

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.107>

A tanítójelöltek szerepfelfogásának, valamint pálya- és jövőképének aspektusai

Renáta BERNHARDT¹

Abstract

The study investigates the views and career orientations of graduate primary school teacher students in the introductory period of their teacher's career (Rossi et al. [1]). Regarding education and training in Hungary, it is typical that - mainly part-time – students teachers have already had experience in practical teaching and own strong opinions about education. The research focuses on student teachers' subjective views and perceptions of their role as teachers and their visions and orientations of the career in terms of practical experience. The research sample consists of full-time and correspondence students (graduated in 2022) of Eszterházy Károly Catholic University Jászberény Campus. The research was carried out by using questionnaire survey and metaphor research. According to the results, the role of the teacher is seen as the traditional aspects of knowledge transfer, trainer and educator; the teacher's main qualities are love of children, pedagogical sense and professionalism. The main reason for leaving teacher training or teaching would be a lack of financial appreciation, but many are planning further studies.

Keywords

teacher training, role, career orientation

Bevezetés

A pedagóguskutatások eredményei (Anderson és mtsai [2], Falus [3], Vámos [4]) hazai és nemzetközi szinten is számottevő ismerettel bővítették a pedeutológia területét, viszont kevesebb azon kutatások száma, mely egy bizonyos szinten oktatókra irányul. Az alsófokú oktatás, azaz a tanítói célcsoport kifejezetten izgalmas, hiszen az iskoláskor egyik prioritásértékű, kezdőszakaszában tevékenykednek, mely időszak akár az iskola intézményére és a később tanulás folyamatára, a diákok attitűdjére is hatással lehet.

Jelen tanulmány a pedagóguspálya bevezető, illetve némiképp a betanító periódusában lévő végzős tanítószakos hallgatók nézeteit és pályaorientációjukat vizsgálja. A tanítójelöltekre az elején még főleg énközpontú a szemléletük (Fuller [5]), továbbá dominál az indokolatlan optimizmus a szakmai szempontok során. A hazai oktatás-és nevelésügy tekintetében jellemző, hogy a pedagógusképző intézményekben tanuló – főként levelező tagozatos - diákok már pedagógiai tapasztalattal és határozott véleménnyel rendelkeznek az oktatás-és nevelésügy, valamint a pedagógiai praxis és a pálya tekintetében is. Többek között ezért is lényeges, hogy a változó és egyre inkább szélsőségeket mutató iskolai környezetben tanítók nézeteit megismerjük, és a tanítóképzésben – esetlegesen - szükséges változtatásokat újragondoljuk.

¹ Dr. Bernhardt Renáta, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus; bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

Elméleti háttér

A pedagógus szerepe

A pedagógusszerep sokféle megközelítésen át értelmezhető, gondolva a feladatokra, partnerviszonyokra, társadalmi elfogadottságra, intézményi környezetre és ezek változásaira. N. Tóth [6] szerepdefiníciója szerint: „Az értékeknek, normáknak, magának a társadalmi tudásnak az áthagyományozása olyan szakemberek által, akik a rájuk bízott generáció folyamatos előrehaladását biztosítják, és ezzel kapcsolatos visszajelzéseket adnak az érintetteknek.” Az OECD [7] ajánlása szerint a szerepek különböző szinteken értelmezhető, mégpedig a) a gyermek, b) a csoport, c) az intézmény, d) a partnerek tekintetében.

Hazai felmérések (Falus [8], Bakonyi-Karcewicz [9]) alapján a jó pedagógus: *szakmai és általános műveltséggel, széleskörű ismeretekkel rendelkezik, továbbá gyermekszeretet, lelkiismeretesség, hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, jó pedagógiai érzék és szuggesztivitás* jellemzi. Bernhardt [] korábban már utalt arra, hogy a tanulók eredményességét támogatni tudja a jó pedagógus azzal is, ha rendelkezik azon transzverzális képességekkel mint a *jó kommunikáció, a problémamegoldás, a vezetés/irányítás kreativitás, az adekvát reagálás, az együttműködésre való alkalmasság*. A pedagógus fejlesztő, oktató és nevelő szerepe kortól és helyszíntől függetlenül releváns, a 21. században azonban variábilis, sokrétű szerepegyüttes kíséri a pedagógiai munkát. A Harmer [10] által is definiált facilitatori szerep gyakori megjelenését igényli a kollaboráció igénye és az önálló tanulási utak támogatása is. Nem újkeletű a társadalmi szerepet illető elvárás a pedagógus felé, az adminisztratív feladatok mennyiségi és minőségi növekedése pedig magával hozta a *hivatalnok*, de a kor szellemét követve az *innovatív és fejlesztő tudásmenedzser* szerep, valamint a *forrásanyag és folyamattervező* (Harden és Crosby [11]), továbbá a *tantervíró és -fejlesztő* szerep kialakulását. Az intézményi működésben a *kollaborátor és kooperátor*, a pedagógus önreflexiójára irányuló szakmai elvárás miatt a *reflektív pedagógus* szerepe indukálódott. Poór [12] szerint a reflektív pedagógus eszközrendszerének fontos eleme a folyamatos önmonitorozás és önértékelés, a személyiségközpontú gondolkodás, az önfejlesztési technikák készségszintű ismerete, valamint olyan módszeregyüttesek megléte, amelyek által a problémák hatékonyan felismerhetők, elemezhetők és megoldhatók. Az egyre erőteljesebben megjelenő társadalmi rétegződés, a családban végbemenő változások miatt pedig egyre inkább szükségessé válik a *szocializációs partneri, tanácsadó és mentor szerepek* felvállalása.

Kisné Bernhardt és Kriegel [13] kutatásában a tanító fogalmát metaforaanalízis segítségével közelítette meg, melynek segítségével az alábbi négy konceptuális tartományba rendeződtek a megadott metaforák és magyarázataik: gondozó, nevelő védelmező (1); vezető, irányító, felfedeztető (2); fejlesztő, alakító, formáló (3) és éltető elixír (4). A vizsgálat alapján plasztikusan kirajzolódni látszódnak a pedagógusszerepek, hiszen az irányító/tervező és a lélekvezető szerep dominál, de fellelhető az értékközvetítő („megmutatja a helyes irányt), valamint a facilitátor szerep is (támasz, gondozó, effektív nevelő). A pedagóguskompetenciák közül kiemelkedő a tanuló személyiségfejlesztése, a pedagógiai folyamat tervezése. Az alapvető személyes kompetenciák a következők: empatikus, szeretetteljes, toleráns, bizalommal teli, nagytudású. A nevelés-oktatás dominanciája szintén meghatározható a tanító fogalomszerkezet alapján, továbbá a metaforák a nevelés és oktatás általános jellemzőit hordozzák az alábbiak szerint:

- bipoláris
- célja/eredménye van („látszik a munkája gyümölcse”)
- egyénre szabott („az ismereteket úgy adja át, ahogyan egy kisgyermeknek arra szüksége van”)
- folyamatos („védőszárnya alá vesz, a megfelelő időben pedig hagyja, hogy kirepüljenek a biztonságot adó fészekből”).

Füzi [14] hangsúlyozza a pedagógusi szerepmódel fogalmát, mely a szakmai önmeghatározást, (a nevelésről és tanításról szerzett tudás), a diákhöz való viszonyt, a személyiség pedagógusi feladatok által mozgósított elemeit (tudatosan vállalt, illetve tudattalanul követett minták) jelenti. A Trencsényi [15] által tanító számára is evidencia a korábban már megfogalmazott stílus-szerep-funkció hármas egysége.

A pedagógiai kompetencia

A pedagógiai tudás az elméleti (ismeretek=deklaratív tudás, pl. a gyermekek gondolkodásáról vagy a módszertani megoldásokról szerzett ismeret), másrészt a gyakorlati tudásból (képessegek készségek, attitűdök = procedurális tudás, pl. konfliktushelyzetek megoldása megnyugtató, IKT eszközök használata) valamint a nézetekből (pl. az iskoláról, tanulásról vallott nézet) tevődik össze (Anderson és mtsai [16], Falus [17]). Füzi [18] a tanári munka minősége indikátorait az alábbi tényezők alapján foglalta össze:

- a tanárral kapcsolatba hozható tanulói teljesítmény, órai aktivitást és tantárgyhoz való attitűd ezek változása;
- a tanár tanulóinak körében való elfogadottság;
- a tanár és az általa tartott órán a diákok közérzete.

Az alábbi (1. számú) ábra a pedagógiai és pszichológiai tudástartalmak szempontjából történő csoportosítási lehetőséget mutat, mely Voss és mtsai [19] adaptálása nyomán egy újabb szempontrendszert tesz lehetővé. .

Általános pedagógiai tudás				
I. A közösség (osztály/csoport) nevelési folyamatában	I. 1 Módszertani tudás (a módszerek és pedagógiai eljárások adaptálása és variabilis alkalmazása)	I. 2 Visszacsatolás, ellenőrzés, értékelés (a tanuló megtapasztalja a fejlődését érintő visszajelzés során adekvát reakciókat)	I.3 Adaptivitás (az eltérő osztályokkal/csoportokkal történő bánásmód, melyben érvényesül az esélyteremtés a társadalmi-kulturális sokféleségre)	I. 4 Struktúra (az oktatási célok érdekében szervezett és tervezett folyamatok, a tanítási óra komplex tervezése és megvalósítása a differenciált irányítás jegyében)
II. Az egyén (6-12 éves gyermek) nevelési folyamatában	II.1 Nevelési, fejlődési, tanulási folyamattal kapcsolatos tudás (differenciált stratégiák és módszerek alkalmazása az optimális tartalom kiválasztásával és alkalmazásával)		II.2 A gyerekek egyéniségével kapcsolatos tudás (a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel igényeinek és szükségleteinek megfelelő, egyénre szabott pedagógiai eljárások alkalmazása)	
III. Egyéb (közösségi) célok érvényesítése folyamatában	III.1 A fenntarthatóság elvének képviselője (a környezeti nevelésben mutatott jártasságra, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja)	III. 2 A kommunikáció és szakmai együttműködés (a kommunikáció sajátosságainak ismerete, melyben a pedagógust rugalmasság, mobilitás és nyitottság jellemzi)		III.3 A technológia értése (a digitális eszköztár, IKT kompetens használója, de rendelkezik transzverzális készségekkel és hálózatalapú szemléletmóddal is)

1. ábra A pedagógus általános pedagógiai tudása (saját készítésű ábra)

A tanítói hivatás során tehát a kompetenciák és szerepekben való megfelelés a folyamatos fejlődés alapját jelentik a rutin, tehát a módszertani repertoár bővítése; a diverzitás támogatása, valamint a területspecifikus (tanítói) professzionális és transzverzális kompetenciák és a reflektivitás mentén.

A metaforakutatás jelentősége a pedagógiai fogalmak vonatkozásában

A pedagógiai kutatások kvalitatív módszertanában nemzetközi és hazai viszonylatban is nagy múltra tekint vissza a metaforaanalízis lehetősége. Lakoff és Johnson [20] szerint a metaforák sokkal többet jelentenek, mint nyelvi mintákat: a metaforáknak lehetőségük van a gondolkodás

strukturájának kifejezésére. Munkájuk alapozta meg és ösztönözte továbbgondolásra azon kutatókat is, akik a metaforákban rejlő lehetősége kutatásmetodológiai szempontból is relevánsnak vélték. Oxford és munkatársai [21] értelmezésében a metafora "magában foglalja egy ismerős tárgy vagy esemény fogalmi eszközként való alkalmazását egy összetettebb tárgy vagy helyzet jellemzőinek megvilágítására". A metafora két eltérő fogalom közti hasonlóság feltárására képes, mely szükséges a világban való gondolkodásunk során (Kövecses [22], Feldman Narayanan [23]), valamint „a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti” valamint „a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal (Vámos [24]. A neveléstudományi kutatásokban elsősorban az iskola, a tanár, a tanuló, a tanulás és tanítás fogalmi koncepcióit tárják fel, annak érdekében, hogy a köznevelés szereplőinek és a tanulási folyamat iránti elköteleződést komplex formában értelmezi (Oxford et al. [25], Saban et al. [26], Vámos [27]). Továbbá számos speciális pedagógiai fogalomra utaló vizsgálat is betekintést nyújtott a nézetek és vélemények mélyebb rétegeibe, a metaforák általi analízis segítségével. A tanulás fogalma a nemzetközi és hazai kutatások egyik legnépszerűbb célfogalmaként kerül elemzésre a szakirodalmi áttekintés során (Vámos [28], Dudás [29], Farell [30], Lawley – Tompkins [31], Simsek [32], Bernhardt, Molnár – Furcsa [33]). Az idegennyelvhez és tanításához kötődő nézetek kapcsán Trentinné [34] a kétnyelvű tanár, Bernhardt és Furcsa [35] az idegennyelv kifejezésre irányuló nézeteket tárta fel metaforák segítségével. Tekintettel arra, hogy a metaforakutatásokra vonatkozó korábbi vizsgálatok eredményei több alkalommal is bemutatásra kerültek a szerző által, ezért jelen tanulmány az elméleti és egyéb empirikus vizsgálati eredményekre kevésbé fókuszál Kisné Bernhardt [36], Bernhardt, Molnár – Furcsa [37], Kisné Bernhardt – Furcsa [38] Kisné Bernhardt – Kriegl [39], Bernhardt [40]).

A vizsgálati cél, módszertan és minta

A kutatás fókuszja a tanító szakos hallgatók szubjektív nézete és felfogása a tanítói szerepről, a pálya iránti jövőképről a gyakorlati tapasztalatok tekintetében. A vizsgálat eredményei egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő, intézményi céllal készült. kutatás egy részét képezik, melynek módszereiként írásbeli anket (online kérdőív), interjú és metaforaanalízis kerültek alkalmazásra.

Jelen tanulmányban a kutatási célnak releváns kvantitatív módszerként végzett kérdőíves vizsgálat adatai és az ezekkel összefüggést mutató kvalitatív metaforakutatás kerülnek bemutatásra. A módszerválasztást indokolta a komplexitás elve, mivel a survey-technika, mint kvantitatív kutatás, a számszerű adatokkal alátámasztott eredmények segítségével igazolja az előzetes kérdéseket és hipotéziseket egzakt módon, viszont nem kínál módot a problémák, az emberi viselkedés megértéséhez [41]. A kutatási téma iránya miatt a vélemények, attitűdök, nézetek is jelentős szerepet kapnak, melynek összegyűjtésére és elemzésére a metaforaanalízis, mint minőségi módszer kifejezetten alkalmas, hiszen az induktív megközelítés, a rugalmasság és a reflexivitás egyaránt előtérbe kerülhet.

A kutatás folyamatában az eszközök kitöltése online módon történt. A kérdőív adatainak interpretálására leíró statisztikai vizsgálatok alapján kerül sor. A metaforaanalízis folyamatában a célfogalomhoz (tanító) rendelt metaforák kódolása, konceptuális kategorizálása történt, az egyes kategóriák további altartományokra bontásával, majd az egyes tartományok elnevezésével, azaz a forrásfogalmak kialakításával. Az elemzés nem csupán az adott metafora, hanem elsősorban a metaforákhoz társított magyarázatok alapján történt, ennek eredményeként kerültek meghatározásra a végső forrásfogalmak is (vö. Vámos [42]).

A metafora kutatási perspektívában az alábbiak szerint módot ad arra, hogy:

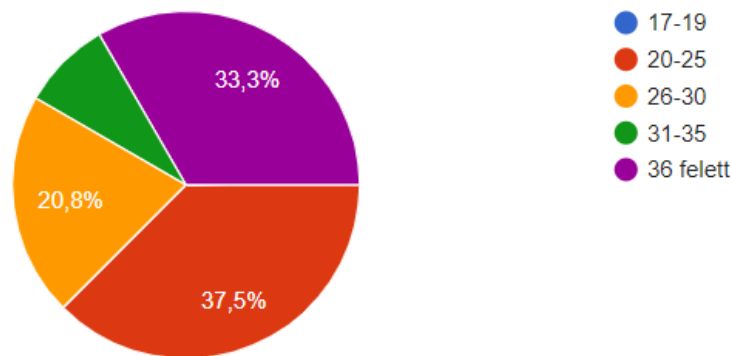
- az információfeldolgozást befolyásolja;

- az implicit tudás megbízhatóvá és hozzáférhetővé váljon;
- a megértés és a tudás reprezentációiként jelenjen meg;
- az automatikus cselekvés példáiként funkcionáljon;
- tükrözze a társadalmi és kulturális folyamatokat.

A kutatási kérdésem arra vonatkozik, hogy a tanítójelöltek miként látják saját tanítói szerepüket, illetve a fejlődés lehetőségét, valamint milyen pályaképpel tekintenek a hivatásuk felé?

Feltételezésem szerint a tanító szakos hallgatók szerepértelmezésében megjelennek a társadalmi elvárások, az általános vélekedés a tanítói szerepről, mely a nevelés és fejlesztés dominanciáját is mutatják. További feltételezésem alapján a tanítói pálya iránti motiváció és a pályakép variábilis a hallgatók körében.

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező szakos (N=31) hallgató jelentik, mely egyrészt pilotkutatásként értelmezhető, másrészt az intézményben folyó tanítóképzés számára jelent reflektív jellegű visszajelzést. A kitöltők demográfiai- és háttéradatainak értelmében a hallgatók között mindössze 1 férfi és 30 nő szerepelt, 80% levelező és 20% nappali tagozatosként. A hallgatók 90%-a önbevallása alapján már rendelkezik gyakorlattal, csupán 10%-uk vallotta tapasztalatlanak magát. A levelező hallgatók felülreprezentáltsága okán az életkori tényezők szórtak. Az alábbi ábra szerint 20-25 év közötti a tanítójelöltek 33,3%-a, 36 év felett 37,5%-a, 26-30 év között pedig 20,8%-a volt az adatfelvétel időszakában.



2. ábra A kitöltők életkori jellemzői

Kutatási eredmények

Metaforaháló-és analízis a 'tanító' fogalmi megközelítés érdekében

A metaforakutatás során lehetőség nyílt a tanítójelöltek nézeteinek megismerésére, azon tapasztalatok és élmények tudatalatti feltárására, mely a tanítóval kapcsolatban kialakultak korábbi életük és a képzés során. Amint a 3. ábra mutatja, 'tanító' célfogalomhoz három forrásfogalmat tudtunk kialakítani, mégpedig a NEVELŐ, VEZETŐ, FEJLESZTŐ konceptuális tartományokat. A kódolások eredményeként a második szintű kategorizálás során további „utak” kialakítására is lehetőség nyílt, így a Nevelő forrásfogalmat a gondozó/védelmező/éltető alcsoportokra bontottuk. A fő tartomány *gondozó* forrásfogalmához társítottuk azon nézeteket, melyek a tanítói szerep kapcsán a gyermek iránti odaadást, támogatást és gondoskodást emelik ki, mint például az alábbi metaforák:

„A tanító olyan, mint

- egy karó, mert tartja az értékes növényt.
- a nap, mert ő az osztály központja.”

A *védelmező* kategória fogalmai alapján a tanító védi és feltétel nélkül szereti a diákokat, mivel:

„A tanító olyan, mint

- *egy pótanya, mert a gyermeket neveli, szereti és elfogadja.*
- *egy második anya, mert a gyerekek a napot az iskolában velük töltik és a csillogó szemek, ölelő kezek mindent elmondanak róluk!”*

Az *éltető* forrásfogalom utal azokra a véleményekre, melyek szerint a tanító nélkülözhetetlen a gyermek életében.

„*A tanító olyan, mint*

- *egy tündérkeresztanya, mert mindent varázsütésre megold és árad belőle a szeretet.*

A VEZETŐ forrásfogalmához tartoznak a klasszikus tanítói szerepre vonatkozó nézet, mely a pedagógus vezető személyiségét és a kapcsolat jelentőségét hangsúlyozza. Két altartományában szintén a korábbi kutatások leggyakoribb metaforáit találjuk, mint a lámpás vagy az iránytű kifejezéseket. „*A tanító olyan, mint a lámpás, mert utat mutat.*” „*A tanító olyan, mint az iránytű, mert nélküle céltalanul bolyongnánk.*”

Az *összekötő* szerepet a híd metafora egyértelműen szimbolizálja az oktatás kétirányú, bipoláris, de egyben a jövő felé utat mutató jellegére is utalva.

A harmadik főtartomány a FEJLESZTŐ szerepet helyezi fókuszba, melynek a tudás birtoklása és az ismeret közvetítése rendelődik alá pedagógusi kompetenciaként. Nagyon érdekes a két metafora különbsége, mely az információhordozók közti eltérésben mutatkozik meg (nyomtatott vs. elektronikai), és melyek magyarázata mégis szó szerint azonos volt.

„*A tanító olyan, mint a lexikon/számítógép/, mert mindent tudnia kell.*”

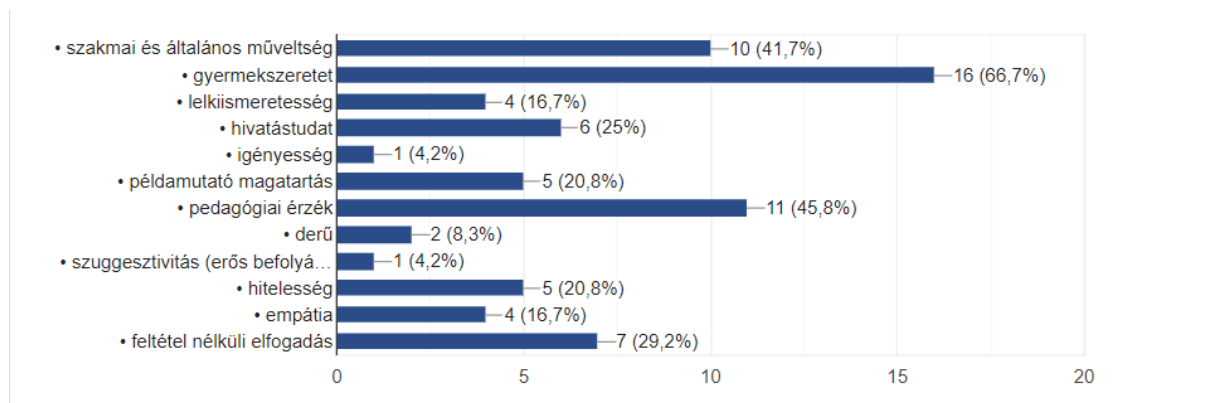
Összességében a kutatás hasonló eredményt mutat a tanító és tanár fogalma kapcsán végzett korábbi metaforaanalízisekhez (vö. Kisné Bernhardt-Kriegel [43], Szántó [44], Vámos [45]) és egyértelműen kirajzolja a pedagógus szerepeit.

konceptuális tartomány	alkonceptuális tartomány	metafora
NEVELŐ	<i>gondozó</i>	gyémánt, jóbarát, kertész, nap, karó, menedék
	<i>védelmeső</i>	anya, második anya, pótanya, pótszülő,
	<i>éltető</i>	csoda, tündérkeresztanya, katicabogár, példakép
VEZETŐ	<i>irányító</i>	lámpás (2), iránytű
	<i>összekötő</i>	híd
FEJLESZTŐ	<i>ismerethordozó-és átadó</i>	számítógép, lexikon

3. ábra A 'tanító' fogalom konceptuális tartományai és metaforái

Szerep, pálya-és jövőkép a kérdőív vizsgálat alapján

A tanítóról alkotott nézet tudatalatti és tudatos vonatkozásait megjelenítő metaforavizsgálatot leginkább az az információ erősítette meg a kérdőív kérdés közül, mely a tanító legfontosabb tulajdonságaira vonatkozott az adatközlők válaszaiban. A zárt, többszörös feleletválasztás során Ballér [46] alapján kerültek felsorolásra a kedvelt pedagógusokra jellemző tulajdonságok, melyekből hármat kellett a kitöltőknek megjelölniük. Az 1. ábra alapján jól látható, hogy felülreprezentált a gyermekszeretet (66,7%), majd hasonló arányban tartják fontosnak a pedagógiai érzék (45,8%), valamint a szakmai és általános műveltség (41,7%) jellemvonásait. A feltétel nélküli elfogadás, hivatástudat, példamutató magatartás, lelkiismeretesség és hitelesség a tanítójelöltek 15-25% szerint lényeges, és kevésbé tartják szem előtt azt, hogy egy pedagógus, igényes, derűs vagy akár szuggesztív személyiség legyen (2-4%). Meglepő lehet, hogy az empátiát csupán 16,7% tartotta voksolásra érdemesnek, ám ez talán azzal is magyarázható, hogy a gyermekszeretetre alapvetően egy empatikus személyiség lehet alkalmas.



4. ábra Melyik az a három legfontosabb tulajdonság, amelyek Ön szerint az ideális tanítót jellemzik?

A hallgatók arról is tudtak nyilatkozni, hogy saját fejlődésüket mely területeken tapasztalták leginkább a tanítóképzés során, így a kérdőívben megadott készség-és képességlistáról (N=18) az alábbi választások születtek (2. ábra).

37,5%: az egyes nyelvhasználati tevékenységekkel összefüggő szaktudományos (nyelvészeti, kommunikációs, irodalmi stb.) tudása; döntési képességek (konstruktív helyzetalkítás; kreatív konfliktusmegoldás)

29,2%: szervezőkészség; figyelemmegosztás; önfegyelem; türeklépesség

25%: helyzetfelismerő- és elemző képesség

16%: empátia

12,5%: az egyes nyelvhasználati tevékenységek tekintetében a tanulásirányítási algoritmusok ismerete; verbális képességek; figyelemkoncentráció; nevelési stílus

8,3%: tárgyilagosságra való hajlandóság

5% alatt: magatartás; modorosság; metakommunikatív képesség; humorérzék; irónia- és agressziómentesség

5. ábra Az alábbi jellemzők közül melyekben tapasztalt leginkább a képzés által előidézett fejlődést önmagán?

A hallgatói önreflexiók, illetve az általuk megjelölt fejlődési mutatók szerint tulajdonképpen hét nagyobb kategóriában lehet az egyes készség-és képességterületeket meghatározni. A jelöltek kevesebb, mint harmada előremutatást a szaktudományos tudás és a döntési képesség terén tapasztalt, de a szervezés, figyelemmegosztás, önfegyelem és türeklépesség terén is csaknem 30% érezte a pozitív fejlődést. Kicsit kevesebben (25%) vallották, hogy a helyzetfelismerésben is erősödött. A hallgatók alacsony arányban jelölték az empátia (16%), a verbális képességek, nevelési stílus és figyelemkoncentráció, valamint tanulásirányítási algoritmusokban való képességváltozást (12,5%), továbbá elenyésző a tárgyilagosság, magatartás, metakommunikativitás, humorérzék és iróniamentesség területén megjelenő fejlődés lehetősége.

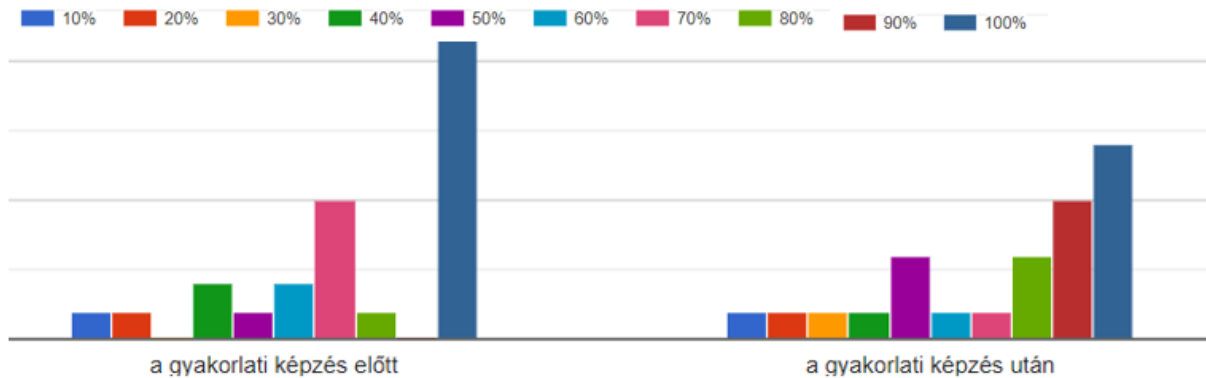
A kérdőívben tudatosan nem került alkalmazásra a pedagógiai képességek kategorizálása korábbi szakirodalmi források szerinti kategorizálása (vö. Falus, [47]) mégis érdemes összevetni Sallai [48] ismert csoportosításával. Amennyiben az egyes készség-és képességterületek kutatási adatiból kialakított kategóriákat alapul vesszük, nagyon jól észrevehető a párhuzam a két-féle szempontrendszer alapján.

Sallai kategorizálása	Jelen kutatás adataiból kialakított kategóriák
1. kommunikációs ügyesség	1. az egyes nyelvhasználati tevékenységekkel összefüggő szaktudományos tudása; döntési képességek
2. gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár	2. szervezőkészség; figyelemmegosztás; önfegyelem; tűrőképesség
3. gyors helyzetfelismerés	3. helyzetfelismerő- és elemző képesség
4. együttműködés igénye és képessége	4. empátia és
5. erőszakmentesség, kreativitás	5. figyelemkoncentráció; nevelési stílus
	6. tárgyilagosságra való hajlandóság; metakommunikatív képesség; humorérzék; irónia- és agressziómentesség

6. ábra A pedagógiai képességek rendszerének összehasonlítása Sallai [] és a jelen kutatás szerint

Lényeges azon folyamat is, mely szerint a tanítójelöltek pedagógusi szerepről alkotott nézetei elsősorban saját tanulói tapasztalataik hatására alakulnak ki (Calderhead – Robson [49]), majd ez saját tanítói tapasztalataik alapján módosul. Ezért is lényeges ezen adatoknak a követése, hiszen a képzés során a reflektivitás fejlesztése azért is elsődleges, hogy a hallgatók saját tanulóképeket módosítani tudják, így ezzel együtt a saját tanítói képükön is képesek legyenek változtatni. Ehhez nem csak a tanári-tanulói szerepek elméleti megközelítéseivel kell megismerkedniük, de gyakorlati tapasztalatokra is szükséges szert tenniük. A következőkben a kutatási kérdés azon részéhez kapcsolódó eredmények kerülnek elemzésre, melyek a tanítói hivatás iránti motivációt és a pálya iránti elköteleződést, jövőképet vizsgálja. A 4. éves tanító hallgatók esetében jellemző az, hogy a praxisban eltöltött idő és tapasztalat alapján egyre differenciáltabban mutatja az elköteleződést mutatnak a tanítás és a tanítói pálya iránt.

A motivációt százalékos adatokkal (10-100%) jelölték a kitöltők, mely alapján a szakmai iránti motiváció 100%-os jelölése kissé visszaesett a 90%-ban történő támogatottság irányába a gyakorlati képzésnek köszönhetően (gyakorlat előtt: N=11/100% és N=0/90% vs. gyakorlat után N=7/100% és N=5/90%), tehát összességében a pálya iránti motiváció erősödése nem mutatkozik meg (4. ábra). A minta egészénél kirajzolódik a motiváció jelölésének szórtsága és változása, ugyanakkor összességében azonos arányban érezték motiváltnak magukat a hallgatók a gyakorlat előtt és után is. Amennyiben a motiváltság 50-100%-os arányát számosítjuk a diákok számára vonatkoztatva, abban az esetben azonos létszámba tartozó hallgatói csoportot kapunk (gyakorlat előtt: N=20, gyakorlat után N=20).



7. ábra A tanítói pálya iránti motiváció a gyakorlati képzés tekintetében

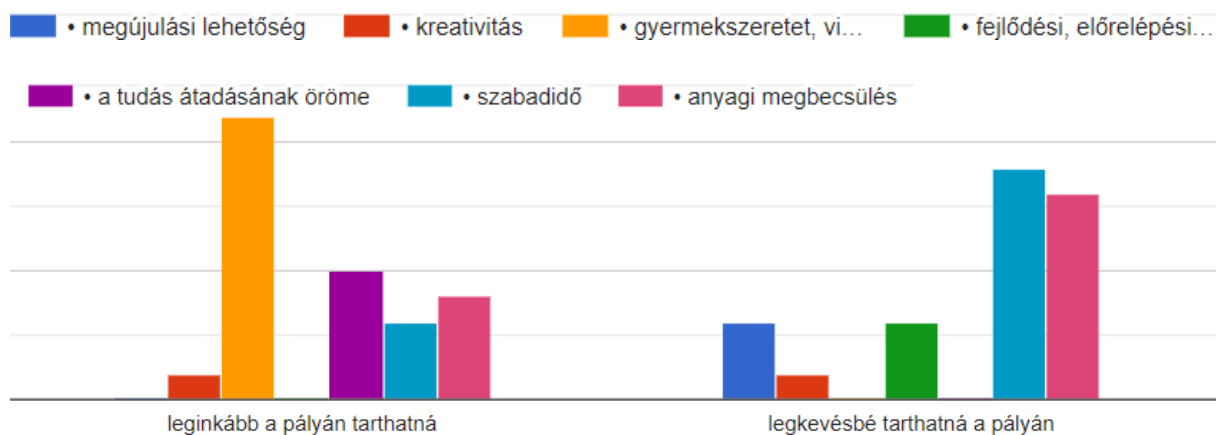
Egy képzőintézmény számára mindig visszajelzést jelent a képzést elhagyó hallgatók létszáma. Jelen kutatásban is továbbgondolásra ad lehetőséget az az adat, mely arra utal, hogy vajon milyen arányban fordult elő a hallgatók körében a tanító szak elhagyásának gondolata. A kérdőívben erre a kérdésre 45,8% vallotta, hogy a képzés 4 éve alatt felmerült benne, hogy esetleg abbahagyja a tanító szakot. Indoklásként az alábbi vélemények ismerhetők meg pro és kontra, melyek a képzés sajátossága („túlterheltség, stressz” vs. „jó hely”), a személyes kompetenciák („követelmények és matekvizsga” vs. „a tanításban találok meg magam” és az élethelyzet („nem tudok megfelelni mindennek” vs. „segítenek a pedagógusok”) egyes aspektusait tárják fel.



8. ábra A képzés feladásának gondolata

A kitöltők között domináns a levelező tagozatos hallgatók aránya, akik közül legtöbben már rendelkeznek iskolai tapasztalattal (jellemzően pedagógiai asszisztensként), így a következő két kérdést kompetens módon tudták megválaszolni. Elsőként azon vélemények láthatók, melyek megvilágítják, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a pályán maradás során (7. ábra). A zárt kérdés során 7 szempontot értékelték a hallgatók, mégpedig a 'leginkább pályán tarthatna' és 'legkevésbé pályán tarthatna' nézetek alapján. A kérdés sajátossága, hogy tulajdonképpen ugyanazon kérdés egyben ellenőrző kérdésként is szolgálhat. A 4. éves tanítók szerint egyértelműen a gyermekszeretet a legerősebb tényező a pálya irányában (N=14), de fontos számukra a

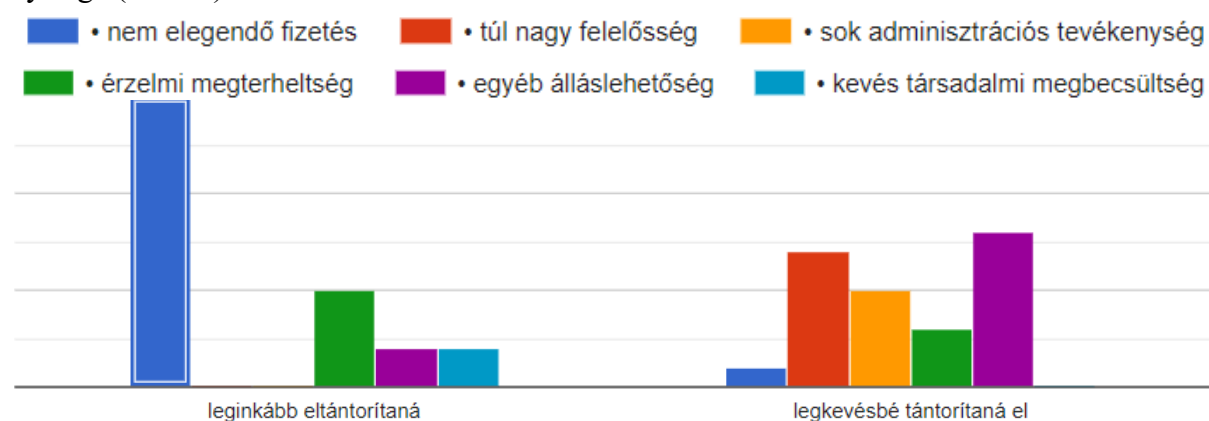
tudás átadásának öröme (N=5) is. Felmerült az anyagi viszonyok szerepe (N=8), hiszen harmadik aspektusként jelölték az anyagi megbecsülés jelentőségét. A szabadidő (N=3) és a kreativitás (N=1) lehetősége nem számottevő a pályán maradás tekintetében.



9. ábra a pálya iránti elköteleződés, a pályán maradás tényezői

Hasonló koncepció, de differenciáltabb szempontozást mutat az alábbi (7. ábra), mivel a pályorientáció és pályán maradás kérdésénél arra is választ adtak a hallgatók, hogy mely tényezők tántoríthatnák el a pályáról véleményük szerint. Az előző kérdéshez hasonlóan a skála pólusain a 'leginkább eltántorítana' és 'legkevésbé tántorítana el' válaszlehetőségek tették lehetővé a döntést az egyes szempontokhoz rendelve.

Hat eltérő szempont képezte a lehetőségeket az alábbiak szerint: fizetés, felelősség, adminisztrációs teher, érzelmi teher, egyéb álláslehetőség, alacsony társadalmi megbecsültség. A potenciális pályaelhagyás legfőbb okát az alacsony fizetés jelenti (N=20), emellett az érzelmi megterheléstől (N=7) is tartanak a hallgatók, és alulreprezentáltak egy esetleges új állás vagy éppen a társadalmi megbecsülés hiánya. A skála másik oldalát tekintve legkevésbé játszik szerepet a pálya elhagyásában egy másik állás lehetősége, a túl nagy felelősség és az adminisztráció mennyisége (6. ábra).



10. ábra A tanítói pálya elhagyásának motívumai

A képzés befejezése után kezdődik tulajdonképpen a pedagóguspálya „bevezető” szakasza, ezért lényeges annak feltárása is, miként vélekednek a pályára lépésről a 4. éves tanítók.

A diploma megszerzése után önbevallásuk alapján 58%-uk szeretne elhelyezkedni tanítóként, 29% még bizonytalan a kérdésben és 12% nem kíván tanítani egyáltalán.

Részletesebb adatokat szolgáltat az alábbi ábra (8. ábra), mely összességében hasonló adatot szolgáltat arról, hogy csaknem 60 % a pedagóguspályát tervezi jövődő hivatásként, viszont más szintéren (7,1% óvodapedagógusként, 28,6% pedig középiskolai tanárként szeretne inkább dolgozni). 21,4% számára fontos, hogy csak bizonyos tantárgyakat tanítson, ez szükséges lenne a tanítói munka vállalásához (a képzésben teljesített és tantárgyakat érintő sikerességet, módszertani adaptivitás a kérdőív egyéb kérdései világítják meg, mely eredmények szintén publikálás alatt állnak). A napköziben való munkát csupán 7,1% tartja elképzelhetőnek. Ellenőrző kérdésként alátámasztja az előzőekben bemutatott eredményt (7. ábra) az az adat is, mely szerint 14,3% nem kíván elhelyezkedni a pályán.



11. ábra A pályán való elhelyezkedés valószínűsége

Utolsó eredményként a továbbtanulás, önképzés lehetőségét vizsgáltuk, melyből kiderült, hogy a hallgatók 29%-kal szemben 46%-a szeretne még tanulni és 25% bizonytalan e tekintetben. A részletes válaszok alapján második műveltségterületi képzést és tanárszakot szeretne a tanítójelöltek legtöbbje elvégezni, főként a természettudományi tárgyak iránti érdeklődés kitapinható a válaszok alapján, de megjelent a Neveléstudományi MA, a Pedagógia és Pszichológia szakok elvégzése is.

Összegzés

A tanulmányban a pedagógus szerepére és a pályaképre vonatkozó elméleti és gyakorlati aspektusok kerültek bemutatásra. Empirikus vonatkozásban egy kérdőíves vizsgálat és metaforakutatás adataival igazoltuk a tanítójelöltek nézetét a tanítói szerep és a pályaképük tekintetében. A metaforakutatás elemzése során a hallgatók tanítói szereppel kapcsolatos nézetei hasonlóan a hazai protokollhoz hasonlóan került analízisre (Fábián [50]). Arra a kérdésre, hogy a tanítójelöltek miként látják saját tanítói szerepüket, illetve a fejlődés lehetőségét, valamint milyen pályaképpel tekintenek a hivatásuk felé, az alábbi válaszokat kaptuk a metafora és a kérdőíves vizsgálat segítségével:

- A tanító szerepét a hagyományos ismeretátadó, fejlesztő és nevelő szerepben látják.

- A tanító legfőbb tulajdonságaiként a gyermekszeretet, a pedagógiai érzék, valamint a szakmai és általános műveltség dominál.
- Egyéni fejlődésüket a képzés során legnagyobb mértékben a szaktudományos tudás és a döntési képesség, valamint a szervezés, figyelemmegosztás, önfegyelem és tűrőképesség terén tapasztalták.
- Pálya iránti motivációjuk közel azonos arányú a képzés folyamatában, viszont magas százalékuk gondolkodott a tanulmányok idő előtti befejezésében, abbahagyásában (közel 50%).
- A pályaelhagyás legfőbb oka az anyagi megbecsülés hiánya lenne, viszont a pályán maradók csaknem fele a továbbtanulást is fontolgatja.

Hipotéziseimet igazoltnak tartom intézményi tekintetben, amely arra utal, hogy a tanító szakos hallgatók szerepértelmezésében megjelennek a társadalmi elvárások, az általános vélekedés a tanítói szerepről, mely a nevelés és fejlesztés dominanciáját is mutatják. Arra is bizonyítást nyertünk, hogy a tanítói pálya iránti motiváció és a pályakép variábilis a hallgatók körében. Az empirikus kutatás legfőbb értéke, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanítóképzésében részt vevő hallgatók nézeteit és pályaképét, valamint jövőorientációját reflektív módon tükrözi.

A kutatás limitációját egyértelműen a kismintán végzett adatfelvétel jelenti, mely a metaforák minőségében és variabilitásában is megmutatkoztak, így a tanítói szerep kevésbé domináns és újszerű jellegét nem is hordozzák (pl. adminisztrátori, differenciáló, tanácsadói szerep), hanem a hagyományos vezetői, fejlesztői, gondozói szerepeket emelték ki. A kérdőív eredményei szintén pilotjelleggel alkalmasak az adatok elemzésére és következtetések levonására kevésbé adnak teret. További perspektívát és reprezentatív bizonyításra ad lehetőséget a kutatás komplex módszertani bővítése, valamint a hazai tanítóképző intézmények végzős hallgatói véleményének megismerése.

Irodalomjegyzék

- [1] ROSSI Pier Giuseppe – MAGNOLER Patrizia – MANGONIE Giuseppina Rita – PETTANATI Maria Chiara – ROSA Alessia Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development*. 2017. 15–41.
- [2] ANDERSON Lorin E. – KRATHWOHL, David R. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman. 2001.
- [3] FALUS Iván (szerk.) A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004. 3: 359–374.
- [4] VÁMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [5] FULLER Frances Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*. 1969. 6: 207–226.
- [6] N. TÓTH ÁGNES: A megváltozott pedagógusszerep. In *A pedagógia adósságai*. Szombathely: Savaria University Press. 2015. 197–200.
https://www.researchgate.net/publication/315445676_A_megvaltozott_pedagogusszerep
- [7] OECD *Supporting teacher competence development*. 2013.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- [8] FALUS Iván (szerk.) *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998.
- [9] BAKONYI Anna – KARCZEWICZ Ágnes *Az óvodapedagógusok nagykönyve*. Budapest: Neteducatio 2016.

- [10] HARMER Jeremy *The practice of English language teaching*. White Plains: Pearson Education. 2007.
- [11] HARDEN M. Ronald – CROSBY Joy The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 22, 4: 334–347.
- [12] POÓR Zoltán Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003. 5: 50–55.
- [13] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 2017. 16: 126–136.
- [14] FÜZI Beatrix. A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 2015. 4:38–56.
- [15] TRENCSENYI László *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó. 1988.
- [16] ANDERSON Lorin E. – KRATHWOHL, David R. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman. 2001.
- [17] FALUS Iván (szerk.) A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004. 3: 359–374.
- [18] FÜZI Beatrix A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 2015. 4:38–56.
- [19] VOSS Tamar, KUNTER Mareike – BAUMERT Jürgen Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 2011. 103(4): 952–969.
- [20]. LAKOFF – JOHNSON M. *Metaphors we live by*. University of Chicago. 1980.
- [21]. OXFORD Rebecca et al. Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teachingfield. *System*, 1998. pp. 4. 26, 3–50.
- [22] KÖVECSES Zoltán Metafora a kognitív nyelvészetben. In Pléh Csaba & Gyóri Miklós (szerk): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. 1998.
- [23] FELDMAN James – NARAYANAN, Srini Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 2004. 89 (2), 385–392.
- [24] VÁMOS Ágnes A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 2001. 101.1. pp. 87. 85–108.
- [25] OXFORD Rebecca et al. Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teachingfield. *System*, 1998. pp. 4. 26, 3–50.
- [26] SABA, Ahmet et al. Prospective teachers' conceptions teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 2017. 17, 123–39.
- [27] VÁMOS Ágnes Metafora a pedagógiában. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [28] VÁMOS Ágnes A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 2001. pp. 87. 101.1. 85–108.
- [29] DUDÁS Margit *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem. 2006.
- [30] FARELL Thomas S.C. 'The Teacher Is an Octopus': Uncovering Preservice English Teachers' Prior Beliefs through Metaphor Analysis. *RELC Journal*, 2006. 37. 236–248.
- [31] LAWLEY James – TOMPKINS Penny *Metaphors in Mind*. Crown House Pub Ltd. 2000.
- [32] SIMSEK R. Meliha A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014. 22, 230–247.
- <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/786796>

- [33]. KISNÉ BERNHARDT Renáta, MOLNÁR Marietta – FURCSA Laura Student teachers' conceptions of learning. In Boyd Pete & Szplit Agnieska (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University 2016a. pp. 163–182.
- [34]. TRENTINNÉ BENKŐ Éva Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermeknevelés*, 2016. 4. 1. 158–171.
- [35] BERNHARDT Renáta *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. 2011.
- [36] KISNÉ BERNHARDT Renáta, MOLNÁR Marietta – FURCSA Laura (2016a). Student teachers' conceptions of learning. In Boyd P. & Szplit A. (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University pp. 163–182.
- [37] KISNÉ BERNHARDT Renáta Tanító szakos hallgatók digitális nemzedékkel és IKT használatával kapcsolatos koncepciói. In I. *Oktatásszervezési és Oktatásinformatikai Konferencia*. 2016b. 399–410.
- [38] BERNHARDT Renáta – FURCSA Laura Prospective teachers' attitudes and relations toward the culture of English-speaking countries regarding their specialisation. *Journal of Early Years Education*. 2022. 10: 2. 19–26.
- [39] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiba. *ActaBeregsasiensis*. 16. 126–136.
- [40] BERNHARDT Renáta A digitális oktatásra irányuló nézetek jázsági diákok körében. *DANUBIUS NOSTER*. 2023. XI. 3. 59–70.
- [41] BONCZ Imre *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. 2015.
https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf
- [42] VAMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [43] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 2017. 16. 126–136.
- [44] SZÁNTÓ Biborka Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *PedActa*. 2012. 2. (1) 31–45.
- [45] VAMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [46] BALLÉR Endre (szerk.) *Pedagógia III. A pedagógus (kísérleti kézirat)*. 1983. Budapest.
- [47] FALUS Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998.
- [48] SALLAI Éva *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE. 1994.
- [49] CALDERHEAD James – ROBSON Maurice Images of teaching: student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. 1991. 7: 1-8.
- [50] FÁBIÁN Györgyi *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem. 2021.