

A „jó pedagógussá” válás kezdetén

Utak a kezdő pedagógusok énhatékonyságának megismerésére, fejlesztésére

Szerző:

Takács Nikolett

óvodapedagógus hallgató
(abszolutóriumot szerző)

Témavezető:

Dr. Hercz Mária PhD

főiskolai docens

Kecskeméti Főiskola

2014

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	3
1. Pedagóguskutatások nemzetközi és hazai viszonylatban.....	5
1.1. A pedagóguskutatások tartalma, témakörei, rövid történelmi visszatekintés	5
1.2. Pedagóguskép vizsgálatok nemzetközi kitekintésben.....	6
1.3. A szakmai önismeret, éhatékonyság-kutatások helye a pedagógus gondolkodáskutatásokban	7
1.4. Kezdő pedagógusok bejövő nézetei, pályaszocializációs problémaforrásai	8
1.5. A pedagógus szakmai eredményességének fokozása.....	11
<i>Célok, módszerek</i>	11
<i>Elvárt kompetenciák</i>	12
1.6. A dolgozatban használt szakmai fogalmak jegyzéke:	14
1.7. Kutatási hipotézisek és problémakörök.....	16
2. Módszerek, eszközök	17
2.1. A módszer-, és eszközválasztás, és azok indoklása	17
<i>A kvalitatív kritériumkatalógus módszere</i>	18
<i>A kutatás során alkalmazott módszerek előnyei, hátrányai</i>	20
2.2. A minta bemutatása	21
2.3. Az adatfelgozás módjai:	22
3. Az eredmények bemutatása, elemzése	23
3.1. A kutatás feltáró szakaszának eredményei	23
3.1.1. Kvantitatív kutatás: kérdőíves vizsgálat.....	23
3.1.2. A narratív életinterjúk kvalitatív tartalomelemzése: pedagógusképek, pedagógus ideálok	30
3.1.3. <i>Eredményeim összegzése</i>	34
3.2. A gyakorlati-módszertani kutatási szakasz bemutatása	36
3.2.1. Nem-hagyományos módszerek kezdő pedagógusok éhatékonyságának fejlesztésére	36
Összegzés	49
Irodalom	51
Mellékletek.....	56

Bevezetés

Modern korunk óvodapedagógusa a multifunkcionális pótszülő („második anya”), aki kreativitásával, innovativitásával, és a rugalmasságával minden percben a gyermekkel, és a gyermekért van. Ez pedig különösen igaz az óvodapedagógusokra, akiknek legalább akkora falat jutott az oktatási rendszer keserédes tortájából, mint tanító, vagy tanár kollegáiknak, kissé más szerepkörben. Az azonban bizonyos, hogy legyen a pedagógus óvónő, tanító, vagy tanár, az elvárások gyakran irreálisok. *Torgyik Judit* (2007) a teljesség igénye nélkül másfél oldalas listán szemlélteti a pedagógus elvégzendő feladatait, mint a felkészülés, foglalkozások vezetése, tanulás tanítása, projektek, témahetek tervezése, szervezése, nem is beszélve a rengeteg szemléltetőeszköz készítéséről, és egyéb olyan munkáról, amit a pedagógus az innováció érdekében végez.

Nem meglepő tehát, hogy a pályára lépő, frissen végzett pedagógus a rengeteg tennivaló és feladat, de leginkább felelősség nyomása alatt folyamatos frusztrációban van, bizonytalan saját eredményességében, s folyton e kérdéseket teszi fel magának: Vajon jól csinálom-e? Honnan tudhatom, mi a jó? Kezdő tanítóként jómagam is találkoztam ezekkel a nehézségekkel, s folyamatosan ugyanezeket a kérdéseket ismétелgettem magamnak. Emiatt döntöttem el, hogy megpróbálok némi segítséggel szolgálni azoknak a pedagóguskollégáknak, akik hozzám hasonló cipőben járnak. Mivel tanítói végzettségem mellett az óvodapedagógusi szakot is párhuzamosan kezdtem el, így volt alkalmam mindkét terület nehézségeinek megismerésére.

Dolgozatom első fejezetében megkísérlem elhelyezni a problémakört a pedagóguskutatások, ezen belül is a pedagógus gondolkodáskutatások szerteágazó hálóján, illetve tisztázok néhány olyan fogalmat is, melyek ismerete a téma vizsgálatához elengedhetetlen. A következőkben bemutatom az általam használt kvalitatív és kvantitatív módszereket, melyek segítségével hallgatók pedagógusideálját – „a jó pedagógust” – és pályakezdők pályaszocializációval kapcsolatos jellemzőit igyekszem feltárni. Kvantitatív kutatási szakaszomban 144 fős részmintán végeztem statisztikai adatelemzést az SPSS szoftver segítségével annak érdekében, hogy megtudjam, melyek azok a befolyásoló tényezők, amelyek az óvodapedagógusok saját magukkal szemben állított irreálisan elvárásaiért felelnek. Kvalitatív kutatásom során 103 db. narratív életinterjút elemeztem a nyílt, illetve axiális tartalomelemzés módszerével, majd az itt használt kategóriákat összefüggésbe hoztam a 144 fős mintán végzett statisztikai számítások során kialakított kategóriákkal. A kategóriák a kvalitatív és a kvantitatív kutatási részegységben is

felfedezhetőek voltak, a különbség természetesen a kategóriák kifejtésében volt, hiszen a kétféle vizsgálati módszer során kapott információk jellege is más- és más.

Az eredmények összegzése után a szakirodalom, és saját kutatási tapasztalataim nyomán bemutatok néhány olyan módszert, amellyel a pályakezdő pedagógus számára saját reflexiója könnyebbé, gördülékenyebbé válhat, s talán ennek köszönhetően nem kényszerül majd folyamatosan ugyanannak az egy kérdésnek az ismételtetésére, hiszen tisztában saját képességeivel, erősségeivel, s önmagával szemben támasztott elvárásaival, megismerve saját nevelési, oktatási stílusát. Önmagunk szakmai megismerése természetesen hosszú, és tudatos folyamat, amelyet a néhány általam felsorakoztatott feladat nem vált ki, de talán képes elindítani a pedagógust, pedagógusjelöltet a szakmai önmegismerés rögzös, útján. Kutatásom legfőbb célja tehát, hogy ehhez megtaláljam a legmegfelelőbb módszereket. Ez pedig egy hosszas folyamat, amelynek jelenleg csupán az elején tartok.

1. Pedagóguskutatások nemzetközi és hazai viszonylatban

1.1. A pedagóguskutatások tartalma, témakörei, rövid történelmi visszatekintés

Kutatásom elméleti háttérét illetően a témakörre fókuszálva folyamatosan szűkítve jelenítem meg logikus rendben felépítve az általam fontosabbnak vélt szakirodalmakat. Így tehát első lépésben a pedagóguskutatások általánosságban történő felvázolása után a pedagógus gondolkodáskutatásokra térek ki. Ezt követően a pedagógus személyiségét, a pedagógusképet illető vizsgálatokat vázoló fel hazai és nemzetközi kitekintésben. Az irodalmi áttekintésben ezt követően konkretizálom a pedagógus személyiségén, szakmai fejlődésén belül érintve a szakmai önkép, a bejövő nézetek, illetve ezek hatásainak, és kialakulásainak körülményeit. Végül ez utolsó részfejezetben néhány alapvető fogalmat tisztázok, amelyek a témában való eligazodást segíthetik.

A pedagógusokat érintő kutatásokat kétféle kategóriába sorolhatjuk. Ezek egy része a pedagógus személyiségének, képességeinek, mesterségének kutatását érinti, míg mások annak gyakorlati kérdései felől közelítik meg a témát (Hercz, 2005). Kutatásomban a pedagógus szakmai szocializációjának, szaktudásának azon területeit igyekszem megismerni – úgy mint a bejövő nézetek, szakmai énkép, énhatékonyság – s későbbi fejezeteimben ennek megfelelően fejlesztési módokat kipróbálni, melyek a pedagógus szakmai hatékonyságáért felelnek. Vizsgálati módszereim tehát elsősorban a pedagógus személyiségét, mesterségét illető kutatási irányzatba illeszkednek.

Nem sokkal a pedagóguskutatások megjelenése után a kutatókat elkezdte foglalkoztatni a tanárok szakmai eredményességének állapotfeltárása, illetve fejlesztési lehetőségei. Kratz (1896), elsőként felismerve a tényt, hogy a korábbi hasonló témájú kutatások - a pedagógusok által pedagógusokról íródva - torzíthatnak, egy teljesen új szemszögből, a tanulók véleményét alapul véve vizsgálta a kérdést (Kratz, 1896, in: Hercz; 2005).

A pedagóguskutatások történetiségében a kutatások specializálódásával, a reflektív szemlélet létrejöttével folyamatosan alakult a „jó pedagógus” meghatározásának módja is. Korábban az eredményes pedagógus egy tulajdonságlista megjelenítésével íródott le, majd az 1960-as évektől gyakorlati pedagógiai készségek feltárása került előtérbe a kutatási témában, ahol a tanár, óvónő személyiségéről a tevékenységére került a hangsúly. Ennek alkalmával a mikrotanítások létrehozásával kezdték el vizsgálni a pedagógusi tevékenység egyes elemeit. A

következő évtizedben már a pedagógusi döntés és gondolkodás került a vizsgálatok középpontjába, s egyre népszerűbben lettek a kismintás kvalitatív kutatási módszerek (Sántha, 2007).

Az elmúlt évtizedben hazánkban is egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek azok a kutatások, tanulmányok amelyek a pedagógus személyiségét, s ennek feltárásával szakmai hatékonyságának növelését célozzák (Dudás, 2006; Köcséné, 2009; Hercz, 2005; Mátóné, 2007; Sántha, 2007). A pedagógusok speciális képességeit, pedagóguskompetenciákat vizsgáló hazai kutatóink közül ki kell emelnünk Hegyi Ildikó (1996) munkásságát, aki az ezredfordulón egy kétdimenziós struktúra szerint állapította meg a pedagógus kívánatos képességeit, kompetenciáit, illetve fontos megemlíteni ezen a területen, Falus Iván (1986) nevét, aki képességrendszerében a preaktív, interaktív, és posztaktív szakaszokat nevezte meg. Zsolnai (1995) viszont négy fő kompetenciacsoportot határozott meg a pedagógusokat illetően.

A pedagógusokkal kapcsolatos vizsgálatok számtalan csoportosítási módban kategorizálhatók, így megközelítésmódjukban is különböznek egymástól attól függően, hogy mely jellemző pedagógiai-pszichológiai irányzata hat rá. A pedagógus gondolkodáskutatással kapcsolatos vizsgálatok tematika szerint négy fő csoportra oszthatók. Ezek a tanár személyiségével kapcsolatos, a pedagógus tulajdonságainak feltárását érintő, a pályára való felkészítés, pályaszocializáció, illetve a pedagógusszakma jellemzőinek vizsgálata. (Hercz, 2007)

1.2. Pedagóguskép vizsgálatok nemzetközi kitekintésben

„ A tanár legyen képes arra, hogy a diákokat egy olyan társadalomban és gazdaságban való boldogulásra felkészítse, melyben önvezérelt tanulást, rátermettséget, motiváltságot várnak el tőlük, melynek birtokában egész életükön át képesek lesznek tudásukat gyarapítani.” (OECD, 2007: 115)

Az OECD 2005-ös tanulmánya alapján készült kötetben kerül megfogalmazásra a tanárokkal szemben állított megváltozott követelményrendszer, amely nemcsak a társadalom, hanem a pedagógus saját maga által kialakított pedagógusképét is nagymértékben befolyásolja.

A társadalom által megcímkezett „jó” vagy „rossz” pedagógusok tehát nemcsak a laikusok által kerülnek górcső alá, hanem szakmai szemmel saját maguk értékelése is igen érdekes eredményeket hozhat.

Az OECD TALIS 2009-as kutatása is kitért a pedagógusok értékelésére, illetve szakmai önértékelésére. A TALIS összefoglalója szerint a megkérdezett magyar tanárok kétharmada gondolja úgy, hogy az igazgatóság hiteles eszközökkel, módszerekkel képes annak megállapítására, hogy egy pedagógus jól, vagy rosszul végzi munkáját. Magyarországon tehát a nemzetközi átlagnál szorosabb a kapcsolat a tanári munka értékelése, és az ezzel kapcsolatos visszajelzések, tanári munka minőségének észlelése között. (TALIS,2009)

A pályakezdő pedagógusok azonban idősebb kollegáiknál kritikusabbak a külső visszajelzéseket illetően. Amennyiben mégis elfogadják, azt szakmai fejlődésükben segítőnek értékelik. Ezzel a kritikussággal kapcsolatban állhat a TALIS azon eredménye is, mely feltárja, hogy a magyar pedagógusok általában is kevésbé gondolják úgy, hogy bármely területen szakmai továbbképzésre lenne szükségük, mint más TALIS-országok pedagógusai. A pályakezdő pedagógusok pedig még kevésbé látják ennek szükségét. (TALIS, 2009)

Érdekes lenne tehát megvizsgálni azt, hogy ezek az eredmények milyen kapcsolatban vannak a pedagógus szakmai énképével. Elképzelhető, hogy ennek oka a túlzott önbizalom, vagy akár a meggyőződés a frissen, felsőoktatási intézményben megszerzett tudásról.

Az OECD vizsgálatai nemzetközi viszonylatban arról adnak tanúbizonyságot, hogy a tanárok egy új, megváltozott szerepkörrel kénytelen azonosulni. (OECD, 2007) Ez számtalan téren jelentkezik, és természetesen rengeteg olyan kihívás elé állítja a pedagógust, amelyre a korábbi évek tapasztalatai még nyújthatnak megoldást. Mindazonáltal ezek a változások nemcsak a tanárokat, hanem az óvodapedagógusokat is érintik egyaránt.

1.3. A szakmai önismeret, énhatékonyság-kutatások helye a pedagógus gondolkodáskutatásokban

A pedagógus gondolkodásával kapcsolatos kutatások már az ezredforduló környékén egyre gyakoribbá váltak, s azóta is töretlen népszerűségük talán annak köszönhető, hogy a pedagógiai- pszichológiai kutatásokban a kognitív paradigma érvényesülésével a kutatók felismerték a pedagógus elméjében zajló folyamatok fontosságát az oktató- nevelő munkában. (Hercz, 2005)

A *Pedagógiai Lexikon* szerint a pedagógus gondolkodáskutatás egyik ága a pedagógiai kutatások azon alfaja, amely a pedagógusi szakma sajátosságaival, élet- és munkakörülményeivel, a pedagógusképzéssel foglalkozik. Az e témában íródó kutatások egy része ezen belül koncentrálna arra, hogy milyen speciális tudás, szakértelem jellemzi a pedagógusokat. (Kotschy, 1997, 168.o) A pedagógus gondolkodáskutatás területén belül három irány különböztethető meg, amelyek a döntéskutatás, a kognitív pszichológia hatásával a konstruktivizmus, és a tanári hitet, meggyőződést irányozó kutatások (Szivák, 2002).

Amennyiben elfogadjuk *Pedagógiai Lexikon* meghatározását a pedagógus gondolkodáskutatás definíciójaként, úgy a pedagógus szakmai énhatékonyágát, énképét feltáró kutatásokat egyértelműen ebbe a típusú vizsgálati csoportba kell sorolnunk. A szakmai énkép, az énídeál, és ehhez hasonló önismereti fogalmak ugyanis egytől egyig a pedagógus önmagáról való gondolkodását tárják fel, amely tudás a saját szakmai fejlődését segíti elő.

1.4. Kezdő pedagógusok bejövő nézetei, pályaszocializációs problémaforrásai

A bejövő nézet fogalma, s feltárási módjai

Dudás Margit (2005) a nézeteket mint tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciók definiálja. A képzésbe belépő hallgató „tudása”, vélekedése a nevelésről implicit, tehát a tudatos szinten kívül esik. A pedagógusok gondolkodását, így későbbi munkásságát is, ilyen értelemben a személyes konstrukciók, és nézetek is befolyásolják. Dudás Margit kutatása során azon módszerek feltárásán fáradozott, amelyek elősegíthetik a képzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárását, hiszen nézeteink tudatos szintre emelésével már könnyebben módosíthatjuk, felülírhatjuk azokat. A nézetek pozitív irányba történő befolyásolása, megváltoztatása – esetleges téves elképzelések módosítása – feltételezi a meglévő nézetek tudatosítását is. A belépő nézetek forrása a korábbi személyes és iskolai tapasztalat, amelyek befolyásolják a befogadó és értelmező rendszert. A nézetek vizsgálatának eredményei hatottak a tanárképzés kutatására is, mert bizonyítható volt, a nézetek nem csak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. A nézetek feltárásához Dudás a reflexió újfent felfedezett módszerét alkalmazta, azon alapulva, hogy a reflektív tevékenységüket tudatosítani képes pedagógusok képzéséhez szükség van a leendő pedagógusok vélekedéseinek, elképzeléseinek feltárására (Dudás, 2006).

A pedagógusok belépő nézeteit gyakran gyermekkori tapasztalataik, s egykori szeretett tanítóik, óvónők mintaadó viselkedése alakítja. Az is érdekes kérdés, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a pedagógus példakép viselkedésében, amelyek legnagyobb hatással vannak a pedagóguskép alakulására. Egy 2007-es kutatás szerint, amelyben óvónőket és tanítókat kérdeztek meg, ezek közül a legnagyobb befolyással bíró tényezők a példakép tudás, műveltsége; embersége és szeretete, illetve következetes tanítási módja. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy az ebben a kutatásban megkérdezett pedagógusok ezeket a tulajdonságokat tartják a „jó” pedagógus legfőbb ismérveinek.

Pályakezdő pedagógusok pályaszocializációs problémái

A pályakezdő pedagógusok pályaszocializációjával kapcsolatos kérdésekkel foglalkozó kutatások önmagukban is igen ritkák hazánkban, de kimondottan óvodapedagógusokkal foglalkozó vizsgálatok az utóbbi évtizedben nem születtek a témában. Így kutatásom alapjául elsősorban a tanítókra, tanárookra vonatkozó írások szolgálnak, melyeknek általánosítható eredményeit tekintem alapnak (Mátóné, 2007; Köcséné, 2009; Dudás, 2006; Sallai, 1997; Fűzi, 2012)

Az eredményesség egyik lényeges feltétele, hogy a kezdő szakember a pályára lépéskor legyen tudatában annak elvárásaival és saját erőivel, eszköztárával, amelyek a tevékenység sikeres elvégzéséhez rendelkezésére állnak (Köcséné, 2009; Hegyi, 1996). Éppen ezért feltételezhetjük, hogy a „jó pedagógus” stabil, és reális szakmai énképpel rendelkezik. A hiteles szakmai énkép kialakítása azonban hosszú folyamat, amelyet a jelenlegi hazai pedagógusképzés egyirányú kommunikációs csatornája, és előadásközpontú módszerválasztása nem segít elő.

Azonban a kezdő pedagógusok nehézségeinek nem csupán a hazai oktatási rendszer a forrása. A pályakezdés természetesen minden fiatal számára nehéz, hiszen ez akárcsak más szakmával rendelkező kezdők dolgozók, az óvónők, tanítók számára is olyan szocializációs jelenség, amellyel a pályakezdő fiatal felnőtt kilép a család és az iskola környezetéből, és belecsöppen a munka világába. Jellemző jelenség ebben az időszakban a „reality shock”, amely elsősorban önmagunk, és vállalt feladatunk, jövőbeli munkakörnyezetünk megismerésével csökkenthető. A reality shock azonban két fokozó tényező miatt is különösen jellemző lehet pályakezdő pedagógusokra más szakmák képviselőivel szemben. Elsősorban azért, mert más pályák választóival szemben a kezdő pedagógusra ugyanaz a

felelősség hárul, mint több évtizedes tapasztalattal rendelkező kollegáikra, másodsorban pedig a helyzet ismerőssége miatt. A kezdő pedagógus óvodásként, majd diákként végig részt vesz az oktatási- nevelési folyamatokban, így számára a helyzet ismerőssége kezdetben tévesen biztonságérzetet nyújthat, amely valójában épp ellenkezőleg, gátlólag hat az ifjú óvónőre, tanítóra, hiszen ezúttal ő kerül vezető szerepbe, amit korábban még nem tapasztalt az ismerős helyzet ellenére sem (Mátóné, 2007).

Mátóné Szabó Csilla (2007) a pályakezdő pedagógusok tipikusan jelentkező problémahelyzeteit a következőképpen csoportosította:

- a) tantermi fegyelmeléssel, szervezéssel kapcsolatos nehézségek
- b) a tananyag és tanóra tervezése, időzítése
- c) túlterheltség érzése
- d) beilleszkedés a kollegák közé
- e) adekvát módszerválasztással kapcsolatos gondok
- f) tanulók motiválásában adódó nehézségek
- g) a tanulói munka értékelése
- h) attitűd, a tanulókkal való kapcsolat

Egy vizsgálat szerint a sikertelen beilleszkedés, pályaelhagyás egyik fő oka lehet, hogy sokan még azelőtt kénytelenek pályaválasztással kapcsolatos döntéseiket meghozni, hogy megismerik saját ezirányú motivációikat, és a pálya jellemző szépségeit, buktatóit (Köcséné, 2009). Ezt az elméletet bizonyítja az a tapasztalat is, miszerint nemzetközi viszonylatokban a pályakezdő pedagógusok majd' egyharmada az első három évben elhagyja a pályát, így mindaz, amit e szakterületen elsajátított, illetve amit erre a szakmára áldozott tulajdonképpen elvesztegetett energia, és idő (Stansbury, Zimmerman, 2002 In: Mátóné, 2007).

A szakmai énkép jelentőségét hangsúlyozza Dombi Alice (1999) is, aki könyvében megfogalmazza, hogy minél stabilabb szakmai énképpel rendelkezik egy pedagógus, annál inkább biztosítva lesz számára a pályával való azonosulás, a sikeresség.

Ahhoz tehát, hogy a pályakezdő pedagógusok énhatékonyságát növelhessük, még pályára lépésük előtt kellene a szükséges lépéseket megtennünk. A feltárássra már születnek megoldási lehetőségek, melyek a gyermekek nevelésével kapcsolatos számtalan reformpedagógia egyik fő jellemzőjét, a reflexió-orientált képzés fejlesztő hatását hangsúlyozzák (Tillemma, 2000 In: Dudás, 2006).

A pedagógusok énhatékonyságáért felelős szakmai szempontú személyiségtényezők megismeréséhez fontos, hogy feltárjuk azokat a nézeteket, amelyek a kezdő pedagógus oktatással, neveléssel kapcsolatos értékrendszerét befolyásolják. Ezek ugyanis bizonyítottan

nemcsak a pedagógusok gondolkodására, és tevékenységére, hanem szakmai fejlődésére is hatással vannak (Dudás, 2006; Hercz, 2005).

A pedagógus megítélése és szakmai énképének alakulása közti kapcsolata

A negatív énkép különösen jellemző a kezdő pedagógusokra, hiszen pályaszocializációja elején az ebben a szakmában elhelyezkedők nincsenek tudatában annak elvárásaival és saját erőikkel, eszköztárukkal, amelyek a tevékenység sikeres elvégzéséhez rendelkezésükre állnak (Köcséné, 2009).

Nem meglepő, hogy a pályakezdő pedagógusok rendelkeznek leggyakrabban pályaszocializációs problémákkal, hiszen a pedagógus általános megítélése is igen negatív még napjainkban is, és a szakmai énkép jellemző eleme a „nemzet napszámosa” sztereotípiája. A tanárok igen nagy része ezért áldozatként, vagy jobb esetben is mártírként tekint önmagára (Horányi, 2000). Hasonlóan negatív képet fest erről Zsolnai József (1995) is, aki a negatív szakmai énképet a professzionalizáció hiányával hozza összefüggésbe. Elmélete szerint ezek a pedagógusok pályájukat nem mint hivatás, hanem szakmaként élik meg. Ennek az elkeserítő pályaképnek a javítására pedig a társadalmi elfogadottság, megbecsülés jelenthetne megoldást (Zsolnai, 1995).

1.5. A pedagógus szakmai eredményességének fokozása

Célok, módszerek

Gyakran emlegetett témakör a pedagógiában a pedagógussal szemben állított újszerű elvárások, a megváltozott pedagógusszerep korunkban. A szakirodalom objektív és szubjektív szerepelvárásokat fogalmaz meg, melyek közül objektívek a külső elvárásokat tartalmazó, és szubjektívek a pedagógus saját magával szemben támasztott elvárásai. A pedagógus munkája során ezeknek az objektív, és szubjektív –egymással összefüggésben lévő – elvárásoknak igyekszik megfelelni, különböző szakmai utakon. A modern pedagógussal szemben állított közvetlen, vagy közvetett követelmények között kiemelkedő helyen van a reflektivitás képességére, a szakmai önértékelés folyamatára, rugalmasságra, és kreativitásra való törekvés igénye (Sallai, 2004).

Falus Iván (2006) a pedagógusképzés két dimenzióját határozza meg; ezek pedig az ismeret és a gyakorlat. (Falus; 2006: 65) A két dimenzió harmonikus együttes fejlesztésével, bővítésével érhető el a tanítás hatékony tanítása. Falus (2006: 118) szerint a pedagógusképzés

egyik kiemelt feladata volna, hogy a belépő nézetek feltárása után azokat felülbíráljuk (amennyiben lehetséges, építsünk rá, vagy korrigáljuk szükség esetén), hiszen a hallgatók tanulóként kialakított belépő nézetei szűrőként funkcionálnak a későbbi szakmai fejlődés során. Azonban tanulóként az oktatásnak csupán a felszínes, formális oldalát ismerhetik meg, nem látva az az mögött rejlő szakmai tudást, felkészültséget. (Falus, 2006)

Baracsi Ágnes (2010) felismerve kompetenciáink fejlesztésének fontosságát, a kompetenciaalapú pedagógusképzést szorgalmazza, melynek egy fő alapelve a követelmények kompetenciaalapú megfogalmazása. Ezeknek öt fajtáját nevezi meg: kognitív, eredmény, következmény, affektív, és felfedezői kompetenciák. Hozzá hasonló, mégis kissé egyedi módon igyekszik segíteni a pedagógus munkáját Sallai Éva (1997) személyközpontú pedagógiai módszerével. A személyközpontú iskola az emberben rejlő lehetőségek kiteljesítésével foglalkozik, melynek feltétele a pedagógus saját magában rejlő képességeinek, tudásának alapos ismerete (Sallai, 1997).

Hazánkban az utóbbi évtizedekben lett egyre népszerűbb a pedagógusi reflexióval kapcsolatos vizsgálati irányzat, amely a reflektív pedagógiát hívta életre. A reflektív tanítás alapja a reflektív gondolkodás, amely kizárja a sémák alapján történő oktató- nevelő tevékenységek, és előtérbe helyezi a pedagógus elemző, és önelemző tevékenységét (Sántha, 2007).

Elvárt kompetenciák

Mivel a társadalom mind az óvodapedagógusokat, mind pedig a tanítókat felelősnek tartja egy generáció norma-, és értékrendszerének alakításában, személyiségének fejlesztésében, így irányukba mindig is magas elvárásokat támasztott. Ezeknek egy része írott, míg mások közvetlen formában nyilvánul meg.

Elsőként a nemzetközi pedagóguskutatások során konkretizálódtak azok a kompetenciacsoportok, amelyeket a pedagógusokkal szemben elvártak tekintettek. Hazánkban 2006-tól a pedagógusképzésre vonatkozó OM-rendelet írja elő pedagógusoktól munkájuk ellátása során elvárt kompetenciákat (Torgyik, 2007). Hazánkban az angol nyelvű országokéhoz hasonlóan, már számos más-más logikai felépítésű, strukturáltságú modell került kidolgozásra, amelyek a főbb pedagóguskompetenciákat tartalmazzák. Ezek közül én kettőt emelnék ki.

Falus (2011) az alábbi fő kompetenciákat nevezi meg:

- tanulók megismerése, fejlesztése: egyénileg és csoportosan
- biztos szakmai tudás
- tervezési és szervezési feladatok ellátása

- értékelési folyamatok
- kommunikáció, kapcsolattartás
- önfejlesztés

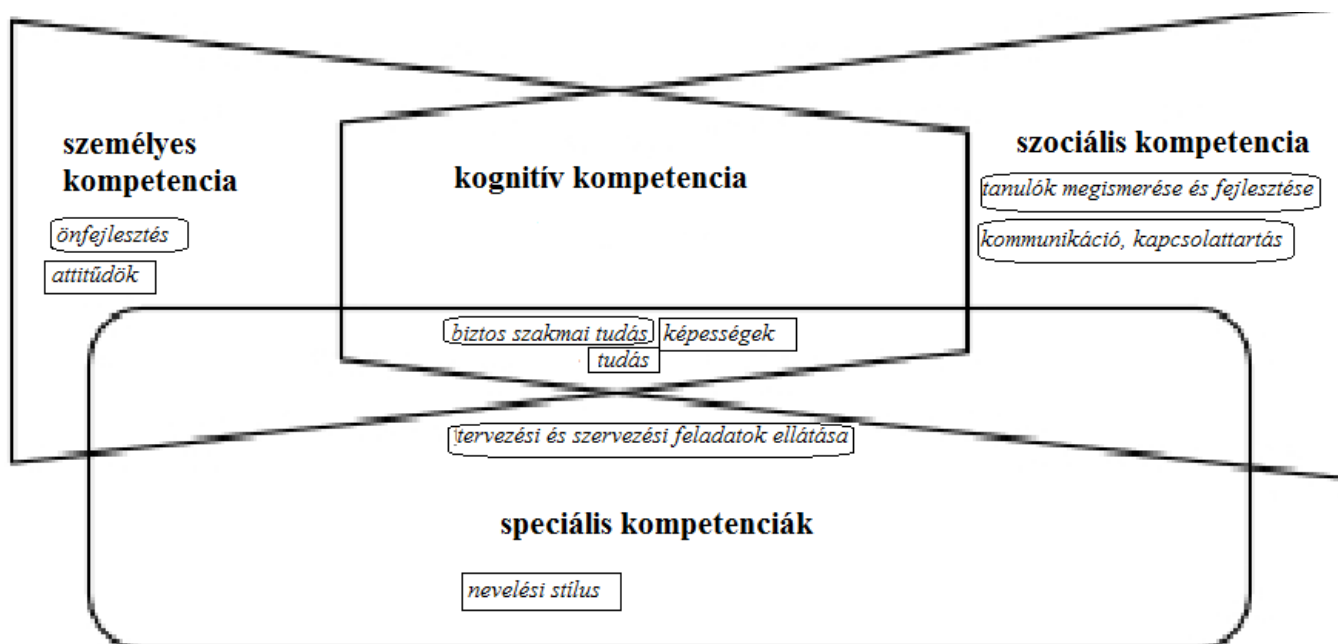
Zsolnai József (1995) szerint azonban a pedagógusszakmában kétféle folyamat együttes megvalósulása történik: az adaptológia, és a kreatológia. Ezeknek tükrében a pedagógus személyiségét négyféle személyiségtényezőre osztja:

- o tudás
- o képességek
- o attitűdök: pedagógiai humanizmus és pedagógiai optimizmus
- o nevelési stílus: pedagógiai humanizmus és pedagógiai optimizmus

A nevelői attitűdök és nevelési stílusok személyiségtényezőin belül a pedagógiai optimizmus egyaránt értendő a személyiség munkájára, környezetére, és saját személyiségére.

Bár a két lista egymástól eltérő struktúrát követ, Nagy József (2010) kompetenciamodelljében könnyedén áttekinthető, hogy a személyiségstruktúra mely tényezőiben helyezkednek el a megnevezett pedagógusi kompetenciák.

1. ábra: A jó pedagógus tulajdonságai Nagy József kompetenciamodelljében



Hegy Ildikó (1996) szerint a pedagógiai képességek az eredményes pedagógiai munka alapját képezik. Felosztásában a pedagógiai képességek két csoportba bonthatóak: egyrészt általános, másrészt pedig speciális képességekről beszélhetünk. Általános képességek például a kommunikációs képesség, konstruktív/ didaktikai képesség, szervezői képesség. Speciális

pedagógiai képességek a helyzetfelismerési képesség, döntési képesség, alkalmazkodási képesség, tolerancia és kivárási képessége, identifikációs képesség, empátia képesség, figyelemmegosztás képessége, „játszani tudás” képessége (Hegyi, 1996).

Jól látható a háromféle felsorakoztatott elvárt pedagógusi kompetencia-, illetve képességrendszer összevetése során, hogy egyértelmű átfedések találhatók az egyes elméletek között, a különbség csupán a strukturáltság módjában, a részletezés mélységében érzékelhető.

A „jó pedagógus”

A „jó pedagógus” jellemzésére már számtalan írás született, amelyek egy része személyiségjegyek, tulajdonságok sorozatával, míg mások viselkedésmódok felsorolásával írják le az ideális pedagógust. Az eredményes pedagógusokat érintő kutatások történhetnek a pedagógusok, illetve a gyermekek, vagy a szülők irányában is, így más-más szemszögből megközelítve a kérdést. A jó tanár jellemző tulajdonságai mellett gyakran negatív tényezők is említést kapnak, amelyek mint nemkívánatos személyiségjegyek, tulajdonságok vannak megjelölve. Ilyenek például a kiszámíthatatlanság, igazságtalanság, csúfolódás, tanári tekintéllyel való visszaélés, agresszív fölényeskedés. A jó pedagógus ismérvei között rendszerint megjelenik az empátia, kongruencia, következetesség, feltétel nélküli elfogadás/gyerekszeretet, igazságosság, lelkesedés, felelősségtudat, reflexió képessége (Stronge, J. H.; Rogers; Bagdy; In: Torgyik, 2007).

1.6. A dolgozatban használt szakmai fogalmak jegyzéke:

a) énhatékonyság:

Az énhatékonyság az egyén véleménye saját képességéről arra vonatkozóan, hogy egy adott teljesítményszintet képes-e elérni. Egy olyan észlelt képesség, amely a végrehajtandó cselekedetre vonatkozik, s befolyásolja hogyan érez, gondolkodik, és miként viselkedik különböző helyzetekben az egyén. Az énhatékonyság négy különböző forrásból kerülhet fejlesztésre, amelyek közül a legerősebb befolyást a saját elsajátítási tapasztalatok jelentik (siker-kudarckettőssége), erősíthetjük énhatékonyságunkat szociális modellek alapján (ilyenek az életünk során magasztalt példaképek, de az intő példák is ide sorolhatóak), az énhatékonyság fejlesztési lehetőségei közül a harmadik helyen áll a szociális meggyőzés, majd ezt követi a saját lelki, érzelmi állapot mint befolyásoló tényező. (Bandura, 1994).

b) *önismeret:*

Önismeret alatt értjük az egyén önmagáról való tudását, személyes tulajdonságairól, képességeiről, illetve azok fejlettségéről, viselkedéséről, és magatartásáról alkotott reális képét. Az önismeret kialakulásában egyrészt az egyén maga, másrészt pedig a közösség játszik nagy szerepet. Mivel a közösségtől jövő külső behatásokat nem módosíthatjuk, így önismeretünk kialakulását saját magunk feltérképezésével érhetjük el, különböző módszerek segítségével (Hegyi, 1996).

c) *szakmai önismeret:*

A szakmai önismeret célja általános értelemben véve a megélhetés és az önmegvalósítási szükségleti együttes, egymással összhangban lévő kielégítése. A szakmai önismeret irányadó tényezői a sikerélmények, melyek annak bizonyítékai, hogy munkásságunk a megfelelő irányba halad (Csomortáni, 2011).

d) *énkép:*

Az önismeret összetevői a következők: énkép, énídeál, önkontroll, önkritika, melyek egymással állandó kölcsönhatással vannak egymással. Az énkép kialakulását megelőzi az éntudat (másoktól való elhatárolódás tudata) kialakulása. Az énkép önmagunkról való elképzelés, amely tartalmazza az egyéni sajátosságokat is. Énképünk lehet befogadó, és merev. A merev énkép a változásoknak ellenáll, míg a befogadó énkép plasztikus, rugalmas azokkal szemben (Hegyi, 1996).

Az énkép mint önmagunkról való tudás definiálható, egyfajta kogníciós, metakogníciós jelenséggént, mely különböző identitáselemekből (identitás komponens, identitás-kategória) tevődik össze (Váriné, 1981).

e) *énideál:*

Az énídeál egy olyan szubjektív kép, amely az egyén vágyott tulajdonságait, személyiségjegyeit tartalmazza (Hegyi, 1996).

Az énídeál kialakulásához minták sorozata vezet, amely lehet pedagógus példakép, vagy épp negatív példa is, de mindenképpen indokolja, hogy a hallgató, pályakezdő pedagógus minél több tapasztalatot szerezhessen gyakorlata által a vágyott állapotról. Ha a pedagógus elhatározza, hogy eredményességét növelni szeretni az önfejlesztés módszereivel, elsődleges célja kell hogy legyen, hogy énképét minél közelebb hozza énídeáljához.

1.7 Kutatási hipotézisek és problémakörök

Kutatási tevékenységem kétféle forrásból indult ki: egyrészt kvantitatív statisztikai módszerekkel, másrészt pedig kvalitatív narratív tartalomelemzéses módszerrel igyekeztem feltárni a jó pedagógus, a pedagógusideál, ezzel összefüggésben pedig az énídeál jellemzőit.

Kutatásom kvantitatív szakaszában a meglévő adatbázis olyan részegységeit vizsgáltam, melyekből úgy gondoltam, hogy választ kaphatok a fentiekben is említett kérdésekre.

Hipotéziseim a következők:

- 1) A pályakezdő pedagógusok elégedetlenebbek munkájukkal, mint idősebb kollegáik.
- 2) A pályakezdő pedagógusokban erős a megfelelési kényszer az intézményi, és társadalmi elvárásoknak.
- 3) A pályakezdő pedagógusok eredményességüket a személyiségüktől, szakmai tudásuk alaposságától teszik függővé.

A pedagógusok énképének egyik mutatója elégedettségük eddig elért helyzetükkel, eredményeikkel, így ezt a részt is kiemelten kezeltem a kvantitatív kutatási egységemben (Hercz, 2007).

Kvalitatív vizsgálati tevékenységem során a kvalitatív kutatás induktív irányzatát követtem, amely szerint nem feltétlen szükséges előzetes feltevések megfogalmazása a kutatás előtt (Sántha, 2006). Úgy gondolom, hogy e kutatások legfőbb pozitívuma, hogy eredményei folyamatosan alakulnak, gyakran meglepőek, nem vártak. Természetesen az induktív kvalitatív elemzéseknek is vannak kiinduló pontjai, saját kutatásom alapvető kérdései pedig a következők voltak:

- 1) Van-e összefüggés a pedagógus példakép és a választott hivatás között?
- 2) Mennyire befolyásolja a szociális minta a pedagógusok gyermekkori és későbbi pályaválasztási elképzeléseit?
- 3) Van-e összefüggés a pedagógus kora, tapasztaltsága, és közkedveltsége között?
- 4) Mi teszi a pályakezdő pedagógust saját szakmai teljesítményével szemben elégedetté?

2. Módszerek, eszközök

2.1. A módszer-, és eszközválasztás, és azok indoklása

Empirikus kutatásom során kvalitatív és kvantitatív módszereket vegyesen alkalmaztam, úgynevezett kombinált módszertani stratégiával dolgoztam, ezzel is arra törekedve, hogy témám legszéleskörűbb bemutatását biztosíthassam (Sántha, 2006)

Kutatásom módszertani megfontolása vizsgálati témám tartalmával áll összefüggésben. Egyrészt tényszerű, kézzelfogható információkat szerettem volna kapni arról, hogy a pedagógogustársadalmon belül a pályakezdő óvodapedagógusok alcsoportja milyen attitűdökkel, érzésekkel, gondolatokkal rendelkezik saját szakmai énképével kapcsolatban. Mivel nagy mintáról van szó, így úgy gondoltam, hogy a kvantitatív metodológiai választás indokolt az éles kontrasztok kiemelése végett is. Azonban mivel a pedagógógusok által elképzelt „jó pedagógust” is szerettem volna szemléletesen az olvasó elé tárni, kevésnek bizonyult volna a statisztikai adatok közlése a témában, ezért úgy döntöttem, hogy árnyaltabb képet igyekszem nyújtani kutatásom ezen részterületéről a kvalitatív metodológia felhasználásával. Így esett a választásom a narratív életinterjúkra, melyek során a hallgatók bizonyos szempontok érintésével írták meg fogalmazásaikat, s ezen érintési pontokból választottam ki azokat, amelyeket a tartalomelemzéshez végül felhasználtam: 1. A kedvenc pedagógusom 2. Így képzelem el magam 20 év múlva

Kutatásom módszertani szerkezete tehát nem mellérendelő, összehasonlító elvet követ, sokkal inkább egymásnak alárendelt fogalmakról van itt szó. Kvantitatív eredményeim elmélyítését szolgálták a kvalitatív vizsgálatok. A fent megemlített két kategória közül az első elsősorban a pedagógus szociális minta alapján kialakított ideálját, a második pedig a pedagógusi énídeált fedi le. Érdekes tény azonban, hogy a dolgozatok nagy részében a kettő vagy teljesen összemosódott, vagy csupán az egyiket dolgozta ki részletesen a hallgató.

Kutatásom kvalitatív része mindezek alapján tehát biográfiai kutatás (Szabolcs, 2001; 101. o.), hiszen narratív interjúk segítségével vizsgáltam az alanyok életútjának alakulását. A kezdő pedagógusok affektív pályamotivációjának – ezen belül is a pedagógus példakép – megismeréséhez a személyes narratíváikon keresztül emlékképeik felidézésével kívántam eljutni.

Kutatásom első, kvantitatív szakaszában egy országos kérdőíves pedagóguskutatás óvodapedagógusokra vonatkozó adatainak elemzését végeztem el az SPSS statisztikai adatfeldolgozó rendszer segítségével. Azért ezt a módszert választottam a vizsgálati folyamat

első fázisára, mert úgy gondoltam, hogy az így kapható országos szintű adatok megbízható alapot adhatnak a témában való árnyaltabb elmélyüléshez, melyhez kvalitatív kutatási szakaszt terveztem.

A kvalitatív életinterjúk elemzéshez nagyszerűen használhatóak voltak azok a kategóriák, amelyek a kérdőíves módszer példaképhez kapcsolódó részében voltak fellelhetők. Így a kérdőívben csak számadatként megjelenő információk az életinterjúk kategóriák által történő összeegyeztetésével érzelmi töltetet kaphattak.

A kutatás alapjául szolgáló kérdőívvel *Hercz Mária (2007)* „Pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről” című értekezésében találkoztam először. Ott csak a 2001-es szakasz szól óvodapedagógusokról is, a 2006-osban már nem szerepeltek. 2013-ban főiskolánk Képességfejlesztő és Kutató Műhelye keretében megismételt kutatás során ismét terveztük az óvodapedagógusok megkérdezését. A felvett kérdőív (szerkezete, tematikája a 2. *mellékletben*) egy része kapcsolódott kutatásomhoz tematikailag: a pedagógus saját céljai - intézménye céljai; gondolkodása a szaktudásról, a pedagógusról, mint szakemberről, önértékelés / énkép

A felhasznált kérdőív esetén a témámhoz kapcsolódó részre, 135 itemre nézve reliabilitás tesztet végeztem el, aminek eredményeképpen a Cronbach- α 0,865 –ös megbízhatóságot mutatott. (Egy kérdőív megbízhatónak számít 0,7 –es Cronbach α érték felett (*Falus és Ollé, 2008; Székelyi és Barna, 2002*).

Kvalitatív kutatási szakaszom célja az volt, hogy a pedagógusok, pedagógusjelöltek pályájukról való gondolkodását, érzelmeit annak valós mélységében feltérképezzem. Így esett a választásom a narratív életinterjúra, amelynek kritériumai tökéletesen megegyeztek az elvárásaimnak, hiszen az általam kívánt témákat érintette, gazdag érzelmi töltetű, és kifejezi attitűdjét a szakmához, példaképéhez, és saját magával szemben támasztott elvárásaira is rávilágít. A narratív interjúk elemzését kvalitatív tartalomelemzés segítségével végeztem nyílt kódolással, majd axiális kódolás segítségével (*Sántha, 2009*). Természetesen a kutatás ezen szakasza a kvalitatív metodológia kritériumai alapján történt. Ennek megbízhatóságát a kvalitatív kritériumkatalógus segítségével biztosítottam.

A kvalitatív kritériumkatalógus módszere

Kvalitatív kutatásom módszertani apparátusát a kvalitatív kritériumkatalógus (*Sántha, 2007; Hercz és Sántha, 2009*) segítségével építettem fel. A kritériumok a következők:

1. Kutatási álláspont dokumentációja: A minta: óvodapedagógus szakos hallgatók. A mintavétel kényelmi stratégiával történt, hiszen a három évfolyam hallgatóinak

közreműködését kértük. Vizsgálati alanyainkkal jó ismeretségi viszonyt ápoltunk. Lehetőségük volt arra, hogy reflexiót kapjanak az írásaikhoz.

2. Az adatgyűjtési eljárás dokumentációja : A teljes mintából végül 103 darab interjú került felhasználásra. A nem teljes részvételi arányt az indokolja, hogy a kötetetlen, reflektív napló technikáját használtuk, mely időkorlát nélkül zajlott. Mások az intimsége miatt nem szolgáltatott számunkra az írásaikat.
3. Információforrás: Több lehetőség közül dönthettünk: Lehetett volna szemináriumi kurzus előtt, esetleg után elkészíteni az interjúkat, főbb emlékeikre reflektálva. Ez valószínűleg lényegesen felszínesebb lett volna, mint a végül általunk választott stratégia, mely során a hallgatók szabadidejükben írhatták meg fogalmazásaikat. Így az időkorlát mint akadályozó tényező megszűnt, és a narratívák tematikáját, tartalmát kiszélesíthettük.
4. Átírási szabályok dokumentációja: Nem volt szükségem ezt a lépést megtenni, hiszen kész szövegeket alkalmaztam, s számomra inkább az jelentette a kihívást, hogy kiemeljem ezekből azokat a modulokat, amelyeket valóban fel tudtam használni kutatásomhoz, hiszen a reflektív interjúk személyes emlékekkel is színeződtek.
5. Empirikus megkötések: Hipotézisek helyett előzetes kérdésfelvetésekkel, problémakörökkel alapoztam meg kutatásom célját, hiszen így a kvalitatív metodológiai elveihez híven nem kellett hipotézisek korlátaiban belül mozognom.

Problémaköreimet a szisztematikus adatelemzés során fejlesztettem tovább. A naplókat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztam fel, a manuális kódolás során kapott főbb tartalmi kategóriákat és alkategóriákat a színezés módszerével strukturáltam különböző szinteken. Nyílt, és axiális kódolást alkalmaztam. Először tartalmi kategóriákat kerestem, majd kódokat rendeltem hozzájuk a nyílt kódolás során. Az axiális kódolás során a főbb tartalmakhoz alkategóriákat képeztem, ezek alapján bontottam tovább a szöveget. Egy korábbi kutatás (Hercz, 2005) elméleti modelljével összevetve ismételt kódolásnak vettem alá a vizsgált szöveget.
6. Trianguláció: Az érvényességet bizonyítandó a trianguláció szabályait vettem figyelembe. A személyes trianguláció kikötésének eleget téve a kódolási folyamatban első szinten megállapítottam a kategóriákat, majd a folyamatot konzulensemmel együtt is átvizsgáltuk a szubjektivitás kiszűrésére. A kutatásról való visszajelzésekre egyéni igények szerint szemináriumi órákon kerülhetett sor. Az elméleti trianguláció elvének az elméleti koncepciók alkalmazásával igyekeztem eleget tenni, a módszertani trianguláció pedig indokoltá tette vizsgálatom során a kombinált módszerhasználatot.

7. Módszertani döntések és a vizsgálat indikációja: A mintagyűjtési, adatelemzési folyamatok összhangban voltak kutatásom volumenével, lehetőségeivel, illetve a tartalmi forrásokkal.
8. Mivel kutatásom kvalitatív jellegű kényelmi mintával elkészült kutatás, így további kutatásokat tesz szükségessé, tehát a limitálás igen szűk határokat szab ebben a fázisban.
9. A kutatási kérdéskör jelenleg is fennálló, megoldandó problémákat boncolgat, így teljes mértékben relevánsnak tekinthető.

A kutatás során alkalmazott módszerek előnyei, hátrányai

Kutatásom során a kombinált módszerhasználatnak talákoztam előnyös, és hátrányos oldalaival is, most röviden ezzel kapcsolatos tapasztalataimat ismertetném. A kérdőíves kutatási módszer igen népszerűen alkalmazott adatfelvételi mód, hiszen nagy tömegek megkérdezésére ad alkalmat, s a jól struktúrált kérdőívből statisztikai adatfeldolgozó szofterek segítségével szinte minden általunk tudni vélt összefüggés felfedhető, ami matematikai képlettel is leírható. Azonban épp ezen tulajdonságában rejlik a hátránya is, hiszen a pedagógusjelöltek gondolatai, érzelmei nem matematikai képlettel jellemezhető tulajdonságok, így ezek feltárására más módszert kellett választanom. További hátránya a kérdőíves kutatásnak, hogy a szorosan megszabott keretek miatt a válaszadónak nincs lehetősége kiegészítésre, a válaszainak árnyalására. Ezeknek a sárga foltoknak a kiküszöbölésére kiválóan alkalmasnak bizonyult a narratív életinterjú módszere, hiszen ez során a hallgató leírhatta minden témával kapcsolatos gondolatát, érzelmét. A kvalitatív metodológia nem igényel nagy mintát a kutatás sikerességéhez, hiszen nem a számadatok a lényegesek, hanem a megkérdezettek válaszainak tartalma, a “sorok között” elrejtett üzenetek, amelyeket a válaszadó egy kérdőívben valószínűleg nem érzékeltetne, illetve nem tudna érzékeltetni. A kvalitatív narratív életinterjú ellen szól azonban az, ami pozitívuma is: hogy bármit, bármilyen hosszúsággal leírhat a válaszadó, így gyakran előfordul, hogy a tárgytól eltérő, felesleges információkkal tölti meg fogalmazását, s emiatt sokszor az általunk lényegesnek ítélt rész elhalványul a gyermekkori emlékek között, vagy egyáltalán bele sem kerül az irományba.

Látható tehát, hogy az általam választott kvalitatív, és kvantitatív módszernek is megvannak kutatásom szempontjából a maga gyengepontjai, de a megfelelő módszerkombinációval ezek optimalizálhatóak, s ez volt az elsődleges oka annak is, hogy végül a kombinált kutatási stratégiát választottam.

2.2. A minta bemutatása

Mintaválasztásom kutatási módszerválasztási stratégiám miatt kétféle módon történt. A főiskolai Kutatási Műhely tagjaként alkalmam volt három évfolyamnyi óvodapedagógus és tanító szakos hallgató narratív életinterjújának feldolgozására, melyből 103 db-ot találtam alkalmasnak a kutatatásomhoz történő tartalomelemzése. Az interjúk a 2012/2013-as tanévben kerültek felvételre. Az általam felhasznált interjúknak csupán a részleteit emeltem ki dolgozatom megírásához, hiszen az életútnak csak egy része tartalmaz pedagóguspéldaképpel, pályaválasztási motivációval kapcsolatos leírásokat. A felhasznált interjúk tulajdonosai egytől egyig engedélyt adtak anyaguk kutatási célra történő felhasználására. Fontosnak tartottam, hogy a kvalitatív kutatási fázis során olyan pedagógusokat, vagy pedagógusjelölteket kérdezzek meg, akiknek gondolatait, érzéseit pályájuk alakulásával kapcsolatban még nem befolyásolta a szakmában szerzett rutin, és tapasztalataik, így válhatott lehetővé számomra, hogy érzékeltethessem a fiatal pedagógusok, s pedagógusjelöltek aktuális szakmai énképe és szakmai énídeálja közötti különbségét.

A kutatás első szakaszában a főiskola Képességfejlesztő- és Kutató Műhelye egyik tagjának nagymintás kutatásában vehettem részt, annak óvodapedagógusokra vonatkozó adatait dolgozhattam fel.

1. táblázat: A minta részmintáinak aránya korcsoportonként és településtípusonként (Hercz,2007)

		Településtípus			Összesen
		község	város	megyei jogú város	
<i>pályakezdő</i>	Fő	14	10	14	38
	%	17,1%	11,4%	17,1%	15,1%
<i>5-9 éves gyakorlat</i>	Fő	27	29	29	85
	%	32,9%	33,0%	35,4%	33,7%
<i>10-19 éves gyakorlat</i>	Fő	36	37	31	104
	%	43,9%	42,0%	37,8%	41,3%
<i>20 évnél több gyakorlat</i>	Fő	5	12	8	25
	%	6,1%	13,6%	9,8%	9,9%
Összesen	Fő	82	88	82	252
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A minta 2013-ban került felvételre, melyből a rám eső rész 253 óvónőt, ebből is a pályakezdő pedagógusok száma 38 főt jelentett. A 38 fős részminta a teljes minta 15%-át tette ki. Településtípusok szerint pedig jól látható, hogy azonos arányban vannak, akik a községekből, illetve megyei jogú városokból töltötték ki a kérdőívet, és csak néhány tizednyi százalékkal voltak kevesebben, akik városokból jöttek. A megkérdezett óvodapedagógusok között 249 nő, és 4 férfi volt. A kérdőívet kitöltő pedagógusokat kor, illetve tapasztalat szerint négy csoportra osztottuk, amelyek a következők voltak:

- 20 évnél több gyakorlattal rendelkezők,
- 10-19 éves gyakorlattal rendelkezők
- 5-9 éves gyakorlattal rendelkezők
- pályakezdők

Mivel jelenleg számomra nem volna kivitelezhető egy ilyen volumenű kutatás, így nagy segítséget jelentett munkámban a kutató műhelyben való részvétel, és az, hogy lehetőséget kaptam az adattábla felhasználására statisztikai feldolgozás céljából, így az SPSS szoftver segítségével kereshettem meg azokat az összefüggéseket, amelyek az én kutatásom szempontjából lényegesek lehetnek.

2.3. Az adatfeldolgozás módjai:

A kvantitatív adatfeldolgozás során a kérdőívek e részre vonatkozó eredményeit az SPSS 20.0 statisztikai elemző program segítségével dolgoztam fel Falus és Ollé, illetve Székelyi és Barna e témáról szóló könyvei alapján (Falus és Ollé, 2008; Székelyi és Barna, 2002).

Kvalitatív kutatási szakaszomban az interjúelemzéshez a kvalitatív tartalomelemzés módszerét hívtam segítségül, mely során első szinten tartalomelemzést végeztem, majd a nyílt kódolásnál kategóriákat állapítottam meg, végül ezeket főbb kategóriákba soroltam és összevettem a kvantitatív kutatási részegységben kialakított kategóriákkal. A kódolás során a színezés módszerét alkalmaztam az egyes interjúk esetében a kategóriák jelölésére.

3. Az eredmények bemutatása, elemzése

3.1. A kutatás feltáró szakaszának eredményei

3.1.1. Kvantitatív kutatás: kérdőíves vizsgálat

A kérdőíves kutatás fókuszába az óvodapedagógusok mintáján belül (253 fő) a pályakezdőket (38 fő) helyezem. A következőekben azokat az eredményeket mutatom be, amelyek kimondottan kimondottan a pályakezdő pedagógusokra jellemzőek, majd a teljes mintán hasonlítom össze a fiatal pedagógusok válaszait idősebb kollegáik válaszaival.

Gyermekkép

A pedagógus saját gyermekre befolyásolt hatásáról kellett döntenie a kérdőívet kitöltőnek a következő kérdés esetében 1-5 terjedő skálán:

„Véleménye szerint milyen mértékben befolyásolják a tanulók kognitív fejlődését a felsorolt tényezők?” (Hercz, 2007)

A kérdésre a pályakezdő óvodapedagógusok átlagosan a pedagógus pozitív megerősítését, a pedagógus személyiségének hatását, és értékelési stratégiáját emelték ki legmagasabb arányban. Ehhez a három tényezőhöz képest a többi lehetőség lényegesen kisebb arányban kapott pozitív megítélést, és a szórás is ezeken az átlagokon a legalacsonyabb. A pedagógus megerősítése, személyisége, és értékelési stratégiája mind a pedagógus tevékenységéből érződő hatások, tehát a kezdő pedagógusok egyértelműen a pedagógus hatását emelik ki a gyermek fejlődésében a szülők nevelésével, a szociális, illetve intézményi környezettel szemben. Ez azért is lehet fontos számunkra, mert ha úgy tekintjük, hogy a kezdő pedagógusok valóban saját felelősségüknek érzik a gyermek kognitív fejlődésének alakulását, akkor valószínűleg tudatosan, vagy tudat alatt ez a kötelességtudat is egy lehet a számtalan frusztráló tényező közül a pedagógus énhatékonyságának kialakításában.

2. táblázat: A gyermek fejlődését befolyásoló tényezők kezdő pedagógusok szerint

	Átlag	Szórás
Pedagógusi megerősítés	4,7	,503
Pedagógus személyisége	4,4	,642
Ped. értékelési stratégiája	4,3	,633
Társak hatása	4,0	,613
Ped. tervezési stílusa	3,8	,811
Szülő nevelési módszerei	3,8	,875
Ped. kérdéskultúrája	3,8	,834
Csoport klímája	3,7	,891
Intézményi program	3,7	,654
Genetikai adottságok	3,6	,887
Tanulási idő	3,5	,976
Szociális státus	3,5	,760
Szülők iskolázottsága	3,3	,739
Település	3,0	,944

Láthatjuk, hogy a kezdő pedagógusok igen nagy felelősséget tulajdonítanak a saját szerepüknek a gyermek kognitív fejlődésében. Most a gyermek szemszögéről áttérnék a pedagóguséra. Egy másik kérdésben a pedagógusnak arra kellett 1-től 5-ig terjedő skálán osztályzatot adnia, hogy mit gondol, mennyire fontosak egyes megnevezett tényezők a pedagógus hatékonyságának növelésében a gyermek kognitív fejlesztésével kapcsolatban. Az eredmények az előző táblázatban olvashatókhoz hasonló tendenciát mutatnak.

Hatékonyság

A pedagógus saját hatékonyságát befolyásoló tényezőket vizsgáltam meg a következő kérdésre adott válaszok kielemezésével:

„Milyen mértékben tartja fontosnak az alább felsoroltakat ahhoz, hogy egy pedagógus hatékonyan segítse tanítványai kognitív fejlődését?” (Hercz, 2007)

A táblázatból jól kivehető az imént felismert jelenség, miszerint a kezdő pedagógusok saját maguk felelősségét érzik a legnyomatékosabbnak a hatékonyság elérése érdekében. Az egyes tényezők átlag szerinti értékelése alapján a pedagógus pedagógiai-, és pszichológiai tudását ítélték a legerősebb befolyásoló tényezőnek a pedagógus hatékonyságában. Érdekes, hogy sem a tanulók ismerete, sem a tanulók előzetes tudásának ismerete, vagy a nevelési háttér ismerete nem került az első három helyre, hiszen ezek a pedagógus személyén kívülálló tényezők, a legnépszerűbben megítélt első négy item pedig a pedagógus szakmai

felkészültségével kapcsolatos, és háttérbe szorítják a pedagógus általános műveltségét, vagy a tárgyi tudást, amelyek általánosabb tudáskomponenseket tartalmaznak.

3. táblázat: A pedagógus hatékonyságát befolyásoló tényezők

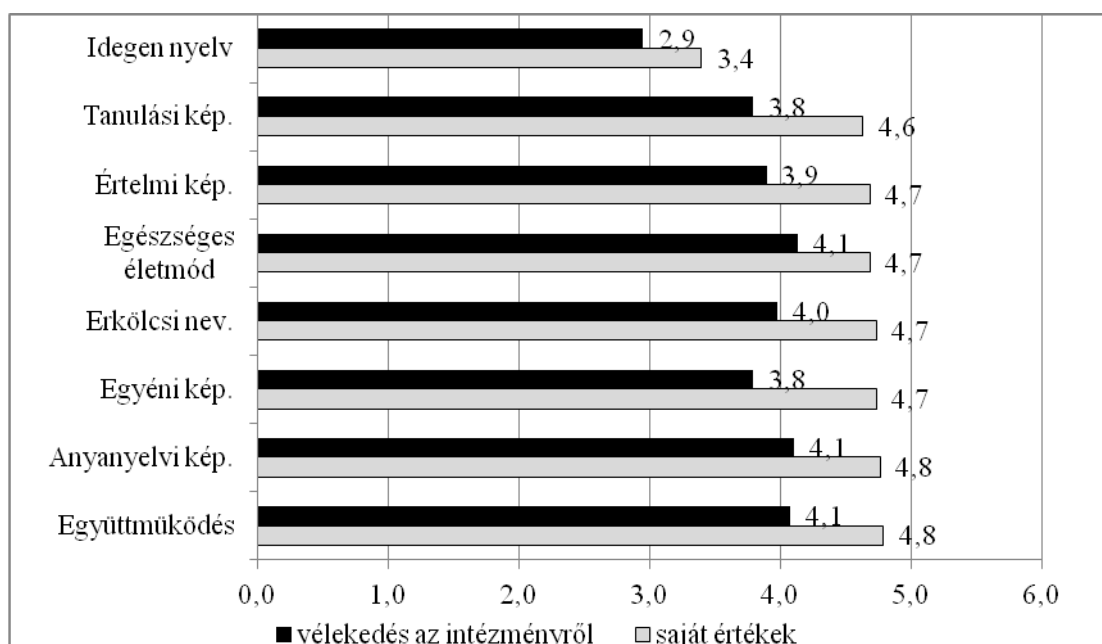
	Átlag	Szórás
Pedagógiai tudás	4,79	,528
Pszichológiai tudás	4,71	,565
Nevelési cél ismerete	4,63	,633
Tanulók ismerete	4,50	,604
Magyarázat, szemléltetés	4,29	,732
Módszertani ismerete	4,26	,760
Tárgyi tudás	4,16	1,175
Tananyag értékelés	4,13	1,095
Nevelési környezet ismerete	4,13	,741
Műveltség	4,13	,991
Tantervi tudás	3,87	,935
Előzetes tudás ismerete	3,87	,578

Érdemes azonban a kérdéskört a teljes mintán is megvizsgálni, hogy láthassuk, idősebb kollegáikkal szemben mutatnak-e eltérést a kezdő pedagógusok. Ennek megállapítására varianciaanalízist és Tukey-B próbát használtam. A harmonikus átlag 45,6 volt a teljes mintán. Érdekes eredmény ($p < 0,05$ -ös szignifikancia szinten), hogy a pedagógiai tudást legmagasabb fontosságúra értékelők a fiatal pedagógusok mellett a másik véglet, tehát azok a pedagógusok, akik több mint 20 év tapasztalattal rendelkeznek. Módszertanilag naprakésznek lenni a megkérdezett pedagógusok nagy része szerint igen fontos, azonban ezen a téren a pályakezdő pedagógusok kevésbé érzik úgy, hogy bármi múlna ezen a gyermek fejlesztését illetően.

Nevelési célokról, értékekről való gondolkodás

A kérdőív egy másik kérdése azt volt hivatott vizsgálni, hogy a megkérdezett pedagógusok mely nevelési értékeket tartanak a legfontosabbnak, illetve mit gondolnak, intézményük mennyire tartja ezek teljesülését fontosnak. A diagramon szürkével jelöltem az egyes nevelési értékek fontosságát saját maga szerint, illetve feketével azt, hogy szerintük munkaadó intézményük mennyire tartja fontosnak ezeket az értékeket.

2.ábra: A nevelési értékek fontosságának megítélése saját maga, és az intézmény szerint



A fenti diagram adataiban csak a pályakezdők válaszai szerepelnek, ahol az egyes nevelési értékek az 1-től 5-ig értékelt válaszok átlagát mutatják. A kérdéskör nagy jelentőséggel bír kutatásom szempontjából, hiszen tartalma lényegében a pedagógus saját magáról való gondolatait, elvárásait hasonlítja össze az intézmény – általa vélt – felelősségével. Korábbi tapasztalatainkkal összhangban, itt is nagyon jól érzékelhető a kezdő pedagógusok nagy elvárási szintje saját maguktól, hiszen úgy gondolják, hogy a fent említett nevelési értékeket ők sokkal fontosabbnak tartják, mint az az intézmény, ahol dolgoznak. Ez alól az egyetlen kivételt az idegen nyelv képezi. Ez talán azért lehet, mert az utóbbi évtizedben az idegennyelv oktatás nemcsak intézményi, de országos szinten egyre nagyobb népszerűségnek örvend, s ezért is lehet az, hogy ennek biztosítását elsősorban az intézmény tartja fontosnak, aki erre a célra szakembereket alkalmaz, így az óvónőknek szinte felesleges is volna azon morfondíroznia, hogy hogyan biztosítsa csoportja számára az idegen nyelv oktatását.

4. táblázat: Különbségek az egyes nevelési értékek megítélése közt páros t-próba segítségével

Összehasonlított párok		Párosított különbségek				t	Sig. (2-tailed)
		Átlag	Szórás	A különbség mértéke 95% megbízhatóság mellett			
				Lower	Upper		
a)	S_Anyanyelvi kép. I_Anyanyelvi kép.	,658	1,457	,179	1,137	2,783	,008
b)	S_Idegen nyelv - I_Idegen nyelv	,447	1,856	-,163	1,057	1,486	,146
c)	S_Egyéni kép. - I_Egyéni kép.	,947	1,627	,413	1,482	3,590	,001
d)	S_Értelmi kép. - I_Értelmi kép.	,789	1,455	,311	1,268	3,345	,002
e)	S_Erkölcsi nev. - I_Erkölcsi nev.	,763	1,635	,226	1,300	2,878	,007
f)	S_Egészséges ém. I_Egészséges életmód	,553	1,446	,077	1,028	2,355	,024
g)	S_Együttműködés I_Együttműködés	,711	1,675	,160	1,261	2,615	,013
h)	S_Tanulási kép. - I_Tanulási kép.	,842	1,669	,294	1,391	3,110	,004

Rövidítések értelmezése: S= saját I= intézményi megítélés Sig. = szignifikancia $p < 0,01$ szinten

A saját és az intézményről alkotott megítélés között páros t-próbával is megvizsgáltam a különbséget. A különbség szignifikánsnak tekinthető $p < 0,01$ –es szignifikancia érték mellett. A táblázat eredményei alapján tehát elmondhatjuk, hogy a megkérdezett óvónők véleménye a saját általuk fontosnak vélt, és intézményük által fontosnak ítélt nevelési értékek között szignifikáns különbségek mutat a következő területeken: anyanyelvi képesség fejlesztésének fontossága, egyéni képességek fejlesztésének, értelmi és tanulási képesség fejlesztésének fontossága, illetve az erkölcsi nevelés fontossága. Lényegében tehát az említett nevelési értékek jóval nagyobb részénél gondolták úgy a kezdő pedagógusok, hogy ők ítélik fontosabbnak annak fejlesztését, elérését, mint a munkát adó intézményük. Nem szabad elfeledni, hogy a fenti adatok nem az egyén és az intézmény közötti különbségeket mutatják, hanem az egyén saját megítélése és az általa vélt intézményi megítélés között különbségeket, amely jóval inkább jelenti ez esetben a pedagógus gondolkodását saját felelősségéről,

kötelezettségéről, mintsem hogy az intézmény elvárásainak objektív közlését. Ismét bebizonyosodott tehát számomra, hogy kezdő pedagógusként a dolgozók igen fontos feladatuknak tekintik az értékközvetítést, ezzel is megfelelni vágyva a pedagógusszerep elvárásainak.

Különbségek a pályakezdők és a szakértők gondolkodásában

A következőkben néhány további olyan eredményre szeretnék rávilágítani, ahol érdekes eltéréseket tapasztaltam a pályakezdők és idősebb kollegáik között. A kérdőív egy része olyan kérdéseket is tartalmazott, amelyek a pedagógusok elégedettségét voltak hivatottak feltárni anyagi helyzetükkel, kapcsolataikkal, társadalmi megbecsültségükkel, szakmai ambícióikkal kapcsolatban. A pályakezdő és tapasztaltabb pedagógusok között összefüggések, eltérések feltárására varianciaanalízist és Tukey-B próbát végeztem. Az analízist elvégezve igen figyelemreméltó eredményekre bukkantam az anyagiakkal való megelégedéssel kapcsolatos kérdéskörben. A pályakezdő pedagógusok egyértelműen elégedettebbek idősebb kollegáiknál saját anyagi helyzetükkel. Az oka ennek az eltérésnek talán azzal kapcsolatos lehet, hogy pályakezdőként valószínűleg kevesebb a fiatal pedagógus kiadása is, hiszen nagy valószínűséggel pályája elején még nem családanya szerepét tölti be, így az óvónői fizetés elegendőnek bizonyulhat számára. Érdekes azonban belegondolni, hogy az általam felhasznált adatok egy évesek, s bár minden egyéb tekintetben teljesen aktuálisnak bizonyulnak, az anyagi vonzattal kapcsolatos kérdések napjainkban minden bizonnyal más kimenetelűek lennének, hiszen a pedagógusbér emelésre csak a közelmúltban került sor, s ez a későbbiekben is folytatódik, így tehát érdekes lenne a 2013-as adatokat néhány év múlva újra elővenni, és összehasonlítani a későbbi aktuális helyzettel.

Varianciaanalízissel és Tukey-B próbával megvizsgáltam, hogy milyen összefüggések lelhetőek fel a pedagógusok válaszai között az egyes tényezők szerint. A táblázatban a csillaggal jelölt helyeken az összefüggés $p < 0,01$ szignifikancia szinten mutatkozott, tehát majdnem teljes bizonyossággal kijelenthető az összefüggés megléte.

Jól látható, hogy az egyes befolyásoló tényezők, mint a pályán töltött évek, a tanítvánnyal való kapcsolat, kollegákkal és vezetővel való kapcsolat mind- mind szoros összefüggésben hatnak a pedagógus munkájára, természetesen, minden bizonnyal más- más módon (4. táblázat).

5. táblázat: Összefüggések vizsgálata az egyes tényezők között varianciaanalízissel és Tukey-B próbával

Elégedettség											Jelmagyarázat
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1			*	*							* a két csoport között szignifikáns összefüggés van Kategóriák: 1. pályán töltött évek 2. munka/magánélet összeegyeztethetősége 3. anyagi helyzet változott-e az elmúlt 5 évben 4. elégedettség társadalmi státusszal 5. pedagógiai célok megvalósulása 6. anyagi elégedettség 7. szakmai ambíciók 8. kapcsolat tanítványokkal 9. kapcsolat kollegákkal 10. kapcsolat vezőivel
2				*	*	*	*	*	*		
3				*		*		*	*	*	
4					*	*		*	*	*	
5						*	*	*	*	*	
6							*	*			
7								*	*	*	
8									*	*	
9										*	
10											

A kvantitatív kutatási eredmények rövid összefoglalása

A kérdőíves adatelemzés előtt kialakított feltevéseim egy részére egyértelmű választ kaptam az adatfeldolgozás során, míg másokra következtetni lehetett egyes kapott adatokból.

Az mindenesetre bizonyos, hogy a pályakezdő pedagógusok érdekes módon anyagi helyzetükkel kapcsolatban elégedettebbnek bizonyultak idősebb társaiknál, de ezzel megegyező eredmény nem volt kimutatható saját eredményességükkel kapcsolatban. Az viszont mindenképpen bizonyossá vált számomra az általam kapott eredményekből, hogy a pályakezdő pedagógusok számos olyan feladatot, kötelességet éreznek elsősorban, vagy kizárólag magukénak, amelyeknek terhét megoszthatnák intézményi szinten is, így esetleges megfelelési kényszerük sokkal nehezebben válik kielégíthetőbbé számukra, s ezáltal is nőhet szakmai frusztráltságuk, bizonytalanabbá válhatnak énhatékonyságukkal kapcsolatban.

3.1.2. A narratív életinterjúk kvalitatív tartalomelemzése: pedagógusképek, pedagógus ideálok

A kvantitatív kutatási szakaszban kapott eredmények után a későbbiekben azt szerettem volna megtudni, hogy a leendő pedagógusok mely forrásokból szerzik a jó/ hatékony/ eredményes pedagógusról kialakított képüket, s így részben a belépő nézeteiket is. Mindemellett azt is szerettem volna kideríteni, hogy mitől az egykori példakép a pedagógusjelöltek számára „jó” óvodapedagógus, vagy tanító.

A 103, főiskolás hallgatók által megírt narratív interjút manuálisan kódoltam 3 szinten. (5. számú melléklet) Az ehhez kiemelt interjúrészletek a mellékletben (6. számú melléklet) olvashatóak. A főbb tartalmi kategóriák megállapítása után színek segítségével differenciáltam a főbb kategóriákat, melynek alkategóriáit a színek különböző formákkal ötvöztöt használatával hoztam létre.

Az axiális kódolás során kialakított főbb tartalmi egységeket összevetettem a Hercz (2005 által kvantitatív kérdőíves módszerrel megállapított kategóriákkal, melyekkel az általam vizsgált interjúk nagymértékű egyezést mutattak.

A fentiek alapján a következő főkategóriákat, és alkategóriákat alakítottam ki:

6. táblázat: A pedagógusideál kategóriái a kvalitatív és kvantitatív kutatási egység összefüggésében

stílus emberség, szeretet következetesség	A pedagógus személyiségjegyei	egyéniség igazságos szigor kedves, aranyos
választékos módszerhasználat inspiráló	Szakmai jellemzők	szakmai kiválóság, művelt gyakori dicséret, jutalom
mosolygós, vidám, humoros példamutató	Közvetlen tapasztalat	érdekes előadás, programok
gyermekekhez való viszony személyre szabott figyelem	Gyermek és pedagógus kapcsolata	„2. anya”
	Negatív példa	

A táblázatban bemutatott kategóriákon kívül a vizsgált interjúrészletekben különböző szimbólumokkal jelöltem a következő jellemzők megnevezését is:

- a tárgyalt pedagógus óvodapedagógus, vagy tanító
- a hallgató családjában van pedagógus (illetve ezt közli egyáltalán az olvasóval)
- a pedagógus kora: kezdő, fiatal vagy idős
- a hallgatónak már gyermekkorában megjelent pedagógusi hajlama
- a hallgató az említett példakép megismerése óta szeretne pedagógus lenni
- a vizsgált interjúrészletben a külső tulajdonságok felsorolása domináns
- a vizsgált interjúrészletben a belső tulajdonságok felsorolása domináns

A narratív interjúk elemzése során az általános evidenciák mellett figyelemreméltó összefüggésekre bukkantam. A megkérdezett hallgatók legnagyobb része arról számolt be, hogy pedagógus példaképe kedves, aranyos, segítőkész, és türelmes ember. Természetesen a legtöbben imádott óvó nénijük, vagy tanító nénijük belső tulajdonságait írták le, s aki mégis megemlítette példaképe külső tulajdonságát, az rendszerint szépnek, pozitív kisugárzásúnak írta le alanyát. A legtöbb szépként jellemzett pedagógus kezdő, vagy fiatal volt. Igen érdekes tény azonban az is, hogy a példaképként megemlített személy gyakran a hallgató saját szakterületéről származott, és sokan írták le úgy, mint azt a személyt, akinek hivatástudatát, a szakma iránti elkötelezettségét köszönhetik.

Mivel a narratív interjú módszere során nem konkrét kérdésekre kellett válaszolniuk az alanyoknak, így nem jellemezte minden hallgató a példaképét kora szerint. Ahol ez mégis megtörtént, érdekes asszociációs mezőket véltem felfedezni. Megjelent például az „idős” szó az „idős, földhözragadt, szigorú” (26. interjúrészlet) szókapcsolatban, ahol jól érezhetően, és egyértelműen negatív jelzőként jelent meg az említett kifejezés. Ebben az olvasatban következtethetünk arra, hogy a hallgató régóta pályán lévő pedagógusok módszereit, nevelési stílusát elavulónak tartja.

Egy másik hallgató a idős tanárát „idős, határozott, szigorú, mégis következetes” (1. és 47. interjúrészlet) pedagógusként jellemezte, ami azonban az előző példához képest határozottan pozitív pedagógusképként értelmezhető. Ez a hallgató a pályán eltelt hosszú éveket minden bizonnyal a tapasztalatok, és rutin bővülése, a professzionalizmus útjaként fogja fel.

Ezen két példa különbségén is nagyon jól látható, hogy a pedagógusok már pályára kerülésük előtt rendelkeznek egy jövőképről pályájuk alakulásával kapcsolatban, amely nagyban meghatározza később saját magukról alakított képüket is.

Ezzel párhuzamban a fiatal pedagógusok jellemzése is hasonló asszociációs mezőkben történt, itt érdekes módon azonban egyetlen interjúrészletben sem találtam olyan utalást,

amely szerint a pedagógus fiatalságából eredően tapasztalatlan, vagy kevésbé eredményes lett volna. Sőt, a leggyakoribb kontextus, amelyben a fiatal pedagógusok jellemzését olvastam, tartalmazza a „fiatal, szép, kedves” szavakat (69. 73. 76. 78. 80. 85. 93. és 102. interjúrészletek), tehát gyakorlatilag majd’ az összes olyan kérdőív érintett a jelenlegi asszociációs szókapcsolatban, amelyben a megkérdezett hallgató fiatal, pályakezdő példaképet nevez meg.

Itt azonban feltehetnénk magunkban a kérdést, hogy vajon miért van az, hogy a pályakezdő pedagógusok ilyen népszerűek a gyermekek körében, mégis ilyen gyakori a negatív énkép a pályakezdők körében (Köcséné, 2009).

A vizsgált fő-, és alkategóriákon kívül érdemesnek láttam megvizsgálni annak tényét is, hogy lehet-e köze a hallgató továbbtanulási szándékának ahhoz, hogy milyen szakmai háttérrel rendelkezik a család, amelyből jött. A narratív interjúkban erre úgy volt lehetőségem, hogy feljegyeztem azokat a darabokat, amelyekben az említett példakép a családból származik. Természetesen a megjelölt interjúkon kívül is lehetséges, hogy még több hallgató származik „pedagóguscsaládból”, azonban számunkra az volt lényeges, hogy kik azok, akiket ennek ténye inspirált a pályára. Feltételezéseimet beigazolta, hogy valóban igen sok hallgató jegyezte meg fogalmazásában édesanyja, nagymamája, vagy nagynénje pedagógus, vagy dajka volt. Ezek a személyek teljes mértékben az említett személyt tekintik követendő példának (például 15. 96. 72. 67. 47. 46. 41. 14. 24. 1. interjúrészletek).

Mivel nem kötöttük ki a narratív életinterjúk megírása előtt, hogy milyen szakterületen nevezzenek meg példaképet a hallgatók –természetesen amennyiben van ilyen –, meglepődve tapasztaltam, hogy némely esetekben a magasztalt személy nem tanító, és nem is óvodapedagógus, hanem dajka volt. Azok a hallgatók, akik dajkát jelöltek meg példaképüknek, kiemelik a dajka közvetlenségét, gyermekszeretetét, és gyakran a testi kontaktus fontosságát. Így tett az a hallgató (89. interjúrészlet) is, aki így jellemzi szeretett dajkáját:

„...A legkedvesebb ember, a dajka nénim.... leült hozzánk, beszélgetett velünk, miközben kiskésével hegyezte a ceruzákat. ... A mai napig látom a ceruzahegyektől elszíneződött ujjait és a frissen faragott ceruza illatát is fel tudom idézni. A legjobb só-liszt gyurmát is ő tudja készíteni.” (89. interjúrészlet)

Jól érzékelhető a fent idézett szövegben, hogy a hallgató számára roppant inspiráló az az elhivatottság, és hivatástudat, amelyet a dajka tanúsított, mindemellett mégis partnerként, egyenlő rangú félként kezelte a rábízott gyermekeket.

Kíváncsi voltam arra is, hogy az interjúk közül melyek azok, amelyek tartalmazznak utalást arra, hogy a hallgató már óvodáskorában rendelkezett bizonyos tipikus pedagógusi személyiségjegyekkel, s ezzel párhuzamosan az a kérdés is foglalkoztatott, hogy valóban létezik-e „pedagógusi véna”. Erre az igen vitatott és érdekes kérdésre természetesen az kutatásom nem hivatott választ adni, csupán a kérdés azon aspektusát vizsgáltam meg, amely a hallgató pályára vonzásáért lehetett felelős.

Az általam vizsgált interjúk egy jelentős részében valóban található utalás arra, hogy az alany már gyermekkorában tudta, hogy pedagógus szeretne lenni, vagy nevelői attitűdökhöz hasonló tulajdonságokkal rendelkezett. Tipikus példa erre az a hallgató is, aki konkrétan nem tudta megnevezni, hogy mi az oka annak, hogy a gyermekek szimpatikusnak tartják, és hogy bizonyos tipikus nevelési helyzeteket könnyedén tud kezelni. (8. interjúrészlet)

„Mások elmondása szerint olyan kisugárzásom van, amit megéreznek a gyerekek, és bátran nyitnak felém.”

Mások a gyermekkori viselkedésükre visszatekintve vélik felismerni azokat a jegyeket, amelyek valószínűleg a pedagógusszemélyiségre is jellemző tulajdonságok lehetnek. (17. 95. 30. és 22. interjúrészletek)

Az egyik hallgatót annak idején az óvónője illette olyan jelzővel, amely arra a tulajdonságára reflektált, mely szerint gondoskodó, „anyáskodó” jellemű gyermek volt.

„Ha jól emlékszem, középső csoportos voltam, amikor Zina néni >>Tyúkanyónak<< nevezett el, mert szerettem segíteni a többieknek, a gyámoltalanobbakkal pedig játszottam. Ezt a megnevezést használta ovis ballagáson is... „

Valóban érdekes tény tehát, hogy az általam megkérdezett hallgatók nem csupán személyiségjegyek felsorolásával jellemezték pedagógus példaképüket, hanem átfogó képet kaphattam arról, hogy milyen minta állt azok előtt a személyek előtt, akik jelenleg már pályájuk küszöbén állnak.

Nem túl gyakori, mégis fel- felbukkanó jelenség volt az tartalomelemzés során a negatív példák felsorakoztatása. Előfordult olyan hallgató, aki egy negatív példához viszonyítva magasztalta a hozzá képest lényegesen pozitívabb példaképet (100. 16. 57. és 97. interjúrészlet), és akadt olyan is, aki egyöntetűen csak negatív példákat sorakoztatott fel (42. és 103. interjúrészlet), s ezeket mint ellenpéldákat kezeli pályaszocializációja során, s igyekszik ennek az ellenkező irányában dolgozni majd.

„Ő egy intő példa előttem, ami természetesen nem követendő!” (103. interjúrészlet)

Összességében tehát a felsorolt mintaértékű tulajdonságok eredete három csoportra osztható:

- 1) Valós személy mint példakép: A megnevezett pedagógus ebben az esetben egy létező személy, aki vagy rokonsági, vagy munkakapcsolatból (pedagógusa volt) vált a gyermek számára ismertté.
- 2) Ideológia mint példa: A hallgató nem tudott, vagy nem akart megnevezni valós személy példakép gyanánt, ezért a példa számára egy elképzelt, idealizált személyiségstruktúra.
- 3) A példakép inverze: A hallgató számára az őt nevelt pedagógusok mint negatív példák jelennek meg, s a hallgató ennek tényét felismerve igyekszik a negatív példát elkerülő magatartást tanúsítani, s mintegy tanulni a „rossz” pedagógusok elkövetett hibáiból.

Bármelyik csoportból is kerüljön ki a vizsgált alany, valamennyi interjúra jellemző a gazdag érzelemvilág, és a határozott álláspont elfoglalása a példa mellett, vagy azzal szemben.

3.1.3. Eredményeim összegzése

Kutatásom célja az volt, hogy megismerjem a pályájuk előtt, vagy elején járó pedagógusok azon élményeit, érzéseit, gondolatait korábbi példaképeikkel, saját magukkal, és intézményükkel szemben melyek későbbi szakmai énképük kialakításáért felelnek majd, illetve általuk vélt eredményességüket befolyásolják. Ennek feltérképezésére kombinált kutatási stratégiát alkalmaztam, melynek első fázisában kérdőíves kutatással kapott adatokat elemeztem statisztikai szoftver segítségével. Megvizsgáltam, hogy a pályája elején álló pedagógus mely belső tényezőit érzi/ gondolja befolyásoló tényezőnek a gyermek fejlődésére nézve, majd ebből továbbindulva kimondottan az énhatékonyságukat befolyásoló tényezőkre koncentráltam. Ezen vizsgálatok során arra a következtetésre jutottam, hogy a pályakezdő pedagógusok igen nagy felelősséget tulajdonítanak saját maguknak a gyermekek fejlesztésében, és számtalan olyan kötelességet, és feladatot éreznek magukénak, illetve belső személyiségtényezőktől függőnek, amely szerintük az eredményes pedagógusi tevékenység hajtóereje. Fény derült arra is, hogy a pályakezdő pedagógusok szignifikánsan elégedettebbek anyagi helyzetükkel idősebb kollegáiknál, amelynek oka talán fiatal mivoltukból, családi állapotukból származhat, hiszen számukra nem cél egy többgyermekes család eltartása, így kevesebb jövedelemből kijönnek idősebb kollegáiknál.

Kvalitatív kutatási fázisom során arra igyekeztem rávilágítani, hogy a kezdő pedagógusok szakmai énképének alakításában milyen mértékű szerepet játszik a gyermekkori pedagóguspéldakép, illetve hogy melyek azok a területek, amelyeken a mintaadó pedagógusi

tevékenységet a megkérdezett hallgató jövőben ugyanúgy vagy hasonlóan szeretné végezni. Kutatásom ezen szakaszában átfedésbe hoztam azokat a kategóriákat, amelyeket a kérdőív pedagógus-példaképpel kapcsolatos részénél is alkalmaztam (Hercz, 2007 alapján) a kérdőívekben kialakítható kvalitatív kódolási kategóriákkal.

A narratív életinterjúk tartalomelemzését nyílt és axiális kódolási szinten végeztem, amelyhez a színezés technikáját alkalmaztam. Az interjúk elemzése során egyértelművé vált számomra, hogy azok a hallgatók, akik pedagógiai szakra szánják el magukat, szinte kivétel nélkül még óvodás korukra is vissza tudnak emlékezni kedvenc pedagógusukra. A példaképként megemlített pedagógus rendszerint következetes, kedves, gyermekszerető ember, aki abban különbözik az „átlagos” pedagógustól, hogy tud a gyermek számára „második anya”, „tyúkanyó” lenni. Azok a hallgatók, akik példaképüknek fiatal, pályakezdő pedagógust jelöltek meg, jóval nagyobb arányban jellemezték gyermekkori óvónőjüket külső tulajdonságokkal is, mint azok, akik nem emelték a megnevezett pedagógus korát. Ez talán azért is lehetett, mert egy fiatal, a gyermekhez korban közel álló pedagógussal lényegesen könnyebb azonosulni, így ilyen szempontból valószínűleg a gyermekkel való kapcsolatteremtésben a fiatal óvó-, és tanítónők előnyt élveznek.

Összességében tehát elmondható, hogy a fiatal pedagógusok, a felsőoktatásból kilépve igyekeznek a társadalom, az őket befogadó intézmény, és saját belső elvárásaiknak teljes mértékben megfelelni. Gyakran hallani a kifejezést, hogy „megváltani a világot”, amely úgy gondolom, hogy egy lelkiismeretes, kezdő pedagógusra teljes mértékben igaz. Talán éppen ez a világmegváltó szándék az, ami végül a fiatal pedagógus szakmai énképének torzulásához, negatív énképéhez vezethet, hiszen a főiskolán megtanult újszerű, komplex fejlesztő hatású módszerek, reformtörekvések, és egyéb tanítási technikák változatos használatára lényegesen kevesebb lehetőség van, mint azt tervezetében megírja a pedagógus (akár a helyi tárgyi, személyi feltételek, vagy anyagi források, esetleg a tanmenet szoros megkötése miatt). Meg kell tehát tanulnia a kezdő pedagógusnak beilleszkednie a pedagógia „való világába” ahhoz, hogy töretlen lelkesedése, hatékony nevelő munkája a későbbiekben se csorbuljon folyamatos kudarcérzése miatt. Ebben a legnagyobb segítséget számára az önreflexió, saját nézeteinek feltárása, s ezek által énhatékonyságának növelése nyújtja a legnagyobb segítséget.

3.2. A gyakorlati-módszertani kutatási szakasz bemutatása

3.2.1. Nem-hagyományos módszerek kezdő pedagógusok éhatékonyságának fejlesztésére

Kutatásom ezen, második szakasza egy részben kísérleti fázis, amelyben olyan - már létező módszerek kipróbálásán, illetve nem létező módszerek kialakításán dolgozom, amelyeket egyaránt használhat a pedagógusjelölt egyéni formában, amikor segítségükkel változatos módon térképezheti fel saját önmagáról alkotott szakmai énképét, illetve felhasználhatóak oktatói segítséggel mikrocsoportos, vagy csoportos munkaformában.

A módszerek egy részét már volt alkalmam kipróbálni, illetve a Kutatási Műhelyben dolgozó oktatók által kipróbáltatni, míg más módszerek kipróbálása még jelenleg is folyamatban van. Az itt feltüntetett szakmai énképpel kapcsolatos technikák terveim szerint egy olyan foglalkoztató füzetnek lesznek majd részei, mellyel segíthetem majd jövőbeli pedagóguskollégáimat.

Dolgozatom második részében tehát néhány olyan módszert szeretnék bemutatni, amellyel ismerkedve a kezdő pedagógus, de akár tapasztaltabb kollegák, vagy hallgatók is szembesülhetnek személyiségük olyan dimenzióival, amelyeket eddig talán nem ismertek, vagy nem kellő mélységben. Kutatásom elméleti háttérének bemutatásakor is bizonyossá vált számomra, hogy az éhatékonyság, a reális és stabil szakmai énkép alapja a minél alaposabb szakmai önismeret, saját magunk, gondolkodásunk és cselekedeteink reflexiója (Dudás, 2006; Hercz, 2005; Köcséné, 2009; Hegyi, 1996). A problémakört leíró vizsgálatok mellett találkoztam olyan szakirodalmakkal is, amelyek ajánlanak technikákat egyes általános és speciális pedagógiai képességek fejlesztésére (Hegyi, 1996). Egy mentortanároim által megnyert pályázat keretein belül lehetőségem nyílt arra, hogy egy olyan szakmai önismeretet és ebbéli képességeket fejlesztő munkafüzet megalkotásában segédkezzem, amellyel az óvójelöltek és kezdő pedagógusok számára segítséget nyújthatunk éhatékonyságuk növelésében.

A következőkben tehát néhány olyan feladatot ismertetnék ennek tartalmából, amelyet önállóan, vagy mikrocsoportos munkaformában végezve a szakmai önismeretünket, énképünket fejleszthetjük.

3.2.1.1. A szakmai énkép és szakmai énídeál közötti különbség megismerése

A pedagógus szakmai énképe, énhatékonysága kedvező feltételek, és természetesen a pedagógus lelkiismeretes munkája mellett, éppúgy fejlődik mint egy erdő, folyamatos, és minőségi szinten egyaránt, e gondolat analógiájára a következő feladatban a pedagógus feladata is ezzel a szimbólummal kapcsolatos. Az egyes területeket az interjúk elemzéséhez használt kategóriarendszer alapján állítottam össze: (3.számú melléklet)

1. következetesség, szigorúság
2. emberség, kapcsolatteremtés másokkal
3. gyermekekkel való kapcsolat
4. szakmai tudás
5. módszertani változatosság
6. differenciálás
7. érdekesség, egyediség a nevelési stílusban, a tanítás alkalmával
8. tervezés gördülékenysége
9. szervezés gördülékenysége
10. fegyelmezés
11. motiválás

- a) A módszer használata: Olvassuk el a következő kifejezéseket, és értékeljük azokat aszerint, hogy mennyire tartjuk magunkat kompetensnek az adott területen. Teljes mértékű kompetencia-érzés esetén rajzoljuk a legnagyobb fát, ami a megadott helyre kifer, amennyiben nem érezzük kellően fejlettnak magunkat az adott területen, úgy egész kicsi legyen a fa! A keret bal oldalán a jelenlegi állapotot, jobb oldalt pedig az elérni kívánt állapotot jelöljük. A jobb oldal "kitöltésénél" figyeljünk arra, hogy mely területeken való fejlettség az, ami szerintünk kiemelten fontos, itt is a fák magasságával lehet érzékeltetni a fontossági sorrendet. Végül a jobb és a bal oldalon is egy-egy kis "erdő" fog megjelenni, és a fák magasságait összehasonlítva látható lesz a különbség a jelenlegi és a kívánt állapot között (3. számú melléklet). A módszer értékelése: A módszer hatása két szinten vizsgálható. Egyrészt rövidtávon, ekkor a jelenlegi és kívánt állapot közötti különbség megfigyelhető, egész-rész viszonyban. Itt a „kitöltőnek” el kell gondolkoznia egyrészt azon, hogy saját képességei milyen

szinten állnak, másrészt azon, hogy hová szeretne eljutni, illetve azon is, hogy melyek a leginkább kívánatos kiváltságok az egyes képességek, tulajdonságok közt. A teszt kétszer, egymástól távolabbi időpontban kitöltve egyfajta fejlődési folyamatot is mutathat be, itt megfigyelhetők a változások a korábbi kitöltés időpontjához képest. Ez az értékelési mód akkor hasznos, ha a pedagógus tudatos fejlődési tervének része egy előre kitűzött időpontban a teszt kitöltése.

- b) A módszer hatása a szakmai énkép alakításában: A pedagógus összehasonlíthatja saját jelenlegi szakmai énképét, és szakma énídeálját, így képes lesz annak megítélésére, hogy mekkora utat, illetve milyen területen kell fejlődnie ahhoz, hogy elérje a kívánt állapotot.

3. ábra: Minta az aktuális szakmai énkép és énídeál közötti különbség megállapítására

A vizsgált terület:											
1. következetesség, szigorúság 2. emberség, kapcsolatteremtés másokkal 3. gyermekekkel való kapcsolat 4. szakmai tudás 5. módszertani változatosság 6. differenciálás 7. érdekesség, egyediség a nevelés, tanítás során 8. tervezés görbülékenysége 9. szervezés görbülékenysége 10. fegyelmezés 11. motiválás											
Jelenlegi állapotom						Ide szeretnék eljutni					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
7.	8.	9.	10.	11.		7.	8.	9.	10.	11.	

3.2.1.2. Szituációs kártyák a kezdő pedagógusok tipikus problémáinak reflexiója céljából

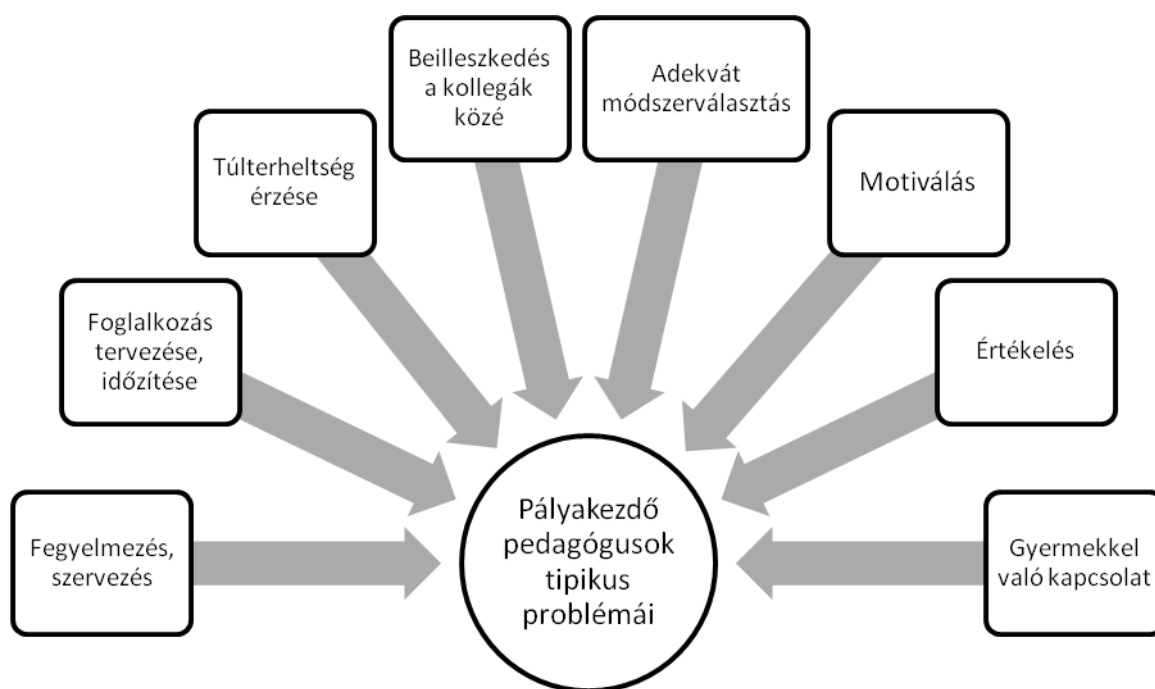
Csoportos, illetve mikrocsoportos munkaformában gyerekek között igen népszerű „játék” bizonyos szituációk eljátszása a konfliktuskezelés, és egyes szocializációs folyamatok megértetése céljából. A szituációs kártyák használata éppúgy fejlesztő hatással lehet az óvodapedagógusra is, mint a gyermekekre, természetesen az azt követő megfelelő mélységű reflexió, vagy vita segítségével. Minden szituáció esetén érdemes végiggondolni a következőket: Milyen egyéb megoldási lehetőségek születhettek volna még? A megoldás

során sérült-e valamelyik fél? Ha igen, ez elkerülhető lett volna? Sorakoztassuk fel a pozitív és negatív vonzatait az egyes megoldási lehetőségeknek, s csak úgy döntsünk!

A szituációs kártyák téma szerint készültek el – ezeket a foglalkoztató füzet kézzel fogható formájában ki lehet majd vágni – melyeket *Mátóné* (2007) tipikus pedagógusi probléma- listája alapján strukturáltam. Dolgozatomban példa gyanánt problémakörönként egy-egy szituációt hozok. A későbbi, konkrét használat során a szituációk egyéni tapasztalatok alapján létrehozott problémahelyzetekkel is bővíthetnek akár.

Az alább felsorolt szituációk egy része valós szituációkból került felsorolásra, míg vannak olyanok is, melyek kreált körülményeket írnak csak le.

4. ábra: Pályakezdő pedagógusok tipikus problémái (*Mátóné, 2007 írása alapján*)



- a) A módszer használata: A szituációs kártyák használata során célszerűbb mikrocsoportos munkában dolgozni, önálló munka esetén pedig lejegyezni saját reakcióinkat a későbbi elemzés céljából. A szituációt érdemes véletlenszerűen kiválasztani, majd elolvasás után éljük bele magunkat a helyzetbe. Fontos, hogy ne csak az óvónő szemszögéből tekintünk a problémára, hanem a gyermek, vagy a probléma okozója szemszögéből is vizsgáljuk meg azt. Csoportos munkaformában érdemes egy szituációs kártyát több személynek is odaadni, és minden személy más-

más szemszögből kell, hogy vizsgálja a helyzetet. A probléma mérlegelése után (a fentiekben leírt kérdések alapján) megvitatjuk a megoldási lehetőségeket, azok pozitívumait, negatívumait! Fontos, hogy minden szituációnak legyen megoldása, akkor is, ha azt nem ítéli mindenki a jó megoldásnak.

- b) A módszer értékelése: A módszert a gyakorlatban volt szerencsém többször is alkalmazni főiskolai neveléstudományi szemináriumok során. Ezek alkalmával egyrészt harmonikus csoportléggör alakult ki az egyes problémahelyzetek megvitatása során, másrészt pedig többféle megközelítésmódjával is találkozhattunk egy-egy megoldandó szituáció során. Mikrocsoportos munkaformában tehát kiválóan alkalmazható, egyéni munkaformában a saját stratégiáink megismerését segítheti. Így azonban érdemes kisebb könnyítésekkel élni magunkkal szemben, mint például az időkorlát megszüntetése a gondolkodásban.
- c) A módszer hatása a szakmai énkép alakításában: A szituációs kártyák módszere mindamellett, hogy begyakorolt stratégiákat nyújthat az egyes problémahelyzetekre, és konfliktuskezelési szociális képességeinket fejleszti, önreflexiós képességeinket is erősíti, hiszen saját coping-stratégiáink feltérképezésével tökéletesíthetjük is azokat.
- d) Néhány szituációs problémahelyzet a tipikus problémák közül:

- Fegyelmezés, szervezés:

Csoportjában éppen matematika foglalkozást tart, s a foglalkozáshoz szükséges eszközöket osztja ki. Mivel közeledik a karácsony, így azt tervezi, hogy színes gömböket fognak elhelyezni egy fenyőfán a gyerekekkel. Ahogy kiosztja a gömböket, néhány kisgyermek elkezd veszekedni azon, hogy milyen színű gömböket kapott, hiszen mindenkinek inkább egy másik színű kellene. Ön kiosztotta az összes gömböt, és a feladat szempontjából lényeges, hogy különböző színűek legyenek a gyerekeknél. Mit tenne ebben a helyzetben?

- Foglalkozás tervezése, időzítése:

Az óvodában Mihály napi vásárra készülnek a csoportok. Az Ön csoportja számára azt tervezte, hogy újrahasznosított anyagokból készítenek portékákat. Háromféle munkadarab készítését kell megterveznie, de ezek kivitelezésére már csupán két napja van, ráadásul igen nagy az anyag-, és eszközszükséglete is a foglalkozásoknak. Hogyan kezdené el mégis a foglalkozások tervezését?

- Túlterheltség érzése:

Pályakezdő óvónőként pedagógus-portfóliót kell készítenie, emiatt az óvodavezető meghatározta, hogy heti 3 alkalommal az óvoda különböző csoportjaiban hospitálnia kell, s ennek lejegyzése mellett saját foglalkozásvázlatait is be kell mutatnia. Az óvodában egy pályázat keretében egy projekthét megvalósítását tervezik, amelyben Ön is szerepet kap. Az év eleji értekezleten elvállalta a folyosók dekorációinak készítését az évszakok szerint, de a kötelező projekt és portfóliós munkák mellett úgy érzi, hogy erre már nem lenne ideje. Mit tenne ebben a helyzet?

- Beilleszkedés a kollegák közé:

Önt pályakezdő óvónőként alkalmazták egy belvárosi óvodában. Kollegái mindegyike középkorú, vagy nyugdíjkorban van, gyakran beszélgetnek gyermekeikről, családjukról. Az év elején csapatépítő kirándulásra mennek. Melyik kollegája mellé ülne? (Tulajdonságot írjon!) Hogyan kezdeményezne beszélgetést?

- Adekvát módszerválasztás:

Ön környezetismereti foglalkozást tervez tartani, amelyhez mikroszkópot szeretne használni. Eszközhiány miatt sajnos nem jut minden gyermeknek mikroszkóp. Mit tenne ebben a helyzetben? Milyen megoldási lehetőségek vannak? Válassza ki ezek közül az Ön által legjobbnak véltet! Miért ez mellett döntött?

- Motiválás:

Portfóliós értékelése céljából bemutató foglalkozást kell tartani az óvoda vezetője előtt, ezért szeretné, ha minden gyermek aktívan kivenné a részét gondosan megtervezett környezetismereti foglalkozásán. Csoportjában van egy már iskoláskorú kisfiú, aki már korábban sem volt hajlandó részt venni egyetlen foglalkozáson sem, mert állítása szerint unatkozik rajtuk. Hogyan próbálná meg mégis motiválni a kisfiút?

- Értékelés

Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka foglalkozást tartott vegyes csoportjában, amely során a gyermekeknek élményrajzot kellett készítenie az állatkertben történt látogatásról. Ön megdicséri az egyik gyermek munkáját, amikor egy csoporttársa a következőképpen ráagál a társának címzett dicséretre: „De az egyáltalán nem is hasonlít medvére! Csak egy kör.” Hogyan fogadtatná el a gyermekkel álláspontját? Milyen pozitívumot emelne ki a rajzban?

- Gyermekkel való kapcsolat

Vegyes csoportjába 20 gyermek jár, közülük 7 olyan gyermek van, akik beszoktatás időszakában állnak. A kiscsoportos korú gyermekek között van egy autista- gyanús kislány is, aki nem hajlandó kommunikálni sem Önnel, sem társaival. Hogyan próbálna meg a kislány „bizalmába férkőzni”?

3.2.1.3. Kishajó – a szakmai énkép és az intézményről kialakított kép összehasonlítása

A hajóhajtogatással vegyített módszerrel annak idején egy, a mentortanárom által vezetett nevelésméleti szemináriumon találkoztam a főiskolán. A kishajó papírból történő meghajtása után a hajó vitorlájának egyik oldalára a hallgató a nevét írta fel, míg a másikra egy logót tervezett annak az iskolának, amit ő alapítana. A különböző logókkal ellátott kishajókat a hallgatók bemutatathatják egymásnak, és pár szóban jellemezhetik, miért az adott logót kapta az iskola/óvoda, és milyen különleges profilokat tervez neki, ezekből pedig hogyan veszi ki a részét mint pedagógus, és hogyan mint vezető.

- a) A módszer használata: Első lépésként hajtogatunk papírból egy kishajót. Kishajó helyett nyírhatunk póló formájúra is papírt, a lényeg, hogy olyan tárgy legyen, aminek mindkét oldalán szokott lenni logó, vagy felirat. A vitorla egyik oldalára a hallgató felírja a nevét, esetleg monogrammjából logót is tervezhet. A másik oldalra pedig tervez egy logót egy olyan képzeletbeli intézményről, aminek ő lenne a vezetője. A logónak tükröznie kell az intézmény profilját, amennyiben van egyedi jellege, úgy azt is. A logóval ellátott hajókat végül bemutatathatjuk csoport előtt, vagy készíthetjük

önmagunknak is, de mindenképpen tudatosuljon bennünk az, hogy miért az adott logó mellett döntöttünk. A hajók bemutatásakor jellemezzük az intézményt, amit vezetni fogunk, és írjuk le benne a saját pozíciónkat is. Ha önállóan végezzük a feladatot, mindeképpen jegyezzük le, hogy mi az, amit intézményi szinten végzünk majd, és mi az, ami a mi feladatunk lesz, mint pedagógusé.

- b) A módszer értékelése: Mivel a módszer használata az alkotó kreativitásán, és szimbolikus gondolkodási képességén alapszik elsősorban, így elengedhetetlen a lerajzolt jelkép megmagyarázása. Egyedüli, és mikrocsoportos megoldás esetén is a tudatos, és minél közérthetőbb szimbólumalkotásra kell törekedni. A kipróbálás során számos izgalmas, kreatív metafora-alkotással találkozhattunk – hiszen ezek a logók gyakorlatilag a nevelési értékek, iskolaideál metaforáinak tekinthetőek. A társak véleményét meghallgatva az gyakran fény derül a „kitöltő” tudatalatt közvetített értékrendbeli sajátosságaira is, melyek előrébbvihetik az egyént belépő nézetei megismerésében is.
- c) A módszer hatása a szakmai énkép alakításában: A módszer segítségével a pedagógusjelölt tudatosítja magában az intézményi és saját magával szemben állított elvárásait, mindamelllett, hogy felállít egy számára megfelelő, ideális óvodáról alkotott képet. Ennek azért is lehet jelentősége, mert ha tudatában van az elérni kívánt állapottal, úgy meglévő munkahelyén ennek elérésére törekedhet – azokon a területeken, amelyeken pedagógusként érvényesülhet – illetve hallgatók esetében segíthet összevetni a reális és ideális óvoda képét, majd munkahely, vagy gyakorlati hely választásakor az ideálishoz közelebbi intézményt választhatja ki.

5. ábra: Példa a kishajós logókészítésre



3.2.1.4. Kiszínező

Óvónőkként a gyakran adunk a gyermek kezébe kiszínezőt, és ahogy elkészül a “mű” olykor még értékeljük is magunkban, vagy a szülő számára: “Milyen sötét színeket használ ez a gyerek!” vagy “Nagyon vidám a színhasználata...” és ehhez hasonló jelzőkkel illetjük akkor is, ha nem mondjuk ki hangosan. Itt az ideje, hogy saját magunkat is értékeljük ezen a területen. A következőkben szeretném megjegyezni, hogy aki szeretné elvégezni a feladatot, először a kiszínező megoldásával kezdje, csak azután olvassa el a továbbiakat.

6. ábra: Óvónőt ábrázoló kiszínező



a) *A kiszínező kérdései:*

1. *Szakmai tudás:*

- a. szőke: szakmailag kifogástalanul végzem a munkámat, mindent aszerint, ahogy megtanultam
- b. barna: szakmai tudásomat gyakran felülírják a spontán helyzetek során a megérzéseimre alapozott döntések
- c. fekete: nem bízom szakmai tudásomban, ezért nem mindig végzem következetesen a munkámat (ez pl.: jutalmazás és büntetés esetén könnyen megfigyelhető)

2. *Külső megjelenés:*

- a. fehér/világos szürke: megjelenésemben azt tartom fontosnak, hogy láthassák rajtam, hogy én vagyok a pedagógus /köpeny állandó használata/
- b. piros: megjelenésemben inkább a hétköznapi ruháimat használom, nem tartom fontosnak a köpeny használatát
- c. barna: egy óvónőnek mindig kényelmesen kell öltöznie, ilyen téren mindegy, mi van rajta, de együtt kell tudnia mozogni a gyerekekkel

3. *Képességek:*

- a. zöld: kreatívnak és innovatívnak tartom magam és ezt tartom az első számú szempontnak foglalkozásaim tervezésekor is
- b. narancs: kiváló kommunikációs készségekkel rendelkezem, jól megértetem magam a szülőkkel, értem a gyerekek nyelvét
- c. kék: leginkább a mozgásos tevékenységeim az erősségem, így ezeket a foglalkozásokat tartom a legnagyobb lelkesedéssel

4. *Ambíciók:*

- a. szürke: a pedagógus szakmában tudtam elhelyezkedni, de a kezdeti lelkesedés hiánya ellenére szeretem ezt csinálni
- b. lila: gyermekkorom óta óvónő szerettem volna lenni, és arra törekszem, hogy minél jobb legyek a szakmában
- c. sárga: jelenleg óvónőként dolgozom, de szeretnék továbbtanulni, és a pedagógia egyéb területén elhelyezkedni
- d. fehér: elvégeztem/ elvégzem az óvónői szakot, de nem szeretnék ebben dolgozni

5. *A pedagógiai tudás forrása: (Rajzoljon az óvónő kezébe...!)*

- a. egy könyvet: amennyiben tudása forrása a főiskolai tanulmányaiból származik
- b. egy villanykörtét: amennyiben tudása vele született képesség
- c. egy fotót: amennyiben tudása egykori példaképétől ered

6. *Készítsen háttérrel az óvónőhöz!*

7. *Attól vagyok jó óvónő, hogy...*

- a. rajzoljon az óvónő arcára szemüveget, ha úgy gondolja, hogy alapos szakmai tudása teszi óvónővé
- b. rajzoljon az óvónő szemére szempillákat, ha úgy gondolja, hogy akkor jó óvónő, ha a szülők jó óvónőnek tartják
- c. rajzoljon az óvónő arcára farsangi mintát (pl.: cicának, egérnek stb. kifestve) amennyiben úgy gondolja, hogy a gyerekekkel való jó kapcsolat teszi őnt jó óvónővé
- d. rajzoljon kendőt az óvónő hajába, ha úgy gondolja, hogy az teszi jó óvónővé, ha kitűzött oktatási, nevelési célokat eléri

b) A módszer használata: A kiszínező használata ahhoz hasonló, amit a kisiskolás gyermekek használhatnak a számok gyakorlásakor. Az egyes számok esetén meg van adva, hogy a feladatot megoldó pedagógus/ pedagógusjelölt mely színeket használhatja, itt azonban a használható színeknek jelentése van. Az adott számnál választási lehetőségek lesznek felkínálva, és a választott lehetőségnek megfelelő színnel kell színezni az adott részt. Ahogy elkészül a kiszínező, érdemes elolvasni a későbbiekben olvasható megjegyzéseket, de természetesen egyénileg is lehet következtetéseket levonni. Érdemes a kiszínező kiértékelés után ugyanezt a kiszínezőt elvégeztetni rólunk egy minket szakmailag jól ismerő emberről, ha van lehetőségünk, ugyanis ezzel a módszerrel összevethetjük saját szakmai énképünk a mások által rólunk alkotott képpel.

c) A kiszínező értékelése, megjegyzések az egyes kérdésekhez:

A kiszínező kérdéseinek összeállításakor igyekeztem a pedagógusszemélyiség olyan területeit lefedni, amelyeket szakmai énképünk kialakításakor mi magunk is elsők között fontolunk át. Elsősorban a kész színezőt összképét érdemes megnézni: igyekeztem a kiszínező színeit úgy összeállítani, hogy a pozitív énkép végül

színgazdag, vidám képet adjon, míg a negative szakmai önértékelésű óvónő színezője valószínűleg sötét színekkel tarkított lesz. Az egyes kérdések esetében a következőket jegyezném meg:

1. szakmai tudás: A saját szakmai tudásunk megítélése igen fontos része a szakmai énkép reális alakulásának, így ha őszinték voltunk magunkhoz, és fekete színt kaptunk eredményül, úgy érdemes elgondolkodni az okokon, és a javítás lehetőségein.
2. külső megjelenés: Örök kérdés, hogy a XXI. század pedagógusának kinek lennie: teljesen saját egyéniségét adja? (piros) Magánéletét ne vigye be az óvodába, ahol csakis óvónő, otthon csakis magánember lehet? (fehér) Vagy igyekezzon elérni az aranyközputat, ami talán nem is létezik? (barna)
3. képességek: Általában mind különböző beállítódásúak vagyunk, és ez egy óvónő esetében kiváltképp látszik. A vizuális beállítottságú óvónők csoportszobája tele van egyedi ötletű dekorációkkal, a mozgás szerelmese pedig már óvodáskorban a sport felé tereli a kis nebulókat. Az egyes képességbeli különbségek, kiválóságok szinte mindegy, milyen területen jelentkeznek. Esetünkben azért fontos felismerni ezt, hogy a többi területet megpróbálhassuk felhozni kiválóságunk szintjére.
4. ambíciók: Akár óvónőnek készült valaki, akár nem, a fontos mindenképpen az, hogy milyen szinten éli azt meg. Szakmájának tekinti? Hivatásának? Esetleg teljes mértékben azonosul szerepével? Ennel a kérdésnél is úgy gondolom, hogy nem több-, vagy kevesebb értékében egyik válasz sem, de úgy hiszem, érdemes tisztában lennünk saját jövőképünkkel ahhoz, hogy tudjuk, jelenleg mit kell tennünk annak eléréséhez.
5. a pedagógiai tudás forrása: A kérdés kimondottan a pedagógiai hitet, meggyőződést volt célzott feltárni a pedagógusi tudás forrásáról. Attól függően, hogy veleszületettnek érzi, példaképtől “tanulta”, vagy főiskoláról származónak tartja, következtethetünk arra, hogy mikor ötlött fel bennünk a pedagógussá válás motiváltsága. Természetesen aki veleszületettnek tartja tudását, nagyobb valószínűséggel rendelkezett már gyermekkorában is ilyen ambíciókkal, bár ez a határ összemosódhat a

szociális tanulásával. Különleges, egyedi megoldásnak számít, ha a pedagógus mindhárom féle kategóriát megjelölte.

6. háttér: Az elkészült háttér megvizsgálásakor érdemes végiggondolni: Megjelenik-e a rajzon a gyermek? Ha igen, csak egy, vagy több is? Milyen kapcsolatban van a gyermek a képen szereplő óvónővel? Milyen környezetbe rajzoltuk az óvónőt? Csoportszoba? Amennyiben csoportszobába rajzoltuk, vannak-e játékok körülötte, vagy inkább az óvónői "birodalom" látszik? Mindezek alapján messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le, de a kérdéseket megvizsgálva érdekes megfigyeléseket tehetünk arról, hogy mik saját sztereotípiáink az óvónői szakmával kapcsolatban.
 7. a jó óvónő: Ennél a kérdésnél négyféle kategóriát alakítottam ki a válaszlehetőségekkel megegyező sorrendben: szakmai tudás alapossága, szülők elismerése, gyermekek visszajelzései, illetve az elvárásoknak való megfelelés. Ezeknek megfelelően saját maga esetében is következtethet arra, hogy mely tényezők befolyásolják a munkáját. Ez esetben szerintem azt is érdemes végiggondolni, hogy az adott forrásból érkező visszaigazolás kellően gyors-e, nem torzít-e túlságosan, illetve ez a visszaigazolás előrébb visz-e minket. Nyilván a leghatékonyabb, ha egyszerre minél több csatornából érkező visszacsatolásra odafigyelünk.
- d) A módszer hatása a szakmai énkép alakításában: A módszer segítségével egyrészt tisztában lehetünk saját szakmai énképünk jelenlegi állapotával, illetve azzal, hogy mely tulajdonságokat tartunk tipikus óvónői tulajdonságoknak. Amennyiben van lehetőségünk mással is kiértékelteni a színezőnket – és ez az, ami igazán fejlesztő volna számunkra –, úgy képet kaphatunk arról is, hogy más hogyan lát minket szakmai szemmel, s ehhez képest mi az, amit mi másként gondolunk magunkról.
- e) Megjegyzés: A kiszínezős szakmai énképet segítő módszer nem hivatott, és nem is alkalmas semmilyen pszichológiai következtetések levonására, csupán a pedagógus saját magával kapcsolatos gondolataira, attitűdjeire, ambícióira deríthetünk fényt az alkalmazása segítségével.

Összegzés

Pályakezdő pedagógusként valóban nem könnyű elindulni azon az úton, amely a jó pedagógussá váláshoz vezet. Bár a szakirodalom sem egyezik meg egyetlen biztos “receptben”, hogy milyen egy jó pedagógus, mégis minden leendő óvónő számára tudat alatt, vagy tudatosan, de egyértelmű a kérdésre a válasz.

A téma emléleti feltérképezésére használt kombinált kutatási stratégia első fázisában azokat a tényezőket igyekeztem megismerni, amelyek a pályakezdő pedagógusok magukkal szemben állított túlzottan magas elvárásaikért felelnek, s így szakmai énképüket is torzíthatják. A kérdőívre adott válaszok alapján az adatok a statisztikai adatelemzés módszerét segítségül hívva a következő főbb eredményeket kaptam. A kezdő pedagógusok igen erős a felelősségérzetük a gyermekek fejlesztésében, és számtalan olyan kötelességet, és feladatot is éreznek magukénak az intézményekkel szemben, amik szerintük az eredményes pedagógusi tevékenység alapjául szolgálnak. Mindezek mellett a fiatal pedagógusok szignifikánsan elégedettebbeknek bizonyultak anyagi helyzetükkel idősebb kollegáiknál. Előzetes feltevéseim nagy része beigazolódni látszott a statisztikai adatfeldolgozás eredményei alapján. Hiszen a kezdő pedagógusokban valóban erős megfelelési kényszer van akár a társadalmi, akár az intézményi elvárások felé, eredményességüket pedig valóban saját személyiségüktől, képességeiktől teszik elsősorban függővé.

A pedagógusok szakmai énképét befolyásoló tényezők vizsgálata után a hatékonyság vélt forrásának egy mélyebb szintű kutatását tűztem ki célul, amelyhez a kvalitatív metodológiát alkalmaztam. A narratív interjúrészleteket a következő problémakörök szem előtt tartásával vizsgáltam: Van-e összefüggés a pedagóguspéldakép és a választott hivatás között? Mennyire befolyásolja a szociális minta a pedagógusok gyermekkori és későbbi pályaválasztási elképzeléseit? Van-e összefüggés a pedagógus kora, tapasztaltsága, és közkedveltsége között? Mi teszi a pályakezdő pedagógust saját szakmai teljesítményével szemben elégedetté? A fogalmazások tartalomelemzése során arra a következtetésre jutottam, hogy a választott pálya az érintett hallgatók esetében igen gyakran a gyermekkori példaképpel, s a vele kapcsolatos pozitív emlékekkel függ össze. A hallgatók nevelésről kialakított képét nagymértékben ezek az emlékek, a szeretett óvónénik, tanító nénik, tanító bácsik módszerei alakítják, hiszen legtöbbször megjegyezték fogalmazásuk végén, hogy a pedagógus példaképpel azonos módszerekkel szeretnének dolgozni, személyiségükkel

azonosulni a jövőben ők is. S bár a pályakezdő pedagógusok gyakran elégedetlenebbek munkájukkal idősebb kollegáiknál, a gyermekek körében mégis vonzóbbak már korukból kifolyólag is.

Kutatásom második szakaszában arra vállalkoztam, hogy segítsen a pályakezdő pedagógust, vagy hallgatót abban, hogy saját gondolataira, nézeteire reflektáljon a „jó” pedagógust illetően, illetve, hogy megláthassa, miben különbözik jelenlegi szakmai énképe az elérendő céltól: az énídeáltól. A tanárképzésben számos önelemző technika és eljárás ismertek, úgy mint a strukturált beszélgetés, fogalmi térkép készítés, pedagógiai feljegyzések, és a naplózás. Ezek azonban csak tanári segítséggel használhatóak, illetve véleményem szerint nagyon időigényesek. Felmerült bennem az a kérdés, hogy létrehozható-e olyan módszeregyüttes, ami a hallgatók önálló tevékenységével is hatásos. (Szivák J.: 505-506 In. Didaktika, 2005) A dolgozatomban felsorolt módszerek mindegyike szakmai önreflexiók céllal készült, a hozzájuk fűzött megjegyzések pedig remélhetőleg némi segítséget nyújthatnak az egyéni szakmai önelemzés folyamatában.

Munkám itt azonban korántsem ért véget; szeretném a későbbiekben minél több szituációban, és alkalommal kipróbálni meglévő módszereimet, és újakat kidolgozni a teljesebb szakmai énkép kialakítását segítve. Az már korábban is érezhető, tudható volt, hogy a kezdő óvónők, tanítók elé rengeteg lehetséges nehézség gördül, kutatásom első részében erről magam is meggyőződtem, és mélyebben beleástam magam ezekbe a problémákba. Kutatásom második részében azonban igyekeztem olyan módszereket kínálni, amelyek a problémára megoldást jelenthetnek, így hozzátéve a magam cseppjét a pedagógus-gondolkodáskutatás óriási tengerébe.