

A tanári személyiség születése



ELTE
EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

Westsik Luca Anna

Témavezető: Borbáth Katalin PhD

Tartalomjegyzék

Absztrakt	3
Szerep, személyiség	3
Tanári személyiség és tanári identitás fogalma	4
A kutatás körülményei, folyamata és módszerei	7
Kutatás eredményei	8
Eredmények kiértékelése.....	15
Összegzés	17
A kutatás további lehetőségei	18
MI nyilatkozat	19
Irodalom	20

Absztrakt

Az osztatlan tanárszakos egyetemi képzés célja az, hogy az oktatásban résztvevő hallgatókból tanárokat „faragjon”. Ahogyan a képzés is különválasztja a szakmai tárgyakat a pedagógia, illetve pszichológiától, úgy a tanári mivoltot is két részre lehet választani, mint szakmai tudás, illetve tanári attitűd. A pszichológia visszamenőleg megannyi személyiség és identitás elmélettel szolgál számunkra ebben a témakörben, legyen szó Jung (1978) személyiségdimenzióiról, McAdams (1995) integratív háromszintű személyiség tanulmányáról, Anspal és munkatársainak (2012) tanárszakos hallgatók szakmai személyiségének folyamatát megfigyelő tanulmányáról vagy Hanna pedagógusidentitás elméletéről (2019, 2020) egészen napjainkig.

Fő célom megismerni azt, hogy a tanárszakos hallgatók diákszerepből hogyan kezdenek átváltozni tanári személyekké. Felfedezni azt a pontot vagy folyamatot, ami alakítja személyiségüket.

Kutatásomhoz kérdőívet, illetve strukturált interjút használtam. A kvantitatív vizsgálattal egy általános felmérést szerettem volna végezni a tanárszakos hallgatók körében arról, milyennek látták azokat a tanárokat, akiktől tudtak tanulni és ehhez képest ők milyen tanári személyiséget kívánnak kialakítani saját maguknak. A kvalitatív kutatásra, a már említett McAdams (1995), háromszintű modelljének harmadik, azaz narratív megközelítése motivált, hogy bizonyos hallgatók élettörténeti háttérében is keressem a választ kutatási kérdéseimre.

A kérdőív eredményeiből kiolvasható, hogy amíg a tanári személyiség, amit el kívánnak sajátítani a hallgatók egységesnek mondható, addig azon tanárok személyisége, akiktől tanulni tudtak nagyobb mértékben tért el egymástól. Az interjú eredményei közül talán legkiemelkedőbb az volt, hogy egy hallgató kivételével, eddig egyikük sem verbalizálta a kialakítani vágyott tanári személyiségük jellemét.

Úgy vélem, fontos megismerkednünk annak folyamatával, ahogyan egy diákból tanár születik, hiszen ezen kezdeti élmények lesznek a legmeghatározóbbak pedagógiai identitásukat illetően. Az első impulzusok az osztályteremből, amikor az idealizált kép találkozik a realitással és gyakorlati személlyé változik. Ezen kutatásban résztvevő hallgatók az elsőtől a tizenkettedik félévig, a képzés bármelyik pontján járhattak. A továbbiakban úgy gondolom hasznos lenne megvizsgálni azokat az egyéneket, akik rövidgyakorlatukat megkezdték, illetve hosszúgyakorlat alatt járnak, ezzel közelebb jutva azon kérdés megválaszolásához, hogyan is születik meg a tanári személyiség.

Szerep, személyiség

„Színház az egész világ,/ És színész benne minden férfi és nő:/ Fellép és lelép: s mindenkit sok szerep vár/ Életében,” (Shakespeare, 1623). Életünk során megannyi társadalmi szerepet töltünk be, mint például szülő, testvér, alkalmazott vagy éppen vezető, orvos, férfi vagy nő. Erre azért van szükségünk, hogy sikeresen be tudjunk illeszkedni a környezetünkbe, megfeleljünk az elvárásainak és normái szerint éljünk. Jung (1996) persona elméletében arról

ír, hogy a külvilág előtt felveszünk egy maszkot, melynek segítségével könnyebben tudunk megfelelni a világ által ránk szabott pozícióknak. Fontos megemlíteni, hogy bár a persona a tudatos személyiségünk része, valójában a társadalmi elvárások és a kollektív tudatalattink metszeteként alakul ki.

Jung úgy tartja, hogy az ember elsődleges célja a személyiséggé válás folyamata (Jung 2005). Azokat a személyiségrészeket melyeket az ember élete kezdeti szakaszában szerzet, tudatosan elkezd formálni, hogy végül individummá fejlődhessen ki. Ez a folyamat nem egy életszakaszra korlátozódik, hanem végig vezeti születésünktől halálunkig. Azt is kifejti, hogy ez az öntudatos állapot megkövetel egy bizonyos érettségi szintet, ezért a személyiségfejlesztés nem gyermekkori vagy serdülőkori feladata, jóval inkább felnőtté válásunkkal kezdődik meg. A persona fogalma és az individuációs folyamat együttesével Jung megnyitotta a hivatásszemélyiség fogalmának bevezetését is (Borbáth, 2021). Azzal, hogy újabb és újabb szerepet vállalunk, személyiségünk tárháza növekszik és formálódik.

A pályaválasztás azon szakaszában, amikor egy középiskolás tanuló kiválasztja milyen szerepet kíván elfoglalni a munkavállalói piacon, úgymond identitásának egy következő persona szerepét készíti elő. Az egyetemi éveiben megismeri milyen elvárásoknak kell megfelelnie az adott szakmában, majd a diploma megszerzése után a pályán való elhelyezkedéssel személyiségének egy új szegmense, egysége születik meg. Ezen kutatás célja közelebbről megismerni azon folyamatot, amikor egy tanuló diák szerepből tanárrá válik. Ahogyan Jung mondta, „Aki nevelni akar, legyen maga nevelt.” (2005: 102), ezzel hangsúlyozva fontosságát a tanári szerep helyes kialakításának.

Tanári személyiség és tanári identitás fogalma

Pszichológiai szakirodalmak sora áll rendelkezésünkre személyiség elméletek terén. Ezen irányzatok összegzésével próbálkozott meg McAdams (1995), amikor megalkotta az integratív háromszintű személyiség modellt. Ennek első szintjére az egyén alapvető hajlamait, tértől és időtől független személyiségvonásait helyezte. Második szinten jóval inkább meghatározó szerephe lép a környezet, leginkább kontextusfüggő, a körülmények alakította attitűd, motiváció és stratégia határozza meg. Végül pedig az életmintázatok és narratívák. Ezt a szintet az identitás egy személyesebb aspektusa alkotja, mégpedig az én-történetek narratívába szerveződése. McAdams (1995) ezt nem három külön egységnek tartja, hanem egymást kiegészítő, a személyiség fogalmának definiálásánál elengedhetetlen összetartozó alkotóelemeinek.

Szakmai személyiség említése kapcsán, az identitás fejlődéshez hasonlóan, egy tudatos folyamatról beszélünk. Előzetes tapasztalatokból és ismeretekből egy, az egyénre jellemző szakmai identitást hoz létre. Az egyéni személyiség és a pálya követelményeinek együttes dinamikája az, ami egy életen át tartó folyamat során alakítja a szakmai személyiséget (Super, 1957). Ehhez szükséges a folytonos és tudatos reflexió, amit Falus (2001) a pedagógusi mesterség négy alappillére közé sorol, nézet – azaz attitűd –, gyakorlati tudás és értékelő rendszer mellett. Ugyan ezt erősíti meg a McKinsey (2007) jelentés is, ami azt mondja, hogy a tanárok legfontosabb feladata felismerni tanítási gyakorlatuk gyenge pontjait, és a fejlődés szükségességét, hogy a jobbá válás legyen szakmai személyiségük centruma.

A tanári személyiség kurrens szakirodalmában Korthagen (2004) különböző szakmai-, hivatás-személyiség elméletek változó rétegeit integrálva hozta létre a „hagyma” modellt. Ez a pedagógusok működését öt rétegre ossza fel, melynek a környezettel érintkező legszélső eleme a cselekvés, befelé haladva következnek a kompetenciák, majd a vélekedések, az identitás, végül pedig legbelül a centrumban helyezkedik el a misszió szintje, azaz az elhivatottság. Ez a belső motiváció, ami azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy mi az én küldetésem? Hogyan járulok hozzá valami nagyobbhoz? Lekönnyebben a külső réteget lehet megvizsgálni, hiszen ez az egyén tetteit és cselekedeteit egy adott környezetben jelenti, esetünkben például egy tanárnak különböző osztályokban való viselkedését. Ebből következik a szakmai hatékonyság kérdése is, ami a következő szintet, azaz a tanító egyéni kompetenciáit, képességeit, tudását foglalja magába. A hagyma belseje felé haladva egyre nehezebben megfigyelhető rétegekkel találjuk szembe magunkat, hiszen bár a hiedelmek és értékek belső motivációi lehetnek a környezet számára látható cselekedeteknek, nem feltétlenül ismerjük ezen okokat. Ez a szint alapozza meg a negyedik réteget, azaz az identitást. Erikson (1950/2002) az éniidentitásban a narráció szerepét fejti ki, miszerint az életben időközönként megjelenő krízis az, ami a személyes fejlődés irányába billenti az embert, amit később idősödő korára valamiféle történetté alakít. Ezt a gondolatot vezeti tovább László (2005) narratív identitás elmélete, ami már kifejezetten a narráció fontosságára mutat rá az azonosságtudat meghatározásakor.

Gabriel Gracia Márquez (2003) *Azért élek, hogy elmeséljem az életemet*, című regényében ennek az elbeszélői módnak egy olyan szemszögét fogalmazza meg, ahol nem csupán a történetek fontosságát emeli ki identitásunkat tekintve, hanem az azokra való saját reflexiónkat is. Ahogyan látjuk és ahogyan meséljük a számunkra meghatározó eseményeket, az formálja valódi énünket. Ez a gondolat, úgymond alá is támaszthatja Jung (2005) személyiséggé válás elméletét, hiszen ő is azt mondja, hogy egy tudatos folyamat az, amikor

előzetes tapasztalatainkból és ismereteinkből építkezve formáljuk személyiségünket, és mégis ennek részeként a szerepeink – „persona”-ink – a kognitív tudattalan és a környezet felénk támasztott elvárásainak együttese (Jung, 1996).

Pedagógus identitás területén Hanna (2019, 2020) hat fő identitás területet azonosított szakirodalmi áttekintése során. Elsőként a motiváció, hogy az adott egyén miért tanít; második az énkép, hogy hogyan látja önmagát a tanári szerepben; harmadik az énhatékonyság, hisz-e magában, hogy képes elvégezni és megszervezni napi tevékenységeit; negyedik a feladatkezelés, hogyan látja feladatát a tanári szerepben; ötödik az elkötelezettség, mennyire elhivatott szakmája iránt; végül pedig hatodik, a munkával való elégedettség.

Anspal és munkatársai (2012) a pedagógus identitás formálódásának folyamatát egyetemi tanárszakos hallgatókon figyelték meg. A képzés elején a diákok korábbi tapasztalataikhoz kapcsolódva egy naiv, mégis lelkes és pozitív tanárképet alkotnak magukban, ami pályaválasztási motivációjuk felől próbálja értelmezni kezdetleges szakmai identitásukat. A tanárszak közepe felé az ismeretbővítés, szakmai tudás megszerzése kerül a középpontba, ami nem feltétlen készítet folytonos önreflexióra. Anspal és munkatársai (2012) fordulópontnak nevezik azt a szakaszt, amikor a képzés gyakorlati része ténylegesen kezdetét veszi, hiszen ekkor a szakma iránti felelősség érzetük felerősödik a hallgatóknak és új tapasztalataik birtokában előzetes ideáikat újraértelmezik. Az iskola valósága és az eddig vallott pedagógiai nézeteik megütközésre kerülnek és akár motivációvesztéshez is vezethetnek. Mindezt figyelembe véve tehát a tanári személyiség megszületése, a pedagógiai pálya egyik legtörékenyebb és legmeghatározóbb szakasza.

Lénárd és munkatársai (2024) a hazai tanárképzésben a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok hatását figyelték meg a hallgatók szakmai identitáskonstruálásában. Ehhez Hanna (2019, 2020) hat fő területéből az első négyet vették alapul tanulmányukban, hiszen a munka iránti elkötelezettség és a munkával való elégedettség nem releváns a képzésben résztvevő tanulók szempontjából. A kutatás eredményei igazolták, miszerint „a tanárok szakmai identitásának alakulásában meghatározó elem a képzés.” (Lénárd et al., 2024, p.67). Emellett alátámasztottak olyan eddigi szakirodalmi kutatásokat is, hogy azok a hallgatók, akik előzetesen szereztek már tapasztalatot tanítás terén, azok magabiztosabb tanári énképpel rendelkeztek. Hanna (2019, 2020) és Lénárd és munkatársai (2024) mellett több olyan kutatást is találhatunk, ami hangsúlyozza az identitás- és személyiség-fejlődés mintázatok kutatásának kvantitatív megközelítését (Andreasen, et al. 2019; Richter et al. 2021).

A kutatás körülményei, folyamata és módszerei

A kutatás során kétféle módszer került alkalmazásra, kérdőíves adatgyűjtés és strukturált interjú. A kérdések összeállítása a releváns szakirodalom alapos tanulmányozásán alapult, az adott kutatási céloknak megfelelően. A módszerek kialakítása célzottan a vizsgált témakör mélyebb megértését és az adatok megbízhatóságának biztosítását szolgálta.

Sántha (2015) triangulációról szóló könyve megerősíti, hogy a kvalitatív és kvantitatív módszertani kombinációnak milyen erősségei vannak napjainkban a pedagógiai kutatások terén. Mivel a kutatás nem longitudinális jellegű, és ezért nem alkalmas az időbeli változások megfigyelésére, a módszertani trianguláció alkalmazásával próbáljuk az adatok hitelességének a növelését. Az egyidejűleg alkalmazott különböző módszerek eredményei egymást alátámasztva vagy akár azt megcáfolva, lehetőséget teremtenek az adatok összevetésére és az érvényesség növelésére. Ahogy azt Anspal és munkatársai (2012) is kifejtik, a képzés utolsó szakaszának fő témája az én megtalálása a pálya kontextusában és az identitás formálódása. Az első valós tapasztalatok megszerzésével és az addigi hiedelmek újraértelmezésével fordulópontot ér el a hallgató tanári személyiségének kialakulásában. A kutatás célja ennek a pontnak, az ide vezető folyamatnak és további formálódásának megfigyelése. A kérdőív és a strukturált interjú ezen intenció okán, új perspektívából kíván közelíteni a témához.

A kérdések megfogalmazásakor kiemelt figyelem irányult az egyértelműség biztosítására a félreértések elkerülése érdekében, továbbá a szubjektivitás minimalizálására. A kérdések kidolgozását alapos és részletes irodalomkutatás előzte meg, amely a releváns szakirodalom alapján alapozta meg a tartalmi és metodológiai döntéseket.

A kérdőív három szakaszból áll. A kérdőív első része a kitöltő anonim adataira kérdez rá, kor, nem, a képzés melyik félévében jár, milyen szakpárral rendelkezik, van-e tanítási tapasztalata, illetve tervez-e elhelyezkedni a szakmában. A második szakaszban tanulói szerepbe kell helyezkednie a hallgatónak és ebből a szemszögből kell választania a felsorolt pedagógusi jellemzők, tanári tulajdonságok közül, abból a szempontból, hogy mi volt jellemző azokra a tanárookra, akiktől a leginkább tudott tanulni. A harmadik részben ugyanezek a jellemzők kerülnek felsorolásra, itt azonban a válaszadónak, mint leendő pedagógus kell kiválasztania, mégpedig azokat, amik szeretné, hogy jellemezzék őt, mint tanárt.

A strukturált interjúnak kilenc pontja volt, melyek ugyanabban a sorrendben kerültek feltevésre. Ezek előre meghatározott kérdések voltak, azonban egy ponton belül több irányító, pontosító kérdést tartalmaztak. Az interjú alkalmazásának indoka a hallgatók narratív

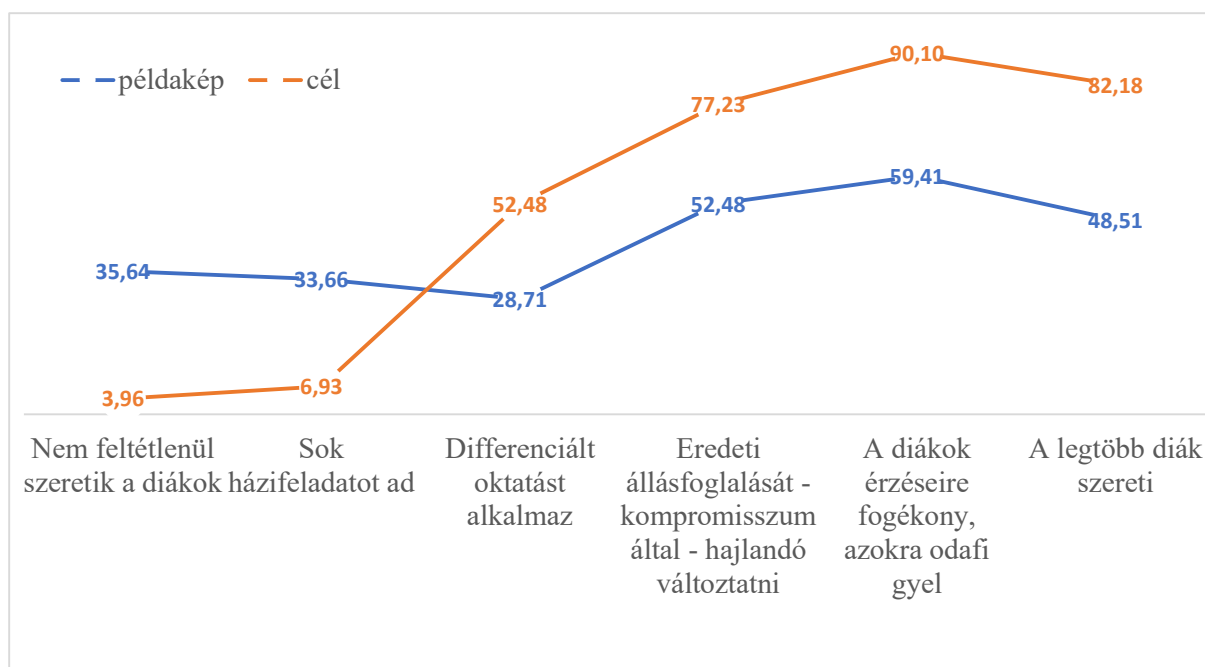
identitástörténetinek feltárása volt, különös tekintettel a pályaválasztással, példaképekkel, jövőbeli énképpel, valamint a tanári identitás változékonyságával és fejlődési folyamatával kapcsolatos aspektusokra.

A kérdőívet 101 hallgató töltötte ki, akik közül 6 vett részt strukturált interjú megtartásában. A résztvevők képzésük bármelyik szakaszában járhattak, szakpártól, kortól, tapasztalattól és intézménytől függetlenül. A vizsgálat fő kérdése az, hogy hogyan születik meg a tanári személyiség. Ez további hat kutatási kérdéssel került bővítésre és ezekre keresett válaszokat a kérdőíves felmérés és az interjúk alapján:

1. Eltérnek-e annak a tanárnak a jellemzői, akitől tanulni tudtak, attól a tanártól, akivé válni szeretnének a hallgatók?
2. Mely pontokban tér el azoknak a diákoknak a válasza, akik rendelkeznek tapasztalattal azoktól, akik nem?
3. Milyen jellemzők választásában értenek túlnyomó többségben egyet a kitöltő hallgatók és miben megosztók, abból a szempontból, hogy kitől tudtak tanulni?
4. Milyen jellemzők választásában értenek túlnyomó többségben egyet a kitöltő hallgatók és miben megosztók, abból a szempontból, hogy milyen tanári személyiséget kívánnak kifejleszteni maguknak?
5. Folyamatnak vagy egy pontnak látják a tanári személyiség kialakulását a hallgatók?
6. Ébreszt-e új gondolatot az interjúalanyokban a téma?

Kutatás eredményei

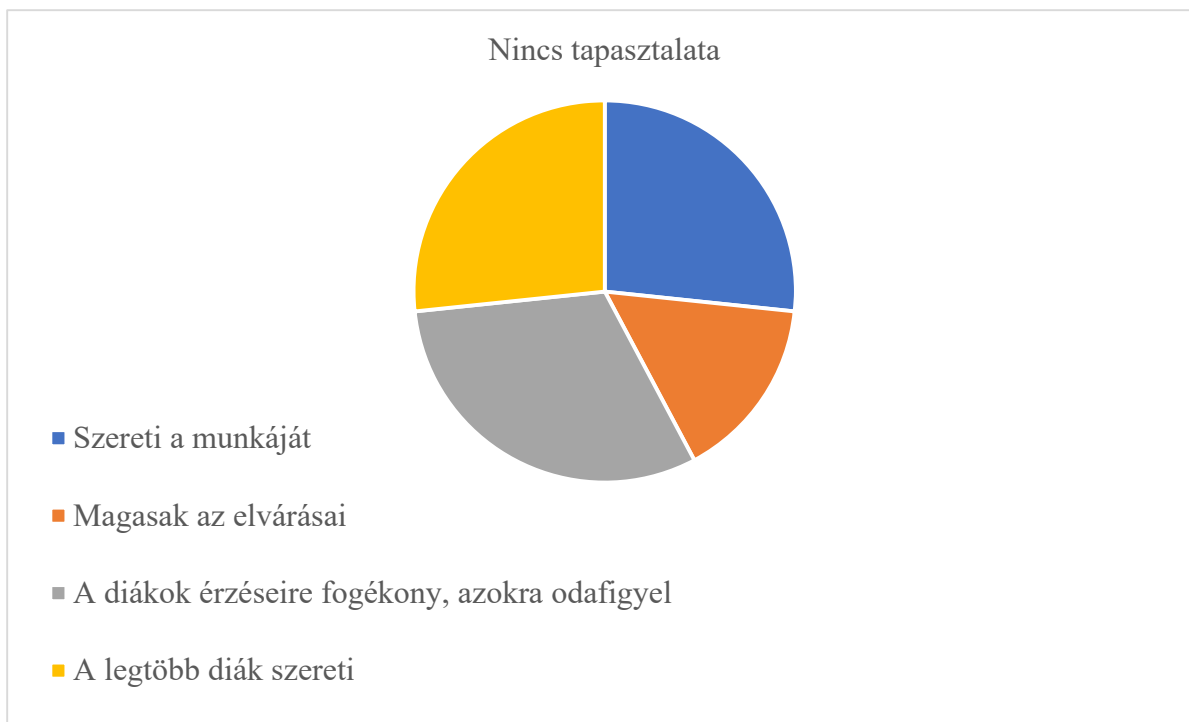
Az első kutatási kérdésre, miszerint *Eltérnek-e annak a tanárnak jellemzői, akitől tanulni tudtak, attól a tanártól, akivé válni szeretnének a hallgatók?* a kérdőív második, illetve harmadik szakasz eredményei adják a választ. A kérdőívben, olyan negatívnak mondható jellemek is felsorolásra kerültek, mint például türelmetlen, monoton előadásmódú vagy nem szereti a munkáját. Ezek ellentétpárjaikkal együtt szerepeltek az összesen 57 pedagógusi tulajdonság mellett. Ez lehetővé tette, hogy domináns különbségek rajzolódjanak ki azon jellemzők átlaga között, hogy milyen tanárokká kívánnak válni a választ adó hallgatók és e-mellett milyen tulajdonságokat párosítottak azon tanárokkal, aiktól leginkább tudtak tanulni. Az értékek legszignifikánsabb eltérést 6 jellemzőnél mutattak ki, amit az 1. diagram szemléltet. Ezek értéküket tekintve minimum 20%-os eltérést jelentenek.



1. diagram: Az a hat tanári jellemző, ami leginkább eltér attól amilyen tanártól tudtak tanulni és amilyen tanárokká szeretnének válni.

101 kitöltő közül 36 hallgató jelölte be, hogy azt a tanárt, akitől tudott tanulni *Nem feltétlenül szeretik a diákok*. A legtöbb ezzel foglalkozó szakirodalom által bizonyított tény, hogy a diákok könnyebben tanulnak olyanoktól, akiket szeretnek, így az 1. diagram utolsó eredménye, hogy a tanárnak készülő diákok 82,18%-a olyan oktató szeretne lenni, akit *A legtöbb diák szereti* alátámasztja ezeket. A másik olyan jellemző, ami azokat a tanárokat jellemezte, akitől leginkább tanulni tudtak a diákok, de nem szeretnék a hallgatók, hogy személyiségük része legyen a sok házi feladat adása volt. A következő három eredmény mindegyikénél azt láthatjuk, hogy jóval fontosabbnak tartják ezeket a tulajdonságokat elsajátítani, mint ahogyan azt előzetes tapasztalataik alapján azokhoz a pedagógusokhoz rendelték volna, akitől leginkább tanulni tudtak.

A második kutatási kérdés arra fókuszál, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a gyakorlattal rendelkező hallgatók válaszai és azok között, akik még nem szereztek tapasztalatot. Ehhez mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatási módszerek között található releváns adat. A kérdőíves adatközlők közül, itt azon hallgatók válaszai kerültek összehasonlításra, akik intézmény szintű tapasztalattal rendelkeznek – azaz vagy elvégezték már a rövid-, hosszúgyakorlatukat vagy iskolában tanítanak – vagy pedig semmilyen gyakorlatot nem szereztek. Ennek szemléltetésére szolgál a 2. diagramm és a 3. diagramm.



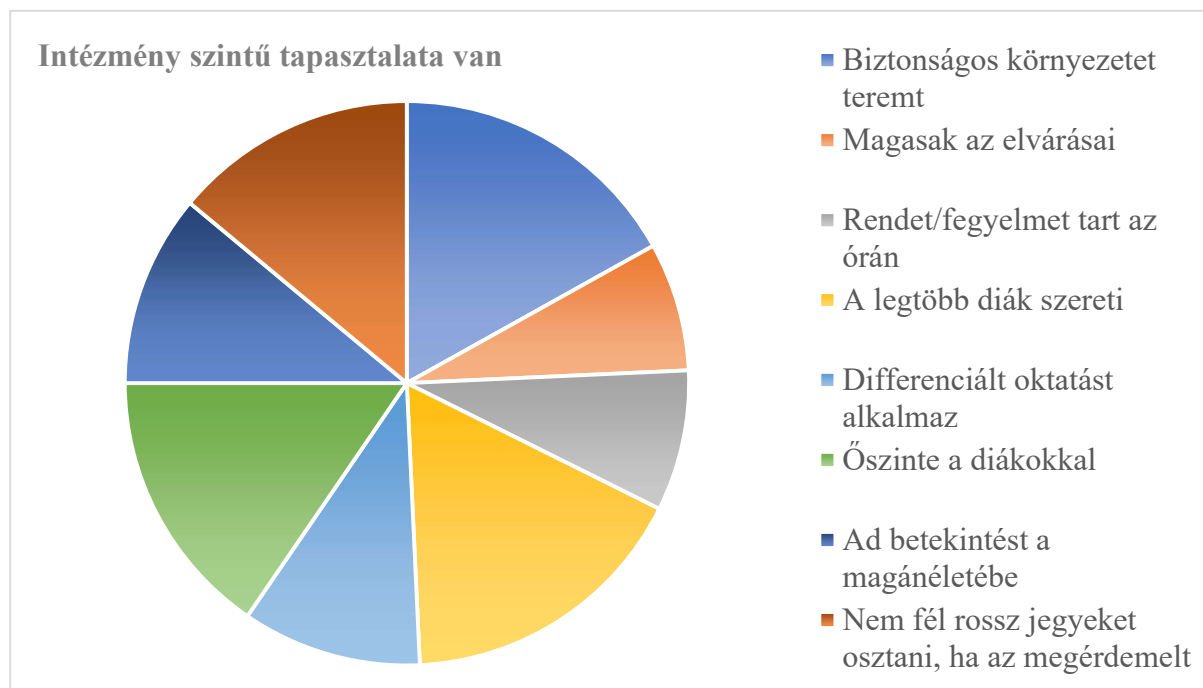
2. diagramm: Több mint 15%-os eltérést mutató adatok a tapasztalattal rendelkező hallgatók válaszai között abban, hogy milyen tanárról tudnak leginkább tanulni



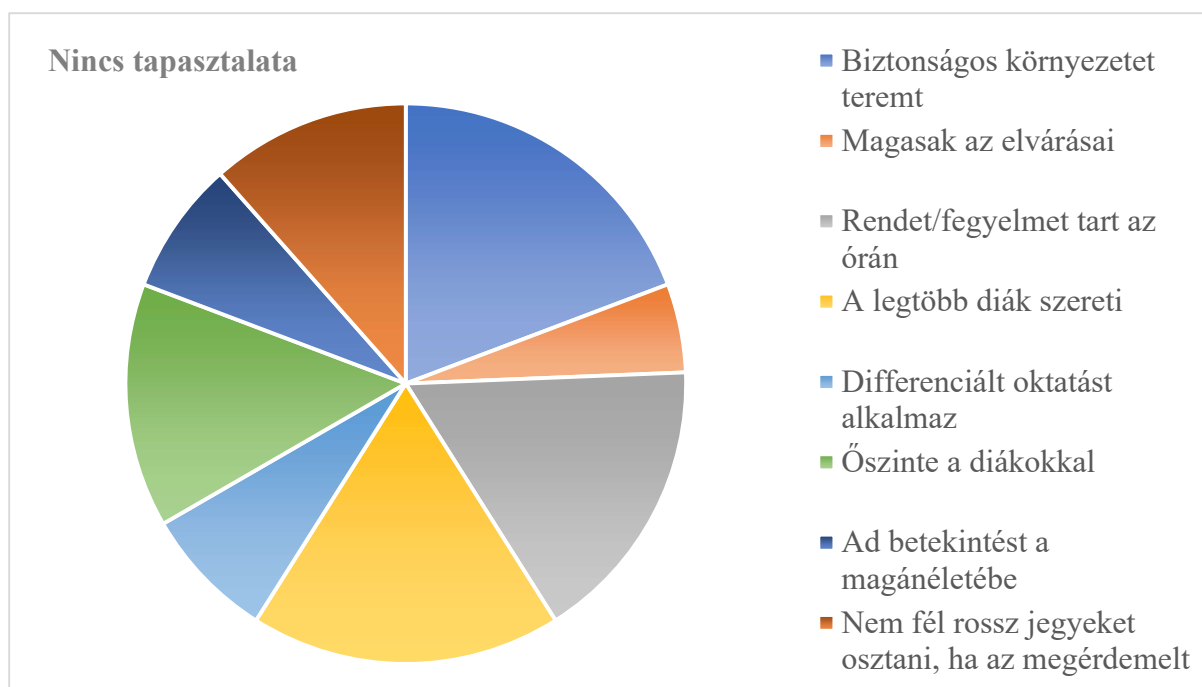
3. diagramm: Több mint 15%-os eltérést mutató adatok a tapasztalattal nem rendelkező hallgatók válaszai között abban, hogy milyen tanárról tudnak leginkább tanulni

A 2. diagram és a 3. diagramm eredményeinek összehasonlítása bemutatja, hogy azok a hallgatók, akik nem rendelkeznek gyakorlati tapasztalattal, azok számára fontosabb az a pedagógusi jellemvonás, hogy fogékony legyen a tanár a diákok érzéseire, illetve az is, hogy szeresse a diák az oktatóját. Ezzel szemben azok számára, akik már intézményi szinten szereztek gyakorlatot, lényegesebb, hogy a pedagógus élvezze munkáját és hogy magas követelményeket támasszon.

Tanári jövőképet illetően a 4. és az 5. diagramm értékei közötti eltérés figyelhető meg. Az 5. diagramm ábrája alapján, a 4. diagrammhoz viszonyítva mindössze egy olyan adat található, ahol a tapasztalattal nem rendelkező hallgatók választási átlaga meghaladja a gyakorlattal rendelkezőkét, mégpedig az órán tartott fegyelem esetében. Ezzel szemben az osztálytermi tapasztalattal rendelkezők számára a biztonságos környezet megteremtése 17%-kal fontosabbnak bizonyult. Legszignifikánsabb különbséget 31%-kal az a pedagógusi jellemző adta, hogy *nem fél rossz jegyeket osztani, ha az megérdemelt*, ezt pedig úgyszintén azok a hallgatók jelölték be, akik már megkezdtek gyakorlatukat a közoktatásban. Emellett fontosabbnak tartják még minimum 20%-kal tapasztalatlan társaikkal szemben a következő tulajdonságokat: magas elvárás, differenciált oktatási mód alkalmazása, őszinteség a diákokkal szemben, betekintést nyújt magánéletébe és a legtöbb diák szereti.



4. diagramm: Több mint 15%-os eltérést mutató adatok a tapasztalattal rendelkező hallgatók válaszai között abban, hogy milyen tanári jellemzőket szeretnének elsajátítani



5. diagramm: Több mint 15%-os eltérést mutató adatok a tapasztalattal nem rendelkező hallgatók válaszai között abban, hogy milyen tanári jellemzőket szeretnének elsajátítani

A kvalitatív kutatás eredményei közül a legnagyobb kontraszt a tapasztalt és a tapasztalattal nem rendelkező hallgatók között a következő kérdésekre adott válaszokban található: *Milyennek szeretnéd a tanári személyiségedet? Van-e olyan, vagy vannak-e olyan tanárok, akikre szeretnél hasonlítani?* Erre a kérdésre a gyakorlatukat még meg nem kezdett egyetemisták jóval inkább idealista válaszokat adtak, míg az osztálytermi tapasztalattal rendelkező hallgatók már egy komplexebb, előzetes nézeteiket megkérdőjelező visszajelzést adtak. A további két kérdés azt vizsgálja, hogy milyen mértékben változott vagy változik az általuk kialakítani kívánt személyiség, valamint hogyan alakul-e a jó tanárról alkotott képük. Azon hallgatók számára, akik még nem rendelkeznek tapasztalattal, nem változott sem a jó tanárról alkotott elképzelésük, sem a jövőbeli pedagógusi énképük, ezzel szemben a kitöltők másik fele, azt válaszolta, hogy folyamatosan alakul mindkettőről alkotott képük.

Milyen jellemzők választásában értenek túlnyomó többségben egyet a kitöltő hallgatók és miben megosztók, abból a szempontból, hogy kitől tudtak tanulni? A 1. táblázatban láthatók azok az eredmények, amik vagy meghaladják a 80%-os választási átlagot, ezzel jelölve azt, hogy a legtöbb hallgató számára fontos, hogy ezek a jellemzők képezzék tanári személyiségüket, vagy pedig 40% és 60% közötti átlagot értek el, amivel ezek a pedagógiai tulajdonságok megosztóvá váltak fontosságát tekintve a kitöltők között.

Tud válaszolni a diákok kérdéseire	95,05
Érthetően beszél, a figyelmet megragadja és fenntartja	91,09
Ad visszajelzést (mind elismerőt, mind kritikust)	89,11
Hű a személyiségéhez (Hiteles)	85,15
Tiszták az elvárásai	85,15
A diákok észéire fogékony, azokra odafigyel	59,41
Eredeti állásfoglalását - kompromisszum által - hajlandó változtatni	52,48
Folyamatos a számonkérés nála	50,50
Külön figyelmet szentel azokra, akikben látja a potenciált	49,50
A legtöbb diák szereti	48,51
Ad betekintést a magánéletébe	47,52
Magasak az elvárásai	44,55
Ragaszkodik a követelmények betartásához	40,59
Egyénhez mérten állítja fel a követelményeket	40,59

1. táblázat: Megosztó, illetve általános konszenzust mutató adatok, azt tekintve, hogy milyen tanártól tudtak leginkább tanulni a hallgatók

Azokra a tanárookra jellemző adatok közül, akiktől a leginkább tanulni tudtak az egyetemisták, a hallgatók minimum 85%-a a következő 5 jellemzőt tartotta fontosnak. Tiszta elvárások; hitelesség; elismerő, illetve kritikus visszajelzés; érthető és figyelem megragadó előadómód és a képesség, hogy meg tudja válaszolni a diákok kérdéseit. Ezzel szemben kilenc olyan eredmény olvasható ki a táblázatból, ami megosztó. Például a már első kutatási kérdésnél is felmerült adat, hogy *a legtöbb diák szereti* az adott pedagógust, csupán 48,51%-ot ért el. Hasonlóan mediális értéknél helyezkedik el az is, hogy milyen rendszerességgel került sor számonkérésre.

A negyedik kérdés hasonló az utóbbihoz, azzal a különbséggel, hogy ez a kérdőív harmadik szakaszában adott válaszokat vizsgálja, amely a kialakítani kívánt tanári személyiség jellemzőire fókuszál. Ezeknél az adatoknál 11-gyel több 80% fölötti és 3-mal kevesebb 40% és 60% közötti eredmény. A két legnagyobb értékkel rendelkező pedagógiai jellemző, amit el kívánnak sajátítani a hallgatók, az előadás móddal és a tanári visszajelzéssel kapcsolatos (2. táblázat). A további 13 jellemző a hallgatók tanulókhoz való viszonyulásának fontosságát jelzi, amely egy diákcentrikus, közvetlen kapcsolat kialakítását célozza meg a kívánt tanári jellemzők elsajátítása kapcsán. A megosztó adatok között azonban látható, hogy a magánélet megosztása vagy éppen függetlenítése a tanári személyiségtől, szinte 50-50% átlagot jelent (2. táblázat).

Érthetően beszél, a figyelmet megragadja és fenntartja	97,03
Ad visszajelzést (mind elismerőt, mind kritikust)	97,03
Tud válaszolni a diákok kérdéseire	94,06
Tiszták az elvárásai	92,08
Hű a személyiségéhez (Hiteles)	91,09
Türelmes a diákokkal	91,09
Reálisak az elvárásai a diákokkal szemben	91,09
Hajlandó változtatni, módszerein amennyiben azok nem válnak be	90,10
A diákok észéire fogékony, azokra odafigyel	90,10
Mosolygós	89,11
Szereti a munkáját	88,12
Biztonságos környezetet teremt	85,15
Őszinte a diákokkal	83,17
Őszinte érdeklődést mutat a diákok felé	83,17
A legtöbb diák szereti	82,18
Mindenkit nevén szólít	81,19
Külön figyelmet szentel azokra, akikben látja a potenciált	58,42
Egyénhez mérten állítja fel a követelményeket	58,42
Differenciált oktatást alkalmaz	52,48
Nem érezteti, hogy a diákok felett áll	50,50
Ad betekintést a magánéletébe	46,53
Folyamatos a számonkérés nála	42,57

2. táblázat: Megosztó, illetve általános konszenzust mutató adatok, azt tekintve, hogy milyen tanári jellemzőket kívánnak elsajátítani a hallgatók

Arra a kérdésre, hogy a hallgatók folyamatnak vagy pontnak látják a tanári személyiséget, a strukturált interjú során egységes válaszok érkeztek. Mind a hat alany folyamatnak írta le a pedagógusi identitás kialakulását. Eltérő véleményük abban nyilvánult meg, hogy mennyire tekintették lehetségesnek, hogy a tanári pálya végéig képes-e, illetve nyitott-e az adott oktató a változtatásra. „D” interjúalany válaszában kifejtette, hogy szerinte a szakmai tudást bármikor lehet fejleszteni, azonban a tanári attitűdön egy bizonyos pont után már csak komoly erőfeszítéssel lehet változtatni. Többen megemlítették azonban, hogy a generációk folyamatos változása miatt, folytonos alkalmazkodásra van szükség, amihez a tanároknak feltétlen rugalmasságra van szükségük.

Végül pedig az utolsó kérdés, hogy *Indított-e meg gondolatokat az interjú a hallgatókban a téma kapcsán?* Erre a kérdésre szintén egységes válaszok érkeztek, mivel valamennyi interjúalany pozitív és elgondolkodtató élményként értékelte a helyzetet. Az alanyok közül négyen továbbá megjegyezték, hogy korábban még sosem fogalmazták meg verbálisan a tanári jövőképüket mások számára. „R” interjúalany aggodalmának is hangot adott,

amely annak bizonytalanságából fakad, hogy vajon ő, mint több éve intézményi szinten tanító pedagógus, megfelelően végzi-e munkáját. „D” résztvevő úgy vélte, hogy a kérdések túlnyomórészt nem hoztak számára új gondolatokat, azonban megerősítették abban, hogy a szakma szempontjából rendkívül fontos a folyamatos újraértelmezés és reflektálás.

Eredmények kiértékelése

Az első kutatási kérdésre kapott eredmények alapján kimondhatjuk, hogy a tanári személyiség, amit ki kívánnak alakítani a jövőben a hallgatók, jóval egységesebb az átlagot tekintve, mint a kép, amit azon pedagógusok jelleme ad, akiktől tanulni tudtak. Ezt az állítást magyarázhatjuk Jung (1996) persona elméletével, hiszen az a szerep, ami a tanári szakmával jár együtt, ahhoz megannyi társadalmi elvárás párosul és az ezeknek való megfelelés a tanárszakos hallgatók saját identitás keresésükben nagy szerepet vállalnak, legyen szó tudatos vagy tudatalattiról.

A második kutatási kérdés, az első értelmezésében és megértésében szolgál segítségül. A kérdőív második szakaszában adott válaszok szemszögéből, hogy milyen tanártól tudtak leginkább tanulni a hallgatók azt a különbséget tekintve, hogy a kitöltők rendelkeznek-e tapasztalattal vagy sem leginkább a perspektívájukat alakította. Azok a hallgatók, akik még nem kezdtek hozzá a gyakorlati tanításhoz, jóval inkább a diák szemszögéből, fókuszából válaszoltak. Az ő szemükben azok a tanárok, akiktől tudtak tanulni, egy a diákokhoz közeli oktatói szerepben voltak, ezzel ellenben a tapasztaltabb hallgatók válaszaiból már inkább a pedagógus pályához való viszonyulása olvasható ki. Ez a perspektíva a tanárt állítja fókuszba és az ő viszonyulását az osztálytermi élethez, mennyire szereti munkáját, illetve, hogy állítson magas elvárásokat diákjai felé.

Az, hogy milyen tanárok szeretnének lenni a gyakorlattal rendelkező és annak hiányában lévő tanulók alátámasztja azt, amit Anspal és munkatársai (2012) a képzés első szakaszában lévő lelkes, de naiv és inkább korábbi iskolai tapasztalataikhoz kapcsolódó, és a diploma megszerzéshez közelebb álló hallgatók jóval határozottabb énképéről írnak. Azok a hallgatók, akiknek van intézményi tapasztalatuk tanítás terén, jóval fontosabbnak tartják, hogy kézből tartsák az osztálytermi helyzetet, és nem félnek olyan eszközökhöz nyúlni, amivel fenn tudják tartani a rendet, amellet, hogy megmarad a biztonságos környezet. Ezeket az eredményeket tovább vezetik a kvalitatív módszer által kapott válaszok is. Azok a kitöltők, akik már megkezdtek a tanítást jóval inkább megkérdőjelezzik saját előzetes nézeteiket a pedagógusi pálya idealitásáról. Komplexebbnek tekintik a tanári személyiséget, mint azok, akik még csupán

képzésük felénél járnak és velük szemben változó képpel is rendelkeznek mind saját, mind jövőbeli énképükről.

Harmadik kérdést tekintve az az öt érték, amit az 1. táblázatban találhatunk és elérték a 80% fölötti választóátlagot, azok a jellemzők, amiket általánosságban véve szükségesnek találtak a kitöltők, az eltérő háttértapasztalataiktól függetlenül. Ezeknél az eredményeknél azonban jóval nagyobb a megadott skálába esett megosztó pedagógusi jellemzők sora. Mediális érték jött ki többek között abban a kérdésben, hogy ahhoz, hogy tanulni tudjanak az oktatótól szükség volt-e, hogy egy közvetlenebb kapcsolatot alakítson ki diákjaival a tanár, avagy távolságtartóbb szerepből tanítók mutattak nagyobb eredményességet. Az, hogy több ilyen megosztó eredmény is született azt jelzi, hogy mivel máshogy működik minden ember, más szokások és tanítási módszerek válnak be az egyes diákoknál.

Ezzel ellenben a megalkotni kívánt tanári személyiség jóval egységesebbnek mutatkozott eredményeit tekintve. Itt az 57-ből 16 olyan pedagógusi jellemző haladta meg a 80%-os választói átlagot, amit a hallgatók jövőbeli tanári személyiségük részévé szeretnék tudni. Hat darab mediális érték született, ami között úgyszintén szerepelt a magánélet megosztásának kérdése a további három mellett, amit az előző kérdés eredményei is tartalmaztak. Újabb kettő megosztó jellemző került azonban be, a differenciált oktatás alkalmazása és a tanári szerep diákok melletti és nem feletti elhelyezkedése. Ezek akár előzetes iskolai tapasztalatokból származó negatív példák alapján kerülhettek kiválasztásra, vagy az egyetemi képzésben elsajátított hasznosnak vélt jellemzők is lehetnek.

Az ötödik kutatási kérdésre kapott válaszokban egyértelműen kirajzolódott, hogy a tanári személyiség, mind a hat interjúalany szerint egy folyamatosan alakuló folyamat. A McKinsey (2007) jelentés egyik legfontosabb pedagógiai fókusza a folytonos reflektív változtatása a tanári módszereknek, illetve identitásnak. Ezt a folyamatot a hallgatók bár fontosnak tartják, egy idealizált képességként hivatkoznak rá. Elismerik, hogy a tanári szakma elengedhetetlen részét képezi, hiszen a folyton változó környezet és generációs jellemvonások megkövetelik a változást, de úgy vélik, hogy akik már egy bizonyos időt eltöltöttek a pályán azok eszközeiket és módszereiket tekintve sajátos rendszert alakítottak ki maguk körül, aminek újra formálását komoly erőfeszítés árán tudnák csak átalakítani.

Végül arra a kérdésre válaszolva, hogy hogyan látták az alanyok az interjú kérdéseinek témáit, ezek hatással voltak-e a pályáról alkotott képükre, megerősítették annak fontosságát, amit Lénárd és munkatársai (2024) tanulmánya is alátámasztott, hogy a tanári képzésben résztvevő hallgatók számára fontos lenne a tanításról szóló gondolataik megosztása

szaktársaikkal. Ennek hiányáról számolt be, egy kivételével, valamennyi interjúalany, ami igazolja, hogy a képzés pályaorientációs gyakorlatai elengedhetetlen része a pedagógiai identitás kialakításában. Továbbá Anspal és munkatársai (2012) tanulmányának azon része, ami a hallgatók fordulóponthoz való érkezését jelzi a gyakorlat megkezdésénél, alátámasztja azt is, hogy azon hallgatók válasza, akik rendelkeznek tanítási tapasztalattal jóval határozottabb énképpel rendelkeznek. Többet reflektálnak előzetes idealizált tanárképekre, ami a tanítási gyakorlat megkezdésével egy újraértelmezési folyamatot követelt meg. Erre egyik példa „R” interjúalany, aki több éve tanít intézményi szinten és a kvalitatív kutatás kérdéseinek témája egy bizonyos megkérdőjelezést indított meg benne, hogy vajon ő jól csinálja-e.

Összegzés

A pszichológiai, illetve neveléstudományi elméletek megannyi nézőpontból közelítik meg az identitás változásának, szerepek születésének módjait (Jung, 1996; Erikson 1950/2022; Hanna 2019/2020). Esetünkben a tanári személyiség, pedagógiai identitás születése került fókuszba. A témakör megközelítéséhez több hazai, illetve külföldi tanulmány elméletei és eredményei szolgáltak alapul. Ezek alapján hat olyan kutatási kérdést sikerült megfogalmazni, ami végül közelebb juttatott a megfejtéshez.

A kevert kutatási módszer segítségével szolgált, a téma több perspektívából való vizsgálatára. Bár adaptált kérdőív alkalmazása ideális lehetett volna, az esetre szabott, gondosan kialakított kvantitatív, illetve kvalitatív módszer megfelelt a kutatás céljának. Az eredményeket tekintve, mind a strukturált interjú, mind a kérdőíves forma összhangban van a szakirodalmi konklúziókkal és tanulmányok eddigi elért adataival.

A kérdőív főbb eredményeinek mondható, hogy a tanárszakos hallgatók által kialakított tanári identitást nagy mértékben befolyásolja az, hogy a társadalom elvárásainak megfelelő, általuk elismerő és elfogadott személyiséget alakítsanak ki, függetlenül attól, hogy saját iskolai tapasztalataik azt mutatják, hogy a tanári eredményesség nem feltétlenül csak a pozitív, sokszor szajkózott tulajdonságokban rejlik. Ez az eredmény azt is alátámasztja, hogy a képzés öt illetve hat éve alatt eleinte kialakul egy sztereotíp tanári kép, ami az első osztálytermi tapasztalat után megkérdőjelezésre kerül. Az ekkor megszerzett gyakorlati tudás megerősíti a hallgatókban a pedagógiai személyiség komplexitását, amit alátámaszt, akár Korthagen (2004) „hagyma” modelljében szereplő öt működési szint is, vagy Falus (2001) által meghatározott tanári mesterség négy alappillére.

Az, hogy mi motiválja a pedagógusokat akkor, amikor szerepük identitását formálják és választ keresnek az olyan kérdésekre mint *Én hogyan járulok hozzá valami nagyobbhoz?*, leginkább egy elbeszélői személyiségtörténet adhat választ. Ezen perspektíva lényegességéről számol be László (2005) narratív identitás elmélete vagy Gabriel Gracia Márquez (2003) aki nem csak a történetek elmesélésének fontosságát, de azt is kiemeli, hogy az, amilyen módon, és ahogyan beszélünk adott eseményekről határozza meg valós belső személyiségünket. Ezen nézőpontok megismerésében kulcsszerepe volt a strukturált interjúnak, ahol a hallgatók el tudták mesélni, ők hogyan látják saját magukat a tanári pálya kontextusában.

Összefoglalva, a tanári személyiség megszületésében központi szerepet játszik az ideák megalkotása, majd az első tanítási tapasztalatok tudatában ezek teljes átgondolása és újraalkotása. Nem szabad elhanyagolni alapvető jelentőségét annak sem, hogy a pedagógus identitás legsikeresebb kialakításához a McKinsey (2007) jelentés által is fókuszra kapott folyamatos önreflexióra kell épülnie. Akár fordulópontként, akár folyamatként értelmezzük a tanári személyiség születését, a munka nem ér véget ezen a ponton, hiszen valamennyi szakirodalom közös metszetét, a pedagógusi pálya egészét végigkísérő alakítása adja, amit a magyar közmondás is megerősít, *A jó pap holtig tanul.*

A kutatás további lehetőségei

A kutatás eredményei alapján felvázolható további vizsgálatok alanyai lehetnének, a gyakorlatukat megkezdő vagy éppen végző tanárszakos hallgatók, esetleg kibővíthető a már hivatásukat gyakorló pedagógusokkal is. Ez közelebbről meg tudná világítani a tanári személyiség megszületését és alakulását képző folyamatokat.

MI nyilatkozat

Kijelentem, hogy jelen dolgozat és annak szövege saját eredeti munkám, melynek elkészítéséhez nem használtam mesterséges intelligenciát.

A dolgozat tartalmáért teljes felelősséget vállalok.

Irodalom

- Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281–291.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216.
- Borbáth, K. (2021). Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése – különös tekintettel a szakmai és a női identitás kimunkáltságára. Doktori (PhD) disszertáció
- Erikson, E. H. (1950/2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21-28.
- Gracia Márquez, G. (2003). *Azért élek, hogy elmeséljem az életemet*. Magvető Kiadó.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Jung, C. G. (1996). *Gondolatok a látszatról és a létezésről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (2005). *Gondolatok az apáról, anyáról és a gyerekről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 1, 77-97.
- László, J. (2005). *A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába*. Pszichológiai Horizont, 3. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lénárd, S., Czirfusz, D., Horváth, A. & Rapos, N. (2024). A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány* 2024(3). 49–72
- McAdams, D. (1995). "What Do We Know When We Know a Person?" (PDF). *Journal of Personality*, 1995. Retrieved January 22, 2013.

McKinsey & Company (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Retrieved from: http://docplayer.hu/2653810-Mi-all-a-vilag-legsikeresebb-iskolai-rendszerei-teljesitmenyenek-hattereben-2007-szeptember.html#show_full_text (2019. 10. 28.)

Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.

Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó

Shakespeare, W. (1980). *Ahogy tetszik*. Európa Könyvkiadó

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row