda, hiszen a mozgalmas mindennapokból az alkotás „magányába” menekülnek, és kapnak új erőre.

Akik határozottan tanárnak definiálták magukat, azok a személyiségre vonatkozó kérdésekre extravertált személyiség típusra jellemző válaszokat adtak, néhány kilengéssel, bár az általam meghatározott 1-10-es skálán, ahol a 10-es érték volt az extrovertált személyiségre jellemző kijelentés, minden válasz esetében 5-ös feletti értéket jelöltek meg.

Akiknél pedig a két identitás nem különül el, illetve nem is tudtak választani aközött, hogy kizárólagossággal melyik tevékenységet folytatnák tovább („Ha csak egyet választhatna, akkor inkább lenne csak tanár vagy csak művész?”), azok majdnem minden kérdésnél a határértéket jelölték meg (vagyis az egytől tízig terjedő skálán az ötöst, ahol az „1-egyáltalán nem, 10-teljes mértékben” értéket képviselt), vagy egyik kérdésre kimagaslóan nagy pontszámot míg a másokra jellemzően alacsonyokat adtak, tehát végeredményben szintén egy középértéket kaptunk esetükben.

3.5.8 Hipotézisek helytállásának bizonyítása és cáfolata

Az interjúbeszélgetések elemzése alapján a hipotézisek helytállása a következőképpen változott:

1. A tanári pálya választásában jelentős részben játszik szerepet a családi háttér, illetve az másodlagos szocializációs színtér, mint például az iskola (Egy jó tanár példájának követése vagy épp egy rossz tanár mintájából való okulás és ellene való tenni akarás).

Az interjúk elemzésekor arra jutottam, hogy az első hipotézis helytálló, annyi helyesbítéssel, hogy a családi háttér nem játszott szerepet a tanári pálya választásában, viszont minden esetben a tanári példa meghatározó volt, kisebb vagy nagyobb mértékben.

2. A gyakorló tanárok szerint, túlnyomó többségben a tanári hivatás gyakorlása csak az egyéni művészi kiteljesedés rovására működhet.

Ez a hipotézis nem állja meg a helyét, sőt ellenkezőleg, a pedagógusi szerepkör inspirálóan tud hatni a képzőművészeti tevékenységre, kölcsönös fejlődési lehetőséget kínálva. Annak ellenére, hogy néhányan úgy nyilatkoztak, hogy az alkotásra szánt idejükből elvesz a tanítás, viszont idővel ez is megszűnik, ahogy kialakul egy rutin.

3. Azoknál, akik inkább vallják magukat tanárnak, mintsem művésznek, nagyobb a vágy a szociális ingerekre, mint az inkább művész identitással jobban azonosulni tudók körében.

Az interjúk alapján ez a kijelentés helytállónak bizonyult, annyi módosítással, hogy nem különíthetjük el ennyire élesen, hiszen vannak azok, akik úgy a személyiség, mint a szerepvállalás tekintetében egy határértéket képviselnek, nem billennek jelentősen egyik irányba sem.

4. Az évek alatt a kezdeti motiváció átalakul, gyakran csak a biztos egzisztencia az, ami miatt nem hagyja el a pályát az adott személy.

Ez a hipotézis cáfolásra került, az egzisztenciális motiváció csupán egyetlen esetben jelent meg a tíz interjúalany közül.

5. *Gyakorlati tapasztalatok alapján feltételezem, hogy a képzőművész tanárokat három klaszterbe lehet sorolni az alapján, hogy mennyire tudnak a művész, illetve a tanár szereppel azonosulni: látens művész, látens tanár és akiben harmóniában van a kettő.*

Ez a hipotézis helytállónak bizonyult és a megkérdezettek nagyobb részében harmóniában van a kettő egymással.

3.6 Következtetések és javaslatok

Kutatási eredményeim szakirodalommal való összevetése során arra jutottam, hogy az általam megkérdezett interjúalanyok nagyon hasonló képet mutatnak a hazai, illetve nemzetközi kutatásokban résztvevőkkel. Egyetlen esetben van nagyobb eltérés, mégpedig a családi szocializációs hatások tekintetében. Míg az általam feldolgozott tanulmányok azt mutatják, hogy a családnak, illetve szülőknek jelentős szerepe van a pályaválasztásban, addig az interjúk során általam megkérdezett pedagógusok azt vallották, hogy nem volt a pályaválasztásukra hatással a családi minta. Viszont a pályaválasztás indítékai közt, abban az esetben, ahol az általam megkérdezett interjúalany rögtön az érettségi után tanári képzésbe jelentkezett, szerepe volt a szülő által képviselt normatívának, ahogy erre Shüttler (1983) is kitért, viszont nem volt szerepe annak, hogy szülők vagy a közvetlen környezet milyen munkakörben helyezkedett el, ahogyan ezt Kovács (2017) vetette fel a kutatása eredményeiben. A családi szocializációs háttérnél érdekes minta figyelhető meg abban, hogy bár az általam megkérdezettek többsége a pályaválasztás tekintetében nem vallotta azt, hogy a családnak bármilyen szerepe lett volna benne, viszont a művészethez való kapcsolódásuk szempontjából, mind a hét esetben, hol az alany a gyakorló képzőművész kategóriába sorolható, azt vallja, hogy valamilyen módon a családi háttér meghatározó volt abban, hogy művészként tevékenykedik jelenleg.

Az intézményi szocializációs hatások tekintetében jelentős hasonlóság mutatkozik a tanulmányokban leírtakkal, hiszen a pedagógusok majdnem mind a tíz megkérdezett esetében jelentős hatást gyakoroltak rájuk, nemcsak a pályaválasztás során, hanem a pálya gyakorlása alatt is tudtak motivációt meríteni a velük való egykori kapcsolatból. *“A gyakorló pedagógusok körében szignifikánsan többen értékelik úgy, hogy jó pedagógus példaképeik voltak, mint bármely hallgatói csoportban. Ez azt mutatja, hogy a pedagógus példaképek szerepe nemcsak a képzésben, hanem a pálya során is kiemelt jelentőségű.”* (Szontagh, 2022)

A pályaválasztási érettség tekintetében kijelenthetem, hogy az interjúk által elének tárt kép egyezik a feldolgozott kutatásokkal, hiszen a tízből nyolc interjúalany a 14 éves életkort elérve, vagy azt jóval meghaladva tudta csak megfogalmazni azt, hogy milyen pályán szeretne elhelyezkedni, ahogyan ezt Borbély-Pecze (2022) is említi.

Illetve a szakirodalmak feldolgozása során is több olyan nézőponttal találkoztam, ahol a kommunikációt, a tudás átadásának vágyát emelik ki, mint motivációs erő a tanári pályaválasztásban vagy épp a pályán maradásban., ez az általam megkérdezett pedagógusok mindegyikének a motivációi között szerepelt. A hivatásmotivációról a szakirodalom által alkotott kép Szontagh (2020) tanulmányait alapjául véve megegyezik az általam végzett kutatás eredményével, miszerint a pályán lévő pedagógusok körében a hivatásmotiváció alig vagy egyáltalán nem csökken, természetesen azok körében, akiknél egyáltalán megvolt a kezdeti motiváció a pálya gyakorlása iránt.

A tanár identitás felsőoktatási keretek közti formálásának lehetőségeiről megoszlanak a vélemények, hiszen az általam megérkezettek nagy része azt vallotta, hogy a személyiség határozza meg azt, hogy valaki mennyire tud jól beleilleszkedni a tanár szerepbe, nem pedig az, hogy milyen képzésben vesz részt, vagy épp milyen típusú pedagógiai továbbképzésekre megy, mert akiben nem található meg alapból a jó tanárra jellemző tulajdonsághalmaz, értem ezalatt például a megfelelő kommunikációs készséget, annak nem számít sem a pedagógusképzésben eltöltött évek száma, sem a pedagógusképzés formája. Ezt igazolják azok a példák is, amely esetben az interjúalany nem is pedagógusképzésben vett részt, mégis jobban tud azonosulni a tanár szereppel. Az a példa is ennek a helytállóságát bizonyítja, hogy az alanyok közül ketten is tanárképzésben vettek részt, viszont csak jóval később kezdtek tanítani, tehát a képzés nemhogy megszilárdította volna őket a tanár identitásban, ki sem alakította bennük ennek igényét. Ezzel mintával mond ellent Koltói (2016) tanulmánya, amely viszont azt tárta fel, hogy a felsőoktatási képzésben sikeresnek mondható a szakmai identitás formálása, megszilárdulása.

Viszont a fentiekhez kapcsolódva, ami képes a tanár identitás formálására, annak megerősítésére azok körében, akiknek nem a kezdeti motivációjukat képezte a tanárrá válás, az nem más, mint a diákokkal kialakított kapcsolat milyensége. Sárospataki (2022) modelljében

említett partner-partner szerepkapcsolat megléte a tanár és diák között, interjúalanyaim esetében jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy bár a tanár szerep nem képezte éveken át az identitásuk részét, mégis könnyebben bele tudtak helyezkedni, és magukénak érezni azt. Fontos viszont megjegyezni azt is, hogy ilyen szerepkapcsolat kialakítására egyetemi képzés keretein belül van nagyobb esély.

Diákok és tanárok között kialakuló partnerkapcsolat, viszont nemcsak a tanári szerepbe való könnyebb beilleszkedést segíti elő, hanem azt is, hogy a tanár és művész identitás jobban megférjen egymás mellett, akár harmonikus kapcsolatban működve. A kutatás előtt úgy vélekedtem, hogy a tanár szerep háttérbe szorítja az alkotást és az ideális állapot, ahol a kettő teljes összhangban tud egymás mellett működni nem is létezik, vagy ha igen, akkor is csekély esetben. Az interjúk erre viszont rácsfoltak nagy részben, ahogyan a szakirodalmi áttekintés is. Viszont minden esetben úgy a szakirodalom tekintetében, ahogyan egyik kutatásában Wall (2021) is feltárta, mint az általam megkérdezettek körében közös pont az, hogy a harmónia csak akkor van jelen, ha a tanítás mellett jut elég idő az egyéni alkotómunka kiélésére is. Ami érdekes, hogy az interjúk során azoknál, akik képzőművészek és harmóniát élnek meg a tanár szereppel, már el sem tudnák képzelni az életüket a tanítás nélkül, hiszen már a tanítás is inspirációforrássá vált számukra, amit megtanultak beépíteni az önálló alkotói tevékenységükbe.

4. ÖSSZEGZÉS

Szakedolgozatom megírása során olyan kérdésekre is választ kaptam, amelyek előzetesen nem is fogalmazódtak meg bennem, viszont megválaszolásuk nélkül nem lenne egész a dolgozatom. Minden eredményt és tapasztalatot összevetve úgy gondolom, hogy egy nagyon szerteágazó téma a tanár és művész szerep egymás viszonyában való vizsgálata. Bár dolgozatom még ezen a ponton nem kellően átfogó a téma teljességére való tekintettel, viszont későbbi kutatás során még foglalkozni kívánok a felmerült kérdéskörök mélyebb megismerésével.

Szakedolgozatomban először általánosságban vizsgáltam meg a pályaválasztást, a hozzá kapcsolódó nehézségeket a szakirodalmi áttekintéseken és témában végzett kutatásokon keresztül, majd specifikusabban, a tanárok pályaválasztási motivációira tértem ki és hogy ez

miként változik a pályán eltöltött idő előrehaladtával. A tanári pályával szoros összefüggésben vizsgáltam meg a lehetséges tanár szerepeket, illetve a tanárok identitását, az identitás alakulását egyénen belül, illetve bizonyos szerepkörökbe való beilleszkedés nehézségeit, azokat segítő tényezőket. Az identitás kapcsán már a dolgozat címében is felmerült képzőművész tanár kategóriára való szűkítés vitte tovább a gondolatmenetet annak irányába, hogy a művész és tanár identitást egymás viszonylatában vizsgáljam meg. Először szintén a szakirodalmi áttekintés vonatkozásában jártam körül a témát, főként nemzetközi kutatásokra hagyatkozva, hiszen hazai viszonylatban kevésbé vagy egyáltalán nem kutatott ilyen formában a téma. Kijelenthetem, hogy az általam feldolgozott tanulmányok alapján a kutatásokban résztvevő művész-tanárok kettős identitásában harmónia figyelhető meg, amelynek megszilárdulását - még hazai viszonylatban az állami oktatás keretein belül nem alkalmazott- módszerek segítenek, mint például specifikus tanterv megalkotása, vagy oktató által való identitásfejlesztés bevezetése.

Kutatásom célja volt első sorban a képzőművész tanárok körében a pályaválasztási, illetve pályán maradási motiváció megismerése, valamint a tanár és művész szerep egy személyen belüli megférésének vizsgálata. Kutatásomhoz kvalitatív módszert, az interjút választottam, hogy minél mélyebben tudjam körüljárni a témát. A kérdésekre adott válaszok után kielemeztem azokat, különböző kategóriákra bontva, mint például: a megkérdezettek háttértényezői (ideértve a tanáraikkal, családjukkal való kapcsolatot), a pedagógusi pályára kerülés-motiváció, a motiváció alakulása (ezen belül is két kategóriát elkülönítve aszerint, akik alpból pedagógusi pályára készültek, illetve akiknek időközben alakult úgy, hogy tanítani kezdtek), a művész identitással való azonosulást azok körében akik képzőművésznak vallják magukat, illetve akik nem, a tanár és művész identitás egymás mellett való megférése, illetve személyiségre vonatkozó kijelentések elemzése.

Öt hipotézist fogalmaztam meg a kutatás megkezdése előtt, amelyből kettő beigazolódott, míg kettőt az eredményekre való tekintettel cáfolnom kellett, illetve egyik részlegesen igazolódott csak be. A családi szocializációs háttér tekintetében megoszló eredményekre jutottam, míg a feldolgozott szakirodalmakban egyik meghatározó motivációs elem a pályaválasztás szempontjából a családi háttér, általuk képviselt minta, addig kutatásom esetében nem ez a jellemző, illetve a családnak csak a művészet iránti érdeklődés felkeltésének kapcsán adtak jelentőséget az interjúban szereplő alanyok. Az intézményi szocializációs

hatások tekintetében a hipotézisem, a feldolgozott szakirodalmak eredménye, illetve az interjúk által kapott válaszok is egységes képet mutatnak abban, hogy egy tanár mintája, attitűdje jelentős hatással lehet úgy a pályaválasztásra, mint a pályamotiváció alakulásának tekintetében. A tanári identitással kapcsolatban is eltérések mutatkoztak az általam végzett interjúk, illetve a szakirodalom által élénk tárt kép között. Míg az utóbbi azt mutatja, hogy a tanári identitás felsőoktatási keretek közt hatékonyan formálható, addig az általam készített interjúk ennek nagyobb részt mondanak ellent, bár ezt az eredményt minden bizonnyal befolyásolja az, hogy a kutatásomat kizárólag képzőművész tanárokkal végeztem, míg a szakirodalom általánosságban beszél a pedagógusokról, tanított szaktantárgyi különbségtétel nélkül. Végül a művész és tanár szerep egymás mellett való megférése szempontjából (cáfolva az általam felvetett hipotézist) kijelenthetjük, hogy úgy a szakirodalmi áttekintés, mint az általam végzett kutatás pozitív képet mutat annak szempontjából, hogy a két szerep nemcsak harmóniában tud egymás mellett létezni egy személyen belül, hanem egymás kölcsönös kiegészítéseként, kölcsönös inspirációforrásként szolgálva egymásnak.

4.1 További kutatási irányokra való javaslattétel

Későbbiekben szeretném folytatni a kutatást, mégpedig kvantitatív módszer alkalmazásával is, amellyel kezdeti szándékom szerint országos viszonylatban vizsgálnám meg a képzőművész tanárok motivációit három csoportra bontva: még tanár szakos hallgatók körében, már pedagógusként alkalmazásban lévők, illetve nyugalmazott tanárok körében. A kutatás eredményeit összevetném a környező országok hasonló kutatásainak eredményével, azt is vizsgálva, hogy a tanárképzésben eltöltött idő hatással van-e a motivációra, a tanári szerep megszilárdulására. Arra is kitérnék a kutatásban, hogy milyen arányban vannak jelen a képzőművészeti tantárgyakat oktató pedagógusok között azok, akik maguk is képzőművészek, illetve akik csak a művészet kedvteléséből adódóan tanítanak ilyen jellegű tantárgyat. Illetve egy kifejezetten művész-tanárokkal (tehát olyan tanárokkal, akik művésznek vallják magukat és végeznek is alkotói tevékenységet) való kvantitatív és kvalitatív kutatást is lefolytatnék arra való kíváncsisággal, hogy a kettős identitást miként tudják kezelni, hogyan tudnak a két szerephez alkalmazkodni, milyen arányban vannak mondjuk országos viszonylatban azok, akik harmóniában kezelik a kettőt és azok, akiknek az egyik szerep a másik rovására megy.

Izgalmas folytatása lehet még a kutatásnak egy összehasonlítás a zeneművészek és képzőművészek között, azt vizsgálva, hogy milyen különbségek és hasonlóságok vannak egyes területek tekintetében.

Úgy gondolom ez egy még nagyon sok szempontból körüljárható téma, amely sok lehetőséget rejt önmagában, akár annak tekintetében is, hogy hazai keretek között is olyan módszerek kerüljenek bevezetésre az oktatási rendszerbe, amelyek a tanári identitás megszilárdulását segítik elő, függetlenül a szaktárgytól, amit tanítanak.

5. IRODALOMJEGYZÉK

- Boncz I. (2015). Kutatásmódszertani alapismeretek, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Borbély-Pecze T. B. (2022). Pályaválasztás, pályaaorientáció, pályaedukáció. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó- Magyar Pedagógiai Társaság.
- Borbély-Pecze T. B. (2020). Pályainformáció és pályaválasztás, *Új Munkaügyi Szemle*, 1(4) 39-46.
- Borbély-Pecze T. B., Suhajda Csilla J., Kenderfi Miklós, Tajtiné Lesó Gy., Juhász Ágnes, 2020, Pályakonstrukció és pályaalakulási lehetőség, Egyazon pálya két olvasata, *Új Pedagógiai Szemle*, 70 (9-10), 13-33.
- Hódi S. (1987). Azonosságkeresés-Identitástudat. *Híd*, 51(2), 209-226.
- Jordan, D. (2015). The Dual Identity of the Artist-Teacher: What Does Teaching do to the Artist-Teacher in a Contemporary Educational Context? Doctoral dissertation. Dublin City University, Saint Patrick's College
- Koltói, L. (2016). „Ki vagyok én?”—A pedagógusidentitás mérése a Húsz állítás magamról c. teszttel=" Who am i?"-Using the twenty statement test to measure professional identity of student teachers. *GRADUS*, 3(1), 142-147.
- 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.
- Lim, E. H. (2006). Influences of studio practice on art teachers' professional identities. Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education, 2006(Article 8). <https://doi.org/10.17077/2326-7070.1390>
- Pető Á. A. & Váradi J. (2024). Pályaszocializáció, pályakép és identitás vonós tanárok körében. Egy pilot kutatás eredményei. Poszter, Debrecen: XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. URL: https://onk2024.hu/doc/poszterek/peto_aron.pdf

Sárospataki B. (2022). „*Ki vagyok én nektek?*” *Pedagógus identitás és szereplehetőségek, tanár-diák kapcsolat és személyesség, egy pályakezdő tanár önreflexiói alapján*. Pedagógiai autoetnográfia. Budapest: Neveléstudományi Doktori Iskola.

Shüttler T. (1983). *A pályaválasztás indítékainak a vizsgálata*. Bölcsészdoktori disszertáció. Szeged: József Attila Tudományegyetem.

Suhajda Cs. J. (2017). A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra. Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Suhajda Cs. J., Kovács M. & Ercsey-Orbán M. (2022). *A szülők szerepe és lehetőségei a pályaaorientáció folyamatában*. Budapest: Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.

Szontagh, P. (2022). Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei óvodapedagógus-és tanítójelöltek körében. KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE, 20(1-2), 41-49.

Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. Pedagógusképzés, 19(3-4), 29–57. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2>

Varga J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8.) 609–627.

Watt, H. M. G., Richardson, P.W, Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.